



**UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI TRENTO**

ÉCOLE DOCTORALE V CONCEPTS ET LANGAGES

Laboratoire de recherche GEMAS

FACOLTA DI SOCIOLGIA

Dipartimento SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

T H È S E

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

DOTTORE DELL'UNIVERSITA DI TRENTO

Discipline/ Spécialité : SCIENCES SOCIALES ET PHILOSOPHIE DE LA
CONNAISSANCE

Présentée et soutenue par :

Charlotte MANCUSO

le : 19 mars 2010

**PRATIQUES DE *BULLYING* ET ADHESIONS
NORMATIVES DANS QUELQUES CLASSES D'ECOLE
ET DE COLLEGE EN ITALIE**

Sous la direction de :

M. François CHAZEL Professeur émérite, Université de Paris IV
Sorbonne
M. Antonio SCAGLIA Professeur, Université de Trente

JURY :

M. Pierre DEMEULENAERE Professeur, Université de Paris IV Sorbonne
Président du jury
M. Alberto BALDISSERA Professeur, Université de Turin
M. François CHAZEL Professeur émérite, Université de Paris IV
Sorbonne
M. Franco PRINA Professeur, Université de Turin
M. Antonio SCAGLIA Professeur, Université de Trente
Mme Agnès VAN ZANTEN Directrice de Recherche CNRS

Remerciements

Je remercie M. Chazel d'avoir dirigé ma thèse de façon attentive et patiente. Ses aptitudes humaines ont marché d'encouragement à poursuivre dans mon travail. Je le remercie d'avoir souvent lu des textes écrits dans un français très italien.

Je remercie tous les membres du jury et en particulier ceux francophones qui pendant la lecture de mon travail auront toléré certaines formulations longues et tortueuses, ainsi que des néologismes sûrement trop nombreux.

J'exprime enfin ma gratitude envers Mme Chouquet, Mme Devinant, Mme Mailé et Mme Carner pour leur support et leur affabilité face aux complications organisationnelles.

La recherche n'aurait pas été possible sans le concours des chefs d'établissement, des enseignants, des parents, des informateurs que j'ai rencontrés sur mon terrain. Mais si un tout petit apport de connaissance se dégageait par ce travail le mérite reviendrait entièrement aux enfants interviewés, auteurs d'échanges bouleversants dans leur richesse et dans leur générosité.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
<i>PREMIERE SECTION – L’objet, la problématique, les perspectives de recherche</i>	5
1. L’objet et son intérêt : recherches et détours	5
2. School bullying, une (re-)problématisation	8
3. Difficultés et exigences d’ordre théorique.....	11
4. Perspective de l’enquête de terrain.....	17
<i>SECONDE SECTION - La structure du travail, l’enquête et ses méthodes</i>	19
1. De l’objet aux objectifs : structure du travail	19
2. La recherche et ses méthodes	21
PREMIERE PARTIE	28
DU PROBLEME DEFINITOIRE A L’ESQUISSE D’UNE PERSPECTIVE COMPREHENSIVE AUTOUR DU SCHOOL BULLYING	28
Introduction.....	28
1. Tentatives de traduction, définition, identification et description autour du school bullying	29
2. Sujets, acteurs et rôles dans le school bullying. Entre acquis et traces pour une re-caractérisation.....	32
3. Les contextes du bullying : quel rôle pour la « situation » ?	61
4. Vers une sociologie de la victimisation réitérée entre pairs.....	70
Propositions.....	84
DEUXIEME PARTIE.....	86
LE BULLYING DANS LES DEUX CLASSES D’ECOLE	86
<i>PREMIERE SECTION</i>	87
LE TERRAIN « S. ANDREA ». Tempérament et isolement : un proto-bullying ?.....	87
Introduction et organisation.....	87
1. Village, quartier, école : une entrée progressive sur le terrain.....	89
2. Représentations majeures : l’école, la vie et les relations sociales selon les écoliers S. Andrea.....	102
3. Le bullying à l’Ecole S. Andrea : démasquage et détournement d’un risque	121
Conclusions.....	154
<i>SECONDE SECTION</i>	160
LE TERRAIN « FARINETTI ». <i>School bullying</i> et rôles d’écoliers.....	160
Introduction et organisation.....	160
1. Les interviewés de l’école Farinetti. Vue générale.....	161
2. Les enfants Farinetti et leur entourage : représentations et attachements majeurs.....	192
3. Le bullying dans la classe Farinetti : alliances, affrontements et isolement	229
Conclusions.....	267
TROISIEME PARTIE	272
LE BULLYING DANS LES DEUX CLASSES DE COLLEGE.....	272
<i>PREMIERE SECTION</i>	273
LE TERRAIN « AMATO ». <i>Bullying</i> : sanction d’appartenances	273
Introduction.....	273
1. Caractérisation générale et regard introductif sur la classe observée.....	274
2. Bullying et problématiques relationnelles au collège Amato : les groupes et les victimes d’exclusion et harcèlement réitérés	300
3. Les principales attributions de sens et la compréhension du bullying	333
Conclusions.....	375
<i>SECONDE SECTION</i>	380
LE TERRAIN « CAPPELLO ». <i>School bullying</i> , entre appartenances et objectifs.....	380
Introduction.....	380
1. Les répondants, leur entourage et la routine scolaire : une première esquisse.....	381
2. Harcèlement systématique entre pairs : une mosaïque de fréquentations préférentielles et de relations conflictuelles	410
3. Représentations principales et leurs influences réciproques. Confluence dans – et précision par – le bullying	468
Conclusions.....	511
CONCLUSIONS	517
<i>PREMIERE SECTION - Acquis de base concernant l’étude compréhensive du bullying</i>	517
1. L’interaction et l’acteur victime	518
2. Groupe et groupes. Tous les acteurs du bullying.....	518

3. Traits distinctifs indépendants et orientations des acteurs.....	521
4. A propos des hypothèses de départ	525
SECONDE SECTION – Résultats de l'enquête et bilan critique sur l'étude	531
1. Tous les résultats : différences et similitudes entre sous-terrains	531
2. Bref bilan critique. De quelques éléments pour continuer le travail.....	556
ANNEXES	560
<i>ANNEXE 1 - Les deux contextes de l'enquête. Profils et parcours socioéconomiques et historiques.....</i>	<i>561</i>
<i>ANNEXE 2 - Le bullying et d'autres catégories d'actes indésirables. Pour une distinction entre notions et approches</i>	<i>597</i>
<i>ANNEXE 3 - Un saut dans le langage courant : la « socialisation »</i>	<i>611</i>
<i>ANNEXE 4 - Les termes les plus utilisés par les collégiens</i>	<i>616</i>
<i>ANNEXE 5 - Les thèmes du canevas et les tentatives d'approfondissement : leur "succès" au collège Amato</i>	<i>621</i>
<i>ANNEXE 6 – Le terrain Amato et les carences informatives apparentes : une clé pour préciser les postures et les positions des protagonistes du bullying</i>	<i>625</i>
<i>ANNEXE 7 - Les collégiens Amato et l'avenir : référence absente ou implicite et évidente ?</i>	<i>632</i>
<i>ANNEXE 8 - La caractérisation de l'amitié entre empreinte familiale, concours des pairs et expérience scolaire dans la classe Amato</i>	<i>636</i>
<i>ANNEXE 9 – Une représentation graphique des trames amicales et conflictuelles au sein de la classe Amato</i>	<i>640</i>
<i>ANNEXE 10 - Thèmes et intérêt suscité chez les répondants Cappello.....</i>	<i>641</i>
<i>ANNEXE 11 - Le rapport à la règle comme indice du rapport instrumental à l'école chez les collégiens Cappello</i>	<i>644</i>
TABLEAUX	649
<i>1. Les écoliers S. Andrea et leurs parents</i>	<i>650</i>
<i>2. Les écoliers Farinetti et leurs parents</i>	<i>652</i>
<i>3. Les collégiens Amato et leurs parents</i>	<i>654</i>
<i>4. Les collégiens Capello et leurs parents</i>	<i>656</i>
<i>5. Synthèse des informations et des impressions générales issues du contact avec le terrain</i>	<i>659</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	661

INTRODUCTION

PREMIERE SECTION – L’objet, la problématique, les perspectives de recherche

1. L’objet et son intérêt : recherches et détours

L’intimidation et la victimisation réitérées entre pairs en milieu scolaire (*school bullying*) ont attiré l’attention du psychologue scandinave Dan Olweus à partir des années soixante-dix¹. La définition de « *school bullying* » a commencé à se préciser² à partir des années quatre-vingt-dix³. Mais il est rare que des chercheurs s’accordent sur une définition suffisamment large et en même temps profitable du phénomène⁴. Très récemment⁵, l’intérêt pour la problématique a percé le domaine sociologique qui, de façon graduelle, a accueilli le *bullying* dans le cadre des recherches sur les conduites indésirables en milieu scolaire. Le Canada, l’Amérique du Nord, possédant une longue tradition d’études sur la déviance dans les établissements scolaires, ont rapidement mis à jour les nombreuses catégories en usage depuis

¹Cf. D. Olweus, *Aggression in the Schools: Bullies and whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere Press, 1978; «Bullying among school-boys», in Cantwell N. (ed.), *Children and violence*, Stockholm, Akademilitteratur, 1981; «Aggressors and their victims: Bullying at school», in Frude N., Gault H. (eds.), *Disruptive Behavior in Schools*, New York, Wiley, 1984; «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program», in Pepler D., Rubin K. (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, Erlbaum, 1991.

²C. E. Sanders et G. D. Phye rappellent que le débat autour de la définition est rouvert au début de chaque travail sur le *bullying* (cf. *Bullying. Implications for the Classroom*, San Diego, Elsevier Academic Press, 2004, p. 3).

³Voir, entre autres, D. Olweus, «Bullying among School Children», in Hurrelmann K., Losel F. (eds.) *Health Hazards in Adolescence*, Berlin, de Gruyter, 1990, 259-297 ; P. K. Smith, «The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups», *Psychology*, 1992, 4, 243-248; D. Olweus, «Bullying at School: basic facts and effects of a school based intervention program», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994, 35, 1171-1190; D. Olweus *et al.*, *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, 1999.

⁴Ross D. M., «Bullying», in Sandoval J. (ed.), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in schools*, Mahwah, Erlbaum, 2002, 105-135.

⁵Dès la moitié des années quatre-vingt-dix les épisodes de victimisation en milieu scolaire ont été de plus en plus médiatisés. Cela a généré un intérêt scientifique croissant pour le phénomène.

des décennies dans les enquêtes sur les accidents en milieu scolaire. Insérer le "nouveau" comportement inapproprié parmi les conduites à détecter a suffi pour que les bases de données quantitatives renseignent, entre autres, sur le *school bullying*⁶. Les enquêtes apportant ces informations tiennent au domaine psychologique ou, plus souvent, aux comptes-rendus de nature administrative, financière, policière ou idéologique. Elles peuvent être menées sur vaste échelle, parfois nationale⁷.

En Europe, à l'exception des pays scandinaves, le *bullying* peine aussi à devenir un objet de recherche indépendant⁸. Mais lorsque c'est le cas, l'intérêt sociologique s'en approche subitement⁹. Des enquêtes *ad hoc* sur le *bullying* sont menées de manière croissante, dont les dimensions restent cependant restreintes aux contextes des communes ou des écoles qui les promeuvent. Ce sont souvent des institutions locales (communes, provinces, centres de recherche dépendants de l'administration publique) qui proposent d'enquêter sur la victimisation entre pairs au sein de certains établissements scolaires. Généralement, le but est de connaître l'éventuelle « gravité » du phénomène, notamment par l'énumération de « cas » et le catalogage des actes inacceptables observés¹⁰.

En Italie, en particulier, les administrations publiques s'adressent aux sociologues – et à l'Université – pour tester le bien fondé de l'alarme que suscitent des faits divers étiquetés génériquement comme *bullismo* par les *média* et par l'opinion publique. Dans le cas italien ce qui différencie le plus les études psychologiques des enquêtes sociologiques sur la victimisation en milieu scolaire est l'origine de l'intention de recherche : plus autonome dans le premier cas, encouragée par des institutions non scientifiques dans le second. En outre, les études de psychologues actuellement disponibles s'appuient sur des bases de données souvent

⁶Des données "hybrides" ont certes été générées de cette façon, souvent très peu spécifiques au sujet du *school bullying*. Parmi ceux qui remarquent cette difficulté de distinction voir S. M. Swearer, D. L. Espelage, «Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth», *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, London, Lawrence Erlbaum, 2004, p. 2. Ces auteurs signalent, par ailleurs, qu'une seule étude véritablement menée sur une large échelle a pris en compte le phénomène jusqu'à présent (cf. T. R. Nansel, M. Overpeck, R. S. Pilla, W. J. Ruan, B. Simon-Morton, P. Scheidt, «Bullying behaviors among U. S. Youth: Prevalence and association with psychological adjustment», *Journal of the American Medical Association*, 2001, 285, 2094-2100).

⁷Cf. I. Withney, P. K. Smith, «A Survey on the Nature and Extent of Bully/Victim Problem in Junior/Middle and Secondary Schools», *Educational Research*, 35, 1993, p. 3-25; H. M. Walker *et al.*, *Antisocial Behaviour in Schools: Strategies and Best Practices*, Toronto, Brooks and Cole, 1995; S. P. Kachur *et al.*, «School-associated Violent Deaths in the United States, 1992-1994», *Journal of the American Medical Association*, 1996, 275, p. 1729-1733; P. Kaufman *et al.*, «Indicators of School Crime and Safety», Washington D.C., NCEs 98-251/NCJ 172215, US Department of Education and Justice.

⁸Par exemple, en ce qui concerne le cas français, l'approche au phénomène a souvent été articulée autour de l'illégalité de la violence physique et des offenses décrétées par le Code Pénal (cf. D. Fabre-Cornali, J.-C. Emin, J. Pain, « France », in Smith P. K. *et al.*, *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*, London, Routledge, 1999, pp. 128-139).

⁹Alors qu'en France la sociologie de la délinquance peut s'intéresser au problème, en Italie ce sont plutôt des unités de recherche en sciences sociales ou en pédagogie qui traitent de *bullying*. Les études principales, pourtant, restent peut-être encore celles psychologiques.

¹⁰En parallèle, les grandes enquêtes sur la violence auto-reportée peuvent apporter, parmi d'autres informations, celles sur les accidents de type *bullying* (cf. E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF, 1999).

plus riches que celles des sociologues¹¹. Les apports sociologiques en matière de *bullying* fournissent surtout des descriptions locales du phénomène (fréquence et formes) observé auprès d'échantillons spécifiques¹². Une exploration nationale n'a jamais eu lieu. Et d'ailleurs, une étude quantitative plus ample souffrirait sûrement des problèmes liés à l'incomparabilité des contextes – ou des « ambiances » – scolaires et de l'irréductibilité des manifestations de *bullying* à des conduites précisément identifiables¹³. C'est ce qui émerge d'une vue d'ensemble des travaux menés dans la dernière décennie. Dans le courant des années 2000, le Ministère de l'instruction italien a pointé le *school bullying* comme un phénomène émergent à observer très attentivement, dans son ampleur et sa nature¹⁴. Celui-ci est alors devenu l'objet d'enquêtes quantitatives de toutes sortes, de programmes de prévention et de prise en charge, ainsi que d'interventions pluridisciplinaires, de rapports et d'articles de journaux très divers et parfois simplistes¹⁵. Cet enthousiasme s'est bientôt traduit par une diversion et une dispersion des intérêts scientifiques et des politiques destinées à faire du terme *bullismo* une notion passe-partout, instrumentale à l'information sensationnaliste et aux idéologies. En dépit des précisions fournies par les premiers travaux italiens sur le sujet¹⁶, « *bullying* » est alors devenu synonyme d'accident, de violence scolaire, au sens le plus générique : entre élèves, entre élèves et enseignants, entre élèves et acteurs n'appartenant pas aux établissements scolaires, entre jeunes sujets ne fréquentant même pas, ou plus, l'école.

¹¹Il faut d'ailleurs noter que les équipes de recherches qui travaillent sur le *bullying* en Italie sont souvent mixtes et jamais les sociologues y sont dominants (cf. la recherche dirigée par A. Fonzi dont les résultats apparaissent entre autre, dans le texte *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento*, Firenze, Giunti, 1997).

¹²Les équipes de recherche, en ce cas, sont en réalité mixtes et jamais entièrement sociologiques. C'est le cas, par exemple, de la recherche italienne menée à Trento sous l'initiative de Consolida, Consorzio Provinciale della Cooperazione Sociale, dirigée en 2003 par Pietro Scarpa, pour le projet «Bullying: the Italian Project», *Responses to Everyday Violence in a Democratic Society*, disponible en ligne (www.vivoscuola.it).

¹³Signalons qu'aucun enregistrement systématique par catégorie des accidents scolaires ne s'effectue, en Italie, qui suive des critères homogènes au niveau national. Les actes très graves sont réprimandés et peuvent être inscrits dans le dossier scolaire des élèves. Ce dernier est consulté seulement par l'établissement intéressé. Dans la plupart des cas, seules les violations de la loi ayant entraîné de véritables dommages à des personnes ou à des équipements sont signalées aux forces de l'ordre et aux organes judiciaires.

¹⁴Cf. *Rapporto annuale del CENSIS* (Centro Studi Investimenti Sociali) 2007, «XLI Rapporto sulla situazione sociale del paese», 7 dicembre 2007. En considération de ce document, le Ministère de l'instruction a récemment constituée une commission *ad hoc* prévoyant des laboratoires régionaux sur le *school bullying*, situés auprès des bureaux scolaires régionaux, ainsi que des numéros d'appel et des collectes régulières de données.

¹⁵Cela se remarque en recherchant le terme *bullismo* sur les moteurs de recherche des principaux quotidiens du pays. Par ailleurs, les articles publiés en version non électronique, bien que mieux écrits, font également preuve d'une utilisation maladroite du terme (cf., à titre d'exemple, les sites des quotidiens *Il corriere della sera* et *la Repubblica*).

¹⁶Cf. A. Fonzi, «Persecutori e vittime fra i banchi di scuola», *Psicologia Contemporanea*, 1995, 129, 4-11; A. Fonzi, «La ricerca in Italia», in D. Olweus, *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996, pp. 107-115 ; A. Fonzi, E. Ciucci, C. Berti, A. Brighi, «Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizione nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze», *Età evolutiva*, 1996, 53, 81-89. A. Fonzi, *Il bullismo in Italia, op. cit.* ; A. Fonzi, *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, 1999; A. Fonzi, M. L. Genta, E. Menesini, D. Bacchini, S. Bonino, A. Costabile, «School bullying in Italy», in Smith P.K. et al., *The nature of school bullying, op. cit.*, pp. 140-156. Voir aussi : E. Menesini, *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000 ; M. L. Genta (dir.), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002.

Les études de petite et moyenne portée peuvent, par nature, donner l'illusion d'une saturation possible au sujet du phénomène étudié. Cela est valable si l'on considère le *bullying* comme un accident aisément détectable et descriptible. Mais lorsqu'on le conçoit comme un *complexe de dynamiques interactionnelles, dont les aspects, les phases et les concaténations ne sont pas tous toujours immédiatement manifestes*, les choses changent. Il devient plus opportun de penser à une redéfinition de l'intérêt de recherche à accorder au phénomène. La description de traits caractéristiques du *bullying* et de ses acteurs peut à ce moment passer au second plan. La recherche des voies pour une analyse compréhensive de ses conditions de manifestation, de ses contextes privilégiés, des rôles de ses protagonistes et de leurs différentes implications peut devenir l'enjeu majeur.

2. *School bullying*, une (re-)problématisation

En se référant, de façon très spécifique, au phénomène des manifestations hostiles et agressives réitérées entre élèves d'une même classe ou d'un même établissement, Olweus précise la notion de *school bullying*. Il indique, entre autres, l'incapacité des victimes à se défendre, leur désaffection envers la vie scolaire¹⁷, mais aussi le décrochage scolaire par les oppresseurs et, plus généralement, la qualité de l'apprentissage au sein des classes concernées, comme autant de points clés dans l'éviscération du problème¹⁸.

¹⁷Ce facteur a été spécialement pris en considération ces dernières années. Au Japon, où le *bullying* a fait l'objet d'attention des décennies durant, avant qu'il ne s'impose à l'attention de l'occident, la phobie de l'école a été identifiée comme une conséquence des attaques directes entre pairs (rentrant dans le général *ijime*, traduit en anglais par *bullying*), mais aussi de la mise à l'écart systématique d'un élève de la part de tous les autres (*shunning*, un type particulier de *ijime*, silencieux et inaperçu jusqu'à l'époque de l'augmentation de suicides apparemment inexplicables). Voir, entre autres, N. Kawabata, «Adolescent trauma in Japanese schools: Two case studies of *Ijime* and school refusal», *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 2001, 29, 2, 85-103; T. Tanaka, «The identity formation of the victim of *shunning*», *School Psychology International*, 2001, 22, 4, 463-476).

¹⁸Cf. D. Olweus, «Bullying among schoolchildren : Intervention and Prevention», in Peters R. D., McMahon T. J., Quincy V. L. (eds.), *Aggression and violence throughout the life span*, Newbury Park Ca., Sage, 1992 ; D. Olweus, «Victimisation by peers: Antecedents and long-term outcomes», in Kennet H., Jens B. (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 315-341. Des références sur ces aspects multiples se trouvent dans la première partie de ce travail. Les études psychologiques mettent souvent en avant les problèmes de santé qui se lieraient au *bullying* comme autant de conséquences et aussi origines (voir, entre autres, S. Cleary, «Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors», *Adolescence*, 2000, 35, 671-82 ; R. Forero, L. McLellan, C. Rissel, A. Bauman, «Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross-sectional survey», *British Medical Journal*, 1999, 319, 348 ; R. Kaltiala-Heino, M. Rimpela, P. Rantanen, «Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents», *British Medical Journal*, 1999, 319, 348-351. Considérer des études en ce domaine permet des synthèses multi-facettes à même d'affiner toute œuvre de connaissance et de prévention du phénomène.

La sociologie de Durkheim et l'importance qu'elle accorde à la pédagogie signalent à plusieurs reprises la centralité de la vie scolaire dans le développement individuel et social des jeunes acteurs¹⁹. La classe scolaire prépare à la vie sociale d'adulte, ce qui devrait lui valoir toute l'attention et les cautions nécessaires à un embryon dont on souhaite le plus heureux destin. Ce « microcosme social » mérite d'autant plus d'attention qu'un lien bidirectionnel enchaîne la « Société » à la « vie éducative »²⁰.

L'attention que nous portons sur le *school bullying* est une attention portée sur la « socialisation ». Car il est question, pour nous, de saisir la façon dont le phénomène indésirable s'entrelace - en interférant avec leur libre cours - aux nombreux aspects, mécanismes et processus indiqués par ce terme surexploité. Il s'agit de comprendre comment la construction du rapport aux règles, l'adhésion, l'adaptation et la gestion de rôles, alimentent le *bullying*, tout en étant à la fois affectées. Au début, notre intérêt pour le phénomène du *bullying* s'inscrivait dans celui, plus général, pour la prévention de la déviance et de la criminalité par la communauté, l'école et la famille²¹. Il s'agissait d'approfondir le rôle de l'éducation en tant que moyen pour éviter le déroulement de conduites juvéniles déviantes, voire de comportements délictueux de la part de jeunes et d'adultes. Dans toutes ses possibles déclinaisons (des plus spécifiques, comme dans la prévention situationnelle, aux plus générales, comme dans la théorisation sur la déviance), ce type d'intérêt fait ressortir la versatilité pragmatique des acquis durkheimiens lorsqu'il s'agit d'accommoder recherche et action. L'importance de l'expérience scolaire dans le développement du sens d'appartenance à un « tout social » passe par la transmission de savoirs notionnels et moraux, qui seuls préservent – actualisent ? – la santé de ce même « tout », pour qu'il garde son caractère "opportun".

Dans l'évolution que tout intérêt de recherche subit tôt ou tard, le rapport entre accidents scolaires, déviance juvénile et criminalité s'est ensuite imposé au centre de notre attention. Certains parmi ces éléments ont fait l'objet d'un recadrage. Le *bullying* émergeait à ce moment en tant que spécification de l'intérêt originaire, exemple de déviance (catalogage provisoire) ou, plus facilement, de problème scolaire. Surtout, il s'imposait à nous comme un phénomène complexe dépassant amplement l'accident. Depuis Durkheim, il a été de plus en plus facile de saisir la mesure dont la déviance se définit à partir de la prévalence de traits dans un contexte précisé. Le *bullying* nous semble, une fois de plus, montrer l'opportunité de

¹⁹En particulier : *Education et sociologie*, Paris, Alcan, 1922 ; *L'éducation morale*, Paris, Fabert, 2005 ; *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938.

²⁰Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris, Puf, 2003 (8^e éd « Quadrige »), p. 111.

²¹Cf. L. W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, S. Bushway, *Preventing Crime: what works, what doesn't, what's promising*, College Park, Maryland, Department of Criminology and Criminal Justice University of Maryland, 1998.

cette indication. Tel que nous avons pu l'étudier et le connaître, *il se définit et s'articule à partir de la perception de "prévalences de traits"*. Traiter de *bullying* est déjà traiter d'une manifestation, voire d'un ensemble de manifestations différemment reliées entre elles, ayant en partie les traits de l'indésirabilité. Ce complexe de manifestations est différemment sanctionné en passant d'un contexte-classe à un autre, selon ses formes, ses acteurs et le milieu scolaire d'observation. Surtout, nous pensons que le *bullying* sanctionne, à son tour, différents aspects de la vie sociale qu'il pénètre. Il s'analyse ainsi, selon nous, à partir de normes coutumières et de règles formelles de l'établissement scolaire et du milieu social qu'il outrage ou défend. Le *bullying* apparaît en ce cas comme une « dynamique »²², ensemble de processus dont l'acte agressif final (éventuellement « accident ») est seulement la partie émergée. Il s'agit d'une dynamique de groupe ou bien d'une dynamique des groupes et des individus face à ces derniers. C'est pourquoi son étude est aussi l'étude de la façon dont les membres des cercles, les élèves de la classe, solidarisent, se sentent liés les uns aux autres et chacun à la collectivité de référence. Celle-ci correspond à la classe, mais aussi, forcément, au monde social où elle se situe, par appartenance effective ou par simple projection de certains de ses membres.

En étudiant le *bullying*, l'attention à la norme est une attention aux fondements de la conformité et de la déviance dans la plus vaste « Société »²³. Par cette considération notre objet d'étude se constitue en objet sociologique. En particulier, il est question pour nous d'analyser *la façon dont ces fondements émergent, en se renouvelant sans cesse, par les échanges et les entrelacements de pratiques et interprétations de pratiques qu'ils orientent en même temps*.

Nous partons d'une redéfinition du phénomène, car ce sont ses acteurs et les relations qu'ils entretiennent entre eux, et avec des fins plus ou moins partagés, qui doivent tout d'abord être analysés. Or, cela revient à porter l'attention sur la socialisation, dans ses pratiques et parcours quotidiens. Sûrement, il s'agit d'admettre qu'une ligne de départ et une ligne d'arrivée peuvent ne pas être établies définitivement, qui marquent les bornes de l'étude

²²La façon dont Ogien se sert de l'adjectif « dynamique » en caractérisant le modèle de connaissance pratique chez Goffman nous aide à préciser notre utilisation du substantif tout au long du travail (cf. A. Ogien, *Les règles de la pratique sociologique*, Paris, Puf, 2004, p. 204). L'ajustement ne cesse d'avoir lieu entre « cadres primaires et secondaires » qui renouvelle la désignation du "socialement acceptable" à la base des manifestations de *bullying* et surtout de leur signification par les acteurs. La variable « circonstance », par ailleurs, rend le caractère déviant du phénomène évidemment relatif. Ce n'est qu'à partir d'éléments « aléatoires » et « changeants » que les élèves se positionnent en souteneurs ou bien en critiques des conduites de type *bullying*. Nous devons cependant signaler d'ores et déjà que notre recours au substantif « dynamique » s'alternera souvent à celui de « situation ». Nous nous en servons pour indiquer l'ensemble de faits, contextes, attitudes, comportements, relations et interprétations de type « bullying ». Cela contrevient probablement à la distinction analytique recommandée entre « déterminant » (la situation) et « déterminables » (les circonstances), mais nous permet de souligner, d'un côté, la typicité et le caractère local des phénomènes de *bullying* et de leur signification, de l'autre, le caractère incessamment redéfinatoire de leurs manifestations.

²³Durkheim E., *Education et sociologie*, op. cit., p. 111.

en question. Autrement, il est peut-être opportun d'identifier ces repères dans les composantes interactionnelles et situationnelles. Il est donc, en même temps, question de saisir la façon dont le *school bullying* se situe en amont, au milieu et à l'aval d'une éventuelle "détérioration" de l'expérience éducative (scolaire et extrascolaire). L'intérêt pour la relation entre le phénomène étudié et l'entreprise de parcours déviants²⁴, finalement, est une des possibles déclinaisons du thème clé à aborder dans l'étude du *bullying* : le rapport à des normes prioritaires dans un contexte spécifique (la classe scolaire, la classe d'âge, le groupe de genre ou de rendement, le contexte villageois, etc.). C'est pourquoi notre étude de l'intimidation et de la victimisation réitérées entre pairs en classe préfère regagner une position plus générale, en devenant une étude de la routine socialisante qui s'articule autour de l'expérience scolaire. Cela ne revient pas à faire du *bullying* un ensemble de mécanismes fonctionnels. Mais il s'agit de marquer une distance par rapport à toute position de cet objet en termes d'un vide normatif présumé. Situer le *bullying* parmi les expériences de la socialisation c'est vouloir traiter des éventuelles distorsions qu'il impose à cet ensemble de processus. Répondre à la question « pourquoi le *bullying* existe-t-il ? » passe par une réponse aux deux questionnements « en quoi consiste-t-il ? » et « comment fonctionne-t-il ? ». Comment identifier le *bullying* et comment l'étudier sont aussi deux problèmes que nous cherchons à résoudre, cela étant un préalable à tout autre type d'approfondissement. Porter l'attention sur la relation à la norme entretenue par les protagonistes soutient à la fois l'une et l'autre de ces deux prétentions.

3. Difficultés et exigences d'ordre théorique

La définition du *school bullying* est donc le premier gros problème qui se pose. Les psychologues en sont conscients, comme leurs écrits ne cessent de le montrer²⁵. L'intérêt sociologique pour le phénomène souffre du même manque, sans pour autant toujours en mesurer la portée.

²⁴Cet intérêt était à l'origine de l'enquête menée auprès d'une petite population carcérale adulte, à Messine, à l'aide de notre questionnaire « Il ricordo delle prepotenze fatte e subite in età scolare » (élaboré dans le cadre de l'activité de recherche menée pour Transcrime, Università degli Studi di Trento). Le cadre issu de cette recherche encourageait à ne pas négliger la question de la persistance de rôle pouvant relier l'expérience scolaire aux tournants délictueux de la vie adulte.

²⁵Cela dit, la lecture de cette défaillance est parfois paradoxalement attribuée à l'intérêt que d'autres disciplines, comme la sociologie, portent sur le phénomène (cf. R. A. Geffner, M. Loring, C. Young (eds.), *Bullying Behavior. Current Issues, Research, and Interventions*, Binghamton, NY, The Haworth Press, 2001).

D'après Olweus²⁶ un élève est victime de *bullying* lorsqu'il est exposé de façon répétée à des « actions négatives » de la part d'autres camarades. Le *bully* serait en outre animé par une véritable « intention » de blesser sa victime²⁷. Le recours aux *negative actions* a sans doute le mérite de laisser indéfini le nombre de types et de formes de conduites relevant du *bullying*. Cela permet de sortir d'une éventuelle identification du *bullying* aux seules attaques physiques. L'accent mis sur le caractère non occasionnel distinguant le *bullying* des autres conduites agressives est aussi un élément clé. Cependant, Olweus ne se penche pas particulièrement sur l'identification des « circonstances » faisant d'une situation un cas de *bullying*²⁸. Les efforts définitoires que la psychologie nous propose apparaissent plus prometteurs lorsqu'ils cumulent les différents apports définitoires produits au fil des années. Ainsi, Smith et Sharp ajoutent des éléments qui nous semblent essentiels dans la caractérisation du *bullying* : le déséquilibre et l'abus dans la répartition du pouvoir et dans l'exercice de domination²⁹ entre les oppresseurs et les victimes³⁰. Ces aspects doivent, néanmoins, être croisés avec tous les autres, lors d'une identification du *school bullying*. Car, comme l'indiquent Crick and Dodge³¹, de nombreuses interactions de toutes sortes risquent autrement d'être catalogués dans une catégorie qui ne leur correspondrait pas. Un autre exemple d'effets cumulés des successifs perfectionnements définitoires est présent chez Ross. Il parvient à considérer le *bullying* comme une forme de terrorisme, puisqu'il s'agit d'attaquer sans avoir été provoqué, dans le but spécifique de heurter les victimes³².

Plusieurs tendances se repèrent, en psychologie, quant à la façon d'étudier le *bullying*. Elles rentrent en concurrence ou elles se côtoient en abordant des aspects différents de la question. Alors que certaines contributions proposent de sortir de l'impasse définitoire en portant l'attention sur les traits caractéristiques des oppresseurs et des victimes³³, d'autres affirment qu'il est important d'aboutir à une plus ample définition du *bullying*³⁴. De même,

²⁶Olweus D., *Bullying at School. What we know and what we can do*, Cambridge, Blackwell, 1993.

²⁷Olweus D., *Aggression in the Schools: Bullies and whipping Boys*, *op. cit.* Cet aspect a été souvent repris en considération dans les décennies récentes (cf. P. K. Smith, D. Thomson, *Practical approaches to bullying*, London, David Fulton, 1991 ; I. Rivers, P. K. Smith, «Types of bullying behaviour and their correlates», *Aggressive behaviour*, 1994, 20, 359-368).

²⁸Le terme « circonstances », en revanche, ne manque pas d'apparaître dans son travail. A propos de la nature non occasionnelle des attaques de type *bullying*, Olweus remarque que « dans certaines circonstances », même un attaque *una tantum*, particulièrement grave, peut relever du *bullying* (cf. D. M. Ross, «Bullying», *op. cit.*).

²⁹En anglais, ils parlent généralement de «*systematic abuse of power*» et de «*imbalance of power*».

³⁰Smith P. K., Sharp S. (eds.), *School bullying: Insight and perspectives*, London, Routledge, 1994, p. 2.

³¹Crick N. R., Dodge K. A., «Superiority in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham», *Social Development*, 1999, 8(1), 128-131.

³²Ross D., «Bullying», *op. cit.*

³³Hazler R. J., Carney J. V., Green S., Powell R., Jolly L. S., «Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims», *School Psychology International*, 1997, 18, 3-12.

³⁴Ross D., «Bullying», *op. cit.* ; Sanders C., «What is bullying ?», in Sanders C., Phye G. D., *Bullying. Implications for the Classroom*, *op. cit.*, pp. 1-16.

l'attention sur les protagonistes peut se décliner dans une vision dyadique³⁵ du rôle des élèves, dans une approche groupale³⁶ ou encore socio-écologique³⁷. Pour finir, la définition du *bullying*, ainsi que la caractérisation de ses acteurs, changent selon la perspective théorique embrassée par les chercheurs. Certains se concentrent sur les habiletés cognitives et les compétences sociales des protagonistes, en hypothésant des différences entre oppresseurs et victimes ou entre les acteurs de ces deux catégories et tous les autres³⁸. D'autres portent leur attention sur les « aspects moraux » du phénomène³⁹, en insistant sur la connexion entre le développement cognitif et le développement moral, donc aussi entre la *social cognition* et le *bullying*⁴⁰.

Dans un panorama d'intérêts de recherche parfois divergents, le seul fait de parler de *school bullying* déclenche de gros problèmes de désignation. C'est encore plus vrai si l'on approche un objet traité par des disciplines et dans des langues différentes. Le terme anglais est désormais trop évocateur, tout en restant vague, notamment dans ses multiples traductions et usages⁴¹. Si les comportements agressifs entre enfants sont aisément associés à l'usage du terme *bullying*, autant dans le domaine scientifique que dans les discours de sens commun, des hétérogénéités de toute sorte apparaissent qui brisent l'illusion d'une désignation univoque et non-équivoque de l'objet *bullying*. La langue française remplace l'anglicisme par des expressions explicatives nombreuses et différentes, plus ou moins détaillées⁴² ; l'italien et

³⁵L'approche de Olweus a été tel au début, pour ensuite évoluer vers la sous différenciation des catégories d'opresseur et victime. D'autres chercheurs maintiennent la distinction simple (voir, par exemple, H. W. Marsh, R. H. Parada, A. S. Yeung, J. Healey, «Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept», *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(2), 411-419).

³⁶Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A., «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 1996, 22, 1-15 ; Sutton J., Smith P. K., «Bullying as a group process: An adaptation of participant role approach», *Aggressive Behavior*, 1999, 25, 97-111 ; Menesini E., Fonzi A., Sanchez V., «Attribution of emotion of responsibility and moral disengagement in a bullying scenario: Differences between bullies, victims, outsiders, and defenders», *Età Evolutiva*, 2002, 71(1), 76-83.

³⁷Geffner R. A., Loring M., Young C., *Bullying Behavior, op. cit.* ; Elias M. J., Zins J. E. (eds.), *Bullying, Peer Harassment, and Victimization in the Schools. The Next Generation of Prevention*, New York, USA, The Haworth Press, 2003.

³⁸Voir, par exemple, N. R. Crick, K. A. Dodge, «Superiority in the eye of the beholder», *op. cit.* ; J. Sutton, P. K. Smith, J. Swettenham, «Socially undesirable need not to be incompetent: A response to Cricke and Dodge», *Social Development*, 1999, 8(1), 132-134. Ces auteurs débattent au sujet d'une éventuelle supériorité ou infériorité des oppresseurs par rapport aux victimes dans la lecture des états mentaux d'autrui.

³⁹Voir, par exemple, W. F. Arsenio, E. A. Lemerise, «Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence», *Social Development*, 2001, 10(1), 59-73.

⁴⁰Les études partent, en ce cas, d'une reconsidération des apports de J. Piaget (*Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Puf, 1932) et de L. Kohlberg («Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization», in D. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969).

⁴¹La première partie de ce travail revient sur ce problème ainsi que sur le caractère toujours insatisfaisant d'une traduction, même lorsque celle-ci possède un potentiel pragmatique lui conférant une validité locale (cf. M. Beltran, «Lenguajes y culturas: los problemas de la traducción», in PEREZ-AGOTE A., SANCHEZ DE LA YNCERA (eds.), *Complejidad y teoría social*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1996.

⁴²Entre autres : violence et brutalités à l'école ; intimidation et victimisation entre pairs en milieu scolaire ; malmenace.

l'espagnol, tout en ne s'abstenant pas de tentatives "paraphraseuses" de même sorte, se résignent de temps en temps à l'emploi de « *bullying* » à côté d'adjectifs ou dans le cadre de formes linguistiques nationales qui visent une dénotation soignée⁴³. Le problème, apparemment terminologique, révèle la complexité de l'objet d'étude et, à notre avis, celle d'une redéfinition contextuelle pourtant indispensable. Peut-on aisément scinder le *school bullying* des autres manifestations déviantes, agressives ou hostiles ?

Nous devons tenter une « désignation-définition » inédite et provisoire, dans le but de mieux tendre vers l'opérationnalisation du concept. Le repérage d'une définition ponctuelle du phénomène nous apparaît aussi bien ardu que non souhaitable. « Définition », en traitant de *school bullying*, devrait plutôt indiquer une opération à accomplir (et à renouveler en continu), non pas son résultat. Cette recommandation est la même qu'il faut suivre en étudiant les processus de socialisation. Analyser la façon dont les normes, les valeurs, les attentes de rôle deviennent l'objet d'attachement et accompagnent les trajectoires d'échange, peut certes donner lieu à des retombées substantialistes (neomarxisme, déterminisme social, culturalisme...) ⁴⁴ ; d'autre part, la permanence dans l'indéfinition est susceptible de favoriser des simplismes exemplaires, comme la négation de l'intérêt représenté par l'expérience éducative familiale en traitant de conduites indésirables tenues à l'adolescence ou à l'âge adulte. Le problème du *bullying* ne se conçoit pas en dehors d'un intérêt pour la socialisation. Il se manifeste auprès de l'une de ses agences officielles reconnues ; il informe sur la qualité des échanges qui y ont lieu ; il se nourrit des orientations que les élèves ramènent en classe, tout en en alimentant, à son tour, le destin immédiat (ou lointain). S'intéresser à la victimisation réitérée entre pairs en milieu scolaire revient à s'intéresser à un complexe de processus, dont la visibilité varie, que l'on ne saurait pas réduire à l'aide de schémas définitifs. Tout comme la socialisation, l'objet *school bullying* se situe à cheval entre la psychologie et la sociologie et demande des allés-retours disciplinaires comme ceux effectués

⁴³Par exemple, « *violencia-bullying* », en espagnol.

⁴⁴Cela dit, tous les apports ayant convergé, au fil du temps, vers une approche culturelle-fonctionnelle (cf. C. Dubar, *La socialisation*, Paris, Colin, 2000, p. 65) de la socialisation doivent être reconnus chacun dans sa valeur relative essentielle et toujours exploitable lors d'analyses précisément situées, notamment au niveau empirique. En même temps, la conjonction des suites de certaines de leurs influences n'est pas sans apparaître d'une profitabilité toute particulière. C'est le cas de Parsons (cf. *The Structure of Social Action*, New York, McGraw-Hill, 1937 et T. Parsons, R. F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955). Son attention au cadre de référence en tant que schéma conceptuel englobant (cf. F. Chazel, *La théorie analytique de la société dans l'œuvre de Talcott Parsons*, Paris, Mouton, 1974, p. 16) mais toujours partiel peut garantir un regard délicat au sujet du *school bullying*, que seules des attitudes de recherche éclectiques sauront éclairer. De même, et en dépit des critiques de généralité excessive, vide et non opératoire, puis statique (cf. F. Chazel, *op. cit. ibi*, p. 157 pour une synthèse des principaux axes de critique), adressées à son œuvre, Parsons ne manque d'alimenter les développements successifs du concept de socialisation en tant que dynamique. C'est ce qui est subjacent à cet ajustement toujours nécessaire entre normes et valeurs, dont l'équilibre entre système social et culturel se nourrit, par des petits mouvements de réadaptation infinitésimale et continue. Le déplacement de l'attention des variables à maintenir vers les fonctions à assurer s'accorde par ailleurs à une prise en charge de l'action comme étant située, intentionnée et non seulement délimitée extérieurement.

par Piaget. La caractérisation de la socialisation à la quelle travaille ce dernier en spécifiant sa position par rapport à l'œuvre de Durkheim suscite un intérêt que seul le côtoiement de disciplines sait assurer⁴⁵. Naturellement, le rapport interdisciplinaire est par nature difficile à gérer. Notre objet d'étude souffre des mêmes problèmes que celui de la socialisation. Il demande à être analysé à partir d'une perspective polyédrique, riche et complexe.

De même que la socialisation – ici entendue au sens de l'échange interactionnel et informateur – le *bullying* ne se déploie pas *in vacuo*. Cela n'implique pas qu'on embrasse une perspective culturaliste en l'analysant. Il s'agit, néanmoins, de ne pas ignorer des aspects locaux et essentiels manifestés par les représentations symboliques, les opérations de codage et le langage utilisé pour se référer à des « situations »⁴⁶. Le langage, en assurant la médiation piagétienne entre les structures de la logique et les formes sociales, doit être regardé à la fois comme un indicateur en soi et comme la source de l'"évaluation-perception" pratiquée par les élèves. C'est ce qui nous amène à prêter une attention particulière aux formes d'expression verbales employées par nos jeunes répondants. Surtout, il devient nécessaire de situer ces manifestations, leurs formes et leurs contenus par rapport à certaines caractéristiques locales, du groupe des pairs, du village, de la région ; par rapport à la façon dont les acteurs en interaction et leur entourage caractérisent ces ensembles de références et d'évènements.

L'articulation ainsi annoncée peut faire pressentir des évocations mécanistes toujours craintes en parlant de socialisation. En réalité, en traitant de notre objet, nous ne manquons pas de nous intéresser à tout ce qui est critique et non pas continu ou achevé d'avance dans l'*appropriation, réinvestie, de repères pour l'échange*. La sociologie de l'éducation de Durkheim, en dépit de la lecture holiste qui a pu être pratiquée de son œuvre toute entière⁴⁷, ne cesse de mettre en évidence le poids de ce processus que seuls les individus mènent à bien. C'est ce même aspect qui nous pousse à situer notre travail sur l'intimidation et la victimisation entre pairs dans une perspective de re-situation perpétuelle - par les protagonistes d'abord, par le chercheur ensuite - du problème et de ses termes. Il est question de prendre en considération les modalités, mais aussi les fondements et les directions de ce réajustement dont Mead se sert pour spécifier la nature de l'interaction⁴⁸. Le problème du *bullying* à l'école est enchevêtré avec celui de la réactualisation d'équilibres entre représentations d'avant et représentations renouvelées ; entre références explicites et repères

⁴⁵Voir, en particulier, E. Durkheim, *L'éducation morale*, (op.cit.) et *Education et sociologie*, (op. cit.) ; J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Puf, 1932 et *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 1965.

⁴⁶Bruner J., *Le développement de l'enfant : savoir-dire, savoir-faire*, Paris, Puf, 1983.

⁴⁷Boudon R., Bourricaud F., « Durkheim », *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, 1982.

⁴⁸Mead G. H., *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934.

latents⁴⁹; entre une dimension individuelle et interindividuelle et une dimension de groupe. Il doit aussi être regardé comme l'une des éventuelles modalités de « transaction »⁵⁰ entre le jeune élève et la société telle qu'il la rencontre et l'habite graduellement⁵¹. Naturellement, l'enjeu reste prioritaire de comprendre la façon dont le *school bullying* s'infiltré (ou ne s'infiltré pas) parmi les transactions courantes. Car, s'il n'est pas une fonction de la socialisation, lorsqu'il se manifeste il en pénètre les processus jusqu'à en faire partie. L'intimidation et la victimisation réitérées entre pairs en classe doivent être analysées dans leur entrée dans la situation éducative, tout en sachant qu'elles s'en nourrissent et qu'elles constituent, à leur tour, des situations. C'est pourquoi l'attention au contexte socio-économique est indispensable. Il ne s'agit aucunement de déterminer comment des propriétés structurelles et culturelles s'imposeraient aux acteurs du *bullying*. Il est question, comme pour Archer⁵², de savoir de quelle façon les modalités que ces aspects impriment aux situations sont activées par les jeunes agents, par les enseignants, par les parents⁵³. Il s'agit de considérer que l'acteur de *bullying* est capable de « construire indéfiniment de nouvelles opérations sur les précédentes »⁵⁴. La difficulté majeure apparaît en ce sens celle de dévoiler l'articulation du *bullying* en tant que construction inédite par rapport à un substrat situé de repères et apprentissages. Il devient indispensable de rendre compte de la réadaptation des réponses que les jeunes élèves opèrent et dévoilent à travers leurs implications dans les pratiques de *bullying*. Prendre en compte autant les règles scolaires et la façon dont les enfants s'en servent que les références moins explicites convergeant vers le rapport à ces indications spécifiques est une exigence. Cela demande de s'intéresser aux caractérisations que les élèves proposent de leur routine scolaire et familiale. Aussi, il est question de considérer les distances entre ces routines éventuellement perçues par les jeunes, puisqu'elles fonctionnent comme de véritables paramètres mobilisés lors des échanges amicaux. Les dynamiques de *bullying*, alors, ne peuvent pas être analysées sans que celles de copinage et désaffiliation

⁴⁹On pense aussi à tous ces groupes dont les acteurs font partie de façon simultanée, alternée, successive, tout au long de leur existence et dont la conscience peut ne s'avoir que très tard par rapport à l'époque de l'appartenance même (cf. M. Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, Puf, 1950, p. 48).

⁵⁰Le terme qu'A. Percheron reprend à partir de H. Wallon (*L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1941) permet d'insister sur l'opportunité d'un regard interactionniste à la notion de socialisation (même si elle croit ne pas pouvoir repérer ce regard chez Durkheim). Cf. A Percheron, *L'univers politique des enfants*, Paris, Colin, 1974, p. 26.

⁵¹Le caractère continu de l'« influence éducative » inhérente à chaque contact entre générations est notamment celui remarqué par Durkheim (cf. *Education et Sociologie*, *op. cit.*, p. 59).

⁵²Archer M., *Culture and Agency. The place of culture in social theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

⁵³Une esquisse de réponse à la question peut prendre en considération le parcours de la sociologue et notamment ses ouvrages *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000 et *Structure, Agency and Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

⁵⁴Piaget, J., *Réussir et comprendre*, Paris, Puf, 1974, p. 243.

soient prises en compte, car elles participent à la sanction et à la répression que tout échange avec autrui et avec l'institution scolaire comporte.

4. Perspective de l'enquête de terrain

Le but de notre enquête de terrain a donc consisté non seulement à détecter le *bullying* mais surtout à le saisir dans le cadre des interactions courantes entre élèves et entre représentations et attachements. Cela nous a amenée à questionner, tout particulièrement, autour des règles scolaires, familiales et des pratiques routinières spécialement investies de sens et d'affection.

Deux nœuds principaux ont été développés par l'interrogation du terrain :

- les formes, la fréquence et le contexte privilégié des manifestations de *bullying* ;
- les repères normatifs des jeunes élèves impliqués.

Nous avons ainsi utilisé des hypothèses dont la formulation a été simplifiée par le recours à des idées répandues sur l'argument et sur les manifestations indésirables en milieu scolaire. Trois ensembles de questions nous ont permis de questionner nos jeunes acteurs.

a) Le premier se lie à deux hypothèses.

Le *bullying* est plus inquiétant au collège ; sa fréquence est plus importante dans le cadre d'activités physiques et manuelles. Ces deux formulations se sont inspirées de la gravité des manifestations agressives parmi les préadolescents et les adolescents dévoilée par les *media* et confirmée par les données disponibles⁵⁵. Très éloigné de l'ambiance de l'école élémentaire, le collège voit des accidents plus nombreux. L'inadaptation et le mécontentement sont souvent exprimés par les collégiens, qui réclament un « retour en arrière ». Les activités ludiques et le contrôle enseignant lors des pauses y sont moins importants ; l'engagement intellectuel demandé est perçu comme particulièrement pesant ; l'âge scolaire⁵⁶ est plus

⁵⁵Cf. A. Barrère, « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, 2002, 26(1), 3-19 et B. Coppey-Chaton, « La vie d'un professeur dans un collège de Seine-Saint-Denis », in Samet C. (dir.), *Violence et délinquance des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 2001, pp. 147-160.

⁵⁶Nous faisons référence à la définition d'âge scolaire de Bourdieu et Passeron: « le rapport entre l'âge réel et l'âge modal des étudiants parvenus à un même niveau d'études » (cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*, p. 23).

variable et comporte des difficultés, notamment en raison des changements psychophysiques intéressant les élèves. Pour ce qui est de la seconde formulation hypothétique, elle concerne tous les niveaux scolaires. Mais le renvoi est immédiat à la distinction entre activités et disciplines des écoles visant une formation théorique – ou théorico-technique préparant aux professions d'employé – et les enseignements professionnels à caractère technico-manuel. D'un côté, on se pose la question de savoir si une école professionnalisante sur la courte période - comme le centre de formation professionnelle (CFP) choisi pour notre enquête - dont les programmes visent plus la qualification de manœuvre ouvrière que la transmission d'une culture générale⁵⁷, voit plus de manifestations de *bullying* qu'un lycée. De l'autre côté, on se demande si les formes de *bullying* pratiquées à l'école ne reflètent pas la nature des activités prépondérantes dans l'école même. L'hypothèse formulée considère ainsi non seulement la relation entre la fréquence des manifestations de *bullying* et le type d'activités pratiquées, mais aussi celle entre les types de victimisation mis en œuvre et le caractère (plus ou moins physique et matériel) des dites activités.

b) La deuxième formulation verrait les pratiques de *bullying* refléter des particularités inhérentes aux registres normatifs des élèves et de leurs entourages, surtout familiaux. L'intention sous-jacente à cette formulation est d'approfondir la question d'une éventuelle différence en termes de rapport aux normes et de contenu des adhésions normatives envisageable entre les différents protagonistes du *bullying*. Le débat repris en cause est celui, sempiternel, concernant la transmission primaire de références normatives, voire l'éducation familiale et son influence sur l'acceptabilité sociale des conduites des jeunes. Les conduites de type *bullying*, leurs origines, leurs manifestations s'articulent-elles réellement autour de différences - objectives et(ou) seulement perçues comme telles par les élèves - entre références comportementales des oppresseurs, des victimes et des autres élèves soutenues par les familles respectives ?

c) La troisième formulation concerne le lien entre un rapport à la régulation scolaire posant des problèmes et le manque de prise de distance par rapport aux conduites de type *bullying*. Naturellement, il ne s'agit pas seulement de se référer à l'ensemble des règles gérant la vie d'une classe au sein de l'établissement, mais aussi de prendre en considération les valeurs orientant habituellement les conduites des jeunes par rapport à l'expérience scolaire. Les élèves qui contreviennent aisément aux prescriptions et aux proscriptions scolaires, qui apparaissent moins attachés aux objectifs investis par leurs pairs sont-ils plus susceptibles de se comporter en oppresseurs ?

⁵⁷Dans le CFP considéré pour notre enquête, par exemple, les deux dernières années prévoient la spécialisation dans des activités ouvrières (mécaniques, électriques, manutention), la culture générale n'étant plus enseignées.

SECONDE SECTION - La structure du travail, l'enquête et ses méthodes

1. De l'objet aux objectifs : structure du travail

Notre travail approfondit la question de la relation entre les manifestations de *school bullying* et les adhésions normatives de ses protagonistes. Nous avons enquêté au sein de six classes d'école en Italie en cherchant de voir comment les types et les formes du *bullying* se lient à l'attachement et à la conformité aux règles et valeurs imposées et proposées en famille et dans l'établissement scolaire. Sur un plan plus général, l'étude cherche à identifier le chemin opportun pour une analyse compréhensive du harcèlement moral et physique réitéré entre pairs en classe. Enrichir les bases pour la réflexion sur la prévention du *school bullying* est également l'un des buts généraux.

Trois objectifs de parcours constituent les étapes clé dans la tentative de poursuite des buts indiqués. Ils sont développés spécifiquement dans chacune des trois parties dont ce travail se compose, même si, naturellement, chacun d'entre eux trouve des précisions additives tout au long de l'écrit. Dans la première partie il est question du problème définitoire et de l'identification du *school bullying*. La référence aux premières études sur le phénomène constitue le repère majeur. En même temps, il est question de mettre en évidence les éléments pouvant converger vers une étude sociologique du *bullying*. On indique alors les traits distinctifs du phénomène et les généralités communes à d'autres déviances. On fait aussi référence à la question d'une éventuelle répartition type des rôles protagonistes dans le contexte de la classe scolaire. Cette première étape est pluridisciplinaire pour ce qui est de la description. En même temps, elle cherche à esquisser les bases d'une approche pour l'explication compréhensive du *school bullying*, ce qui nous paraît faire défaut jusqu'à présent. Entre autres choses, c'est dans cette première partie qu'un important pas re-définitoire se prépare. Il s'agit de la reconnaissance du statut d'acteur protagoniste comme concernant aussi bien les oppresseurs que les victimes.

La deuxième partie du travail porte sur la description et l'analyse des deux classes d'école primaire observées. Elle fait ressortir les spécificités du *bullying* entre écoliers : par exemple, l'attention que les enfants accordent aux différences de tempérament lors des choix d'affiliation. La troisième partie présente les caractéristiques du *bullying* au sein des deux

classes de collège, en montrant que d'autres aspects sont pris en compte par les stratégies amicales, de victimisation et de mise à l'écart. C'est le cas, par exemple, des résultats scolaires et des moyens économiques. Ensemble, les deux parties accomplissent aussi bien au but de la description des manifestations de *school bullying* en termes de fréquence et modalités, qu'à celui de l'esquisse des références normatives mises en avant par les élèves. Par ces deux étapes il est possible d'approfondir la question des ressemblances, différences et relations entre les situations de *bullying* et les acteurs qui les vivent. Il s'agit, surtout, de rentrer enfin dans les représentations réciproques des élèves, ainsi que dans celles qu'ils partagent au sujet de l'école, du travail scolaire, de ses règles, des déviances, des figures éducatives, de leur propre avenir, de la victimisation de type *bullying*. La deuxième partie reporte des extraits de textes issus d'entretiens de groupe, ainsi que des fragments de discours prononcés par les enseignants et les chefs d'établissement. La troisième partie contient, en plus des déclarations d'enseignants et d'autres personnels scolaires, de nombreuses références aux entretiens semi-directifs singulièrement menés avec chaque collégien. La distinction entre deuxième et troisième partie permet de saisir l'évolution des pratiques de *bullying* – en termes de fondements, déclencheurs, fréquence et modalités – en passant de l'école élémentaire au collège. Cela met aussi en évidence la nécessité d'un regard situé sur le *bullying*. En effet, il apparaît clair que les modalités, et surtout l'attribution de sens opérée par les jeunes acteurs de la victimisation réitérée entre pairs se déclinent de façon conditionnée à la vie de classe, au type de travail, aux enjeux partagés à chaque âge et dans chaque contexte socio-relationnel. Cela dit, une autre distinction reste capitale tout au long de l'exposition et l'accompagne : celle entre classes vénitiennes et classes siciliennes. Ainsi, chaque section concernant un terrain scolaire (une classe) ne cesse de proposer des comparaisons entre la classe analysée et son équivalent situé ailleurs. Cet aspect est l'un des éléments clé d'une description du terrain qui n'est jamais distincte de sa lecture compréhensive. L'interprétation de nos données est proposée parallèlement à la caractérisation des classes d'interviewés et de leurs situations de *school bullying*.

Dans les conclusions, en plus de revenir sur les acquis spécifiques et généraux de notre recherche dans les quatre établissements objet de la deuxième et troisième partie, nous faisons une brève référence aux données recueillies dans deux classes de lycée et qu'il aurait été trop long de présenter dans le détail. Ces éléments ne manquent pas d'informer plusieurs considérations exposées dans les trois parties.

2. La recherche et ses méthodes

Thèmes d'entretien et leur déroulement

L'enquête de terrain menée dans le cadre de ce travail consiste dans la conduite d'entretiens ouverts auprès d'un échantillon de 90 élèves, appartenant à deux classes d'école élémentaire, deux de collège et deux de lycée, situées dans une région du Nord-est (Vénétie) et une du Sud (Sicile) de l'Italie⁵⁸. Les établissements scolaires ont été choisis à la suite d'entretiens en profondeur avec les enseignants de plusieurs écoles. Ces témoins privilégiés des échanges entre élèves ont aidé au raffinement d'un plan d'entrée sur le terrain – ou « recherche de fond »⁵⁹ – plus que la précision d'objectifs à poursuivre pour mieux connaître le *bullying*. Cette phase préliminaire nous a permis de sélectionner des contextes qui ne soient pas le terrain d'autres manifestations déviantes et agressives particulièrement graves. Cet aspect est central dans la tentative d'opérationnalisation du concept de *bullying* car il permet d'isoler ses pratiques par rapport aux conduites indésirables d'autres sortes.

Notre première approche du terrain a été guidée par des lignes directrices générales. Nous visions surtout le rapport aux normes et règles au sein des classes, les dynamiques de groupe et l'herméneutique de l'action propre aux jeunes interviewés. Dès la première rencontre avec les élèves une grille thématique inédite s'est précisée. Elle synthétisait l'identification de noyaux de sens dans les discours sur le *bullying* et reportait les indications faites par les répondants au sujet de problèmes inhérents à l'ordre dans l'établissement, à la participation à l'élaboration de règles, à l'engagement dans des activités socialisantes de type extrascolaire⁶⁰.

Les enfants des deux classes d'école élémentaire ont été entendus en groupes naturels⁶¹ de quatre et cinq. Cela s'est fait pour ne pas les abstraire de leur contexte habituel, pour ne pas les intimider et dans le but de mieux en pénétrer, peut être, le réseau

⁵⁸Elle s'est déroulée dans le courant du printemps 2005 dans les communes de Piazza Armerina (département de Enna, en Sicile) ; Colognola ai Colli, Caldiero et San Bonifacio (département de Vérone, en Vénétie).

⁵⁹Losito G., *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*, Roma, Carocci, 1998, p. 242.

⁶⁰La rencontre avec les jeunes élèves, donc, s'est déroulée à l'appui d'un instrument hybride, mélange d'une grille *ex ante* et d'une grille *ex post*, exploitant les avantages des deux attitudes normalement en opposition de l'enquête qualitative, associées respectivement à la théorie ostensive de la signification et à la *grounded theory*.

⁶¹De leur part, les enseignants semblaient aussi favorables à nous confier les enfants en groupes habituellement voulus par ces derniers. Au-delà de la maintenance de l'ordre, leur préoccupation était celle du bien-être des enfants pendant l'entretien. La situation "groupe naturel" nous a paru la plus indiquée en voulant, entre autres, repérer la perception des différents groupements de la classe.

d'appartenances et alliances⁶². En outre, la coprésence encourage et stimule des réflexions plus attentives, notamment par le rappel d'un nombre d'événements supérieur à ce qu'un seul répondant pourrait assurer. Nous avons eu recours à une méthode d'interrogation hybride, situable entre le *focus group*⁶³ et l'entretien collectif. Cela nous a permis à la fois d'exploiter l'interaction entre les répondants à propos de sujets communs et de connaître les traits individuels et les vécus spécifiques à l'aide de quelques questionnements ponctuels. Les échanges entre écoliers ont été souvent suivis dans leurs libre cours ; mais aussi encouragés (voire re-suscités) lorsqu'ils fléchissaient ou, au contraire, lorsque les tons incendiés en dévoilaient l'importance. Les règles du chercheur n'ont jamais cessé de diriger la situation d'entretien⁶⁴, tout en en découlant ; elles l'ont fait de façon non entièrement pré-ordonnée⁶⁵, mais négociée en continu⁶⁶.

Collégiens et lycéens, au contraire, ont été interviewés individuellement. Les premiers, vivant une phase très complexe du passage à l'adolescence, auraient peut-être été peu enclins à un colloque moins intime. Les dynamiques de solidarité et coalition au collège sont une affaire de véritable "survivance"⁶⁷. Leurs coulisses ne nous auraient pas été dévoilées en présence d'autres camarades⁶⁸. Les lycéens, également, ont été entendus à l'abri du risque de censure associé au sentiment de honte nourri en situation de *bullying*. Cette différence dans la conduite des entretiens, d'autre part, prend en compte la plus grande importance des activités de groupe et une prétendue moindre gravité des manifestations agressives à l'école élémentaire. En tout cas, les appartenances de groupe, chez les enfants comme chez les interviewés plus âgés, n'ont pas tardé à s'éclairer. A l'école élémentaire elles étaient manifestes et connues des enseignants (qui ont aidé à convoquer les groupes), aussi grâce aux choix recourant d'équipiers pendant les moments ludiques ; au collège et au lycée les

⁶²Cette organisation de l'entretien nous a permis de « recréer leur microcosme » en limitant « l'adultocentrisme de la situation » (cf. J. Delalande, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 49).

⁶³Cf. K.K. Cox, J.B. Higginbotham, J. Burton, «Application of Focus Group Interviews in Marketing», *Journal of Marketing*, 1976, 40(1), 77-80 ; D. L. Morgan, *Focus Group as Qualitative Research*, London, Sage, 1988.

⁶⁴Gobo G., *Le risposte e il loro contesto. Processi cognitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 186-187.

⁶⁵Cf. E. Campelli, *Il metodo e il suo contrario. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 103-104 ; C. Bezzi, M. Palumbo, *Questionario e dintorni*, Firenze, Arnaud-Gramma, 1995, pp. 21-22.

⁶⁶Gobo P., *op. cit.*

⁶⁷C'est pourquoi la période de l'année scolaire plus propice au terrain s'est confirmée être le printemps, les élèves ayant eu à ce moment le temps de se connaître, s'habituer aux différences et tirer de ces dernières des indications pour la constitution et la dissolution de groupes (cf. J. Delalande, *op. cit.*).

⁶⁸Nous pensons, en particulier, à l'assimilation de la prise de parole en situation d'entretien de groupe à une « prise de responsabilité » proposée par J.-C. Combessie (*La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 2003, p. 31) en se référant au texte de F. Schulmann, *L'enfance ailleurs. Mémoires juives*, Paris, Glancier-Guénéaud, 1980.

affiliations éventuelles étaient aisément identifiables par les références constantes aux fréquentations privilégiées faites par chaque jeune entendu.

Les textes d'interview dont ce travail est issu portent donc sur le *bullying* connu à l'école ; sur le rôle des interviewés dans les dynamiques d'intimidation et victimisation ; sur le jugement et l'explication fournis par rapport à ces pratiques. En parallèle, ils dévoilent certains aspects du parcours d'appropriation normative, de ses contenus et des écarts éventuels pratiqués par les élèves. Les rencontres avec les interviewés s'ouvraient habituellement par une même consigne : « est-ce que tu aimes venir à l'école ? ». Celle-ci reprenait l'une des attitudes clés à exploiter pour la détection du *bullying* : ceux qui en sont victimes voient souvent dans l'obligation quotidienne de se rendre à l'école une véritable torture ; les oppresseurs peuvent au contraire y associer la possibilité de dominer les autres et d'accroître leur prestige.

Dans la quasi totalité des cas la consigne initiale donnait lieu à des longues et riches conversations où les thèmes d'intérêt étaient automatiquement approfondis grâce à l'initiative même des interviewés. Quand cela était nécessaire, les conversations étaient orientées, par rapport aux thèmes d'intérêt, à travers des relances sur les règles scolaires et familiales, sur leur mode de production, leur sens, leur violation, sur les conséquences des violations (réprimandes suscitées et dysfonctionnements dans la routine scolaire). En même temps, on pouvait faire en sorte que les discussions portent sur le jugement des pratiques éducatives, sur leur opportunité et sur l'"éducation idéale". Si les entretiens individuels pouvaient voir des arrêts de la part de l'élève croyant ne plus disposer d'informations à nous livrer, les discussions de groupe voyaient souvent quelques interviewés suggérer ou rappeler ses camarades à l'ordre thématique⁶⁹.

A côté des cadres soigneux tracés par les jeunes répondants, des informations supplémentaires focalisées ont souvent été demandées et obtenues à travers les enseignants, revus aussi après les entretiens en classe : appartenances socio-économiques des élèves, conditions professionnelles des parents, structure des familles (jusqu'au collège)⁷⁰. Principaux et surveillants ont complété l'équipe de nos informateurs institutionnels en délivrant les portraits des établissements en termes d'organisation et régulation. Même si, donc, les élèves constituent nos sources majeures d'information - les véritables « sujets » et non pas « objets »

⁶⁹La systématité des informations récoltées, en ce sens, a pu émerger seulement *a posteriori*, par la transcription et l'analyse des textes.

⁷⁰Surtout, la diverse connaissance, de la part d'un enseignant, des particularités familiales des élèves s'est avérée être une importante information en soi.

de la recherche⁷¹ – ce sont aussi ces adultes gravitant autour de la routine de la classe qui nous ont permis de pallier, ou du moins de réduire grandement, la distance inévitable entre tout observateur et son observé⁷².

Le sens des contrastes dans l'échantillon

Les six classes observées appartenait à trois niveaux scolaires différents (école élémentaire, collège et lycée). Les établissements respectifs se situent dans deux zones géographiques distinctes de l'Italie : la région Vénétie (département de Vérone), dans le Nord-est, et la région Sicile (département d'Enna), dans la partie méridionale du Pays. Les interviews se sont donc déroulées dans trois établissements par région géographique, chaque niveau scolaire étant représenté par deux classes parallèles, situées respectivement dans les deux contextes régionaux. Les établissements se différencient, encore, pour le fait d'être entièrement publics, à financement mixte, ou privés. Cette dernière caractéristique s'associe à une religiosité de l'institution scolaire partielle (seuls administration et fonds de nature confessionnelle) ou totale (enseignements assurés par maîtres et professeurs membres d'un ordre religieux). En particulier, la classe d'école élémentaire vénitienne appartient à un établissement privé entièrement géré par des sœurs catholiques. Le collège de la même zone, né sous l'impulsion d'un ordre monastique masculin, voit aujourd'hui sa direction et ses enseignements assurés par un personnel laïc ; il reste cependant payant, au profit de l'ordre religieux. La classe d'école élémentaire et celle de collège siciliennes appartiennent au contraire à des établissements publics. Ce type de choix répond au souhait d'interviewer une population de jeunes élèves partageant des opportunités socio-économiques similaires.

Pour ce qui est du niveau scolaire « lycée », nous avons enquêté auprès d'un CFP (Centre de formation professionnelle) dans la province de Vérone et d'un lycée psychopédagogique dans la province d'Enna. Les deux établissements ont en commun le fait d'être situés en marge, respectivement, de la filière technique et de celle humaniste ; de prétendre assurer une formation utilisable tout de suite après le bac (parfois même avant)⁷³ ; d'attirer une population d'élèves ayant des mauvais résultats dans toutes les disciplines théoriques et peu susceptibles de prolonger les études⁷⁴. Nous nous sommes adressée à ces

⁷¹Cipolla C., Gemini L., Russo G., «Un filo sottile e tenace: verso una rete creativa e mutevole», in Cipolla C. (a cura di), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 13-28.

⁷²*Ibidem*.

⁷³Dans le cas de notre enquête cette promesse est maintenue par le seul institut professionnel de la province de Vérone.

⁷⁴Cette considération concerne les seules deux établissements observés.

deux terrains pour vérifier l'existence d'éventuelles différences entre la filière technique et celle humaniste, tout en gardant une homogénéité des interviewés.

Deux différences importantes s'associent au positionnement géographique des six classes enquêtées. Dans le Nord-est de l'Italie les trois établissements considérés appartiennent à trois différents petits villages limitrophes, dont la population est comprise entre 4000 et 6000 habitants chacun. Les trois écoles situées dans le Sud sont toutes situées dans une même commune dont la population est de 22000 habitants environ. L'économie locale, dans le premier cas, se base principalement sur la production agricole et sur son exploitation par de petites industries familiales. Dans le village sicilien les métiers et les professions les plus répandus parmi les parents d'élèves se lient à l'administration publique, à l'enseignement, aux services, aux petits commerces, la production industrielle n'étant pas développée. Les parents des interviewés vénitiens n'ont généralement pas fréquenté l'université, une longue instruction théorique n'apparaissant pas toujours comme un atout essentiel. Les élèves siciliens ont au contraire des parents diplômés à l'université et qui considèrent souvent les titres scolaires comme des buts en eux-mêmes. Cela dit, les deux groupes de familles partagent des mêmes niveaux de vie. Dans les classes scolaires de la province de Vérone nous trouvons surtout les enfants de petits entrepreneurs ; dans celles de la province d'Enna on retrouve des enfants de professionnels libéraux ou d'employés de la fonction publique. Les parents des élèves de lycée n'ont pas de longue formation, ni en Vénétie, ni en Sicile. Leurs enfants disposent de moyens financiers moindres par rapport à tous les collégiens et les écoliers rencontrés. Seulement, les lycéens du nord savent qu'ils ont des possibilités d'embauche réelles et immédiates après le bac, alors que les siciliens partagent une certitude du contraire.

De l'analyse des textes à la restitution de sens

Le matériau à la base de ce travail se compose de textes d'entretiens de longueur et nature diverses. Les interviews de groupe comportaient des retours plus différés sur les thèmes traités, les élèves exprimant chacun à son tour une opinion sur les différents sujets et en en suggérant de nouveaux. Les colloques individuels ont produit des textes plus ordonnés et aisément systématisables, même si un nombre plus important de relances se révélait parfois nécessaire. En tout cas, les références aux thèmes clés se distribuent de façon homogène dans l'ensemble du corpus textuel.

En accord avec nos enjeux de recherche, l'analyse des entretiens a fait un recours croisé à la lecture thématique et à la lecture par entretien. Par cette conjonction de traitements, nous visions la description objective de l'état du *bullying* dans les six classes et aussi une lecture interprétative des investissements normatifs de ses protagonistes. Le repérage transversal des thèmes modaux a facilité l'esquisse de portraits des classes. En effet, chaque chapitre de la deuxième et de la troisième partie relate les problèmes majeurs de chaque classe (*bullying* et d'autres conduites indésirables ou sources d'insatisfaction) et les caractéristiques liées à l'ordre et à la régulation, aux compétences intellectuelles, aux dynamiques amicales et de groupe, aux valeurs invoquées. Cette opération, naturellement, bénéficie aussi du recours parallèle à un dépouillement vertical des entretiens. Ce dernier seulement pouvait assurer une caractérisation des différentes unités d'analyse *stricto sensu*, à savoir les élèves interrogés. Une attention particulière peut ainsi être portée sur le rôle de chacun dans les dynamiques de *bullying* et, également, sur la carrière scolaire, les relations amicales entretenues, les références au contexte familial.

Comme le veut un principe d'exploitation maximale du potentiel de l'entretien herméneutique⁷⁵, dès le début nous avons prévu un statut flou pour nos unités d'analyse. Elles ont correspondu, selon le moment analytique, aux acteurs individuels, aux classes, aux cercles spontanés. La considération à la base de cette analyse multiple et de la façon de la présenter est que le *bullying* reste une dynamique de groupe, même lorsque ses manifestations les plus visibles sembleraient intéresser un seul oppresseur et une seule victime.

L'acte principal de l'analyse des textes, l'identification de noyaux de sens, a produit successivement des considérations de plus en plus précises sur les différences et similitudes entre acteurs répondants, entre petits groupes, entre classes, entre niveaux scolaires, entre zones géographiques. C'est donc une comparaison de contenus, mais aussi une comparaison entre expressions pour les communiquer, voire entre « charges sémantiques » mobilisées, qui a guidé le rapprochement des différents témoignages. De même, faits objectifs et représentations ont été mis en évidence comme étant caractéristiques d'un groupe, d'une classe, d'un niveau scolaire ou d'un contexte géographique. Pour cela, une attention particulière a été portée sur les formes de locution utilisées par chaque interviewé.

Pour chaque unité de sens nous avons fait le point - croisé - sur sa coprésence avec d'autres noyaux significatifs dans les discours de plusieurs répondants et dans les références les plus fréquentes faites par les répondants d'une classe. L'attention portée sur l'acteur et celle portée sur ses appartenances (en particulier la classe et les cercles amicaux) n'ont cessé de s'entrecroiser dans le traitement des données. Si l'acte primaire de notre analyse a consisté

⁷⁵Montesperelli A., *L'intervista ermeneutica*, Milano, Franco Angeli, 1998.

à identifier les référents noyaux, son complémentaire a été l'acte synthétique de l'association entre termes clés, permettant de dessiner aussi bien les six panoramas de classe (traits normatifs principaux, présence de groupes dominants, attitudes et pratiques de *bullying*) que le profil de chaque répondant. Ces deux attitudes ont convergé dans une approche aux textes de type transversal⁷⁶. Le recours à des attitudes si différentes se reflète, d'ailleurs, dans l'exposition de ce travail où l'analyse et la reposition d'extraits d'entretien ne cessent de s'accompagner et(ou) alterner. De même, il réapparaît dans notre choix de présenter simultanément la caractérisation de chaque classe, les opérations accomplies pour y parvenir et les difficultés éventuellement rencontrées.

⁷⁶Différent, donc, de la lecture « verticale ou horizontale » que R. Ghiglione et B. Matalon (*Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Colin, 1978) citent en parlant de l'analyse par thèmes ; différent de la lecture par entretien ou vertical au sens étroit.

PREMIERE PARTIE

DU PROBLEME DEFINITOIRE A L'ESQUISSE D'UNE PERSPECTIVE COMPREHENSIVE AUTOUR DU *SCHOOL BULLYING*

Introduction

Dans cette première partie du travail nous abordons la question épineuse de la définition du *school bullying*. Elle n'est pas sans affecter la sérénité de toute sorte d'approche scientifique du phénomène. Il est donc important de la poser au début, mais aussi tout au long du parcours et, naturellement, à la fin d'une recherche sur la victimisation et l'intimidation réitérées entre pairs en classe. Les premières attentions portées sur le *school bullying* se sont articulées en dehors d'un cadre d'intérêt sociologique. La caractérisation du phénomène, son inclusion dans la réflexion concernant d'autres manifestations interactionnelles rappellent le caractère hétérogène de l'intérêt porté, même à présent, sur la question. Les nombreux aspects mis en évidence par d'autres disciplines au sujet du *bullying* ne sauraient pas être ignorés dans leur valeur éclaircissante. Il est indispensable de tenir compte de ce concours d'apports, notamment pour prendre les distances avec certaines idées reçues, alimentées par une réception maladroite de différentes informations.

Les études psychologiques et sociologiques portant sur la déviance et la désadaptation juvéniles, sur le désordre scolaire, sur la violence des jeunes ont fourni de premiers éclaircissements au sujet de la victimisation réitérée entre camarades de classe. En nous servant des indications présentes dans les travaux actuellement disponibles, nous cherchons d'abord de fournir au lecteur une esquisse des traits clé des pratiques de *bullying* en classe. En même temps, nous alternons les informations ainsi proposées par des remarques critiques

concernant la portée compréhensive des tentatives de désignation et identification effectuées autour du *bullying* et de ses protagonistes. A partir de là, nous cherchons à poser les bases pour une lecture contextuelle et situationnelle du phénomène. Celle-ci implique de prendre en compte un nombre d'acteurs et de types d'acteurs et de *bullying* bien plus conséquent que celui habituellement attentionné. De même, il est question de considérer un plus grand nombre d'interactions que celui observé entre les acteurs considérés comme des victimes et ceux considérés comme des oppresseurs. La nature groupale du phénomène et le caractère flou de ses manifestations sont présentés comme autant d'aspects à approfondir en poursuivant une étude interprétative du *school bullying*.

1. Tentatives de traduction, définition, identification et description autour du *school bullying*

L'infinifit anglais *to bully* indique généralement un acte d'agression, de brutalité. Les verbes français « rudoyer » et « intimider » peuvent être utilisés dans une tentative de traduction. En général, l'expression « *school bullying* » n'est pas aisément traduite dans les langues néolatines. Paraphrases indéclicates et périphrases tortueuses sont alors produites, qui ne génèrent pas de clarifications ou d'univocité sémantique. La seule référence au phénomène par la transposition inter-linguistique du terme anglais, d'ailleurs, ne saurait pas constituer une solution appropriée. Une correspondance au plan de la connotation, en effet, n'est pas toujours assurée par cette voie. L'intérêt pour le phénomène dit du *school bullying* (indiqué aussi par *bullying*) doit alors prévoir des efforts considérables au niveau de l'approfondissement terminologique.

Le *school bullying* peut être défini comme une manifestation de déviance juvénile se déroulant en milieu scolaire et périscolaire. Il consiste dans la victimisation réitérée d'au moins une victime de la part d'un ou de plusieurs agresseurs non occasionnels. Cette victimisation peut prendre la forme de l'agression physique, du harcèlement verbal ou de la machination. L'anglais *bullying*, indiquant un « ensemble d'actes brutaux et tyranniques »⁷⁷, ne peut évidemment pas se traduire par un seul terme dans les langues française, italienne⁷⁸ et

⁷⁷Le Robert & Collins, «Bully», *Dictionnaire Anglais-Français Super Senior*, Paris, 1995, p. 102.

⁷⁸En italien on recourt au terme « *bullismo* » (cf. A. Fonzi, *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze dal Piemonte alla Sicilia*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1997). Ce mot a pénétré le langage commun avant

espagnole. Dans le passage d'un idiome aux autres un élément important risque d'être inaperçu : le *bullying* concerne la relation entre au moins deux pairs d'âge scolaire, dont l'un vit une situation désagréable à cause de l'autre. Les langues norvégienne et danoise - par le mot *mobbing*⁷⁹ - et les langues suédoise et finlandaise - par le terme *mobbning* - arrivent à bien représenter cette "co-action" de sujets, comme un phénomène aux caractéristiques distinctes et alarmantes⁸⁰. C'est d'ailleurs en Europe du nord que le thème a fait sa première apparition en tant qu'objet d'études scientifiques.

En français on parle d'intimidation et victimisation en milieu scolaire pour indiquer le comportement typique du « petit dur » (*bully* en anglais) qui cherche à affirmer son pouvoir par l'agressivité. Des tentatives de traduction plus ponctuelle ne manquent pas pour autant. Debarbieux parle de « [...] notion de "harcèlement entre pairs" ou "school-bullying" [...] »⁸¹ pour se référer à une « expérience particulière de victimation » se déroulant dans l'enceinte scolaire⁸². La correspondance d'expressions est parmi les plus précises, même si elle se sert, finalement, de l'anglicisme. Les expressions françaises proposées ailleurs sont moins spécifiques : « malmenance »⁸³ « exclusion collective »⁸⁴, « mauvais traitement »⁸⁵, « violence entre élèves »⁸⁶.

même de rentrer dans les dictionnaires et en dépit du fait qu'aucun verbe n'existe qui parte de la même racine. Par ailleurs, la qualification de « *bullo* » s'est d'abord imposée à propos d'un tout autre phénomène. Le terme désignait le « fanfaron de belle présence, bien habillé, faisant étalage de charme et voiture sportive » portrait par le cinéma des années 1960. A présent, *bullo* désigne aussi bien le jeune oppresseur dont nous nous occupons, que tout individu voulant dominer les autres et les situations par une attitude qui apparaît ferme et hostile.

⁷⁹Dans plusieurs pays le terme « *mobbing* » est désormais un synonyme de « terrorisme psychologique » (ou harcèlement moral) exercé en milieu professionnel. Des similitudes, d'ailleurs, existent bien entre ce phénomène et le *bullying* à l'école. Le terme était déjà employé par Lorenz à propos des affrontements entre un groupe et un élément externe, perçu comme menaçant, repoussé à l'aide de comportements eux-aussi très menaçants (cf. K. Lorenz, *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, Wien, Borotha-Schoeler, 1963, p. 41).

⁸⁰Brandibas remarque, en revanche, une progressive diminution de l'emploi du verbe *to mob* par la littérature scandinave. Cela permettrait de ne pas trop focaliser l'attention sur la provocation exercée par la victime (cf. G. Brandibas, « Conceptualisation d'un type de violence scolaire : le *bullying* », in Brandibas G., Fourasté R. (dir.), *Les accidentés de l'école*, Paris, l'Harmattan, 2005). D'après lui, le « *mob* » utilisé par D. Olweus spécifierait que le conflit se déroule entre des sujets n'appartenant pas au même groupe. Cette remarque prend probablement en considération la discordance entre l'usage fait par Olweus et celui des éthologues.

⁸¹Debarbieux E., « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire », *Déviance et Société*, 2004, 28(3), 317-333.

⁸²Debarbieux E. (et al.), *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges* – Rapport de recherche commandité par le Conseil régional Aquitaine et le Ministère de l'éducation nationale, disponible en ligne www.obsviolence.com, p. 18.

⁸³Pain J., *Ecoles : violence ou pédagogie ?*, Paris, Matrice, 1992, cité in Asdih C., Yoonjung C., « La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréens et anglais », in Zay D. (dir.), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, Puf, 2005, pp. 155-187.

⁸⁴Asdih C., Yoonjung C., « La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréens et anglais », *op. cit.*

⁸⁵Dictionnaire Hachette-Oxford, cité in Asdih C., Yoonjung C., *op. cit.*

⁸⁶Le recours à cette expression générique chez Asdih et Yoonjung est d'ailleurs justifié par la nature de leur objectif de recherche, consistant à mettre en valeur les analogies et les différences entre les manifestations de violence scolaire dans trois pays très distants.

Le manque d'un terme exhaustif pour la traduction afflige encore l'italien, indiquant par «*fenomeno delle prepotenze*»⁸⁷ ou «*fenomeno delle prevaricazioni*» les manifestations de méchanceté et prépotence (domination) entre pairs d'âge scolaire. En ce qui concerne la langue espagnole, c'est à nouveau le terme anglais, en forme d'adjectif côtoyant un substantif espagnol qui semble, le plus, faire l'affaire : «*la violencia-bullying*»⁸⁸.

Dan Olweus, psychologue et initiateur des études sur le *bullying* dans les contextes scolaires et parascolaires⁸⁹, alterne le terme de *mobbing* et celui de *bullying* pour indiquer les cas où «[...] un élève est victime de violence ou de victimisation [...]» soit les situations qui le voient «[...] exposé, de manière répétée et à long terme, aux actions négatives de la part de l'un ou de plusieurs autres élèves»⁹⁰. Ces «actions négatives» peuvent être «perpétrées sans paroles ni contact physique, comme dans le cas de grimaces, gestes obscènes, ostracisme ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui»⁹¹. Le phénomène «des brimades répétées entre élèves»⁹² est évoqué lorsque «un enfant ou une jeune personne est victime [...] d'un autre enfant ou d'un groupe de jeunes [qui] se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne de se défendre»⁹³. L'hétérogénéité des traits indiqués fait du *bullying* un phénomène difficile à définir de façon ponctuelle. Il peut prendre la forme de la violence physique, du harcèlement de type verbal ou de l'isolement ; le «petit dur» peut agir seul ou soutenu par un groupe, en s'adressant à une ou plusieurs victimes, copains d'école ou pairs rencontrés dans d'autres milieux (activités parascolaires, voisinage...).

La variété de processus, cadres et dynamiques relevant du *bullying* empêche de repérer un terme unique apte à tous les désigner. De même, paraît-il insidieux de caractériser ce complexe phénomène par rapport aux manifestations ordinaires de violence plus commune. Si un enfant perpétuellement appelé par un surnom désagréable est une victime de *bullying*, une bataille physique entre deux élèves aux performances corporelles comparables n'en constitue pas une manifestation⁹⁴. De telles nuances pèsent comme autant de difficultés sur tout essai

⁸⁷Fonzi A., *op. cit.*, p. IX.

⁸⁸Cf. T. Hernandez de Frutos, «*La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra*», *Revista Internacional de Sociología*, 2000, 27, 41-69.

⁸⁹Cf. D. Olweus *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell Publishers, 1993.

⁹⁰Olweus D., *Bullying at School, op. cit.*, édition française (*Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*), traduction par M.-H. Hammen, préface de J. Pain, coll. «Pédagogies», Paris, ESF, 1999), p. 19.

⁹¹*Ibidem*.

⁹²Carra C., Faggianelli D., «*Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie*», *Déviance et Société*, 2003, 27, 2, 205-225.

⁹³Smith P., Sharp S., *School bullying: insights and perspectives*, London, Routledge, 1994, cité in Carra C., Faggianelli D., *op. cit.*, pp. 211 et 212.

⁹⁴Sharp S., Smith P.K., *Bullying at School: insights and perspectives, op. cit.*

de rendre opérationnel le concept de *bullying*⁹⁵. Comment identifier les manifestations d'intérêt et leurs acteurs et comment en articuler l'analyse ? Comment « mesurer » ? Comment exploiter des données éventuellement déjà disponibles ? Notre intérêt pour le phénomène de la domination réitérée entre pairs à l'école se heurte surtout à la première de ces préoccupations, les autres accablant plus spécifiquement les intérêts psychologique, statistique et politique. D'autre part, tout acquis dont une sociologie du *bullying* peut éventuellement partir n'ignore pas sa dette envers la psychologie qui, première, a travaillé sur l'identification et la description du phénomène et de ses conséquences⁹⁶. Dans les pages qui suivent, nous alternons des expressions telles que « *bullying* », « intimidation et victimisation », « prépotences »⁹⁷, « harcèlement », « malmenance », « persécution », « brimades répétées entre élèves »⁹⁸ pour faire référence à des contextes relationnels où au moins un persécuteur et une victime sont en action (et en relation).

2. Sujets, acteurs et rôles dans le *school bullying*. Entre acquis et traces pour une re-caractérisation

Le *school bullying* est un jeu entre rôles différents, complémentaires, recouverts par deux ou plusieurs acteurs. Sa description se superposerait en ce sens à celle de l'interaction tout court⁹⁹, l'accomplissement d'un rôle supposant une référence à autrui, à ses actions et réactions, à l'anticipation – même – de ses initiatives¹⁰⁰. Certaines spécificités, en revanche,

⁹⁵Debarbieux, en revanche, tout en reconnaissant le caractère extra-sociologique de la définition de *bullying* et la nécessité de s'y approcher de façon critique, admet, à côté des problèmes qu'elle peut poser, l'« efficacité descriptive et opératoire » de la notion (cf. E. Debarbieux (*et al.*), *Microviolences et climat scolaire*, *op. cit.*, p. 20). Il est d'ailleurs le seul auteur à poser explicitement le problème de la criticabilité de la notion et de l'étendue de sa portée indicative, les autres employant souvent de façon peu avérée le terme *bullying*.

⁹⁶Carra et Faggianelli rappellent, à ce propos, que « les sociologues se sont emparés de cette notion [*bullying*] alors que sa présence était déjà forte dans les recherches des psychologues » (cf. C. Carra, D. Faggianelli, *op. cit.*, p. 210). Debarbieux tient à préciser que « la notion [de *bullying*] plus psychologique, est encore peu connue en France, mais est très en vogue depuis plus de quinze ans dans les pays anglo-saxons, tendant à se diffuser mondialement, même si elle est soumise à critique » (cf. E. Debarbieux (*et al.*), *Microviolences et climat scolaire*, *op. cit.*, p. 15).

⁹⁷Ce terme, dont l'usage sera probablement inopportun en français, traduit littéralement celui souvent plébiscité en italien pour se référer au *school bullying*.

⁹⁸Carra C., Faggianelli D., *op. cit.*, p. 209.

⁹⁹Nous nous référons aux développements webériens sur l'« activité sociale », les « déterminants de l'activité sociale », les « relations sociales » (M. Weber, « Les catégories de la sociologie », *Economie et Société*, Plon, Pocket, Paris, 1995 (1971)).

¹⁰⁰Le fait de dénoncer d'abord l'indifférenciation du *bullying* par rapport à d'autres phénomènes sociaux – par exemple la « violence juvénile » – puis de s'enthousiasmer à l'idée de pouvoir classer ses manifestations sous la catégorie générale d'« interaction » peut paraître contradictoire. Cette démarche tient, en réalité, au déroulement

caractérisent les échanges interactionnels propres de ce phénomène. Ce sont l'identification de rôles et d'acteurs, ainsi que les nombreux ajustements les connectant, qui font la spécificité du *bullying*.

Le contexte privilégié étant celui de l'école, l'âge des protagonistes des situations de *school bullying* varie entre 3-4 ans et 15-16 ans¹⁰¹. Généralement, deux rôles se distinguent : oppresseur et victime. Le cadre des échanges de type *bullying*, toutefois, se complète en considérant encore les "témoins", dont la fonction oscillera entre la simple présence observatrice, la connivence plus ou moins involontaire avec l'oppresseur et le soutien à la victime¹⁰². Autant des adultes, notamment des enseignants et des surveillants, que des pairs des victimes peuvent endosser le rôle de "témoins". Les deux rôles d'oppresseur et de victime se déclinent de différentes façons. Il est fréquent qu'ils apparaissent aux observateurs – par exemple aux parents et aux enseignants – comme étant joués de façon univoque et exclusive. En réalité, ils peuvent souvent caractériser l'agir d'un même acteur de façon simultanée, alternée sur une période plus ou moins longue, cyclique.

De même que tout problème de déviance juvénile, le *bullying* pose, lors d'un approfondissement étiologique, les complications que toute manifestation multifactorielle présente pour la sociologie. Aussi, dessiner le "profil" de l'oppresseur-type ne nous paraît pas forcément un parcours fructueux. Il est d'ailleurs difficile de distinguer les acteurs principaux, leurs actes et les facteurs qui, éventuellement, les influenceraient. En partant de cette considération, nous avons choisi d'articuler notre étiologie du *bullying* autour du rapport que les jeunes acteurs entretiennent avec certaines normes sociales et règles scolaires. Les facteurs rapidement cités par la suite comme appartenant à un "cadre causal", alors, sont ceux que la littérature spécifique – et notamment les études psychologiques – sur le *bullying* tient comme majeurs. Il nous paraît indispensable d'y faire référence, l'imaginaire médiatique, collectif et les politiques scolaires – qui ne cessent pas d'interagir avec le phénomène – se fiant le plus souvent à cet ensemble de fragments explicatifs et descriptifs.

dialectique minimum requis par toute conceptualisation d'un problème social polyédrique ne faisant pas l'objet de convergences définitoires établies.

¹⁰¹Des attitudes de type *bullying* s'observent, naturellement, au-delà de cet intervalle. Les âges réels des élèves d'une même classe sont, en plus, variables. La véritable cohorte de référence devient, en effet, celle dominante dans le groupe considéré. Il faut alors prendre en considération, lors de toute observation, l'âge modal des jeunes concernés par l'étude. La précaution à prendre est donc celle préconisée par Bourdieu et Passeron (*Les héritiers, op. cit.*). Les auteurs recourent à la catégorie d'« âge scolaire », rapport entre l'âge réel et l'âge modal des étudiants parvenus à un même niveau d'études. Dans les dynamiques de *bullying* ce rapport peut jouer une fonction essentielle au plan de la définition et de la représentation de la situation et des rôles. Il suffit de penser au poids exercé par la perception du « vieillissement » des étudiants qui répètent des classes de la part des nouveaux copains et des enseignants.

¹⁰²C'est d'ailleurs cette oscillation qui est susceptible de mettre en crise, révolutionner ou maintenir les équilibres de groupe, en conditionnant l'ambiance de la classe entière.

2.1. Les oppresseurs ou « petits durs »

Les études psychologiques sur le *bullying* ont souvent amené à l'indication de traits qui seraient caractéristiques des « petits durs »¹⁰³. Ces élèves se porteraient de façon agressive autant dans les rapports avec leurs pairs que dans les contacts avec les adultes ; aussi bien dans les échanges verbaux que dans les contacts physiques, ils montreraient une attitude particulièrement violente les distinguant des copains. Dans toute situation, ces sujets agiraient de façon impulsive¹⁰⁴, en dévoilant leur nécessité de dominer les autres. En ce sens, les *bullies* apparaîtraient « focalisés plus sur les autres, que sur eux-mêmes »¹⁰⁵. En même temps, aucun sentiment d'empathie pour les plus faibles, les exclus et les victimisés ne serait manifesté par les oppresseurs¹⁰⁶, ce qui se conjuguerait avec un haut degré de confiance en soi¹⁰⁷. Certains chercheurs remarquent, par ailleurs, qu'une forte estime de soi des oppresseurs peut coexister avec leur effective impopularité auprès des pairs¹⁰⁸. En dépit des condamnations prononcées par les camarades, les jeunes *bullies* tendraient à surestimer l'efficacité de la conduite agressive dans la solution des conflits¹⁰⁹. En ne recherchant pas spécialement le consensus d'autrui, les petits durs n'auraient, suivant cette perspective, aucun intérêt à tenir des comportements socialement acceptables. L'attitude menaçante, colérique, et la tendance à interpréter les gestes des autres comme violents et incitant à la violence

¹⁰³Debarbieux dénonce justement le caractère « psychologisant » du concept de *bullying* : « [...] qui tend à individualiser le problème et à n'en rendre responsable que l'agresseur ou la victime, parfois la famille, en minimisant l'influence du contexte socio-économique et celle des institutions ». Etre victime ou oppresseur serait alors le résultat du « cumul de traits de caractères qui culminent chez les agresseurs [et - ajoutons - chez les victimes] dans une personnalité "anti-sociale" » (cf. E. Debarbieux (*et al.*), *Microviolences et climat scolaire*, *op. cit.*, p. 20). Le risque de « retombée béhavioriste » signalé par l'auteur doit être gardé à l'esprit en visant une étude sociologique du *school bullying*. Reparcourir les acquis majeurs de la psychologie en matière d'agression entre pairs reste quand même un pas obligé dans un souci de re-situation fidèle des développements sur l'argument.

¹⁰⁴Dans une étude sur la relation entre la maîtrise de soi et le *bullying*, D. G. Cornell et J. D. Unnever affirment que les « bullies are likely to manifest low self-control because their behavior is impulsive, inappropriately aggressive and involves taking advantage of others » (cf. « Bullying, Self Control and ADHD », *Journal of Interpersonal Violence*, 2003, 18(2), 129-147).

¹⁰⁵Hazler R., Carney J.C., Green S., Powell R., Jolly L. S., « Areas of Expert Agreement on identification of School Bullies and Victims », *School Psychology international*, 1997, 18(1), 3-11.

¹⁰⁶Unnever et Cornell, entre autres, remarquent que « bullies disregard the hurt they cause to their victims and are not inhibited by the potential for being punished for their actions » (*op. cit.*, p. 131) ; P. Randall conclue que les oppresseurs apparaissent ne pas analyser correctement et réalistiquement les situations et les intentions d'autrui, ce qui les amènerait à l'insuccès dans la prévision des intentions de tiers, de leur sentiments et de leurs façon de les considérer (*Adult bullying: perpetrators and victims*, London, Routledge, 1997).

¹⁰⁷Salmivalli C., Kaukiainen A., Kaistaniemi L., Lagerspetz K., « Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents Participation in Bullying Situations », *Personality and Social Psychology bulletin*, 1999, 25(10), 1268-1278.

¹⁰⁸Smith P. K., Boulton M. J., « Self-esteem, sociometric status and peer-perceived behavioural characteristics in middle school children in the united Kingdom », Minneapolis, XIth Meeting of ISSDB, 1991.

¹⁰⁹Menesini E., « Il rifiuto dei coetanei nell'infanzia », *Eta evolutiva*, 1993, 44, 115-126.

compléteraient le profil du petit dur¹¹⁰. D'autres études psychologiques imputent, au contraire, les comportements intimidateurs au manque d'assurance de base. Par ailleurs, en reprenant en considération la théorie générale du crime formulée par Gottfredson et Hirschi, qui souligne la relation entre comportements criminels et manque d'autocontrôle, les *bullies*, concernés par ce même manque, seraient « self-centred »¹¹¹. En réalité, ces indications montrent tout leur intérêt seulement lorsqu'on considère certaines manifestations spécifiques de *bullying*. Aucune recherche n'autorise, de façon générale, à trancher relativement à la question du manque de confiance comme base des manifestations agressives. Des méthodes indirectes comme le dosage des hormones du stress¹¹² et des techniques projectives¹¹³ ont permis d'étudier le degré d'anxiété et la confiance en soi de plusieurs échantillons de jeunes aux conduites agressives en milieu scolaire. Aucun lien frappant n'a pu être envisagé entre l'acte agressif et une recherche éventuelle d'assurance personnelle¹¹⁴. Aucun accord ne s'est consolidé au sujet de l'auto-confiance des oppresseurs ; il n'est envisagé même pas relativement à des corrélats théoriquement plus mesurables, comme l'anxiété¹¹⁵. Des résultats contrastants ne permettent pas de dessiner le profil de l'opresseur type comme assurément « angoissé »¹¹⁶, par exemple. De même, on ne dispose pas de résultats suffisants à ce que les qualifications de « maniaque » et « dépressif » trouvent un emploi a-problématique dans la description du petit dur¹¹⁷. La discordance entre apports ne s'estompe pas à ce domaine.

¹¹⁰Hazler R. *et al.*, *op. cit.* .

¹¹¹Tous les individus défaillants du point de vue du contrôle de soi seraient « impulsives, self-centred and short-tempered » (cf. M. R. Gottfredson, T. Hirschi, *A general theory of crime*, Stanford CA, Stanford University Press, 1990). Ces indications ont donné suite à des études plus spécifiques (cf. H. C. Grasmick, C.R. Tittle, R.J. Bursik, B.J. Arnekleve, «Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime», *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1993, 30, 5-29 ; A. R. Piquero, R. MacIntosh, M. Hickman, «Does self-control affect survey response? Applying exploratory, confirmatory, and item response theory analysis to Grasmick et al.'s self-control scale», *Criminology*, 2000, 38, 897-930; A. R. Piquero, A. B. Rosay, «The reliability and validity of Grasmick et al.'s selfcontrol scale: A comment on Longshore et al.», *Criminology*, 1998, 36, 157-174 ; T. C. Pratt, F. T. Cullen., «The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis», *Criminology*, 2000, 38, 931-964) jusqu'à ce que la relation entre *self-control* et *bullying* ou entre *self-control* et victimisation subie soit spécifiquement prise en considération. D. L. Haynie, T. Nansel, P. Eitel, A. Crump, K. Saylor, K. Yu, B. Simons-Morton («Distinct groups of at-risk youth», *Journal of Early Adolescence*, 2001, 21, 29-49) trouvent, par exemple, que les étudiants du collège ont des pires résultats sur l'échelle de mensuration du *self-control* par rapport aux victimes et aux autres étudiants.

¹¹²Notamment, l'adrénaline et la noradrénaline.

¹¹³Fonzi A., «Il gioco crudele», *Psicologia Contemporanea*, 1999, 156, 50-55. L'autrice fait référence à certains instruments psychométriques tels que le dessin de la figure humaine, le dessin de la famille, le *children appreciation test*, les fables de Duss et le dessin de l'arbre. Si les indices de Rorschach et du TAT ont été sévèrement critiqués, les techniques projectives continuent d'habiter la pratique de la psychologie clinique et ses comptes rendus. A côté de l'expression graphique, des expériences verbales de libre association sont de plus en plus employées pour explorer l'univers de référence des enfants à problèmes.

¹¹⁴Les études ont souvent concerné des conduites de groupe. On ne peut donc toujours pas exclure que des jeunes *bullies* solitaires soient à la fois anxieux et agressifs.

¹¹⁵Brandibas G., *op. cit.*, p. 184.

¹¹⁶Les études trouvent des résultats toujours différents : les petits durs apparaissent « tantôt angoissés, tantôt peu ou pas du tout » (cf. G. Brandibas, *op. cit.*, p. 184).

¹¹⁷Certaine partie de la littérature, en effet, considère les attaques des *bullies* une réponse maniaque à une dépression de fond.

Les résultats scolaires des jeunes oppresseurs et leur attitude face à l'activité d'apprentissage font aussi l'objet de précisions variées. Plusieurs comptes rendus parlent d'« attitude globalement très négative » des *bullies* vis à vis de l'école¹¹⁸. D'autre part, ils tendraient à ne pas considérer comme pénibles leurs propres résultats¹¹⁹ et surestimeraient leurs propres capacités intellectuelles¹²⁰. En particulier, les "*persistent bullies*" auraient des notes inférieures à celles de tout autre étudiant et de tout ancien oppresseurs¹²¹. Plusieurs études sur le *bullying* ont porté l'attention sur le risque de « *academic problems* », qui serait deux fois plus élevé chez les petits oppresseurs¹²². D'autres chercheurs n'ont pas manqué de repérer, en revanche, des oppresseurs reportant des résultats supérieurs à ceux des autres élèves lors de tâches et devoirs¹²³. Certaines enquêtes sont parties de l'hypothèse d'un déficit sociocognitif des oppresseurs et des victimes de *bullying*¹²⁴. Les premiers, en particulier, comme tous les enfants agressifs, auraient une gamme limitée de réponses possibles dans les situations, notamment à cause d'une interprétation incorrecte des signaux sociaux¹²⁵. D'autres nient la possibilité d'étendre des résultats concernant généralement l'agressivité aux protagonistes de *school bullying*, car cela ne tient pas compte de la spécificité du phénomène¹²⁶. La particularité supplémentaire des situations de *bullying* que nous croyons avoir détectées nous fait préférer des indications plus nuancées, considérant la nature de "cas à part" de chaque dynamique agressive¹²⁷. Des études montrent, par ailleurs, que les *bullies* peuvent même être supérieurs aux pairs dans la preuve cognitive du *false belief*, tout en étant

¹¹⁸Brandibas G., *op. cit.*, p. 184.

¹¹⁹*Ibidem.*

¹²⁰*Ibidem.*

¹²¹Ceux identifiés par au moins deux camarades de classe en tant qu'opresseurs reportent aussi plus de notes disciplinaires (cf. L. Wrenn Carlson, D. G. Cornell, «Differences Between Persistent and Desistent Middle School Bullies», *School Psychology International*, SAGE Publications, 2008, 29/4, 442-51 ; K. Brockenbrough, D. Cornell, A. Loper, «Aggressive Victims of Violence at School», *Education and Treatment of Children*, 2002, 2(3), 273-287).

¹²²Entre autres, celle basée sur les auto-déclarations menée par T. R. Nansel, M. D. H. Overpeck, R. S. Pilla, W. J. Ruan, B. E. Simons-Morton, P. Scheidt, («Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment», *JAMA*, 2001, 285, 2094-2100).

¹²³Woods S., Wolke D., «Direct and Relational Bullying Among Primary School Children and Academic Achievement», *Journal of School Psychology*, 2004, 42, 135-55.

¹²⁴Cela ferait notamment en sorte, aussi, que les *bullies* surestiment l'efficacité des réponses agressives (cf. A. Fonzi, *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, 1999, p. 29).

¹²⁵Cf. A. McKeough, T. Yates, A. Marini, «Intentional reasoning: A developmental study of behaviourally aggressive and normal boys», *Development and Psychopathology*, 1994, 6, 285-304; K. A. Dodge, C. L. Frame, «Social cognitive biases and deficits in aggressive boys», *Child Development*, 1982, 53, 620-635; K. A. Dodge, «Social cognition and children's aggressive behaviour», *Child Development*, 1980, 51, 162-170.

¹²⁶Cf. P. K. Smith, L. Bowers, V. Binney, H. Cowie, «Relationship of children involved in bully-victim problems at school», in S. Duck (ed.), *Understanding Relationship processes, vol. 2: learning about relationships*, Newbury Park CA, Sage, 1993, 184-212; J. Sutton, P. K. Smith, J. Swettenham, «Bullying: Perspective from social cognition. A tale of clever bullies and gang leaders», *Paper presented to the bps London Conference*, London, December 18, 1996.

¹²⁷G. V. Caprara, («Bambini socialmente sgrammaticati. Scostamenti marginali, effetti aggregati e violazione della continuità», *Età evolutiva*, 41, 63-70) conseille de distinguer entre l'agressivité impulsive – qui amène à une compromission de la fonction cognitive par l'activation des fonctions excitatives – et une agressivité plus complexe – qui entraîne et se sert, au contraire, des processus de régulation cognitive.

mauvais dans celles qui comportent la compréhension des émotions d'autrui¹²⁸. A partir de ce constat on pourrait donc les considérer, de même que d'autres acteurs sociaux, comme poursuivant délibérément l'objectif de la domination d'autrui et ce de l'imposition de leur propre suprématie. L'agression de type *bullying* serait même une stratégie et le fait de ne pas prendre en compte l'infélicité de leurs victimes se relierait à la poursuite d'un intérêt personnel de la part des jeunes oppresseurs¹²⁹. Selon les résultats de certaines petites enquêtes¹³⁰, les *bullies* apparaissent même mobiliser des capacités de reconstruction mentale et narrative des interactions sociales observées semblables à celles des autres élèves et supérieures à celles des victimes.

La lecture de données et résultats d'enquête comme celles que nous venons de citer nourrit une seule certitude : chaque information est relativisée, dans sa portée, par d'autres concurrentes. En même temps, en ce qui concerne la caractérisation d'opresseurs et victimes, tous les différents aspects mis en évidence se relient. Qui plus est, il nous paraît important de venir sur l'un des points majeurs de notre intérêt pour le phénomène du *bullying*. *Des dynamiques de victimisation réitérée entre pairs en classe peuvent être menées par les "premiers de la classe". Dans ce cas de figure la cible est généralement quelqu'un dont les performances scolaires sont inférieures à la moyenne et le bullying exercé est de type non physique. Encore, surtout en pensant au bullying entre filles, ou des filles contre les garçons, le mauvais rapport avec l'apprentissage n'est pas un trait immanquable du profil des agresseurs.*

La question du *profiling* de l'opresseur-type en termes de personnalité *bullying*-corrélée pose des problèmes. La question s'est souvent posée à propos d'une personnalité extravertie que les oppresseurs partageraient. Mais les réflexions autorisées sur les conséquences de ce constat sont très variées. Les agresseurs, en effet, recherchent un contact fréquent avec les autres, mais on ne saurait pas confondre cette exigence avec la quête de relation communément associée à une sociabilité "acceptable". D'autres difficultés se sont souvent rendues manifestes en traitant l'hypothèse d'un éventuel psychotisme¹³¹ des jeunes

¹²⁸Cf. J. Sutton (et al.), 1996, *op. cit.* et aussi, sur la capacité des *bullies* à lire les expressions du visage des autres, P. K. Smith (et al.) 1993, *op. cit.*; L. Bowers, V. Binney, H. Cowie, «Relationship of children involved in bully-victim problems at school», in S. Duck (ed.), *Understanding Relationship processes*, vol 2: *learning about relationships*, Newbury Park CA, Sage, 1993, 184-212. Par ailleurs, A. Fonzi, cite, à cet égard, la notion de "froide cognition" des petits oppresseurs (cf. L. Mealey, «The sociobiology of sociopathy: An integrated evolutionary model», *Behavioural and Brain Science*, 1995, 18, 523-599).

¹²⁹*Ibidem.*

¹³⁰Smorti A., Ciucci E., «Narrative strategies in bullies and victims», *Aggressive behaviour*, 2000, 26(1), 33-48.

¹³¹On reprend le terme de Eysenck qui s'en sert en indiquant les traits et les dimensions de la personnalité (cf. Eysenck H. J., Eysenck S. B. G., *Psychoticism as a Dimension of Personality*, London, Hodder and Stoughton, 1976). Voir aussi P. T. Slee, K. Rigby, «The Relationship of Eysenck Personality Factors and Self-esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys», *Personality and Individual Differences*, 1993, 14(2), 371-373.

opresseurs. Non-émotivité, impersonnalité dans les contacts avec autrui, froideur peuvent parfois se reconnaître chez les jeunes oppresseurs, mais un approfondissement sur la fonction de ces traits doit encore être travaillée¹³².

D'un point de vue sociologique, il nous semble que la seule esquisse du profil d'opresseur concevable soit dépendante d'une caractérisation spécifique de la situation de *bullying* considérée. Cela pourrait amener à laisser de côté l'opération même du "profiling".

Les petits oppresseurs à l'œuvre dans le contexte de la classe

Dans le *school-bullying* les oppresseurs peuvent prendre l'initiative tous seuls ou bien rejoindre les entreprises d'autres petits durs. Des sujets actifs dès le début, qui conçoivent l'offensive et gèrent son déploiement, se distinguent des petits durs auxiliaires (opresseurs grégaires, suiveurs) qui soutiennent les méchancetés parfois dans le seul but de ne pas en être les victimes. Le rôle de ces grégaires est souvent décisif. Les oppresseurs nécessitent de l'appui de ces sujets aisément influençables, aussi bien pour l'aboutissement de leurs plans, que pour renforcer l'image sociale désirée¹³³. Ce dernier objectif pèse, le plus, sur le lien entre le petit dur, le groupe d'appui et la classe.

Lorsque le petit dur adresse sa première offensive contre un sujet-cible, le processus de désignation de celui-ci en tant que victime démarre. La déshumanisation¹³⁴ de la victime, mécanisme aisément repéré chez les *bullies*, peut aisément s'emparer des représentations collectives concernant les enfants-cibles et donner libre cours à l'agressivité interpersonnelle¹³⁵. D'autres pairs perçoivent ce comportement d'attaque comme étant légitime et cherchent, l'un après l'autre, à l'émuler. Ils attaquent ainsi, eux aussi, le malchanceux. La captivante expression d'« [...] obéissance à une suggestion d'autant plus puissante qu'elle est collective [...] » de Gustave Le Bon¹³⁶ pourrait, pour un instant, s'avérer

¹³²En particulier, comme le souligne Brandibas, il serait intéressant d'approfondir l'éventuelle fonction de préservation du soi accomplie par l'agression d'autrui (cf. G. Brandibas, *op. cit.*, p. 185).

¹³³Cette vision du *bullying* comme d'une recherche personnelle s'accorde autant avec l'idée d'un lien entre victimisation et manque de confiance en soi qu'avec le rejet de cette idée reçue.

¹³⁴E. Menesini, A. Fonzi, M. Vannucci («Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente», in Fonzi A., *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, 39-53) remarquent l'« effet significatif » du statut par rapport à l'échelle de déshumanisation : les oppresseurs, plus que tout autre camarade, paraissent s'en servir pour qualifier autrui. Cela amoindrit toute possibilité d'empathie et d'identification par rapport aux victimes. C'est ce qui rendrait les élèves cibles plus vulnérables que tout autre camarade (cf. Boulton M. J., Underwood K., «Bully-victim problems among middle school children», *British Journal of Educational Psychology*, 1992, 62, 73-87).

¹³⁵Bandura A., «Selective activation and disengagement of moral control», *Journal of Social Issues*, 1990, 46(1), 27-46.

¹³⁶Le Bon G., *Psychologie des foules*, « Quadrige », Paris, Puf, 2002 (I éd. 1895), p. 98.

particulièrement évocatrice¹³⁷. La coprésence de plusieurs enfants du même âge prenant partie - de façon plus ou moins directe - aux offensives les plus cruelles assigne parfois aux scénarios de la victimisation en milieu scolaire les traits d'images à première vue inexplicables et étonnantes. Un second regard suffit pour qu'on reconnaisse dans ces scènes les caractéristiques d'un phénomène social déviant, juvénile et de groupe. La situation dans laquelle la manifestation de *bullying* prend forme, loin d'être exceptionnelle, est la même décrite par Durkheim à l'occasion de son discours sur « Nature et méthode de la Pédagogie »¹³⁸ : « Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle [...] »¹³⁹.

L'acte du petit dur se déroule dans un milieu, l'école, qui est par définition le terrain de rencontre entre groupes à la structure plus ou moins perceptible et transitoire. Plusieurs acteurs, et à plusieurs titres, y prennent partie, en jouant des rôles aux contours parfois flous. Le jeune oppresseur, qui pendant des semaines a orchestré des brimades en dictant le rythme des événements aux victimes, à ses grégaires et à la classe entière peut, à un certain moment, jouer le rôle de simple témoin d'intimidation et victimisation. En ce cas le changement n'est pas radical, valeurs et attitudes de fond ne différenciant vraiment pas les deux positions¹⁴⁰.

¹³⁷L'intention d'esquisser une psychologie collective, ou des groupes, de la part de Le Bon joue quand même un rôle important dans la résolution freudienne de tracer les repères pour une sociologie collective (voir, en particulier, S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Boringhieri, Torino, 1975 (1921)). En portant l'attention non pas sur la « foule comme groupe amorphe qui, dans certaines circonstances, en force d'un rappel émotif, se constitue en tant qu'unité opérant collégialement », mais sur les « groupes présentant dès le début un maximum de cohésion et d'unité » (librement traduit de l'italien de C. Musatti, *Ebraismo e psicoanalisi*, Cles-Tn, Edizioni Studio Tesi, 1994 (1982), p. 74), Freud insère son intérêt pour la « fusion de plusieurs individus dans quelque chose d'unitaire » (expression librement traduite de l'italien) dans celle qui sera la perspective des sciences sociales interprétatives. C'est aussi en vertu de cette triple concaténation (Le Bon-Freud-attitude interprétative) que nous citons le psychologue français dans un discours sur la victimisation réitérée entre pairs.

¹³⁸Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris, Puf (8^e éd. « Quadrige »), 2003 (Alcan, 1922), p. 89.

¹³⁹Le recours à cette image, chez Durkheim, a une fonction instrumentale à son exposé sur les potentialités éducatives de la classe scolaire en tant qu'agrégat de jeunes en apprentissage. Elle nous paraît s'adapter au discours sur le *bullying* pour au moins deux raisons. Elle manifeste l'intérêt d'un sociologue pour l'univers scolaire en tant que contexte dont seule une pédagogie consciente de sa propre « fonction sociale » peut exploiter les potentialités. La phrase se termine, notamment, par un accent sur l'acte éducatif, à même d'encourager des états désirables et limiter les manifestations que la société plus vaste ne peut pas accepter. Durkheim parle, en effet, de « [...] phénomènes de contagion, de démoralisation collective, d'effervescence salutaire qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres [...] ». En deuxième lieu, le passage rappelle la coïncidence entre l'ambiance dans laquelle les phénomènes de *bullying* se déroulent et celle générale de la classe. L'accentuation de certains traits, plutôt que d'autres, fait du contexte éducatif un milieu plus ou moins favorable à la victimisation entre pairs. Le *bullying* paraît, en ce sens, un phénomène spécifique de déviance juvénile partageant toutefois avec la "situation normale d'apprentissage" ses conditions de manifestation. On peut donc parler d'un partage de contexte. Pour finir, le passage durkheimien reporté a le mérite de présenter la classe comme un univers en mutation perpétuelle : tout y est possible, étant donné le caractère muable de la collectivité considérée et de la situation éducative qu'elle vit.

¹⁴⁰Sur une courte période, le passage du rôle de chef oppresseur à celui d'acteur non actif dans la victimisation paraît plus rare.

La croyance dans l'infériorité de la victime de *bullying*, un sentiment de véritable antipathie envers celle-ci¹⁴¹ sont souvent partagés même par ceux qui ne s'activent pas dans l'offensive. Les « techniques de neutralisation »¹⁴² l'alimentent. Il n'est pas rare que les témoins de *bullying* s'abstiennent d'empêcher la victimisation ; ils risqueraient, dans le cas contraire, d'être assimilés aux victimes et devenir des cibles à leur tour. Interrogés sur les dynamiques de victimisation et les "raisons" de leurs actes, petits durs et témoins de *bullying* apparaissent illustrer bien au moins quatre des cinq stratégies de neutralisation du sentiment de culpabilité classées par Sykes et Matza. Ils essaient premièrement de nier leur responsabilité par rapport à l'acte reproché ; ils cherchent à minimiser le dommage procuré et la criticabilité de leur initiative ; ils justifient leurs actes par de prétendues mauvaises qualités de la victime et(ou), encore, ils s'en prennent à ceux qui sont en train de les juger et sanctionner. Quant à la cinquième technique indiquée par les deux auteurs, elle est invoquée, parfois, par des oppresseurs novices, dont le repérage surprend grandement enseignants et parents : dans ce cas une loyauté envers des amis auxquels l'acte de *bullying* profiterait ou rendrait justice¹⁴³ peut être évoquée.

En considérant les "connivents"¹⁴⁴ il n'est pas toujours facile de distinguer ceux qui soutiennent l'offensive de façon instrumentale (pour éviter d'endosser le rôle de victime ou de se voir accordé un plus faible consensus par la majorité de la classe, par exemple)¹⁴⁵ de ceux qui adhèrent à un sens intrinsèque de l'acte vexatoire (croyant, par exemple, à l'infériorité de la victime et à la justesse de sa victimisation). De toute façon, le petit dur ne paraît pas dérangé par l'intromission d'adjuvants, sa satisfaction pouvant être garantie même par la seule direction de la scène. Dans quelque cas, le jeune ayant programmé l'action de victimisation se contente même d'observer ses amis harceler la victime. Selon plusieurs études les jeunes oppresseurs âgés de moins de dix ans jouissent en classe de la même popularité que les autres pairs¹⁴⁶. C'est ce qui leur permet de maintenir un lien avec le

¹⁴¹Perry D.G., Kusel S.J., Perry L.C., «Victimes of peer aggression», *Developmental psychology*, 1988, 24, 807-814.

¹⁴²La référence directe à G. Sykes et D. Matza, «Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency», *American Sociological Review*, 1957, 22(6), 664-670, permet de prendre les distances d'une vision sub-culturelle étroite de l'opresseur.

¹⁴³On revient sur cet aspect en parlant de la distinction entre victime provocatrice et victime oppresseur et de la déviance-vengeance générée par les actes de *bullying*. Cette dernière peut porter des élèves sages à isoler, intimider et victimiser des camarades coupables d'avoir opprimé des pairs plus faibles.

¹⁴⁴On verra que cette catégorie peut prendre en compte des enseignants et des auxiliaires qui, en accomplissant à leurs fonctions régulières, participent, même involontairement, aux dynamiques de *bullying*.

¹⁴⁵L'adjectif « instrumental » est utilisé au sens large. Il se réfère à un « état du monde » désirable (et non pas à un objet physique et précisément déterminable) selon l'opresseur grégaire. Ailleurs dans ce texte nous utilisons le concept d'instrumentalité pour décrire des actes de *bullying* rapportant, comme résultat immédiat, des biens matériels. Dans ce cas, nous repérons un côté instrumental au sens étroit de l'acte de *bullying*.

¹⁴⁶La représentation de l'agression physique deviendrait négative au fur et à mesure que l'âge augmente (cf. J. D. Coie, K. A. Dodge, «Aggression and antisocial behavior», in Damon W. (ed.), *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 1998, 779-862).

contexte-classe et de profiter d'un climat de complicité diffuse. C'est plus tard, au fur et à mesure que l'âge augmente, que le consensus et l'appui dont les petits durs bénéficient baissent¹⁴⁷. Les filles sont les premières à mal juger les actes intimidateurs. Les garçons deviennent plus critiques envers leurs "mauvais copains" vers l'âge de 12-13 ans¹⁴⁸, lorsqu'ils développent le mépris pour une attitude clé des caïds : la lâcheté¹⁴⁹. Les petits durs, en effet, n'agissent qu'en l'absence d'adultes vigilants et arrêtent leurs mesquineries lorsqu'une figure autoritaire les surprenne¹⁵⁰. Dans un nombre non anodin de cas, pourtant, l'impopularité des caïds reste inférieure à celle des victimes, ce qui doit rassurer ultérieurement les jeunes oppresseurs des avantages apportés par leur conduite.

D'après Salmivalli *et al.* l'opresseur trouve dans ses amis des supporteurs fidèles. Il se lie toujours à des élèves qui ne sont pas des victimes et dont la fréquentation a l'effet de nourrir l'hostilité envers la victime¹⁵¹. Une bien vaste littérature indique, par ailleurs, que les conduites antisociales se trouvent renforcées par la fréquentation entre pairs tous également agressifs¹⁵². L'attention que nous portons sur le *bullying* en tant que dynamique sous-jacente au fonctionnement du groupe-classe conduit à redimensionner cette indication. Les oppresseurs ne nous semblent pas toujours avoir des amitiés stables et agir grâce à leur concours. Qui plus est, ils peuvent être gênés par le constat de liens solides entre pairs dont ils ne font pas l'expérience.

Cela dit, les réseaux amicaux de la classe doivent être analysés dans le détail et les relations identifiées précisément afin d'une "reconstruction visant la déconstruction" du *bullying*. Il est vrai aussi que les couples d'amis particulièrement soudés jouent parfois d'unités clés au sein des conflits de type *bullying*, notamment en renforçant, débloquent ou encourageant des expressions comportementales autrement inexprimées¹⁵³. L'alliance, en général, est au centre de toute dynamique d'échange en classe, ce qui nous amène à traiter le

¹⁴⁷Carra rappelle, elle aussi, l'évolution subie par la définition de la violence lors de l'avancement scolaire des élèves (cf. « Violences à l'école élémentaire », *L'Année Sociologique*, 2008, 58(2), 319-337).

¹⁴⁸Olweus affirme qu'à cet âge les petits durs sont déjà plutôt impopulaires.

¹⁴⁹Vegetti Finzi S., Battistin A. M., *I bambini sono cambiati: la psicologia dei bambini dai 5 ai 10 anni*, Milano, Mondadori, 1996.

¹⁵⁰On se dirait face à une situation de « rupture de rôle » à la Goffman. Le problème de fond émerge clairement : déterminer (en admettant qu'il en existe un et qu'il soit dominant) le rôle par lequel l'acteur considéré se définit en priorité et sur lequel ses adhésions normatives convergent le plus (cf. E. Goffman, *Espressione e identità. Gioco, ruoli teatralità*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 117 - 1^{ère} éd. 1961, titre originel *Encounters. Two Studies in Sociology of Interaction*).

¹⁵¹Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkvist K., Osterman K., Kaukiainen A., «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 1996, 22, 1-15.

¹⁵²Dishion T. J., Andrews D. W., Crosby L., «Antisocial boys and their friends in early adolescence, relationship's characteristics, quality and interactional process», *Child Development*, 1995, 66, 139-151.

¹⁵³Grotper J. K., Crick N. R., «Relational Aggression, Overt Aggression and Friendship», *Child Development*, 1996, 67, 2328-2338; Kupersmidt J. B., Burchinal M., Patterson J. P., «Patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems», *Development and Psychopathology*, 1995, 7, 825-843.

bullying aussi dans les termes de "contrats", plus ou moins explicites, passés ou recherchés, entre cercles ou couples de pairs.

De "l'origine" des conduites oppressives

Dan Olweus affirme que la « nécessité de soumettre des tiers » caractérise les petits durs. Quelles en sont les sources ? Et quels sont les fondements des manifestations de cette éventuelle nécessité ? Surtout, peut-on considérer ce seul aspect individuel comme un élément clé de l'articulation d'une analyse du phénomène¹⁵⁴ ? L'étude sociologique du *bullying* telle que nous la concevons vise, en réalité, à connaître les éléments et les processus éventuellement favorisant les situations de victimisation réitérée entre pairs. Cependant, le cadrage de toute enquête sur le *school bullying* ne saurait pas ignorer les nombreux acquis spécifiques et variés de la psychologie sur les origines des conduites des protagonistes.

Les études psychologiques insèrent le « tempérament » de l'enfant parmi les facteurs "responsables" des attitudes des petits vexateurs. Les conduites agressives seraient plutôt les attitudes des garçons « vifs » que celles de sujets particulièrement tranquilles¹⁵⁵. Cette indication nous avait d'abord frappée par son apparence tautologique. Nous l'avons ensuite réévaluée, dans sa portée informative, en l'étirant dans deux directions différentes, l'une spécifique et psychologique, l'autre sociologique et plus générale. D'un côté, nous avons pris en considération le rôle du niveau d'éveil dans l'adoption d'une conduite¹⁵⁶. L'opresseur dans lequel Olweus reconnaît le « garçon vif » chercherait, par ses attitudes extraverties, à contrecarrer un niveau d'éveil tendancielleme nt très bas. De l'autre, nous avons réfléchi aux articulations variées que le *bullying* peut prendre. Sur notre terrain, par exemple, il est souvent non physique et non direct. Cela amène à repérer les oppresseurs non pas parmi des élèves turbulents mais, souvent, parmi ceux diligents et performants au plan intellectuel. Dans un tel cadre élargi, le fait de ne pas se représenter les jeunes oppresseurs exclusivement comme impulsifs s'impose graduellement¹⁵⁷. Comment interpréter, autrement, la machination

¹⁵⁴Par ailleurs, on n'ignorera pas que les études d'Olweus et celles d'autres psychologues prennent en considération, en plus du tempérament, le contexte familial et le poids des variables parentales (cf., exemple, D. Olweus «Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis», *Developmental Psychology*, 1980, 16, 644-660).

¹⁵⁵En particulier, D. Olweus, *Bullying at School. op. cit.* et J. D. Coie, K. A. Dodge, R. Terry, V. Wright, «The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression's episodes in boys' play groups», *Child Development*, 1991, 62, 812-826.

¹⁵⁶Cf. H. J. Eysenck, *op. cit.*

¹⁵⁷Parmi les conséquences de ce fait il y aura celle de ne pas s'attarder sur certains acquis spécifiques, tels que le rôle d'un éventuel déséquilibre noradrenergique, dans le déclenchement des attaques. Supposé influencer le niveau d'éveil, cet équilibre dépend de la production et de la concentration, dans l'organisme, de plusieurs

orchestrée dans l'ombre, par des petits durs patients qui fractionnent en petites gouttes régulières leurs offensives ?

L'intérêt porté sur la famille en tant que contexte d'apprentissage relationnel représente, en revanche, un terrain d'intersection entre le *bullying* étudié par certains psychologues et celui que regardent les sociologues. Les relations entre parents et enfants ; celles entre parents et entre proches des enfants ; la transmission normative promue en famille ; les aptitudes relationnelles et les compétences émotives des parents sont les éléments clés de ce carrefour d'attentions. Dès la fin des années 1970, Olweus a attiré l'attention sur la figure maternelle et son rôle dans l'apprentissage relationnel et social du petit dur¹⁵⁸. Plusieurs études successives ont considéré un rapport équilibré avec la mère comme étant favorable au développement d'une adhésion active aux normes¹⁵⁹. L'inhibition de l'agressivité se lierait en ce sens, par le biais de l'intériorisation de valeurs et règles, non pas exclusivement aux interdits prononcés par le père, mais aussi à l'expérience de l'amour maternel vécue par l'enfant, notamment avant cinq ans¹⁶⁰. En général, que cela soit la mère, le père ou bien un autre proche qui se charge du rôle éducatif lors de la première enfance et de l'adolescence, les conduites de l'opresseur apparaîtraient favorisées, dans leur acquisition, par des attitudes excessivement permissives ou restrictives¹⁶¹. Dans un cas, aucune limite ne serait posée aux tendances agressives ; dans l'autre, des punitions trop dures fonctionneraient comme des modèles de conduite hostiles mobilisables lors de l'échange entre pairs. Encore, des styles éducatifs incohérents engendreraient eux aussi des difficultés d'orientation et d'adaptation chez l'enfant. Ces dernières faciliteraient l'acquisition du rôle de *bully* ou de victime, donc de rôles « déviants »¹⁶². Certaines attitudes paranoïdes portant l'enfant opresseur à mal interpréter les agissements de ses cibles (punies, en effet, par le *bullying*) seraient par exemple en lien étroit avec l'imprévisibilité des conduites parentales¹⁶³. En sachant que les conduites des enfants peuvent être aussi bien imitatives qu'en ouverte opposition par rapport à celles observées en famille, on considère que l'attitude de

hormones dont l'adrénaline, la noradrénaline et la dopamine, notamment associées à l'agressivité. Le *bullying* planifié calmement dont nous avons connaissance grâce à notre propre enquête, en effet, ne saurait pas être illustré à partir de tel sorte de cadrage.

¹⁵⁸Cf. D. Olweus, *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*, Washington, Hemisphere, 1978; D. Olweus, «Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a casual analysis», *Developmental Psychology*, 1980, 16, 644-60; D. Olweus, *Bullying at School*, *op. cit.*

¹⁵⁹Donsì L., *Il bambino e le regole. Un aspetto rilevante della competenza sociale*, Napoli, Liguori, 2000.

¹⁶⁰Entre autres, G. Attili, P. Vermigli, «Successo sociale in età scolare e relazioni madre-bambino», *Età Evolutiva*, 1994, 48, 90-95.

¹⁶¹Patterson C., *Coercitive Family Process*, Eugene, Usa, Castalia Publishing Co, 1982.

¹⁶²Menesini E., Giannetti E., Genta M. L., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, *op.cit.*, pp. 105-123. Les auteurs parlent, en particulier, de « *clima anaffettivo* » comme d'une base pour que des attitudes dominatrices soient acquises.

¹⁶³Ross D. M., *Childhood bullying and teasing*, American Counseling Association, Alexandria, USA, 1996, cité par Menesini E., Giannetti E., Genta M. L., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», *op. cit.*

l'opresseur et celle de la victime de *bullying* se lient aussi à l'observation des échanges ayant lieu entre les autres composants de la famille. Cela est vrai pour ce qui concerne les formes et les contenus des messages communiqués¹⁶⁴. Les conflits entre époux, ou bien leur perception et réception par l'enfant, sont alors, par exemple, à prendre en compte parmi les facilitateurs potentiels de l'acquisition d'attitudes agressives¹⁶⁵ et dominatrices typiques des *bullies*. De même, la qualité des messages et l'efficacité de leur transmission par les figures de référence influencent l'apprentissage de stratégies de résolution des problèmes (*coping*), ce qui ferait opter les jeunes *bullies* pour des solutions impulsives et antisociales¹⁶⁶. La qualité organisationnelle de la famille en tant que système rentre enfin parmi les éléments que les psychologues prennent en compte en recherchant l'origine des attitudes des dominateurs. La cohésion et le pouvoir, leur gestion latente et manifeste, la perception qu'en ont les enfants s'avèrent alors centrales. Certains auteurs indiquent l'absence de l'un des deux géniteurs, voire la centralité de figures autres que les parents, comme typiques des situations familiales d'opresseurs, victimes et opresseurs-victimes¹⁶⁷. Les jeunes opresseurs perçoivent souvent comme faible le niveau de cohésion intrafamilial¹⁶⁸, celui du contrôle exercé par les parents et la communication échangée à la maison¹⁶⁹. Des associations particulières entre cohésion, hiérarchie et agressivité observée sont en outre indiquées comme favorables au développement d'attitudes de type oppressif. En l'absence de liens solides entre les membres d'une famille à la structure hiérarchique, par exemple, un enfant aura tendance à considérer le parent qui s'impose par un ton de voix fort, comme occupant une position prééminente. Cela pourrait être source d'émulation, d'où l'entrée dans le rôle d'opresseur au sein de sa classe scolaire¹⁷⁰. Pour finir, remarquons que certaines études psychologiques qui ne trouvent pas de données sur l'effective désagrégation qui caractériserait les familles des *bullies* penchent tout de même pour la supposer. Les réponses des jeunes opresseurs sont en ce cas considérées

¹⁶⁴Bonino S., Saglione G., «Aggressività e stili educativi familiari», *Psicologia Contemporanea*, 1980, 41, 17-23.

¹⁶⁵Emery R. E., «Interparental Conflict and the Children of Discord and Divorce», *Psychological Bulletin*, 1982, 92, 310-330.

¹⁶⁶Ricàn P., «Family values may be responsible for *bullying*», *Studia Psychologica*, 1995, 37, 31-36.

¹⁶⁷Bowers L., Smith P. K., Binney V., «Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school», *Journal of Family Therapy*, 1992, 14, 371-387 et Bowers L., Smith P. K., Binney V., «Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood», *Journal of Social and Personal Relationships*, 1994, 11, 215-232.

¹⁶⁸Voir, par exemple, l'enquête bolognese de M. L. Genta, L. Berdondini, A. Brighi, «Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni», in A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, 1997, 50-65.

¹⁶⁹Rigby K., «Psychological functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems», *Journal of Family Therapy*, 1994, 16, 173-187; Rigby K. «Schoolchildren's perceptions of their families and parents as a function of peer relations», *The Journal of Genetic Psychology*, 1997, 154, 501-513.

¹⁷⁰Menesini E., Giannetti E., Genta M. L., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», *op. cit.* ; Loeber R., Hay D., «Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood», *Annual Review of Psychology*, 1997, 48, 371-410.

comme étant affectées par la poursuite de l'acceptabilité sociale ou par la manifestation d'un désir latent¹⁷¹. En particulier, ce sont surtout les enfants jouant en même temps d'opresseurs et de victimes qui s'avèrent provenir de familles dont la conflictualité interne est confirmée¹⁷². En tout cas, il apparaît que le dosage de coercition et d'affection, le réflexe que les enfants en perçoivent ne cessent d'influencer leurs stratégies relationnelles, les essais adaptatifs, ainsi que toute expérience cognitive et émotionnelle. Nous avons cité le facteur imitatif, en considérant que certaines conduites oppressives des enfants s'inspirent directement de celles des figures éducatives familiales en raison d'une disponibilité du modèle comportemental. Le *school bullying* tel que nous l'analysons est en plus un phénomène dont l'aspect de « contagion sociale » n'échappe pas à l'observateur. Les conduites des opresseurs suiveurs, entre autres, montrent le poids d'une émulation horizontale tout comme le fait une participation collective latente du groupe-classe aux dynamiques de victimisation réitérée des cibles.

De nombreuses enquêtes sur le bien-être, la réussite, la paix dans les établissements ont dévoilé un lien significatif entre le phénomène du *bullying* et la provenance socio-familiale des élèves, les disponibilités de moyens et l'emplacement des écoles considérées. Les enquêtes de violence auto-reportée auprès des jeunes ont souvent produit des indications analogues¹⁷³. Le travail de D. Gottfredson¹⁷⁴ concernant la victimisation en milieu scolaire indique que, à côté de facteurs endogènes de l'expérience scolaire quotidienne (clarté des cours, justice dans l'application de règles et de sanctions négatives, etc.), des variables externes, telles que la densité d'avantages et désavantages, jouent un rôle explicatif important. Non seulement cette chercheuse jette les bases pour une conceptualisation du rôle du climat scolaire, d'établissement ou d'apprentissage, au sein du problème de la victimisation entre élèves. Elle précise que par le moyen de cet effet-établissement (continuité didactique, engagement professoral, qualité perçue de la discipline, etc.) le « milieu social », donc urbain, économique, familial, cultural¹⁷⁵ affecte les tendances des manifestations victimaires. Comme l'indique bien Debarbieux¹⁷⁶, nombres de victimisations ont lieu dans des établissements qui,

¹⁷¹On explique parfois ainsi la discordance entre les résultats obtenus en soumettant des différents tests, projectifs ou de type *self-report*, aux jeunes *bullies* (cf. E. Menesini, E. Giannetti, M. L. Genta, «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», *op. cit.*).

¹⁷²Bowers L., Smith P.K., Binney V., «Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood», *Journal of social and personal relationships*, 1994, 11, 215-232.

¹⁷³A titre d'"exemple pondéré" on peut citer les acquis de S. Roché. Tout en voulant déraciner les idées reçues faisant de la délinquance l'apanage des jeunes défavorisés, l'expert d'insécurité et incivilités ne fait pas un secret, par exemple, de la « surdélinquance » des jeunes étrangers (cf. S. Roché, *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*, Paris, Seuil, 2001).

¹⁷⁴Gottfredson D. C., *School and Delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

¹⁷⁵On pense, par exemple, à la spécificité des parcours formatifs des enseignants travaillant dans des quartiers différents des grandes villes.

¹⁷⁶Debarbieux E., *op. cit.*, p. 22.

non seulement se situent dans des zones défavorisées (facteur social externe à l'établissement), mais se distinguent, par exemple, pour l'instabilité des équipes enseignantes ou, encore, pour des initiatives répressives inégales, conditionnées par le facteur ethnique (facteur interne). Le contexte socio-économique apparaît alors essentiel à partir du cadrage sociologique du thème du *school bullying*. Les premières études d'Olweus, au contraire, ne traitaient pas spécialement le *bullying* comme un phénomène social. Les facteurs économiques, par exemple, n'y apparaissaient pas, l'incidence majeure sur la genèse des attitudes prévaricatrices étant indiquée dans l'expérience relationnelle¹⁷⁷. La question des disponibilités matérielles des écoliers apparaît alors disjointe de toute référence aux processus de socialisation. Il s'agit en somme, en ce cas, d'une variable qui entretiendrait une relation instrumentale avec le phénomène de l'intimidation (les petits durs peuvent chercher à obtenir des bien matériaux par leurs victimes)¹⁷⁸.

Ce qui nous paraît indispensable pour décortiquer le sens – "les origines" – des initiatives oppressives – est, éventuellement, la conjonction de ceux deux types d'approche. En plus d'intervenir dans l'expérience éducative extrafamiliale des enfants, en plus de pouvoir constituer un mobile d'éventuels actes de domination entre pairs, les dotations économiques participent de multiples façons à la genèse de conduites, stratégies et situations de *school bullying*. Discerner un "côté instrumental" d'un "côté social" ne présente aucun intérêt si l'on souhaite remonter en termes normatifs aux fondements des initiatives des jeunes oppresseurs.

Il est encore moins intéressant de désarticuler le facteur relationnel du facteur socio-économique. De telles distinctions artificieuses peuvent être fonctionnelles, voire parfois indispensables, à l'étude psychologique des petits oppresseurs. Une analyse sociologique serait en revanche mal partie si elle négligeait l'influence du contexte socio-économique non seulement sur le développement des attitudes relationnelles des jeunes socialisants, mais, avant tout, sur la relationnalité des figures éducatives et sur le rapport éducateur-éduqué. Ce type d'encadrement a des conséquences immédiates. Même face à des oppresseurs ouvertement poursuivant des buts spécifiquement matériels – par exemple celui d'obtenir que la victime remplisse les devoirs de ses tortionnaires – notre intérêt sera celui de repérer d'éventuelles autres instrumentalités – et fonctionnalités – prétendues de la conduite oppressive. Le bien-être intrinsèquement lié à l'acte de *bullying*, des récompenses sociales

¹⁷⁷Olweus n'articulait pas, par exemple, son intérêt autour du niveau d'éducation des parents, du type d'habitation et du revenu de la famille (cf. D. Olweus, «Bullying Among School Boys», in Cantwell N., *Children and Violence*, Stockholm, Akademiliteratur, 1981, 55-67).

¹⁷⁸Un des premiers faits éclatants de *bullying* reportés par les *media* en Italie concernait le cas d'un enfant de quatre ans obligé, pendant des mois, à apprivoiser en *chewing-gum* des maîtres chanteurs de six et sept ans ("L'Inchiesta", *Settimanale di Politica, Cronaca ed Economia della Provincia di Frosinone, Il giornale del Lunedì*, 1997, IV, 4).

telles que la reconnaissance et le respect, l'achèvement d'adhésions normatives spécifiques s'avèrent être tous des aspects cruciaux dans la recherche des fondements des agissements des *bullies*. Il reste donc sans doute utile de s'appuyer sur des approches affirmées qui tentent la reconstruction génétique des attitudes des petits durs. La reconstruction des acquisitions normatives des jeunes considérés, donc des cadres normatifs auxquels parents et enseignants font référence, représente cependant le parcours le plus intéressant.

Les actions des jeunes *bullies* doivent-elles être considérées comme des moyens par rapport à des fins concevables au sens normatif ? Sont-elles, plutôt, des conséquences de repères normatifs ? Et surtout, peut-on vraiment distinguer entre ces deux éventualités ?

S'attarder sur le "côté instrumental" des agissements des petits durs peut sans doute rapprocher de la question étiologique. Ce type de chemin amène à discerner le rôle des "causes" et celui des "raisons" au sein d'un intérêt pour les "origines" du *bullying*. En considérant les oppresseurs, une tripartition des attitudes instrumentales des acteurs du *bullying* s'avère profitable. Nous parlerons ainsi d'un *bullying* instrumental au sens étroit dans le cas de ces actes procurant un avantage immédiat, que ce soit un bien-objet matériel ou l'accomplissement, de la part de la victime, d'une fonction représentant un résultat rentable pour l'opresseur. Du *bullying* perpétré par des oppresseurs grégaires on remarquera une "instrumentalité moyenne" : il se rattache à un but (par exemple celui de ne pas devenir victime ou de ne pas trop se distinguer du cercle amical) pas forcément manifeste et immédiat. Les grégaires, interrogés, n'explicitent pas toujours ce côté instrumental. Ils affirment, par exemple, d'agir pour s'amuser ou pour méconnaissance de la mesquinerie de leurs actes¹⁷⁹. Enfin, on mettra en évidence un aspect instrumental au sens large de l'offensive de type *bullying* en pensant aux finalités les plus générales des attitudes oppressives. Rarement évoquée de façon explicite et immédiate par l'opresseur, cette instrumentalité peut l'être, en revanche, lorsque du recul (surtout temporel) sépare son auteur de l'acte vexatoire commis¹⁸⁰. Ce type d'aspect instrumental ramène à des "causes latentes" des attaques de type *bullying*. Le recours à ce terme, à l'apparence indélicat, permet de souligner la particularité dont il est question. Il ne s'agit plus, en effet – comme c'était le cas pour l'"instrumental strict" et l'"instrumental moyen" – d'un éventuel rapport direct entre l'acteur et son acte ; on ne se réfère pas aux intentions ; on ne considère pas les aptitudes planificatrices. On insère dans la zone de l'"instrumental large" ce qui, tout en s'avérant être un instrument utile à l'économie d'un équilibre psychosocial du *bully*, n'est pas consciemment poursuivi en soi,

¹⁷⁹Il est évident que cette classification se rattache plus à la possibilité, pour un observateur, de déchiffrer un milieu "causal" de situation de l'acte, qu'à la défense d'une téléologie manifeste de la part des auteurs.

¹⁸⁰Nous verrons, en particulier, que certains élèves que nous avons interrogés arrivent à accomplir ce pas important. Ils appartiennent à des classes coopératives dont les enseignantes consacrent un temps significatif à la reconstruction, *ex post*, des états d'âme ayant pu motiver des "accidents".

comme une finalité primaire et explicite de l'acte. Les trois situations – qui ne s'excluent pas mutuellement – se distinguent d'abord en termes d'immédiateté de l'achèvement du but de l'offensive *bullying*. En passant du "strict" au "large" la conduite *bullying* s'avère de plus en plus productrice non seulement d'effets instantanés, mais aussi - peut-être surtout - décalés par rapport à la commission de l'acte. En parallèle, le passage implique une complexité croissante du rapport entre l'auteur et la finalité de ses initiatives oppressives. Si, en ce qui concerne l' "instrumental strict", ce rapport est facilement saisissable par l'observateur et par l'acteur, l'"instrumental moyen" et l'"instrumental large" peuvent impliquer une latence, une dilution temporelle et une cognition partielle du caractère visé. Cela rend moins certaine la compréhension du *bullying* par l'auteur et par le chercheur. Ce passage correspondrait-il, symboliquement, à une distance entre sociologie et psychologie ? La facilité d'emploi du concept de « raison » décroît-elle en passant d'une classification de l'acte de *bullying* comme instrumental *stricto sensu* à celle qui en identifie à peine une instrumentalité large ? Cette difficulté éventuelle s'explique-t-elle par les différences entre disciplines ? On pourrait se croire autorisés à parler de « raisons » relativement au premier des trois niveaux ; de « causes » et même de « motivations » (respectivement), dans le deuxième et dans le troisième. En réalité, la distinction opérée reste factice, fonctionnelle à un approfondissement des conduites des oppresseurs et de leurs origines. C'est seulement en considérant l'acte de victimisation depuis chacun des trois niveaux qu'on parvient à retracer l'essence intentionnelle et normative de l'agir des jeunes oppresseurs.

2.2. Les victimes : de leur caractérisation à l'esquisse d'un parcours d'approfondissement

Celui de victime préférentielle est un autre rôle clé du *school bullying*. Les traits distinctifs jouent en même temps de pré-conditions et d'effets de la malheureuse condition. D'un côté, ce sont souvent des caractéristiques physiques et des dispositions comportementales *sui generis* qui font de certains élèves des victimes idéales. De l'autre, l'acquisition de certaines attitudes jugées d'anomales par rapport à la moyenne des comportements apparaît comme la conséquence d'une victimisation subie. Des modifications stratégiques de type adaptatif par rapport à la situation de malaise vécue aggravent, paradoxalement, la position des malchanceux, en confirmant le statut. La condition de

victime de *school bullying* présente la particularité de s'autoalimenter. Les enfants visiblement timides, par exemple, peuvent acquérir le rôle de victimes en raison de cette caractéristique. En même temps, la perte de confiance en soi, le pessimisme et l'introversion - conséquences des intimidations vécues - augmentent la probabilité de subir des attaques supplémentaires¹⁸¹. Certains auteurs citent aussi la tendance à s'unir à des camarades porteurs de caractéristiques similaires comme un élément rendant stable le malheureux statut¹⁸². Être "faible", ou être perçu comme tel, et s'unir à d'autres jeunes acteurs ayant la même renommée, augmenterait finalement le risque, pour un élève, d'être victimisé¹⁸³.

Les études sur le *bullying* ont distingué les « victimes passives » de celles « actives », selon le type de participation au déclenchement de la situation conflictuelle. Les victimes passives n'entendraient pas provoquer délibérément les *bullies*. Leur modèle réactif serait « anxieux-soumis » et associé, chez les garçons, à des carences au plan physique. Dépression¹⁸⁴, anxiété et panique affligeraient souvent ces jeunes sujets¹⁸⁵, qui recherchent des stratégies d'évitement¹⁸⁶ par rapport aux oppresseurs et à tout élément perçu comme

¹⁸¹On voit bien que le problème majeur de la confiance en soi revient en force, même lorsqu'il s'agit des victimes. Il habite en ce cas aussi bien les contributions étiologiques que celles portant sur l'identification du *bullying* et de ses effets (cf., par exemple, C. Salmivalli, «Consequences of school bullying and violence», *OECD Papers*, 2004, disponible en ligne). Par ailleurs, l'association entre le manque d'assurance et la victimisation subie n'est pas toujours lue comme la favorisation de la seconde par la première (une synthèse des études en matière a été rédigée par D. Hawker et M. Boulton, «Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies», *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 2000, 41, 441-455).

¹⁸²La ressemblance entre victimes est indiquée, par exemple, par G. Tomada et F. Tassi, comme un élément qui empêcherait la sortie du rôle de victime (cf. «L'amicizia nel bullismo: fattore di rischio o di protezione?», in A. Fonzi, *Il gioco crudele, op cit.*, pp. 124-135). Nous remarquons, en revanche, la résilience qui résulte, souvent, de l'union entre la victime et un ou plusieurs compagnons aux attachements normatifs similaires, mais dont le rôle dans le groupe classe n'est pas malheureux.

¹⁸³Hodges E. V. E., Malone M. J., Perry D. G., «Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group», *Developmental Psychology*, 1997, 33, 1032-1039.

¹⁸⁴La dépression est aussi identifiée parmi les conséquences, à l'âge adulte, de l'exposition à la violence pendant l'enfance et l'adolescence (cf. D. Olweus, «Bullying at school: Long-term outcomes for victims and an effective school-based intervention program», in L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*, New York, Plenum Press, 1994, pp. 97-130 et E. Roland, «Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts», *Educational Research*, 2002, 44, 55-67).

¹⁸⁵L'anxiété est une condition psychophysique étroitement reliée au stress. Elle comporte une micro-conflictualité existentielle ou dissonance entre la partie cognitive et celle émotive du *self*. L'incrément de l'anxiété est associé à des altérations cérébrales. Dans les conditions pathologiques plus graves, cela comporte une participation émotive dramatique et exagérée, avec la prévalence obsessionnelle de préoccupations et peurs. Les manifestations somatiques et les altérations physiologiques qui peuvent intéresser l'organisme d'un sujet anxieux sont nombreuses : douleurs à l'estomac, au thorax, tachycardie, extrasystoles, nausée, céphalée. D'autres problèmes corrélés concernent la capacité de concentration et l'inquiétude liée à l'aspect physique. Certains stades symptomatiques de l'anxiété se confondent, parfois, avec l'excitation (cf. S. Di Nuovo, L. Rispoli, E. Genta, *Misurare lo stress*, Milano, Franco Angeli, 2000). Les manifestations nommées peuvent apparaître, autant chez les victimes de *bullying* que chez les autres sujets, comme des troubles primaires ou secondaires. Cela veut dire qu'elles peuvent dériver immédiatement des vexations subies ou, plus indirectement, de la peur d'en subir de nouvelles.

¹⁸⁶La littérature spécifique parle d'"avoidant behavior" (cf. D. Olweus, *Bullying at school, op. cit.*; S. Greenbaum, «What can we do about schoolyard bullying?», *Principal*, 1987, 21-24; B. J. Kochenderfer, G.W. Ladd, «Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment», *Child Development*, 1996, 67, 1305-1317).

agressif ou ingérable¹⁸⁷. En cela, ces jeunes se priveraient aussi des éventuelles bonnes occasions relationnelles et de tout ressenti positif. Les victimes passives manquent d'assurance et se croient souvent coupables de leur destin. La victimisation leur apparaîtrait une conséquence directe du manque de charme et d'intérêt suscité chez autrui. Pour la plupart du temps, ces victimes n'osent pas réagir aux offensives. Les larmes et l'attente d'aide de la part d'un tiers représentent la seule ressource qu'elles savent mobiliser. Il s'agit toujours de jeunes qui refusent fermement la violence et qui n'expérimentent pas le rôle d'agresseurs. On ne saurait donc pas attribuer le *bullying* qu'elles subissent à de véritables gestes provocateurs. Ces sujets vivent à l'école dans une situation d'isolement, en espérant de ne pas être remarqués¹⁸⁸. Paradoxalement, cette attitude attire l'attention des petits durs, qui les désignent subitement en tant que cibles appropriées¹⁸⁹. Les entretiens avec les parents des victimes passives des brimades répétées en classe révèlent souvent que, dès la première enfance, ces jeunes se montrent hypersensibles, très prudents et toujours en difficulté dans la tentative de s'imposer auprès du groupe des pairs. Une relation préférentielle serait entretenue avec la mère et, en général, des attitudes excessivement protectrices caractériseraient les parents de ces enfants¹⁹⁰. En percevant une insatisfaction relative au lien instauré avec les parents, ces enfants s'en sentiraient responsables, d'où un manque de confiance favorable à l'entrée dans le rôle de victime en classe¹⁹¹. Souvent stressées¹⁹², à l'école comme à la maison, les victimes passives dériveraient leur inadaptation sociale d'une anxiété persistante¹⁹³. En ayant fait l'expérience de styles éducatifs incohérents, basés, par exemple, sur une forte cohésion

¹⁸⁷Attili G., Farbolini F., Messeri P., *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Firenze, Giunti, 1996, 111-142.

¹⁸⁸Olweus D., *Bullying at school, op. cit.* ; Austin S., Joseph S., «Assessment of bully/victim problems in 8 to 11-year-olds», *British Journal of Educational Psychology*, 1996, 66, 447-456 ; Brockenbrough K., Cornell D., *Middle school bullying*, Poster presented at the American Psychological Association National Convention, Washington DC, 2000).

¹⁸⁹Des enquêtes sur les raisons évoquées par les petits durs ont montré que, souvent, des signes extérieurs comme un sourire considéré immotivé ou une « expression bizarre » représentent des facteurs décisifs dans l'élection d'une victime préférentielle (cf. D. Olweus, *Bullying at School, op. cit.*).

¹⁹⁰Olweus D., «Victimization by Peers: Antecedents and Long Term Outcomes», in Rubin K. H., Asendorf J. B., *Social Withdrawal Inhibition and Shyness in Childhood*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1993, 60-95.

¹⁹¹Myron-Wilson R., Smith P. K., «Attachment relationship and influences of bullying», Goldsmith College Postgraduate article, 1998.

¹⁹²Le terme « stress » désigne notamment une réponse de l'organisme à des stimulations externes qui correspondent à des traumatismes psychophysiques plus ou moins graves (cf. Di Nuovo *et al.*, *op. cit.*, en particulier, pp. 29-39). Si le stress aigu est fonctionnel à une gestion efficace des situations, le stress chronique, qui concerne les victimes du *bullying*, n'a pas d'effets bénéfiques. Il est toujours activé, même en l'absence de menaces externes. Il est indépendant des situations réelles dans lesquelles l'élève se trouve. Il est alimenté de façon endogène et a des effets destructifs. La victime de *bullying*, même en dehors de situations de vexation, vit dans la remembrance des méchancetés subies et souffre d'un sentiment d'inadéquation. Même en l'absence des petits durs, les victimes se comportent de façon insolite et non adéquate au contexte des relations sociales en acte.

¹⁹³Cet aspect ferait en sorte qu'ils croisent d'autres jeunes en manque de confiance : ces *bullies* qui entretiennent des relations de véritable distance avec les parents (cf. B. Renken, B. Egeland, D. Marvinney, S. Mangelsdorf, L.A. Sroufe, «Early childhood antecedents of aggression and passive withdrawal in early elementary school», *Journal of personality*, 1989, 57, 257-281).

intrafamiliale mais aussi sur une absence totale de structure hiérarchique, ces jeunes ne sauraient pas disposer de modèles non ambigus dans l'interprétation des gestes d'autrui¹⁹⁴. La difficulté dans la « résolution de problèmes » concernerait donc les victimes passives de *bullying*, tout comme leurs oppresseurs, même si par des voies et des expériences en partie différentes¹⁹⁵ : excès de protection d'un côté, manque d'affection exprimée de l'autre. Cela dit, des résultats d'enquête ne manquent pas qui indiquent, chez les victimes, la perception de l'indifférence parentale relativement au *bullying* subi par les enfants¹⁹⁶. En outre, bien d'autres caractères prétendument spécifiques des victimes manquent de faire l'unanimité, si l'on regarde aux différentes enquêtes psychologiques menées. C'est le cas, par exemple, de l'aptitude à la lecture des émotions d'autrui chez les victimes, dont certaines études parlent en termes de défaillance alors que d'autres font le contraire¹⁹⁷. En général, plusieurs aptitudes sont indiquées comme défaillantes par certains chercheurs, alors que d'autres en signalent seulement l'incapacité d'utilisation appropriée de la part des victimes passives de *bullying*¹⁹⁸. En outre, si ces manques sont parfois pointés comme pouvant encourager l'attaque des *bullies*, ils s'avèrent tout aussi bien accrus par la victimisation subie¹⁹⁹.

Par rapport aux victimes passives, celles « provocatrices » jouent un rôle visiblement plus "entrepreneur" dans la dynamique de *bullying*. C'est pourquoi elles sont également qualifiées d'« actives ». Il s'agirait de sujets hyperactifs²⁰⁰ réagissant aux situations à partir d'un modèle réactif anxieux-agressif. Bien plus que les autres, ces victimes paraissent fautrices de leur destin. En effet, elles mettent en œuvre des actes particulièrement inadaptés par rapport au contexte, rapidement remarqués par les pairs et les adultes présents en classe. En se portant de façon inappropriée bien avant de subir des méchancetés, ces élèves

¹⁹⁴Loeber R., Hay D., 1997, *op. cit.*

¹⁹⁵Ricà P., Klicperová M., Koukà T., «Families of bullies and their victims: A children view», *Studia Psychologica*, 1993, 35, 261-265.

¹⁹⁶Berti C., Brighi A., «Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola», *Eta evolutiva*, 1996, 53, 81-89.

¹⁹⁷Si, par exemple, Olweus indique que les jeunes victimisés sont à même de reconnaître la souffrance d'autres victimes (cf. «Development of stable aggressive reaction patterns in males», in Blanchard R. J., Blanchard D. C. (eds.), *Advances in the study of aggression*, vol. 1, Orlando, Academic Press Orlando, 1984, pp. 103-138) et d'être plus empathiques que tout autre camarade à leur égard, d'autres indiquent que les victimes de *bullying* sont concernées par un déficit sociocognitif rendant difficile l'identification correcte des émotions d'autrui (cf. A. Fonzi, *Il gioco crudele*, *op. cit.*, p. 36).

¹⁹⁸Certaines victimes liraient leur environnement de façon excessivement subjective, en assumant la responsabilité de tout le mal subi (cf. D. M. Ross, *Childhood Bullying and Teasing : What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*, American Counseling Association, Alexandria, 1996) ; d'autres, tout en ayant les moyens cognitifs pour entrelacer des relations sociales, resteraient isolées, faute de savoir se servir des compétences possédées (cf. M. M. Monfries, N. F. Kafer, «Neglected and rejected children: A social skills model», *Journal of Psychology*, 1987, 121, 401-407).

¹⁹⁹Des études spécifiques ont été menées au sujet de l'influence du *bullying* sur la santé mentale des victimes (cf. K. Kumpulainen, E. Rasanen, K. Puura, «Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying», *Aggressive Behavior*, 2001, 27, 102-110).

²⁰⁰D. G. Cornell et J. D. Unnever, dont nous avons cité le travail en parlant des jeunes *bullies*, citent plusieurs références concernant cet aspect spécifique.

apparaissent menacer l'équilibre dont le fonctionnement de la classe se sert habituellement : les victimes provocatrices empêchent effectivement le déroulement régulier des cours. Leur comportement a souvent été décrit comme une stratégie visant à dissimuler le manque de concentration²⁰¹ et les défaillances cognitives. En ne réussissant pas souvent dans les buts qu'ils poursuivent par l'agressivité, et en ne pouvant pas entièrement rentrer dans la qualification de victimes, ces jeunes acteurs sont repoussés par le reste de leur classe plus encore que les victimes et les *bullies*.

D'autres distinctions entre les deux types de victime concernent les capacités relationnelles montrées à l'âge adulte. Il s'agit, en partie, des conséquences de la condition endossée lors des expériences de *bullying* vécues à l'école. Les victimes passives montreraient des attitudes et des comportements acceptables vers l'âge de 23 ans ; leur socialité rentrerait dans la normalité une fois le contexte de vie changé et librement sélectionné²⁰². Les victimes actives continueraient, des décennies durant, à faire preuve d'asocialité et d'attitudes relationnelles mal adaptées²⁰³. Un désir de vengeance ferait persister ces individus dans la conduite importune, socialement inacceptable. Prescriptions et attentes de rôle imposées en dehors de l'école n'obtiendraient pour cela aucune conformation. La conduite à l'âge adulte serait alors "compromise" (et moins aisément "récupérable" que celle d'anciens petits durs). L'ambivalence des attitudes antisociales expérimentées à travers le rôle de victime provocatrice expliquerait cette difficulté majeure d'ajustement. Par rapport aux *bullies* et aux victimes, les *aggressive victims* partageraient des expériences familiales tout à fait singulières, en manquant plus que les autres des figures classiques de référence et en connaissant, à la maison, des situations conflictuelles persistantes²⁰⁴. Cet aspect, en plus de sembler éclairer certains "apprentissages manqués", expliquerait la difficulté de réadaptation une fois l'expérience scolaire terminée.

²⁰¹Cet élément revient constamment dans les études sur les différents protagonistes du *bullying* (cf., par exemple, l'enquête finlandaise de K. Kumpulainen, E. Rasanen, K. Puura, *op. cit.*).

²⁰²Dans un nouvel espace social – un autre établissement scolaire, un milieu périscolaire ou, plus tard, professionnel – plus adapté aux intérêts et aux compétences individuelles, une nouvelle vie peut souvent commencer pour les victimes. Des nouvelles relations, paritaires et agréables, sont alors entrelacées. Cela peut sortir les anciens souffre-douleurs de leurs rôles, pour qu'ils intègrent heureusement des nouvelles trames amicales. Parents et enseignants peuvent faire en sorte que le rôle de "soumis" joué ne devienne pas prédictif de l'avenir et que l'inadaptation relationnelle et l'isolement expérimentés n'annoncent pas d'inexorables fatalités (cf. D. Olweus, «Victimization by Peers: Antecedents and Long Term Outcomes», *op.cit.*). Notre enquête révèle, par exemple, que la classe coopérative peut bien fonctionner pour éradiquer certaines entrées en rôle.

²⁰³Le risque de suicide serait plus élevé que pour les autres élèves, autant en époque scolaire (cf. M. O'Moore, «Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland». *Aggressive Behavior*, 2000, 26, 99-112) qu'à l'âge adulte.

²⁰⁴Schwartz D., Dodge K. A., Pettit G. S., Bates J. E., «The early socialization of aggressive victims of bullying», *Child Development*, 1997, 68, 665-675.

Le rôle de la victime provocatrice ressemble, et parfois se superpose, à celui joué par l'opresseur-victime, autre figure clé²⁰⁵. Cet autre acteur subit la victimisation tout en la mettant en œuvre. Il s'agit de l'"inadapté par définition" qui n'endosse pas vraiment ni le rôle de la victime, ni celui de l'opresseur. Toute identification stable et exclusive lui échappe. Les attitudes des victimisés et celles des oppresseurs se réunissent en cette figure, en s'alternant ou en se superposant. Les agressions perpétrées se présentent parfois comme le résultat immédiat de celles subies ; d'autrefois l'intimidation d'un tiers relève des effets de longue durée de la victimisation vécue longtemps auparavant. La correspondance qui peut s'observer entre la condition de victime-oppresseur et celle de victime-active (ou provocatrice) pivote autour du facteur commun aux deux statuts : l'alternance des rôles joués. En plus, autant les oppresseurs-victimes que les victimes actives (provocatrices) jouissent seulement des désavantages liés à la condition de victime et de ceux relatifs à la condition de petit dur. Alors que les victimes passives peuvent espérer que d'autres victimes passives, des adultes et des camarades les compatissent, celles provocatrices manquent de susciter d'empathie et de compréhension. Si les oppresseurs comptent parfois sur un groupe de soutien qui les reconnaît en tant qu'auteurs de conduites adaptées, les victimes provocatrices et les oppresseurs-victimes poursuivent une quête d'acceptation et une autopromotion inachevables. Observer ce type particulier de protagoniste du *bullying* permet de mettre en évidence des éléments à ne pas négliger dans une étude sociologique du phénomène. La victime, par exemple, entretient souvent un rapport au rôle dont les contours restent flous. Cela suggère d'étudier le *bullying* aussi dans les termes d'une quête identitaire. D'ailleurs, l'opresseur aussi et, *a fortiori*, les suiveurs et les témoins apparaissent être concernés par l'oscillation de rôle. Chacun considère certains rôles dans les dynamiques relationnelles de classe comme désirables ; évalue la possibilité de les jouer ; s'installe dans des parties le plus possible adjacentes à ces rôles. La tentative d'approximation infinitésimale des rôles appréciés et crus possibles persiste ensuite comme tendance de base de tout mouvement de rencontre avec autrui. Une tension continuelle entre des instances différentes en relèverait : l'identification souhaitée, l'identification possible en termes réalistes, le rôle effectivement joué. La distance entre ces instances et les deux types d'identification possibles (opresseur ou victime) assure et témoigne du dynamisme des adhésions. A notre avis, seul ce dernier permet de comprendre la multiplicité des conduites observables en situation de *bullying*. *La question du rôle joué sur*

²⁰⁵Des études anciennes portaient déjà sur la condition d'opresseur-victime, qui concernait 20% des enfants victimes de *bullying* d'après E. Roland («Bullying. The Scandinavian Research Tradition», in Tattum D. P., Lane D. (eds.), *Bullying in Schools*, Trentham Books, London, 1989, cité par C. Blaya, « Qu'est-ce que le *bullying* », document repérable en ligne, site de l'Ecole Nationale de la Magistrature). Le pourcentage s'élevait à 49% d'après l'étude de A. M. O'Moore et B. Hillery («Bullying in Dublin School», *Irish Journal of Psychology*, 10, 1989, 426-441) ne spécifiant pas si les deux rôles sont joués de façon simultanée ou bien en alternance.

la scène du *school bullying* devient aussi une question de rôles acquis ou bien celle de l'intériorisation de rôle. Bien que certaines conclusions avancées par les chercheurs travaillant spécifiquement sur le phénomène présentent et gardent leur intérêt²⁰⁶, c'est souvent la représentation de ces rôles – ainsi que, par exemple, celle de l'inadaptation – partagée par les écoliers qui retiendra notre attention.

Victimes et victimisation : au-delà des traits individuels

La question du choix de certaines cibles est d'un intérêt particulier en voulant comprendre le phénomène du *school bullying*. Les victimes (actives, passives, victimes-opresseurs) peuvent se distinguer pour des particularités liées à l'apparence physique, à la condition sociale, aux aptitudes ou à des traits de personnalité.

Un défaut au niveau du corps constitue notamment un déclencheur type de la stigmatisation d'un jeune élève, de sa successive victimisation et de son exclusion du groupe (ou des groupes). C'est ce qui arrive dans le *bullying* physique et verbal dirigé contre les plus jeunes, les plus petits, les porteurs de *handicap*. Les enfants de race minoritaire, et ceux dont l'aspect extérieur constitue une non-conformité par rapport à la majorité, peuvent également faire l'objet d'intimidation et victimisation²⁰⁷.

Les différences d'ordre socioéconomique exercent un poids conséquent sur les scénarios de la victimisation réitérée entre pairs. Un enfant dont les conditions économiques familiales se distancient largement de celles des pairs peut devenir l'objet d'isolement et victimisation en classe. Compétition ou mise à l'écart peuvent s'enclencher à ce propos. Des cadres familiaux non typiques peuvent aussi susciter les attaques des petits durs. Des commentaires réciproques sur les parents et d'autres membres de la famille sont souvent à l'origine des conflits entre camarades d'école. Où, par exemple, le divorce et le concubinage ne soient pas très répandus, l'appartenance d'un élève à une famille brisée, recomposée ou monoparentale peut procurer un statut anormal. De même, des enfants dont les parents soient touchés par des problèmes avec la justice ou par des scandales peuvent être perçus comme inexorablement éloignés du reste de la classe.

²⁰⁶C'est le cas, par exemple, de l'assimilation par A. Fonzi (*Il gioco crudele, op. cit.*) de l'opresseur à la victime de *bullying*, du fait de la commune "inadaptation" et de la commune incompétence dans l'implémentation du bien-être personnel et d'autrui.

²⁰⁷Pensons, par exemple, à la torture des enfants obèses lors des activités sportives (cf. L. J. Griffiths, D. Wolke, A. S. Page, J. P. Horwood, «Obesity and bullying: different effects for boys and girls», *Archives of Disease in Childhood*, 2006, 91, 121-125).

Les aptitudes cognitives et sociales peuvent à leur tour contribuer à la diffusion de sentiments d'étrangeté parmi les enfants. L'incapacité dans les tâches scolaires, l'inadaptation relationnelle se manifestant lors d'activités collectives fonctionnent parfois comme des indicateurs d'anormalité. Enfin, les recherches menées sur la victimisation entre pairs à l'école citent le tempérament anxieux et gauche des victimisés et le manque de confiance en soi comme autant de causes et de conséquences des méchancetés supportées. Pessimisme et timidité contribuent, entre autres, à la caractérisation négative d'un camarade par le reste de la classe. La littérature psychologique énumère ces aspects comme pouvant déclencher, chacun, la désignation de la cible idéale. Toute tentative de compréhension du *bullying*, à notre avis, ne peut que s'y appuyer en complément d'autres considérations et intentions analytiques. La question est, pour nous, de *saisir le passage de la perception de ces éléments de diversité à la mise en œuvre de stratégies d'attaque du sujet prétendu "différent"*.

Certaines conceptualisations contemporaines au caractère multidisciplinaire sur l'origine de la victime permettent de porter l'attention sur ce qui nous apparaît un véritable processus²⁰⁸. La pénétration de certaines images dans le langage et parmi les outils interprétatifs courants, comme celle du bouc émissaire utilisée par R. Girard, a le mérite d'encourager un regard qui considère les individus – entre autres nos victimes de *school bullying* - comme autant d'acteurs d'une société en interaction. La question de la répartition des rôles peut ainsi facilement être introduite parmi les nœuds d'approfondissement du *bullying* en classe. En particulier, on pense à l'assignation-adoption du rôle de victime dans une dynamique relationnelle. Véritable rôle, le sort de la victime de *bullying* n'est pas moins agi que subi. S'il paraît souvent imposé de force à quelqu'un dans une classe, il n'est pas moins accepté, activement investi d'un sentiment d'appartenance-reconnaissance. L'enfant-victime, tout en pouvant en même temps se questionner au sujet de la racine de sa position malheureuse, se socialise rapidement aux traits-clé du rôle misérable et adhère aux attentes désormais reliées à ses actes. Le rôle de victime préférentielle a comme origine, et comme conséquence, la position au sein du réseau relationnel. Comme tout autre rôle, le sien se définit dans la compénétration des relations sociales et des pré-conditions de ces dernières. La victime de *bullying* devient telle par une imposition forcée de ce rôle, mais aussi parce qu'elle l'accomplit de façon autonome. La classe – ou le cercle qui s'adonne aux offensives – conjure ainsi le risque que l'indésirable soit en son sein ; elle éloigne symboliquement ce qui pose problème. Cela a lieu par l'isolement (au sens plus ou moins étroit) du membre indésirable (ou suffisamment différent des autres pour que sa maltraitance soit admise). La victime

²⁰⁸Erner G., *La société de victimes*, La Découverte, Paris, 2006 ; Joffe J., « Les démons de l'Europe », *Commentaire*, 2004, 27(106), 417-424.

choisie débarrasse la collectivité qui l'exile – groupe-classe ou cercle amical plus restreint – des problématiques qui affligent, couramment, les enfants d'âge scolaire : peurs et incertitudes liées à l'acceptation de soi et des autres, au succès scolaire ; mécontentement par rapport aux relations entre copains et avec les enseignants ; insatisfaction relative à l'offre formative et socialisante de l'école.

Dans l'économie d'un équilibre minimum de la classe scolaire, la désignation du bouc émissaire peut certes dévoiler des traits de nécessité. L'activité de désignation et les initiatives conséquentes donnent à la majorité qui les poursuit la conviction, et parfois le prestige, des meneurs du jeu. La responsabilité des crises converge sur l'individu désigné, ou sur un groupe minoritaire, possédant des « qualités extrêmes : richesse ou pauvreté, beauté ou laideur, vice ou vertu, force ou faiblesse »²⁰⁹. Dans cette dynamique, des particularités même transitoires concernant les capacités intellectuelles et relationnelles peuvent apparaître comme autant de causes primaires de l'entrée d'un ou plusieurs étudiants dans les vestes de la victime de *bullying*. En réalité, comme le suggère la métaphore considérée dans cette brève esquisse, c'est parfois à la fonctionnalité du « comportement de rôle »²¹⁰ au sein de la collectivité de référence qu'il peut être opportun de regarder. Il ne s'agit aucunement, pour nous, de viser une analyse du *bullying* qui s'exprime dans les seuls termes du fonctionnalisme. Le lien entre collectivité et initiatives individuelles dont il est question ici est bien formalisé chez Durkheim. L'écart de conduite d'un individu suscite un rapprochement/rappel entre membres et normes de la collectivité, ainsi qu'un rapprochement interindividuel. Naturellement, ces mouvements ont leur source dans les attachements primaires de chacun. La séparation de la victime du groupe, que le *bullying* formalise, fait penser à l'usage passionnel de la peine²¹¹, dont la société dose le recours selon son attachement aux objets-normes violés. Or, si cette référence ne pose aucun problème en ayant à l'esprit les victimes provocatrices et les victimes-oppresseurs, le sort des victimes passives apparaît difficilement éclairci dans une telle optique. En réalité, toute victime de *bullying* s'écarte, dans la perception des pairs, par rapport à des aspects considérés comme souhaitables. Ces caractéristiques peuvent correspondre à des conduites dès le début, ou bien influencer ces dernières (directement ou par l'intermédiaire des conséquences de leur perception de la part de la majorité des élèves). La victimisation serait en ce sens la peine infligée par le groupe à celui qui, en s'en différenciant, attente à la "norme de normalité" et à la collectivité qui s'en nourrit²¹². Un peu

²⁰⁹Girard R., *Le bouc émissaire*, Paris, B. Grasset, 1982, p. 300.

²¹⁰Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, Tea, 1992 (Utet, 1978), p. 561.

²¹¹Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Puf, 1930, p. 64 (Alcan, 1893).

²¹²La référence à Durkheim nous sert, cette fois, *a contrario*. Nous apparentons, pour l'instant, la victime de *bullying* à l'auteur de déviance et crime de *La division du travail social*. Cela n'est pas inapproprié, compte tenu de la fluidité du statut des protagonistes de la victimisation entre pairs en milieu scolaire.

comme dans la société à solidarité mécanique, la victimisation-punition de l'élève différent paraît assurer la satisfaction d'une « puissance supérieure, réelle ou idéale »²¹³. Cette puissance correspond tantôt au groupe, tantôt à la classe et(ou) à l'établissement scolaire²¹⁴. Cette instance d'identification régirait en somme les trames de la désignation de l'*outsider* et les conséquences de cette désignation. Même en ce cas, naturellement, on ne saurait pas confondre l'une parmi les fonctions accomplies par la figure de la victime de *bullying* avec l'origine de son élection en tant que telle.

Les relations entre victimes et oppresseurs, groupes conformes au règlement institutionnel et déviants, enseignants et classes, cercles et individus prennent en cause, entre autre, ce que Durkheim nomme « états forts et définis de la conscience commune »²¹⁵. Selon l'âge, le niveau de scolarisation et l'expérience scolaire, ces états sont consciemment perçus en tant que tels - c'est à dire corrélatifs d'un sentiment d'homogénéité et similitude entre l'individu et la collectivité scolaire - ou bien se présentent dans leur variante affinée – qui, chez Durkheim, caractérise le type de société à solidarité organique. Cette variante consiste en ce que le sentiment homophile concerne non pas la classe toute entière mais, par exemple, un sous-cercle dont les caractéristiques font l'objet d'attachement particulier²¹⁶. Ces traits, dans le cas de la victimisation scolaire, correspondent tantôt à des adhésions normatives de base, tantôt à des corrélats de celles-ci ; tantôt à des atouts intellectuels, tantôt à des aptitudes relationnelles ou encore physiques.

²¹³Durkheim E., *De la division du travail social*, op. cit., p. 68.

²¹⁴Cela dépend de l'optique selon laquelle le *bullying* est analysé. Considérer les rapports entre un petit groupe de dominateurs et une victime est une chose ; prendre en compte la relation entre ce groupe et la classe et entre la classe et la victime en est une autre. Une classe entière peut cibler l'un de ses membres en ayant comme référence des normes et règles qui semblent régir l'établissement tout entier. C'est le cas où la victime apparaît s'écarter des prescriptions généralement acceptées. L'accent est alors mis sur une « loi » violée, de différentes façons, par le jeune-cible. D'autre fois, dans une classe on peut repérer des attitudes d'exclusion nourries par les valeurs spécifiques du groupe-classe, et qui ne sont pas forcément explicitées face aux adultes. Au sein d'un petit sous-groupe la personnalisation de ces références normatives est encore plus frappante, les codifications officielles et l'aval professoral n'étant pas attendues comme indispensables. En analysant une situation de *bullying* de l'extérieur, cette « puissance supérieure » peut enfin être identifiée autant dans un groupe d'opresseurs voulant se différencier de l'élève victimisé, que dans le groupe-classe tout entier prenant les distances par rapport à un oppresseur et appuyant la victime.

²¹⁵Durkheim E., *De la division du travail social*, op. cit., p. 73.

²¹⁶Cette alternance de l'instance d'autodéfinition de l'acteur individuel sera un repère majeur pour la lecture de notre terrain. Un groupe défini institutionnellement, un sous-groupe dans la classe ou encore un seul autre acteur peuvent jouer de référents, en cas de consonance de traits.

2.3. Le rôle des adultes dans les dynamiques de *school bullying*

La recherche ne s'est pas souvent penchée sur les facteurs empêchant les adultes de remarquer et encadrer les manifestations d'intimidation et victimisation entre pairs²¹⁷. L'identification de la part des adultes des dynamiques de *bullying* est une tâche ardue en raison de la complexité du phénomène²¹⁸. Ce processus, fait de tentatives et insuccès à répétition, s'entremêle, par ailleurs, aux dynamiques elles mêmes. La disponibilité des victimes à parler des attaques subies²¹⁹, par exemple, se lie étroitement aux attitudes et aux réactions de proches et enseignants. Dans le complexe, alors, le phénomène du *school bullying* dépend aussi de ce troisième acteur qui est l'adulte.

Souvent sans en être conscients, maîtres et professeurs d'école peuvent aller jusqu'à se révéler de véritables protagonistes sur la scène d'oppression, comme les *bullies* et les victimes. Le fait de ne pas mettre un frein à un épisode offensif en cours représente, de fait, l'entrée de l'éducateur dans l'interaction de type *bullying*. Certes, la non-intervention peut être de différentes natures, s'avérant plus ou moins grave, inattendue, incompréhensible. Elle peut relever d'une ignorance des événements de la part de l'enseignante²²⁰. Le genre, l'âge de maîtres et professeurs ; la fréquence et le type de contact avec les élèves ; les types de *bullying* influencent la façon dont les enseignants appréhendent et comprennent le problème. La pression conséquente à la lourde tâche d'officialiser un accident gêne également la prise de conscience. Certains éducateurs considèrent comme *bullying* les actes de force physique, mais non pas le « *namecalling* »²²¹ et l'isolement²²². Le « *bullying* relationnel » est difficilement

²¹⁷Mishna F., Sarcello I., Pepler D., Wiener J., «Teachers Understanding of Bullying», *Canadian Journal of Education*, 2005, 28(4), 718-738. En réalité, déjà en 1990, une étude portait sur la réaction des enseignants aux épisodes de victimisation de type *bullying*. Seulement 25% des élèves enquêtés confirmaient l'intervention des professeurs pour arrêter les offensives, 75% des enseignants affirmant d'intervenir régulièrement lors des victimisations entre élèves (cf. S. Ziegler, M. Rosenstein-Manner, *Bullying at school: Toronto in an international context*, Toronto, Toronto Board of Education, Research Services, 1991).

²¹⁸Roberts W. B. Jr., Morotti A. A., «The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad», *Professional School Counseling. Special Issue : School violence and counsellors*, 2000, 4(2), 148-155.

²¹⁹Certaines observations, comme celles de F. Mishna et al. (*op. cit. supra*) semblent pouvoir concerner également les parents et les responsables d'activités parascolaires, en plus des enseignants. C'est en considération de la proximité fonctionnelle de leurs rôles que nous parlons dans un même paragraphe des différents adultes participant à la dynamique de victimisation.

²²⁰Les enseignants interrogés au sujet de leur non-intervention pendant des victimisations entre élèves citent le fait de ne pas savoir comment intervenir de façon adaptée ; ils affirment de ne pas avoir reconnu le *bullying* dans les actes observés ; ils montrent de croire qu'il s'agit d'« histoires d'enfants » sans conséquences, qui se règlent entre égaux.

²²¹Il s'agit, notamment, d'une forme fréquente de harcèlement réitéré entre élèves. La pratique du surnom dénigreur peut s'installer comme forme relationnelle habituelle là où l'identité d'un élève est définitivement associée à une ou plusieurs qualités négatives.

défecté par les professeurs²²³. Une formation spécifique sur l'argument facilite, naturellement, l'ouverture et l'habileté de perception et classification des manifestations oppressives.

Dans d'autres cas, un véritable "accord" – non explicité, évidemment – voit les enseignants et les jeunes oppresseurs se poser de façon également critique face aux caractéristiques de l'élève victime. Cela est spécialement probable lorsque le "souffre-douleur" tient des comportements non seulement différents de ceux des camarades, mais aussi résolument inappropriés par rapport à la situation. Que l'on pense aux victimes provocatrices : leurs enseignants et camarades s'alignent souvent sur la même conviction qu'elles procurent et méritent leur propre sort. C'est un de ces cas où les enfants cibles ne peuvent pas compter sur la perception de leur souffrance par les adultes et s'attendre à ce que ces derniers arrêtent les offensives.

Le manque de perception de malaises et "périls" caractérisant la vie des enfants-victimes intervient facilement lorsque la victimisation qu'ils subissent consiste dans des pratiques offensives non physiques, indirectes, souterraines et perpétrées "en petites doses". La dévalorisation continue d'un élève, surtout lorsqu'elle se joue sur le plan de la transmission d'informations négatives le concernant, voit donc souvent l'appui – même involontaire – de maîtres et professeurs. Un enseignant et la presque totalité d'une classe peuvent alors concorder dans la répartition de responsabilité : l'élève cible est vite accusé de l'éventuel mauvais fonctionnement de l'activité ludique ou intellectuelle²²⁴. Le statut de "fléau" est ainsi officiellement conféré, l'appui institutionnel nourrissant la dépréciation progressive de l'élève victime.

Le choix des activités ; la gestion de la compétition, des diversités et des conflictualités ; le choix des thèmes approfondis pendant les cours peuvent contribuer à ce que des tensions et de véritables tortures caractérisent l'échange relationnel. Le niveau de connaissance, de la part de l'enseignant, de l'histoire familiale de chaque élève, des conditions socio-économiques, des réseaux amicaux internes à la classe influe amplement sur la programmation et la mise en œuvre de pratiques et initiatives quotidiennes. L'opportunité des réactions institutionnelles face au *bullying* en dépend. Les attitudes et l'inventive des éducateurs peuvent alors s'avérer "bullogènes", à partir du collègue. Si, en effet, à l'école élémentaire la structure familiale et l'expérience de vie de chaque enfant sont bien connues par les maîtres, dès le collègue ces informations sont de plus en plus défectueuses, les tâches

²²²Boulton M. J., «Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope», *British Journal of Educational Psychology*, 1997, 67, 223-233.

²²³Townsend-Wiggins C., «Teachers perceptions of and interventions in episodes of *bullying* in schools», *Dissertation Abstracts*, 2001-2003/05.

²²⁴Le fait de décharger la responsabilité d'une véritable faillite dans la gestion relationnelle de la classe sur un élève peut représenter, pour un enseignant, une tentative de préservation de sa propre image.

intellectuelles se substituant définitivement aux échanges relationnels et ludiques plus spontanés. Les attitudes des professeurs peuvent à ce moment favoriser le *bullying* et son perdurer.

Tout élève imagine les réactions de ses enseignants lorsqu'il organise ses propres agissements. En dépit du rôle direct que ces adultes peuvent jouer dans la dynamique de victimisation, les élèves victimes gardent toujours l'espoir de pouvoir être aidés par ces figures protectrices. Car, si les enseignants ne se révèlent pas toujours sensibles à la souffrance des élèves cibles, ils peuvent quand même empêcher les attaques directes lors de la récréation, des jeux collectifs et d'autres moments "à risque". Alors que les plus renfermés penchent pour des activités récréatives en salle de classe, d'autres élèves, plus ouvertement, réclament la présence de surveillants ou enseignants dans la cour, dans les couloirs et à la cantine. Quant aux jeunes oppresseurs leur rapport avec les enseignants est aussi ambivalent. Les attaques directes sont généralement réprimandées, ce qui fait que les auteurs de *bullying* physique, par exemple, agissent en cachette. Toute présence adulte sur la scène de la victimisation est alors regardée avec méfiance. Par ailleurs, ces *bullies*, souvent en conflit avec les figures enseignantes, parentales et institutionnelles, considèrent tout adulte un obstacle au libre amusement²²⁵. Les auteurs de *bullying* non physique et indirect, en revanche, cachent leurs outrages dans les seuls cas où les enseignants aient déjà exprimé leur ouverte condamnation pour les comportements de type *bullying*. Par rapport au personnel scolaire, en somme, les petits oppresseurs se posent en suiveurs ou en critiques, selon que leurs attitudes et celles de ces adultes se rassemblent à l'égard des jeunes victimes. Dans une classe où l'isolement d'un bouc émissaire est pratiqué par un groupe ample de bons élèves, par exemple, la distance par rapport aux indications de l'enseignant et le mépris de ce dernier de la part des oppresseurs ne sont pas nécessaires.

D'autres adultes, les parents, exercent une influence à l'apparence plus indirecte sur les pratiques de *school-bullying*. On va au-delà du concept d'apprentissage relationnel et de la source d'inspiration constituée par les échanges familiaux. La minimisation, par la famille, de la gravité des faits de *bullying* est, par exemple, un facteur perpétuant les situations d'intimidation et victimisation. Il s'agit, par ailleurs, de l'un de ces aspects rendant les *bullies* et les victimes beaucoup plus similaires que ce que l'on croirait, ce que toute sociologie du phénomène doit considérer. Lorsque père et mère manquent de condamner ouvertement les attitudes hostiles et agressives dont le *bullying* est la manifestation, l'enfant manquera, lui aussi, de le faire. Si le petit oppresseur pourra persister dans ces agissements, la jeune victime ne manquera pas de pouvoir faire de même. En entendant les parents condamner « ceux qui se

²²⁵Et ainsi à la fonction expressive de leurs initiatives victimisatrices.

laissent faire », en les entendant diminuer (en tant que « normal ») un certain harcèlement entre pairs, l'élève victimisé peut se résoudre à ne rien dévoiler de l'expérience vécue. Pire, se croyant au centre de vicissitudes "normales", il pourra accentuer ces mêmes maladresses lui valant le statut malheureux. Si aucune officialisation du problème n'a lieu, aucune tentative appropriée de le résoudre ne s'observera. La culpabilisation indirecte de l'enfant qui subi le *bullying*, et non seulement la glorification explicite de la conduite agressive, sanctionne finalement autant d'attitudes, de réactions, d'initiatives et de représentations de soi dont les dynamiques se servent en classe. Le type d'implication de chaque élève dans le *bullying* et le *trend* général des épisodes de *school bullying* se lient, pour cela, non seulement aux interventions directes des parents dans la gestion du temps, des actes et des méfaits de leurs enfants, mais aussi, plus indirectement, à la nature des messages et à leur transmission par ces adultes signifiants.

3. Les contextes du bullying : quel rôle pour la « situation » ?

Les épisodes de victimisation et intimidation réitérée entre pairs sont spécialement fréquents à l'école primaire et au collège. Des cas aux conséquences tragiques ne manquent pas, toutefois, d'intéresser les élèves des maternelles²²⁶ et des lycées.

Si l'école s'avère être un milieu favorable aux conduites oppressives et dominatrices, c'est d'abord parce que les acteurs peuvent y passer plus d'heures actives qu'à la maison. De même, l'espace périscolaire est de plus en plus important dans la vie des 4-15 ans. Au sein de groupes récréatifs, religieux, sportifs les enfants découvrent l'existence d'autrui extrafamiliaux. Ils avancent ainsi dans l'auto-connaissance en connaissant les autres, leurs différences et leurs similitudes²²⁷. Voilà pourquoi autant la tendance "physiologique" au conflit, que son exaspération pathologique, apparaissent dans ces contextes. L'école est un contexte favorable aux bagarres habituelles entre jeunes mais aussi à l'inique domination visée par les *bullies*. L'expression de *school bullying*, en ce sens, s'avère être la plus

²²⁶En 1998, par exemple, dans l'État du Colorado, un enfant de 4 ans avait été renvoyé de l'école pour avoir menacé un camarade à l'aide d'une arme à feu.

²²⁷L'image présentée par le psychanalyste D. Sibony, de ces enfants qui « [...] se tapent dans dessus de la cour de "récré" comme pour tâter les limites de leurs corps à travers celles de l'autre, dans [...] une exploration minimale » paraît bien représenter ces circonstances (« Peur de la violence et violence de la peur », *Cette violence qui nous tient*, Paris, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, pp. 40-46).

complète, parmi les nombreuses utilisées : à l'école les occasions relationnelles sont très nombreuses et le bullying peut être décrit dans les termes d'un mode relationnel.

Pendant les heures scolaires, des moments de hiatus peuvent amoindrir le contrôle de la part des adultes. Au contraire, et surtout lorsqu'il s'agit des enfants plus jeunes, la surveillance ininterrompue d'un parent ou d'un proche est plus difficile à éluder à la maison. L'école et certains contextes agrégatifs qui lui ressemblent peuvent ainsi devenir de véritables « arènes pour gladiateurs et victimes »²²⁸. Un recours *ad hoc* à l'adjectif « situationnel » nous permet de prendre en considération les multiples aspects de la vie scolaire favorables au *bullying*. Le moment et le lieu dans lequel certaines attaques directes se déclenchent ne sont pas anodins. Les probabilités de manifestation, ainsi que le résultat des initiatives oppressives, se lient strictement à ces deux facteurs. Mais ces aspects nous semblent aussi pouvoir révéler beaucoup de la nature des attaques et des relations subjacentes entre pairs. Olweus distingue souvent les facteurs "individuels" de ceux "sociaux". L'attention à la situation telle que nous la préconisons permet spécialement de surmonter cette incongruité. Elle permet aussi de *ne pas rechercher une distinction nette entre une étiologie du fond et une étude des facteurs déclencheurs* ; de *ne pas associer la première à la famille et la seconde à l'organisation scolaire* ; de *ne pas associer les adultes à des origines et les conduites juvéniles à des effets* ; de *ne pas considérer, non plus, les échanges de type bullying comme des accidents dus exclusivement aux opportunités*.

Des jardins d'école très vastes, aux grandes haies bouchant la vue des adultes, sont certainement un lieu idéal pour les actions de *bullying*. D'autre part, des espaces de récréation trop petites peuvent entraîner des prévarications instrumentales liées au partage du territoire. Les espaces, leur organisation et destination d'usage font partie des facteurs de risque-*bullying*²²⁹ car ils peuvent encourager ou empêcher des épisodes d'intimidation et victimisation entre pairs²³⁰. Surtout, l'architecture, sa façon d'influencer la gestion des moments agissent sur les situations relationnelles, les manifestations émotionnelles et physiques des élèves. Des contextes situationnels spécifiquement favorables au *bullying*,

²²⁸Fonzi A., «Persecutori e vittime tra i banchi di scuola», *Psicologia Contemporanea*, 1995, 129, 4-11.

²²⁹On pourrait percevoir une transposition, de notre part, de la notion de « facteur de risque » au plan "sur- ou *praeter*-individuel". En réalité, nous concevons les lieux et les activités "à risque" comme des éléments "en situation" : ils participent au mouvement interactionnel à la base de tout échange, en en étant à la fois conditions, contenu et conséquences.

²³⁰La même théorie qui considère la situation parmi les "déterminants" de certains actes délinquants affirme que les établissements et les espaces peu soignés encouragent les manifestations violentes, notamment en suscitant un sentiment d'abandon. En même temps, l'existence de "zones grises", peu fréquentées, représente la situation idéale pour la mise en acte des offensives.

donc, existent bien²³¹. Les recherches italiennes montrent l'influence des caractéristiques situationnelles non seulement sur la quantité et la qualité des épisodes d'intimidation et victimisation, mais également sur les caractéristiques des acteurs impliqués. Au collège les victimes et les oppresseurs ont généralement le même âge, alors qu'à l'école primaire les enfants risquent d'être attaqués par toute cohorte. Dans ce second cas, en effet, toutes les classes partagent les moments et les espaces récréatifs, alors qu'au collège la disposition des classes par étage est homogène par rapport à l'âge. Les activités ludiques diminuent au fur et à mesure que les élèves grandissent. Les dynamiques oppressives au collège se concentrent souvent en salle de classe²³². Les *bullies* ne renoncent pas à amorcer leur offensive, mais celle-ci s'adapte à la situation. Le processus d'adaptation ressemble à celui concernant les opportunités criminelles, indiqué par le terme « *displacement* »²³³. Les occasions (opportunités) de contact entre enfants changeant selon la liberté et l'espace disponible, les petits oppresseurs modifient leurs stratégies et parfois même leurs intentions²³⁴.

Toute activité récréative et sportive se déroulant en l'absence d'une surveillance continue de la part d'adultes, comme les jeux dans la cours lors des pauses, favorise la mise en acte d'initiatives victimaires²³⁵. Le parcours de la maison à l'école est à son tour un terrain fréquent de *bullying*. Il s'agit, en effet, d'une véritable zone du non-contrôle : l'attention et l'autorité des enseignants ne sont pas censées s'y exercer, le regard attentif des parents y disparaît. Les familles qui accompagnent leurs enfants à l'école les laissent souvent dans une espace limitrophe à l'établissement ou dans la cour extérieure. Etudiants robustes et graciles, confiants ou mal assurés, se rencontrent dans ces espaces de transition en début et en fin de journée. Ces moments précédant et suivant les leçons voient les jeunes oppresseurs dans la nécessité de libérer les instincts agressifs²³⁶. Avant d'entrer en classe l'opresseur tend à rafraîchir, à ses propres yeux et aux yeux des autres, son image de dominateur ; à la sortie des cours il a la nécessité d'éliminer la tension accumulée pendant les heures consacrées à l'étude.

²³¹A ce propos Debarbieux remarque que, depuis les années 1980, les variables organisationnelles ont de plus en plus été considérées dans l'étude de la victimisation en milieu scolaire et que la notion de « climat scolaire », elle aussi à titre de variable, est actuellement le pivot des recherches criminologiques sur la violence à l'école.

²³²Sharp S., Smith P.K., *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erickson, 1995.

²³³Hesseling R. B. P., *Displacement: a Review of Empirical Literature*, The Netherlands, Research and Documentation Centre, Ministry of Justice, 1994 (disponible en ligne).

²³⁴Réfléchir à l'influence de la situation sur l'intention permet de considérer le poids de la situation dans son complexe. Il est important d'insister sur ce point, car il relie la dimension de l'occasion à celle de l'adhésion normative. Ce rapprochement permet de franchir toute barrière classificatoire entre éléments déclencheurs et "raisons/motivations profondes".

²³⁵Craig W. M., Pepler D., Atlas R., «Observations of bullying in the playground and in the classroom», *School Psychology International, Special Bullies and Victims*, 2000, 21(1), 22-36.

²³⁶Cela, d'autre part, est valable pour tous les étudiants. Ce qui différencie les oppresseurs ce sont les formes socialement moins acceptables choisies pour la "libération". C'est d'ailleurs en fonction d'une expulsion fonctionnelle des énergies que le *football* entre un cours et l'autre est normalement toléré, et même encouragé, par de nombreux établissements.

La situation des victimes est analogue : dans les alentours de l'école, tôt le matin, elles se séparent de leurs parents en se retrouvant seules face aux plus forts qui ne tardent pas à remarquer leur peur. Dès leur arrivée dans ces zones hors de la protection familiale et du contrôle des professeurs²³⁷, les victimes habituelles s'attendent au pire. Une enquête norvégienne sur les prévarications en milieu scolaire²³⁸ indique que 15% des étudiants des écoles primaires sont impliqués dans des épisodes de prévarication se déroulant pendant les moments récréatifs, les cours de gymnastique, les heures du repas²³⁹.

L'emplacement physique et l'organisation interne de l'établissement influent sur la situation relationnelle, sur le climat des classes. Certaines vulnérabilités concernant des jeunes élèves deviennent évidentes dans des situations spécifiques, mais pas dans d'autres. Les moments de libre jeu peuvent accentuer le caractère discriminant des aptitudes physiques et communicatives. *Le bullying se bâtit à partir d'aspects objectifs concernant ses acteurs et leurs lieux de rencontre, mais aussi à travers la réception de la situation de la part des protagonistes. En s'entremêlant à ces aspects objectifs et relatifs, il en vient, à son tour, à constituer, en soi, une situation bien spécifique.*

Lorsqu'on regarde à la mise à l'écart systématique d'un mauvais élève de la part du groupe-classe remportant de bonnes notes – et non pas aux seules attaques physiques perpétrés par les élèves grands et gros au détriment des menus – cette assertion se comprend aisément. Nos données nous poussent dans cette direction. L'intensité et les directions des flux de solidarité se lient, selon le cas, à des caractéristiques ou bien à leurs contraires. En classe, toute défaillance perçue comme importante (au plan relationnel, sportif ou des notes) peut être punie, dans un mécanisme de prévention projective. La différence est stigmatisée par les initiatives de type *bullying*, ce qui empêche, par ailleurs, les acteurs "différents" de franchir leur propre condition. Le *bullying* révèle à ce moment sa nature de "situation", faite de conditions, positions, statuts et stratégies.

²³⁷Les résultats de la première enquête italienne sur le *bullying* indiquaient que 60% des écoliers de Florence et 56% de ceux de Cosenza, parlant avec les parents, associaient l'école au concept de méchanceté entre pairs (cf. A. Fonzi, «Persecutori e vittime tra i banchi di scuola», *op. cit.*). Des données analogues ont été recueillies dans les principales villes d'autres régions italiennes (cf. F. Marini, C. Mameli, *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci Editore, 1999, p. 147).

²³⁸Olweus D., *Bullying at School*, *op. cit.*, p. 14.

²³⁹En Italie, où les enfants ont été interrogés sur la base d'une version réadaptée du questionnaire d'Olweus et d'autres entretiens partiellement structurés, les victimes de *bullying* ont indiqué les pauses et les moments de l'entrée en salle de classe comme les plus dangereux (cf. A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, *op. cit.*). Le harcèlement aussi bien physique que verbal se déroulerait surtout en salle de classe et aux toilettes, puis dans le jardin de l'école et dans les couloirs.

3.1. La situation. Entre identification du phénomène, repères normatifs et intentions des acteurs

Notre intérêt pour le *bullying* nous pousse à considérer la « situation » dans ses aspects matériels et immatériels, dans son apport "causal" et comme un "contour-instrument" des offensives. Le premier problème qui se pose concerne alors la nécessité et la légitimité de certaines distinctions. Car, la fonction de la situation par rapport à la dynamique indésirable considérée se définit, d'après nous, autant en termes causaux qu'en termes instrumentaux. Le lieu et le moment de la journée scolaire qui voient s'enclencher l'oppression n'appartiennent pas à l'ordre de la causalité au sens étroit. Endroits et activités ne sont pas "porteurs" de *bullying* en eux mêmes. Aussi, la situation ne se réduit pas à l'architecture, à la gestion du temps et à la qualité des activités qui se déroulent juste avant le déclenchement de l'offensive. Si les éléments physiques sont distingués de ceux immatériels c'est dans un but illustratif. Aucune priorité, en termes d'influence ou précédence temporelle, n'est accordée à l'un de ces deux ensembles d'éléments. Par ailleurs, la situation est plutôt issue de leur fusion, ainsi que de celle d'autres traits, dimensions et caractères. Au-delà de temps et lieu, en effet, la situation se construit par l'"activation" d'adhésions normatives de la part des jeunes protagonistes du *school bullying*.

Influence de la situation sur l'intention

L'intention de l'acteur et le contexte situationnel dans lequel se déroule l'offensive agissent réciproquement l'un sur l'autre. D'un côté, autant l'organisation de l'espace et du temps que l'ambiance relationnelle influencent le *bullying*. Elles facilitent ou empêchent l'exécution fidèle des plans de l'acteur. Lorsque, par exemple, un oppresseur potentiel se voit obligé de reporter, ou modifier, son initiative offensive en raison de contraintes organisationnelles (le lieu ne permet pas d'isoler la victime) ou relationnelles (la victime bénéficie d'un important consensus auprès des camarades) l'obstacle se définit en termes de réalisation. L'oppresseur pourra éventuellement revenir à la charge plus tard, dans une situation plus favorable.

D'un autre côté, « les circonstances » peuvent affecter l'intention originale de l'aspirant offenseur. Par le biais du climat émotif, des conjonctures relationnelles générales, il

pourra aller jusqu'à revoir les fondements normatifs de sa vieille intention. Tout en ayant longtemps songé à victimiser un camarade, par exemple, un élève peut être entraîné à regarder autrement sa victime potentielle : par exemple, suite à la réflexion suscitée lors d'un moment éducatif particulier ou suite à un échange d'opinions entre copains. En ce cas, l'"empêchement situationnel" concernera l'attribution de sens ou, moins précisément, il touchera à l'intention. Reste à préciser si cette influence concerne juste une intention faible, occasionnelle et très spécifique – pensons à l'idée passagère d'organiser une blague cruelle – ou également une base motivationnelle profonde caractérisant, sur la longue période, la relation entre oppresseur potentiel et cible. Prenons donc l'exemple d'un jeune auquel l'idée de s'en prendre à un bouc émissaire soit inspirée par une "situation idéale" : absence d'adultes, vulnérabilité de la victime, prévision d'un gain matériel (relevant d'une soustraction de bien) et, encore, prestige au sein d'un groupe (manifestant, plus ou moins directement, son mépris pour la victime). Dans ce cas, considérer l'influence de la situation sur l'intention est encore plus facile, en mettant provisoirement de côté les adhésions normatives de base. On peut en somme se concentrer sur la façon dont tout un ensemble varié de facteurs peuvent affecter les intentions originaires.

Porter l'attention sur le contexte situationnel c'est considérer autant les contraintes et les conditions objectivement identifiables par un observateur quelconque que les caractéristiques moins saisissables : ambiance émotionnelle et investissement normatif général relatif à l'entreprise éventuelle et à ses victimes potentielles. Ces facteurs, apparemment externes et secondaires (du point de vue temporel) par rapport aux orientations de base de l'opresseur potentiel, rentrent activement en contact avec ces dernières. L'attribution de sens à la situation momentanée et le passage à l'offensive de type *bullying* représentent, et procèdent de, cet ajustement. Dans une logique de la conséquence, les résultats des ajustements successifs et de l'exercice des conduites qui en relèvent – oppressives ou contraires à l'oppression – assument, sur la longue période, le rôle de véritables paramètres au sein de la réserve d'orientations et significations. A la fin, celle qu'on considère comme « l'intention » subjacente d'un acte spécifique de *bullying*, mais aussi l'ensemble général de valeurs-repères, s'avèrent perméables aux expériences situationnelles.

Si l'on admet que la situation agit – ou rétroagit – sur l'intention et sur certains repères normatifs de l'acteur de *bullying*, on ne réduira pas le regard situationnel porté sur le phénomène à une approche du type *ex post*²⁴⁰. Ce type de qualification, d'ailleurs, ne s'adapte qu'à une seule des trois attitudes préventives. En perspective temporelle, le discours sur la

²⁴⁰Nous ne complétons pas cette expression par le terme « *facto* » : plus que du « fait », il s'agit, comme on verra, de la conception du fait.

prévention du *bullying* peut s'articuler de trois différentes façons. Cela dépend de la relation supposée entre la conception de la stratégie préventive et le moment de conception de l'acte de *bullying* de la part de son auteur²⁴¹. En allant de la généralité à la spécificité, le parcours éducatif de base – donc l'activité scolaire habituelle – apparaît comme un instrument de prévention *ex ante*. Il existe *à priori*. L'un parmi ses nombreux effets peut être de prévenir indirectement des manifestations indésirables, en proposant des modèles de conduite acceptables. Des campagnes scolaires centrées sur la diffusion d'informations sur le *bullying* représentent, en revanche, un moyen de prévention déjà moins général, intermédiaire. En dépit de ce qu'indiquerait l'infinifitif « pré-venir », nous ne nous trouvons plus alors « avant » l'acte. Ce type de programmes "préventifs" est en effet activé, le plus souvent, suite à la détection de quelques initiatives conflictuelles au sein de l'établissement. L'implémentation de programmes de prévention du *bullying*, par contre, se déroule lorsque des dynamiques oppressives spécifiquement de type *bullying* s'avèrent être fréquentes. La prévention est alors ciblée sur des acteurs, pour qu'ils ne s'adonnent pas à d'autres offensives. L'intervention voudrait prévenir des manifestations de *bullying*, en partant du constat qu'il existe, chez certains acteurs, des attachements normatifs susceptibles de favoriser ce genre de conduite. Elle se situe donc *ex post facto* et, surtout, après que le jeune *bully* ait conçu la possibilité d'attaquer. La prévention situationnelle au sens étroit, qui amoindrit le risque d'attaques via l'organisation et la gestion de structures et temps, en est un exemple. « Pré-venir » devient en ce cas, par exemple, faire en sorte que la situation physico-environnementale intervienne comme un obstacle juste avant que l'acte indésirable soit réalisé. Ce n'est donc pas sur les fondements normatifs des actes indésirables qu'on intervient²⁴². La qualification de *ex post* indique que le *bullying* est pris en charge et combattu à partir de sa dimension phénoménique, et non pas de sa conception première.

Les trois types d'attitude définitoire et cognitive s'entremêlent dans l'identification du *bullying* que nous considérons être la plus prometteuse. Considérer le rôle de la situation au sens large implique de prendre en compte, à côté des aspects les plus tangibles – tels que l'architecture des lieux ou certaines formes du contrôle – ceux apparemment plus aléatoires – tout du moins en termes d'identification – comme l'ambiance relationnelle ou l'intensité des liens amicaux entre élèves. Il s'agit, encore, de reconnaître que les circonstances physiques

²⁴¹Cette parenthèse sur la prévention est indispensable en voulant préciser le sens de la perspective temporelle citée.

²⁴²On voit bien que ce type d'attitude préventive, basée sur le seul empêchement matériel de l'acte, néglige la question des attachements aux valeurs encore plus que toute perspective répressive. Les politiques de tolérance-zéro, de leur part, tout en intervenant dans l'*ex post facto*, exercent quand même cette *deterrence* générale et aspécifique procurant, sinon des révisions en termes d'attachements aux valeurs, des véritables ajustements de l'intention.

jouent un rôle non secondaire par rapport à l'aspect intentionnel, donc à la question de la démarche rationnelle et programmée de l'acteur.

La façon dont un acteur exploite l'architecture d'un lieu pour programmer et mettre en œuvre son attaque de type *bullying* révèle son intelligence analytique et ses attachements normatifs. Un oppresseur, en dépit de la perception des risques d'insuccès (liés, par exemple, au réseau amical de la victime) ou de repérage (relatifs au manque d'espaces isolés), peut opter pour offenser quand même sa victime. On peut alors conclure que son adhésion est forte par rapport aux paramètres normatifs subjacents à l'initiative en question ou bien à une représentation qu'il s'est fait de la victime désignée et qui inspire ses initiatives. Le jeune oppresseur qui "prend le risque" – par exemple celui de la désapprobation générale suite à l'attaque perpétrée – peut être très attaché à son but. Même une mauvaise évaluation des risques et un manque important d'informations devraient, en ce sens, être resitués à l'intérieur du bagage normatif de l'acteur.

Si, au lieu de prendre en considération les caractéristiques physiques et organisationnelles de l'école on se penche vers la situation au sens de climat relationnel, la notion de rationalité de l'acteur ne cesse d'éclairer. Le *bully*, en effet, choisira d'exploiter, par exemple, l'affaiblissement d'une relation amicale entre deux copains afin d'attaquer l'un d'entre eux ; d'autres fois, en constatant un état d'âme particulier chez un camarade (déjà touché, par exemple, par une autre expérience désagréable) il pourra en exploiter la vulnérabilité pour l'entreprise offensive. Par ailleurs, la situation relationnelle influe même d'une autre façon, en parallèle, sur les comportements des acteurs. Des états particuliers d'excitation ou démoralisation, individuels et collectifs, gouvernent le cours des relations entre camarades. Cela autant en termes d'évènements occasionnels que de liens de longue durée. Etats d'âme, résultats scolaires, épisodes bouleversants, type de rapport avec les enseignants, constituent le terrain de la réélaboration d'adhésions normatives. La « situation » fonctionne alors autant comme un processus de stabilisation, atténuation, élimination des acquis de la réélaboration, que comme un terrain pour l'exercice de celle-ci.

Précisions sur l'emploi de la notion de « situation »

L'appartenance du *school bullying* à la sphère thématique de la déviance juvénile fait en sorte que le recours à la notion de « situation » évoque l'attitude criminologique face au poids des circonstances, des espaces physiques dans lesquels l'acte indésirable se déroule. Cela ne doit pas apparaître réductif dans le cadre d'une étude sociologique du *bullying*. En

effet, la perspective criminologique centrée autour du concept de situation n'a cessé d'évoluer en intégrant des regards de plus en plus complexes sur des aspects différents. Des extraits du débat critique²⁴³ autour de l'approche de Ronald Clarke montrent cette évolution²⁴⁴. A partir de sa première classification des techniques de prévention situationnelle (en 1992), Clarke²⁴⁵ est rentré dans le détail. Il est arrivé à insérer, parmi les instruments pouvant prévenir la conduite indésirable, la menace du sentiment de culpabilité lors de la contemplation de la possibilité de commettre un acte moralement incorrect et la peur du blâme par des autres significatifs²⁴⁶. De tels présupposés ne sauraient pas s'associer à une vision étroite de la situation favorisant le phénomène indésirable²⁴⁷. En dépit des accusations fréquemment adressées aux attitudes de l'"action-recherche"²⁴⁸ son recours à la « situation » ne dévoile pas un désintérêt pour l'intention de l'acteur²⁴⁹. En parallèle, l'attention aux caractéristiques physiques et temporelles et à l'ambiance relationnelle qui dessinent le scénario du *bullying* est une attention spécifique portée sur chaque épisode victimaire et sur la dynamique de domination déséquilibrée dont il est une manifestation éclatante. La conviction de la portée informative et compréhensive de la situation est à la base de notre approche du *bullying en tant que dynamique, succession d'épisodes corrélés et trame d'attributions de sens et d'attachements normatifs*.

Les supporteurs de la prévention situationnelle de la déviance considèrent que les conditions générales dans lesquelles l'acte indésirable est accompli jouent un rôle

²⁴³La notion de prévention situationnelle est durement critiquée par les criminologues et les politiciens progressistes. Ils voient un reliquat de conservatisme dans l'idée d'une modification environnementale qui prévienne et anticipe des comportements n'ayant pas encore été observés.

²⁴⁴L'auteur a développé un intérêt pour la « théorie des opportunités », bien connue – on pense notamment à sa déclinaison dans la théorie des activités de routine (cf. L. E. Cohen, M. Felson, « Social Change and Crimes Rates Trends : a Routine Activity Approach », *American Sociological Review*, 1979, 44(4), 588-608) – en tant qu'application du modèle du choix rationnel en criminologie et en politique de la prévention. Les initiatives issues d'un tel cadre ont souvent fait l'objet de critiques les voulant dangereuses et réductrices. En réalité, Clarke n'a pas manqué de prendre en compte le poids de la motivation de l'auteur d'infraction.

²⁴⁵Aidé aussi par d'autres criminologues (comme Ross Homel) concernés par l'analyse stratégique du crime et l'emploi de la théorie du choix rationnel aux conduites déviantes et délinquantes.

²⁴⁶Voir, en particulier, l'analyse critique de Richard Wortley, *Guilt, Shame and Situational Crime Prevention*, Monsey New York, Criminal Justice Press, 1996. p. 115.

²⁴⁷La prévention préconisée par Clarke, en effet, ne se réduit pas à la sécurisation des objectifs sensibles dans un souci d'anéantissement des récompenses et d'augmentation des efforts et des risques perçus. L'induction du sentiment de culpabilité et de honte (technique qu'il nomme *Inducing Guilt and Shame*), en effet, témoigne du caractère individu-centrée de l'approche préventive de l'auteur.

²⁴⁸L'approche voit dans la succession des phases théorique et appliquée (identification du problème et de ses solutions, évaluation et diffusion des résultats) la méthode la plus adaptée au traitement politique de problèmes de criminalité et insécurité urbaine.

²⁴⁹La question de l'attachement normatif est présente dans la théorie de la neutralisation de Matza et Sykes et chez Bandura (*Aggression: a Social Learning Analysis*, Prentice Hall, N. J., Englewood Cliffs, 1973). Wortley indique dans ces deux auteurs la référence clé de Clarke pour franchir le domaine dit « psychologique » (R. Wortley, *op. cit.*, p. 118). Ce dernier pourrait, d'après nous, être mieux indiqué par "fondement intentionnel et normatif". Dans une situation descriptive analogue Weber se sert de l'adjectif « psychique » - qu'il considère cependant un « terme équivoque » - pour indiquer la présence d'un « sens visé » distinguant l'activité économique (cf. M. Weber, « Les catégories sociologiques fondamentales de l'économie », *Economie et société, op. cit.*, p. 102).

déterminant. Le poids de la « situation » serait donc causal ? Si l'on partage une vision étroite de la situation (caractéristiques architecturales, équipements de surveillance, etc.) et qu'on répond de façon affirmative, on embrasse l'hypothèse d'une détermination extra-individuelle des initiatives de l'acteur. En visant une position plus modérée, en revanche, on peut se limiter à souligner la fonction instrumentale de la situation. Elle se définit, en ce cas, comme un ensemble de conditions pouvant permettre, faciliter, encourager, ou au contraire empêcher, l'accomplissement de l'acte inacceptable.

En réalité, à la différence de ce qui caractérise les approches sécuritaires, la prévention situationnelle généralement théorisée, tout comme notre intérêt pour le *bullying*, considère la situation au sens large, sans limitation spatiale ou temporelle qui la réduirait au résultat final : l'acte de *bullying*. Il n'est plus opportun, en ce cas, de confiner la fonction de la situation au plan instrumental. En effet, si l'on admet qu'il s'agit d'un ensemble de conditions qui préparent, précèdent, préparent les conditions individuelles, collectives, environnementales, substrat des manifestations de *bullying*, on comprend que la situation constitue un terrain de réélaboration normative et, souvent, d'élaboration *ex novo* de buts. Elle devient alors une catégorie heuristique où l'instrumental et le causal se mélangent. C'est ainsi que la situation préside aussi bien à un acte de *bullying* spécifique, qu'au contexte évaluatif et significatif de sa "préparation".

L'admissibilité et l'utilité de certains actes d'un côté, les efforts évaluatifs et stratégiques pour les déterminer de l'autre, gouvernent la résolution des jeunes oppresseurs, leur indécision, le report d'une initiative offensive et son abandon. *La « situation » de bullying est alors l'ensemble des caractéristiques environnementales, organisationnelles (le type de travail scolaire, par exemple), relationnelles et, encore, des croyances sur ces caractéristiques et des valeurs orientant l'initiative dans les circonstances considérées.*

4. Vers une sociologie de la victimisation réitérée entre pairs

Dans le cadre de notre intérêt, le *bullying* est d'abord un phénomène difficile à catégoriser, à circonscrire par l'indication d'acteurs distincts, aux rôles préfixés et définitifs. Ses manifestations, ses formes, ses conséquences et ses sources ne peuvent pas, non plus, être énumérées ou indiquées comme certes et constantes. Il n'est pas possible de procéder à une typologisation des protagonistes ou de trancher sur le caractère individuel ou collectif de leurs

agissements. Les acteurs du *bullying* ne sont pas tous visibles. Un type de conduite offensive n'en exclue pas un autre. Aucune forme de *bullying* ne peut être considérée comme exclusivement typique des filles ou des garçons.

Le *bullying* ne saurait pas être réduit à une question de vide normatif ou attribué à une altérité normative des oppresseurs et de leurs expériences familiales. *Les élèves présents en classe - oppresseurs et victimes - et les enseignants sont tous également les acteurs du bullying*. La classe, le groupe-classe jouent et accomplissent tous des rôles et des fonctions sans lesquelles aucune dynamique de victimisation réitérée entre pairs ne se déroulerait.

La pré-condition de toute manifestation de *bullying* est une importante asymétrie relationnelle. Le victimisé n'est pas capable de se défendre face à ses persécuteurs, ce qui lui vaut la désignation de victime idéale. L'inégale distribution « de la capacité d'imposer sa propre volonté sur des volontés contrastantes »²⁵⁰ caractérise le lien du jeune *bully* avec sa victime. Une logique véritablement viciée du pouvoir fait de la soumission un ingrédient base du *bullying*²⁵¹. La répartition inégale d'habiletés et de prestige est une autre pré-condition, en plus d'être une caractéristique et une conséquence de l'élection de la cible préférentielle. Les *bullies* obtiennent souvent un fort consensus auprès des camarades et des adultes. Cet appui, lié à l'influence sociale²⁵² sur les pairs, encourage les initiatives offensives. Les victimes vivent l'expérience inverse : l'absence de soutien amical et de consensus social les pousse plutôt à se résigner à leur malheureuse condition. Reconnaissance, charisme, charme sont habituellement plus présents chez les oppresseurs que chez leurs victimes. En termes exclusivement sociologiques, une différence réside dans la qualité et l'intensité des interactions possibles. Les oppresseurs peuvent avoir de très nombreux contacts avec

²⁵⁰Gallino L., "Potere", *Dizionario di Sociologia*, Tea, Torino, 1993, p. 508.

²⁵¹Le « concept sociologiquement amorphe de "puissance" » de Weber semblerait en ce sens approprié. Seulement, les rapports entre l'opresseur et la victime, et ceux entre l'opresseur et les suiveurs, n'excluent pas toujours la possibilité de l'activation d'une véritable « docilité » chez les soumis. La « discipline » weberienne peut alors être évoquée - les jeunes connivents des prépotences, en effet, apparaissent souvent comme une « masse dépourvue de critique et sans résistance » - à condition qu'on y associe la « disposition acquise » à l'obéissance. La relation entre oppresseur et suiveurs, en particulier, est oscillante. Elle correspond à une imposition dont le succès dépend tantôt de la "réceptivité inerme" des suiveurs, tantôt d'une adhésion "raisonnée" aux projets offensifs. Dans le premier cas une sorte de faiblesse intellectuelle et/ou physique pousse les grégaires à soutenir le *bullying* direct et physique pour ne pas en être les victimes ou pour l'indisponibilité d'alternatives ; dans le second une concordance normative entre oppresseurs et suiveurs, partageant une vision similaire de la victime et de la situation, permet un accord sur la victimisation indirecte, ou quand même non physique, à pratiquer. De même, l'obéissance des victimes aux oppresseurs varie : il s'agit tantôt de tentatives aveugles d'échapper au pire, tantôt de la croyance dans l'effective infériorité et justesse des tortures subies (cf. M. Weber, *Economie et Société*, op. cit., pp. 95-96).

²⁵²A. Mucchi Faina parle de l'influence sociale comme de l'ensemble de « modalités par lesquelles les processus mentaux, les émotions et les comportements des individus (ou des groupes) sont modifiés par la présence (effective ou symbolique) d'autres individus (ou groupes) » (librement traduit à partir de *L'influenza sociale*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 11).

plusieurs camarades, mais aucun n'a les traits d'un lien exclusif et durable²⁵³. Les victimisés, au contraire, nouent un très petit nombre de relations qu'ils investissent énormément. Les prévaricateurs comptent alors sur une importante quantité d'appuis, alors que les victimes de *bullying* bénéficient, souvent, de la seule sympathie d'autres pairs isolés. La relation entre oppresseur et victimisé se base sur une distribution inégale de pouvoir, prestige, d'atouts relationnels, de biens matériels. Par ailleurs, l'asymétrie est accrue par la relation même. Voilà une autre difficulté de distinction : entre les causes et les effets. Elle afflige toute intention macro-analytique, mais n'est pas absente en considérant les "effets" du *bullying* sur les trajectoires individuelles de vie. Oppresseurs et victimes cessent ainsi de se distinguer nettement les uns des autres. Dans notre assimilation du *school bullying* à une dynamique processuelle d'ajustements et tentatives d'aménagements, aucun élément, finalement, ne fait l'objet d'une désignation catégorielle ponctuelle et définitive. Les trois paragraphes qui suivent proposent des exemples à cet égard.

4.1. Le *bullying* : entre conduites du groupe et partage de références

Le contexte habituel des prévarications entre pairs – l'école – est notamment attentionné par Durkheim, qui en parle en termes de « microcosme social ». Cette « petite société » - la classe - qui n'est pas « qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres »²⁵⁴, fait en sorte que les enfants « pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés »²⁵⁵. Les recherches indiquent que l'aspirant oppresseur s'assure souvent la présence d'au moins un tiers avant d'attaquer. En général, le groupe joue un rôle de relief dans les dynamiques de *bullying* qui s'avère un phénomène aux traits « éminemment sociaux ».

Notre travail part d'une accusation implicite adressée aux premières approches du *school bullying*. Incomplétude et fixité les affectent à nos yeux. Le groupe, par exemple, ne

²⁵³En revanche, Brandibas indique que « [...] les auteurs se montrent d'une certaine façon sociaux, ayant en cela des groupes d'amis bien identifiés » (cf. G. Brandibas, « Conceptualisation d'un type de violence scolaire: le *bullying* », *op. cit.*, p. 185). En vertu des témoignages et des données récoltées à l'occasion de nos enquêtes de terrain, nous privilégions une interprétation souvent instrumentale des relations entretenues par les oppresseurs avec l'entourage les soutenant. Autre chose est la tendance, montrée par les « mauvais garçons » à se fréquenter entre eux (ce qui peut correspondre à un véritable lien amical), autre chose est le recours, illimité, à des grégaires, de tout type, afin de mieux réaliser les plans d'intimidation.

²⁵⁴Durkheim E., *Education et sociologie*, *op. cit.*, p. 89.

²⁵⁵*Ibidem*.

rentre pratiquement pas dans la façon qu'ont ces études de définir et identifier la victimisation continuée. Les mécanismes du groupe sont, pourtant, incontestablement à l'œuvre. Le cercle des pairs, le groupe-classe, le cercle préférentiel et celui de référence interviennent directement et(ou) comme autant de repères symboliques de l'acte de *bullying*. Le groupe est d'ailleurs, souvent, la source d'inspiration et d'élaboration, ainsi que le réalisateur matériel des brimades. Plus rarement, il peut chercher à interrompre un acte ou une séquence d'actions de *bullying*²⁵⁶, ce qui le rend également protagoniste de la dynamique.

Une des évidences concernant le rôle du groupe dans le *school bullying* réside dans le fait que *bullies* et victimes appartiennent fréquemment à la même cohorte. Les rôles joués et les initiatives sont pourtant très différents. Certaine littérature considère les oppresseurs agressifs et extravertis²⁵⁷. Les victimes seraient peu confiantes et étrangères au penchant violent. Or, cela est réductif et incomplet, le *bullying* résultant de la rencontre, en classe, de traits personnels et de leur confluence vers des rassemblements de plus en plus stables : petits cercles, groupes. Des visions de base, des habitudes et des compétences se rencontrent lorsque chaque élève interagit avec son milieu scolaire. Ce dernier, par ailleurs, s'avère proposer des "combinaisons normatives" susceptibles d'être intériorisées, modifiées et rejetées par les socialisants. Les enseignants et les camarades de classe guident la rectification et la consolidation de la multitude de cadres de référence que les jeunes ramènent en classe. Chaque élève se trouve confronté aux repères des camarades, ce qui se traduit dans la précision de ses propres références. L'étude sociologique du *bullying* doit travailler ces considérations en sachant que rien de mécanique n'est envisageable dans le destin des références normatives et des attitudes des jeunes élèves. Rentrer dans le détail du *bullying* en tant que dynamique permet de voir qu'aucune instillation permanente de valeurs précisément définies n'est assurée en famille, qui rendrait la rencontre du groupe un simple rapprochement (sans compénétration) de repères. De même, les figures clés de l'institution officiellement chargée de l'éducation ne peuvent pas être censées inculquer des percepts anéantissant le risque de *bullying*. Des élèves peuvent se déclarer contraires aux pratiques de *bullying*, solidaires des victimes, mais admettre, en même temps, de ne jamais intervenir en faveur de ces dernières²⁵⁸, voire de participer, sporadiquement, à l'offensive. Le partage de certaines valeurs n'assure pas toujours leur traduction linéaire dans des pratiques attendues. Dans le *bullying* on retrouve souvent des jeunes qui, en victimisant les autres, violent aussi bien les indications parentales que celles des enseignants. L'expérience des petits groupes filtre les

²⁵⁶En réalité, nous verrons que la fréquence de l'intervention du groupe en faveur d'une victime de harcèlement est étroitement liée au type de travail scolaire et à la gestion de la classe par les enseignants.

²⁵⁷Brandibas G., *op. cit.*, p. 184.

²⁵⁸Brandibas G., *op. cit.*, p. 190.

acquisitions normatives familiales, les valeurs et les normes proposées par l'institution scolaire. Cela se fait par un complexe de procédés de médiation, superposition, imposition et domination dont les mécanismes sont ceux de l'interaction. Par le *bullying* en classe les élèves interagissent, se rapprochent et s'éloignent de groupes réels, perçus, souhaités, rencontrés. Ils avancent ainsi dans le processus de construction identitaire. L'expression beckerienne de « cristallisation de l'identité grâce au groupe »²⁵⁹ est à cet égard convenable. Son auteur traite surtout d'une identité déviante, partiellement apparentée au concept de délinquance. Mais la formule peut bien s'utiliser pour prendre en compte les acteurs du *bullying*. Victimes, oppresseurs et témoins s'approprient de leurs rôles respectifs dans le contact de cercles. Ceux-ci tempèrent ou contrarient les adhésions normatives montrées par chacun : « [l]a conscience de partager un même destin et de rencontrer les mêmes problèmes engendre une sous-culture déviante, c'est à dire un ensemble d'idées et de points de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter, ainsi qu'un ensemble d'activités routinières sur ces points de vue »²⁶⁰. Dans le cercle préférentiel les victimes de *bullying* partagent et cherchent à gérer les problématiques liées à leurs statuts ; les petits durs apprennent un « système d'auto-justification »²⁶¹ ; les témoins inertes peuvent accomplir la « rationalisation de leur position »²⁶². L'« idéologie »²⁶³ du cercle des pairs fréquenté devient, étant données les acquisitions normatives des premières années de vie, le filtre par lequel chaque acteur se rapporte au monde social. Oppresseurs, grégaires, victimes et témoins découvrent, avec leurs groupes, ce que le *bullying* implique et comment inscrire leur propre position dans le cours de cette manifestation.

Une telle perspective interactionniste peut constituer un repère dans l'étude du *school-bullying*. L'intimidation et la victimisation entre pairs s'appréhenderaient alors en tant qu'« action collective », toujours au sens beckerien²⁶⁴. L'étude du *bullying* profiterait, en somme, de l'assimilation de ce dernier à des ajustements successifs, accomplis par des « gens » – les écoliers – « agissant ensemble »²⁶⁵. Cela nous paraît aussi nécessaire que simple, en plus de nous rapprocher de notre préoccupation définitoire initiale. Le *bullying* peut s'étudier en tant qu'action sociale. Mieux, son approfondissement ne peut pas négliger le rôle des groupes et des échanges interindividuels *intra* et *inter* groupe. S'intéresser aux manifestations de *school bullying* impose une attention aux dynamiques groupales.

²⁵⁹Becker H., *Outsider. Etudes de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985 (The Free Press of Glencoe, 1963), p. 61.

²⁶⁰*Ibidem*.

²⁶¹*Ibidem*.

²⁶²*Ibidem*.

²⁶³*Ibidem*.

²⁶⁴Becker H., *op. cit.*, p. 205.

²⁶⁵Les termes employés sont toujours ceux proposés par Becker (*op. cit.*, p. 206).

Les traits « éminemment sociaux » du phénomène de la victimisation et de l'intimidation scolaires sont aisément détectés en regardant aux attitudes-type de ses acteurs protagonistes. Le petit dur conçoit ses actions agressives en supposant que d'autres acteurs y prennent partie. De façon plus ou moins explicite, il les y invite. Même en ce sens, donc, l'acte de *bullying* se manifeste par des actions sociales. Il a lieu en référence à d'autres acteurs : victimes, observateurs et complices potentiels. Le jeune *bully* vit sa relation à l'autre non seulement lorsqu'il élabore le type de harcèlement à pratiquer et lorsqu'il raisonne sur ces cibles. Il vit sa socialité aussi lorsqu'il regarde à d'autres acteurs qui pourraient le soutenir. Dans la mesure où, avant de risquer une invitation explicite, il évalue attentivement la possibilité qu'ils se montrent complaisants, *le jeune oppresseur mobilise des attitudes clé, de même que tout acteur en interaction sociale*. Cette phase évaluative subjacente à l'acte de *bullying* ne saurait s'accomplir en l'absence de « codes définis et partagés »²⁶⁶ consentant l'anticipation et la prévision des comportements d'autrui. Des schèmes normatifs sont interrogés par le jeune oppresseur à l'occasion de l'offensive qu'il est sur le point de mettre en œuvre : il s'agit, avant tout, de ses propres « cadres de référence », d'où il tire des orientations relatives aux cadres normatifs probables chez autrui. Comme dans le jeu goffmanien, la rencontre entre les acteurs du *bullying* est révélatrice d'un « ordre sanctionné de contraintes et d'attentes »²⁶⁷. Celle entre l'auteur de l'agression, ses victimes et les autres pairs se déroule à la base comme toute autre relation, en présupposant un minimum de compétences aptes à l'identification des significations de chaque geste.

Le *bullying*, surtout si l'on considère les attaques directs et physiques, peut rentrer dans la catégorie « déviance ». En réalité, considéré au plan général, il nous semble bien pouvoir être assimilé à « la relation » considérée *in abstracto*. Les conditions sont celles identifiées par G. H. Mead comme indispensables : la conscience de l'existence d'autrui et celle de l'existence d'une communauté de référence à la connotation normative définie. A partir de ces éléments, le jeune oppresseur saisit ses objectifs et le parcours pour les atteindre. Le *bullying*, donc, n'implique pas seulement la référence à autrui. Il implique une rationalité. L'oppresseur calibre son acte par rapport aux victimes, aux témoins (soutiens potentiels ou obstacles ?). Il l'organise en considérant les attentes moyennes de la communauté de référence. C'est pourquoi la plupart de ses initiatives ont lieu à l'abri de certains regards et à la seule présence de certains autres. Anticipation des événements à travers la mobilisation de cadres normatifs, référence instrumentale aux autres, référence à un autrui généralisé : le *bullying* partage avec l'action rationnelle et sociale ses pré-conditions.

²⁶⁶Ghisleni M., Moscati R., *La socializzazione*, Roma, Carocci, 2001, p. 32.

²⁶⁷Goffman E., *Espressione e identità*, *op. cit.*, p. 33.

En portant l'attention sur le *bullying* on a la possibilité de bien saisir la compénétration entre la notion de rationalité et celle d'action sociale. L'action de victimisation/intimidation ne suppose pas seulement l'individuation d'un but correspondant à la désignation d'une cible et à la programmation de l'attaque à mettre en œuvre. Elle suit l'évaluation des alternatives possibles et la classification de celles-ci en termes de préférences, à partir des utilités que l'acteur y associe. En dernière analyse, l'orientation de l'action du jeune oppresseur s'appuie sur une échelle de valeurs. Ces valeurs traduisent la perception des utilités de la part de l'acteur, les repères normatifs soutenant cette perception et son attachement au but. Autant les agresseurs que les victimes cherchent à ajuster leurs actes en fonction de ce qu'ils imaginent pouvoir leur arriver, en tenant compte des contraintes normatives pesant sur leur milieu de référence. On ne s'étonnera pas de trouver des concordances normatives parmi les repères comportementaux des *bullies* et celles des victimes. Les deux catégories d'acteurs, par exemple, contribuent à ce que le phénomène reste caché et ne racontent pas volontiers les épisodes d'intimidation et victimisation réitérée²⁶⁸. Autant les oppresseurs que les victimes entretiennent un lien mutable avec l'entourage. Ecart et conformité par rapport aux comportements de la moyenne des pairs concernent également leurs agissements. D'autres affinités se retrouvent entre les deux types de protagonistes du *bullying* : des affinités entre rôles. Autant les victimes que les persécuteurs contribuent à dessiner les contours de la situation de *bullying*. On ne saurait pas imaginer celle-ci comme le résultat de l'action des seuls *bullies* sur des cibles passives, les victimes. Ces dernières, au contraire, s'activent autant que leurs persécuteurs, en agissant sur les circonstances environnementales. Cela dans le but de faire face à des attaques éventuellement déjà en acte ; pour limiter le risque perçu d'être harcelées ; à l'occasion d'actes routiniers de recherche de relations gratifiantes. C'est aussi en relation à ces actes que les jeunes oppresseurs donnent suite à leurs plans agressifs. Des ajustements réitérés ont lieu, en somme, dans la complexe relation entre *bullies* et victimes. Et voilà pourquoi, alors que, par exemple, le Code pénal part de l'action du coupable de bizutage pour définir le délit homonyme, les essais de description synthétique du *bullying* - accomplis par des psychologues ou par des sociologues - partent généralement des actes subis. Dans le premier cas on parle de ce que des personnes font subir aux autres, dans le deuxième on centre l'ouverture sur ce que des jeunes vivent, leurs malgré. Naturellement on n'ignore pas la diversité d'enjeux entre une définition au caractère constitutif, comme celle du Code pénal, et des désignations de l'ordre du descriptif. La comparaison met en évidence la nature complexe du phénomène traité par ces dernières. La

²⁶⁸Le désir de maintenir le phénomène caché se relie à des risques différents chez les deux catégories d'acteurs. On voit que l'intériorisation de la « règle du silence » dévoile des attachements normatifs différents dans les deux cas.

situation de *bullying* se présente comme un véritable scénario de balancement continu entre tensions d'attaque, de défense et de contre-attaque. Le flux des événements est intriqué et pluridirectionnel, impliquant des initiatives et des stratégies en évolution continue tant chez les oppresseurs que chez les opprimés. Définir le *bullying* à partir d'« actions négatives subies » devient alors admissible à la condition de contempler simultanément la dimension de l'attaquant et celle de l'attaqué. Cela, en plus d'éviter toute éventuelle focalisation sur une prétendue passivité de la victime, pousse à considérer l'interaction à plusieurs comme le premier niveau d'analyse à employer dans l'étude du *bullying*.

4.2. Déclinaison du *bullying* et caractères attributifs : le cas des différences de genre

Certaines attitudes de type *bullying* sont communes aux deux genres. Des déclinaisons selon le sexe apparaissent néanmoins fréquentes. Les premières contributions sur le phénomène des brimades réitérées en classe portaient surtout l'attention sur des délimitations sexe-centrées entre les protagonistes. D'après ces études, les filles attaqueraient, en préférence, des victimes de genre féminin, quitte à rencontrer des garçons renfermés et peu robustes. Les garçons sembleraient s'en prendre aussi bien à d'autres garçons qu'à des filles²⁶⁹. Tout en ne manquant pas, à l'occurrence, de harceler leurs victimes par des gestes et des mots (adressés de façon plus ou moins directe), ils seraient le plus souvent à l'origine de scènes de *bullying* direct et physique. Les filles, au contraire, se trouveraient plus souvent impliquées dans des affaires d'intimidation et victimisation indirectes, en accord avec les hypothèses très débattues sur les différences de genre relatives à l'agressivité²⁷⁰. Cela ferait

²⁶⁹Une des premières enquêtes sur le *bullying* (menée à Bergen par Olweus) a montré que parmi les filles de 10-11 ans victimisées, plus de 60% sont attaquées par des garçons. 20% du même échantillon déclarent avoir subi des prévarications aussi bien de la part de filles que des garçons. Les victimes de sexe masculin, en revanche, indiquent des responsables du même sexe dans 80% des cas. Ces données n'indiquent pas que les garçons commettent plus d'actions intimidatrices que les filles. Il faut considérer que les plus jeunes tendent à considérer comme *bullying* les seules attaques directes. Les filles de l'échantillon peuvent ne pas avoir à l'esprit les autres types d'intimidations. Les réponses à la question sur « [...] le nombre de fois où personne n'a voulu rester avec toi pendant la pause et que tu es restée seule » ont confirmé, en effet, que les filles sont plus souvent victimes du *bullying* indirect que du *bullying* direct de la part de leurs copines (cf. D. Olweus, *op. cit. supra*, p. 19).

²⁷⁰Archer J., Coté S., «Sex Differences in Aggressive Behavior. A Developmental and Evolutionary Perspective», in Tremblay R. E., Hartup W. W., Archer J. (eds.), *Developmental Origins of Aggression*, New York, The Guilford Press, 2005, pp. 425-433 ; Tremblay R. E., Coté S., «Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux», *Sociologie et sociétés*, 2003, Printemps 35(1), 203-220 ; Moffit T. E., Caspi A., Rutter M., Silva P., *Sex differences in*

en sorte que le *bullying* des garçons soit (à tort) perçu comme le plus présent, les méchancetés indirectes, souples et imperceptibles pratiquées par les filles étant difficilement détectables.

L'image que les études mentionnées associent au garçon oppresseur relève d'un modèle réactif associé à la force physique. Le *bullying* des filles est censé pouvoir se relier à d'autres modèles d'action. La mise à l'écart, pratiquée à travers l'interdiction de la participation aux jeux de groupe ou par le dénigrement et la diffusion d'informations négatives (souvent fausses) sur la victime, en est un exemple. Ce type de *bullying* s'en prend, subrepticement, aux rapports interpersonnels entretenus par les victimes en les détériorant. En ce sens, le phénomène d'intimidation et victimisation des filles, moins violent physiquement, peut constituer une véritable « torture psychologique »²⁷¹. La victimisation orchestrée par les filles se rapproche en cela du *mobbing*. De même que ce dernier, observé en milieu professionnel, le *bullying* féminin se dissimule souvent sous une licéité autant coutumière que réglementaire²⁷². Les deux types de harcèlement se jouent à la limite de l'admissibilité morale et légale. Les deux manifestations indésirables s'inscrivent, *lato sensu*, dans la catégorie du harcèlement moral. Les stratégies subtiles de la persécution non physique font en sorte, par exemple, que les victimes ne bénéficient plus d'aucun lien amical. Des médisances, des sous-entendus *ad hoc*, des demi-phrases conçues à l'occurrence par les filles *bullies* visent ce résultat. Selon qu'on parle de *mobbing* au travail, de harcèlement moral entre adultes cohabitant ou de victimisation à l'école, la finesse des tactiques employées varie. Ce sont surtout la conscience et la préméditation des manœuvres qui changent d'un contexte à l'autre. Dans les trois cas, la déstabilisation de la victime par l'agresseur constitue le parcours-type. Elle peut être envisagée, selon les circonstances, en forme de but, d'effet secondaire ou de moyen de l'action oppressive. Le processus peut consister à poursuivre un enjeu conscient du persécuteur, comme dans certaines relations entre adultes. Mais, *le plus souvent, il n'est qu'un effet, parmi d'autres, de la particulière relation s'instaurant entre oppresseur et opprimé*. Le *modus operandi* des filles qui oppriment se réduit souvent à porter une atteinte à la position sociale de la victime en classe²⁷³, ainsi qu'à son équilibre émotionnel. « Déstabilisation » est pour cela le terme approprié : la victime est menacée, voire anéantie, dans sa position au sein du réseau relationnel ; elle est privée du prestige (face aux copains et, parfois, face aux enseignants) ; elle perd toute confiance en soi et dans les autres. Des intrigues montées *ex*

antisocial behaviour, Cambridge, Uk, Cambridge University Press, 2001 ; Rutter M. Giller H., Hagell A., *Antisocial behavior by young people*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

²⁷¹Olweus D., *Bullying at School*, *op. cit.*, p. 11.

²⁷²En dépit de la constitution récente du *mobbing* en tant que délit, il arrive que les actes oppressifs échappent à la définition d'« inacceptables », autant au plan de la loi qu'en termes de conventions sociales. Cela se doit généralement à l'imperceptibilité de leur déroulement.

²⁷³Il ne faut pas négliger, en effet, que la victime de *bullying* peut vivre, en dehors de l'école, des expériences relationnelles équilibrées.

nihilo peuvent aisément déclencher ce type de séquence. Les complots peuvent se jouer ouvertement sous les yeux incrédules des victimes désignées²⁷⁴. Selon l'âge des acteurs, leurs trames peuvent être simples et détectables (une fille incite ouvertement les autres à exclure une copine de leur jeu) – ou articulées et clandestines (des copines se rencontrent à la maison et élaborent des stratégies secrètes de machination pour éroder les liens sociaux de la victime, sa réputation, son bien-être)²⁷⁵. Des histoires de fantaisie peuvent être créées, dans ce but, qui discréditent la cible prédestinée, sa famille, son travail scolaire. Un regard attentif à la variété de ces récits injurieux dévoile la nature de la source du *bullying* dont il est question. La manœuvre calomnieuse peut être suscitée par des sentiments d'envie et jalousie : la fille désignée comme victime se distingue positivement au plan des performances intellectuelles et relationnelles ; elle provient d'une famille dont les habitudes, les moyens ou la renommée sont considérés comme désirables. Le "travail", dans ce type de *bullying*, consistera à faire émerger les traits indésirables de la fille à victimiser. Les études parlent de défauts physiques, problèmes de prononciation, particularités au niveau de la composition familiale. Nous verrons que des déclinaisons et combinaisons bien plus fines entrent en jeu dans le *bullying*, qui prennent en cause la diversité et la désidérabilité. Annonçons que le processus de mise au ban et de victimisation s'enclenche à partir d'un système de contrepoids. Toute éventuelle qualité appréciable de la cible doit être contrebalancée par des aspects critiquables. Les persécutrices cherchent à percevoir une cohérence, faute de quoi le désir de ressembler à la victime l'emporte sur celui de l'attaquer. Selon la même logique, une fois des traits inacceptables mis en évidence, un travail de diminution des qualités positives des victimes se rend nécessaire. D'autres fois, les traits positifs marchent comme des véritables déclencheurs d'envies et jalousies. La désidérabilité et l'indésidérabilité liées à des qualités individuelles prévalent par rapport à la désidérabilité et à l'indésidérabilité concernant la sphère de vie toute entière des acteurs²⁷⁶. Des élèves se distinguant déjà par des traits individuels généralement critiqués, et dont les relations entretenues (en - et par la - famille, au sein du groupe-classe ou d'un cercle amical) attirent les critiques générales, risquent de faire l'objet d'attaques particulièrement agressifs. Leur discréditation par l'échange de ragots plus ou moins fondés sert à la fois à en tester et confirmer la vulnérabilité.

²⁷⁴Les initiatives oppressives peuvent se manifester par des actes à l'apparence naïfs. Au-delà des victimes, alors, personne d'autre n'en perçoit la mauvaise foi les animant.

²⁷⁵La structure et l'organisation du groupe, en ce cas, contribuent à caractériser la situation. « Dénigrer » est souvent la stratégie choisie par une seule fille qui l'impose, par la suite, aux copines. Celles-ci s'appuient alors sur des schèmes de lecture et de relation qui leur sont proposés.

²⁷⁶Une conviction latente est partagée par les jeunes acteurs, qui concerne la primauté des facteurs individuels sur tous les autres. Qualités, habiletés et attributions personnelles sont regardées comme déterminant le succès relationnel. Ce dernier serait une conséquence des premières.

Les enquêtes guidées par les psychologues au sein des établissements scolaires indiquent comme étant très rare le *bullying* masculin fait de souples stratégies d'érosion de la socialité des victimes. Des exceptions s'observeraient, toutefois, lorsqu'ils attaquent des filles. Nous verrons, en considérant nos propres données, que *c'est surtout la proportion des genres dans les fréquentations d'opresseurs et victimes qui joue un rôle décisif*. Les garçons parviennent aisément à s'approprier l'expertise féminine. Surtout lorsqu'ils rentrent en contact étroit avec cet autre genre. Ces jeunes finissent alors par connaître non seulement le désir de conflit avec une ou plusieurs filles, mais aussi les tactiques de mise en crise de l'adversaire typiquement féminines. C'est pourquoi nous trouvons les petites insinuations parmi les instruments préférés des jeunes persécuteurs attaquant des filles. L'attaque physique resterait en revanche celle favorite par ces garçons attaquant des congénères²⁷⁷. La déstabilisation de la victime semble dans ces cas un facteur secondaire et non pas le but ultime des attaques. Ces dernières se déroulent dans l'optique du *hic et nunc* ; se relie aisément à des facteurs déclencheurs dont la perception est inédite ; ne suivent pas forcément une programmation détaillée et lucide par étapes. La dérision du physique défaillant de quelqu'un, par exemple, se déroule dans l'immédiateté des relations que les copains vivent à l'école ; elle est souvent décidée sous l'impulsion du seul acteur qui la mettra en œuvre et elle ne se relie pas à des conjectures élaborées en dehors du temps passé en classe. Même lorsque les amis du *bully* se joignent spontanément à l'initiative, aucun accord pré-ordonné et explicite n'a été nécessairement agréé.

Les filles pratiquent rarement le *bullying* physique. Face à des garçons leur intention offensive peut prendre la voie de l'expression impulsive. En revanche, la victimisation *intra-genre* préfère les formes plus compliquées de la manipulation et de la concertation collective. Pour qu'une ou plusieurs filles décident d'attaquer physiquement un garçon il faut que ce dernier diffère des autres copains. Il doit manquer de force physique, être peu performant dans le sport et apparaître introverti. Contrairement à l'offensive plus "discursive", l'attaque physique perpétrée par des filles se déroule presque toujours en l'absence d'autres camarades de sexe masculin. Pour se consacrer à des attaques ne mobilisant pas la spécialité féminine, en somme, les jeunes filles semblent avoir besoin de s'entourer d'un "soutien de genre". Cela s'observe, par exemple, lorsque l'une d'entre elles prend à se moquer ouvertement de l'allure d'un copain ou cherche à le frapper. Au contraire, la fille qui oppresse un garçon de façon plus subtile et articulée (pour des raisons autres que les habiletés physiques de ce dernier) se consacre à cette activité même en présence d'autres garçons et sans la participation de ses

²⁷⁷L'adjectif « physique » paraîtra, dans l'analyse de nos données, dans une double acception. En plus d'indiquer les attaques physiques entre élèves, il servira pour désigner les offensives "sur base physique" (attaques et insinuations concernant l'aspect physique, les capacités sportives, l'aspect extérieur).

amies. La bonne maîtrise d'une tactique moins connue au sexe masculin garantit à la fille qui attaque l'assurance nécessaire pour agir seule.

Des différences de genre semblent donc repérables dans les pratiques de *bullying*. Les filles peuvent préférer des attaques indirectes, planifiées dans le détail, alors que les garçons semblent improviser leurs offensives, souvent pendant un unique trait temporel (le même qui voit l'acte de *bullying* se dérouler). En réalité, filles et garçons peuvent parfois se consacrer les uns au *bullying* typiquement pratiqué par les autres et *viceversa*. Cela se produit, à notre avis, lorsque un conflit engage les deux sexes et que la victime possède des traits censés caractériser le genre opposé au sien. Nos données poussent, à ce propos, à ne pas considérer comme univoque la relation entre types et formes de *bullying*, d'un côté, genre des acteurs, de l'autre.

4.3. "Effets" du *bullying*. Encore une difficulté de distinction

Les études issues de différents domaines disciplinaires s'accordent pour dire que les oppresseurs et les victimes de *bullying* doivent être considérés des « sujets à risque ». Olweus souligne, déjà dans ses premiers travaux, les conséquences du *school bullying* sur la longue période. Les oppresseurs tiendraient des conduites inadaptées à l'âge adulte et seraient susceptibles, vers l'âge de vingt quatre ans, de s'impliquer dans des activités criminelles²⁷⁸. La dépression et le suicide feraient partie des conséquences graves du *bullying* vécu par les cibles²⁷⁹. Ce risque concerne les victimes d'attaques directes et physiques et celles d'exclusion et machinations souples et indirectes dont les adultes peuvent ne pas avoir perception. Les cibles de cette dévalorisation graduelle et silencieuse, en particulier, surajoutent à la souffrance directement produite par le statut de victime celle liée à l'intervention manquée des enseignants en leur faveur. En général, la victimisation subie à l'âge scolaire peut s'associer à l'anxiété, à la solitude, à une mauvaise image de soi, au

²⁷⁸Soixante pour cent d'entre eux auraient au moins un contact avec la justice pénale avant cet âge (cf. D. Olweus, *Bullying at School*, *op. cit.*).

²⁷⁹Olweus D., «Bullying at school : Long-term outcomes for victims and an effective school-based intervention program», in Huesmann L. R. (ed.), *Aggressive behavior : Current perspectives*, New York, Plenum Press, 1994, pp. 97-130 ; E. Roland, «Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts», *op. cit.*; C. Salmivalli, «Consequences of school bullying and violence», *op. cit.* ; R. Kaltiala-Heino, M. Rimpela *et al.*, «Bullying, depression, and suicide ideation in Finnish adolescents: School Survey», *British Medical Journal*, 1999, 319(7206), 348-351.

manque d'appréciation de l'activité scolaire²⁸⁰ et aux performances défailtantes dans l'activité d'étude²⁸¹. Elle peut aussi contribuer à une représentation négative des pairs et à une idéalisation de la vie familiale²⁸² en tant qu'abri de tout cauchemar scolaire.

On remarque que les conséquences du *bullying*, notamment celles individuelles indiquées par les recherches psychologiques, peuvent se superposer aux prétendus facteurs causaux²⁸³. Surtout, *parler des conséquences, revient à traiter autant les effets de l'expérience de victimisation – observée, subie ou pratiquée – sur les jeunes élèves et sur la qualité de leur parcours scolaire, que les effets de ce qui est l'origine même du bullying sur l'existence entière des élèves l'ayant connu*. Les conséquences immédiates du *bullying* interviennent, en outre, sur celles à retardement de la socialisation scolaire. Dans le cadre de l'approche que nous préconisons, il est important d'élargir l'identification des conséquences. Qui plus est, la distinction entre « immédiates » et « de long terme » s'avère intéressante seulement en voulant illustrer, *a contrario*, le lien entre particularité et généralité des effets du *bullying*. Les attaques physiques empêchent, par exemple, le déroulement régulier des activités prévues (cours, jeux, repas). Blessures, pleurs, destruction de matériel, agitation générale chez les élèves et les enseignants représentent des effets immédiats des interactions de type *bullying*. Ces conséquences, en somme, sont générales, en plus de concerner les individus. Elles compromettent globalement la situation socialisante que la routine scolaire est censée entretenir. Ce que les chefs d'établissement classent comme un "accident" de type *bullying* ne cesse de faire observer ses suites des jours durant, même longtemps après l'évènement éclatant. C'est surtout le flux régulier des apprentissages – notions et relations – qui s'en trouve affecté. Les conduites d'évitement choisies par les victimes, comme l'absentéisme ou le changement d'établissement, menacent à la fois les carrières scolaires individuelles et le déroulement des programmes²⁸⁴ de la part des enseignants. En particulier, il nous paraît intéressant de signaler que *plusieurs conséquences du bullying peuvent affliger, et de manière similaire, les victimes et les oppresseurs* et cela aussi bien dans la cour que dans

²⁸⁰Card N., «Victims of peer aggression: A meta analytic review», in Card N. et Nishina A., *Whipping boys and other victims of peer aggression: Twenty-five years of research, now were do we go? Innovative poster symposium presented at the biennial meeting of the society for research on child development*, Tampa, FL, April 24-27, 2003.

²⁸¹*Ibidem*.

²⁸²Menesini E., Giannetti E., Genta M.L., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», *op. cit.*

²⁸³Dépression et estime de soi défailtante, qu'Olweus repère chez les cibles de *bullying* dix ans après l'époque des victimisations subies, rentrent parmi ces éléments susceptibles d'un double classement (cf. D. Olweus, *Bullying at School, op. cit.*).

²⁸⁴Autant S. Roché qu'E. Debarbieux ont signalé les nombreux cas où les enseignants n'arrivent pas à tenir des cours réguliers puisqu'engagés à gérer des crises.

la longue période²⁸⁵. Les cibles directes et les oppresseurs seraient donc, aux extrêmes de notre approche, également des victimes du *bullying*.

C'est en croyant souvent de mériter, de quelque façon, leur malheureux destin, que les victimes de *bullying* franchissent le passage à l'adolescence, puis à l'âge adulte. Des difficultés relationnelles persistent chez les anciennes victimes de brimades répétées²⁸⁶, qui se manifestent de différentes façons : liens amicaux défaillants, rejet de l'autre, psychosomatisme²⁸⁷. Le suicide peut en dériver, à l'époque scolaire ou bien des années après. Quant aux oppresseurs, l'exercice de leur rôle, tout comme il a lieu pour les victimes, s'avère être un essai, une expérimentation de conduites. Cela ne manque de remplir en partie le bagage relationnel. Surtout, en l'absence d'exercices de conduite alternatifs, et en ayant expérimenté avec succès le rôle de petits prévaricateurs, les *bullies* persisteront facilement dans le seul registre d'échange social déjà connu.

L'impacte du *bullying* va alors bien au-delà des conséquences immédiates et individuelles. Victimes et oppresseurs déçoivent, à un moment ou à un autre, les attentes qui convergent habituellement sur les élèves d'une classe. Qui plus est, les jeunes oppresseurs, en interférant avec le fonctionnement de leur propre expérience scolaire, tombent dans le piège d'une socialisation appauvrie. Celle-ci ne manquera pas de montrer ses conséquences dans l'avenir : d'autres attentes sociales seront donc violées par la persistance dans le comportement d'anciens *bully*. En certains cas, les carences formatives qu'ils se seront infligées par le biais de leurs propres initiatives pourront rendre attractive l'entreprise d'activités illicites. Dans un cadre plus ample de facteurs de risque, d'éléments contingents (besoins matériels et immatériels) et d'éléments déclencheurs (opportunités), cet épilogue peut s'avérer fort probable²⁸⁸. Pour finir, à côté des victimes directes et des oppresseurs, tout autre camarade vit les conséquences des interactions de type *bullying* ayant lieu en classe. Cela est vrai autant dans l'immédiat - par une participation plus ou moins ouverte aux

²⁸⁵On semble effacer une distinction que les enquêtes psychologiques tiennent au contraire, parfois, comme l'un des points fermes pour mener l'observation. En réalité, il s'agit d'une façon d'outrepasser, tout en l'englobant, la "nuance de rôle" perceptible entre oppresseur et victime. C'est parce que nous regardons au *bullying* comme à un ensemble de dynamiques s'inscrivant dans les processus de la socialisation que nous évitons une distinction nette entre les conséquences pour les victimes et celles pour les oppresseurs.

²⁸⁶Salmivalli indique la difficulté relationnelle et l'"internalisation" des problèmes vécus en forme de dépression parmi les « causes-effets » de la victimisation subie (cf. «Consequences of school bullying and violence», *op. cit.*).

²⁸⁷Rigby K., «Health consequences of bullying and its prevention in schools», in Juvonen J. et Graham S. (dir.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press, 2001, pp. 310-331). Chez les élèves australiens, par exemple, la victimisation subie est apparue s'associer souvent à la stabilisation de problèmes de santé tels que des migraines, des douleurs au ventre, des rhumes.

²⁸⁸Les recherches d'Olweus ne manquent pas de signaler la relation entre le *bullying* actif, le nombre d'infractions et le nombre d'interpellations des *bullies* et des anciens *bullies* (cf. D. Olweus, *Bullying at school. What We Know and What We Can Do op.cit.*; D. Olweus, S. Limber, S. F. Mihalic, *Blueprints for violence prevention, book nine*, Boulder, CO, Bullying Prevention Program, Center for the Study and Prevention of Violence, 1999).

dynamiques de victimisation réitérée - qu'à long terme - en réactualisant partie de l'apprentissage constitué par les initiatives des *bullies*.

Olweus parle du *bullying* comme « part of a more general antisocial and rule-breaking behavior pattern »²⁸⁹. Le terme est utilisé pour indiquer, spécifiquement, le comportement du jeune oppresseur. En revanche, nous récupérons cette expression en nous référant à la dynamique relationnelle que le *bullying* constitue. Tout élève rentrant en contact avec le *bullying* est intéressé par un éloignement de certaines normes et règles. Cet écart peut figurer d'antécédent, de déclencheur, de symptôme et(ou) de conséquence du *bullying*. Qui plus est, cette "distance" nous intéresse non seulement dans les termes d'une identification objective, mais aussi dans ceux de la perception réciproque qu'en ont les acteurs. Dans cette perspective deux attitudes deviennent nécessaires. La première consiste à ne *pas consacrer la plupart des efforts à une distinction entre l'opresseur et la victime face aux effets du bullying*. Cela revient, entre autre, à ne pas hypostasier une prétendue fixité des rôles. L'autre attitude est celle qui amène à *nuancer également la distinction entre les effets du bullying et ce dont il est éventuellement et – partiellement – l'"effet"*.

Propositions

En étudiant le *bullying* le problème de la désignation du phénomène et celui de sa définition constituent le premier défi. L'avancée dans l'approfondissement, cependant, ne nous semble pas tenir à l'identification de catégories ponctuelles et définitives. *Acteurs, formes, stratégies doivent faire l'objet, à chaque fois, d'une individuation locale*, comme il a lieu dans ce travail.

Cette façon de procéder s'inscrit dans une optique de lecture processuelle. Le *school bullying* est analysé en tant que dynamique, ensemble de mouvements accomplis par plusieurs acteurs en situation. La « situation », ou le contexte du *bullying* étudié, devient alors le contexte au sens large et multiple. Il s'agit de la situation dans laquelle une initiative spécifique est conçue ; de la situation dans laquelle l'offensive se manifeste ; surtout, il s'agit de la situation, moins circonscrite, dans laquelle les attachements normatifs murissent et de celle de leur hybridation. La famille et l'école sont alors également parties de cette situation,

²⁸⁹Olweus D., «Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994, 35, 1171-1190.

tout comme le *bullying*, qui ne se réduit pas à l'"observé", mais existe bien avant, après et au-delà des conflits explicites.

Dans ce cadre, comprendre comment chaque élève se rapporte à son rôle d'écolier ou de collégien, comment il se sert de l'institution scolaire, de la rencontre avec les pairs, les enseignants, les tâches et les règles scolaires devient préalable à une interprétation des phénomènes d'intimidation et victimisation réitérée. En somme, c'est un rapport à la norme et aux normes qu'il devient prioritaire de connaître en analysant le *bullying* repéré localement. A un niveau plus général, ce type d'attention permet de comprendre le phénomène dans ses traits généraux, ce qui correspond à l'identifier en tant que relation, en tant que processus, en tant que partie de relations et de l'ensemble de processus indiqué comme « socialisation ».

DEUXIEME PARTIE

LE *BULLYING* DANS LES DEUX CLASSES D'ECOLE

PREMIERE SECTION

LE TERRAIN « S. ANDREA ». Tempérament et isolement : un proto-bullying ?

Introduction et organisation

Cette classe d'école élémentaire constitue un terrain particulièrement "pur", parmi ceux analysés pendant notre étude. En effet, l'établissement et la classe S. Andrea ne présentent pas de problèmes liés à l'ordre et à la discipline internes. Qui plus est, on n'y observe aucune manifestation de *bullying* direct, physique et persistant. Les attitudes iniques et réitérées de certains élèves par rapport à l'un d'entre eux constituent une sorte de *bullying* potentiel qui, grâce à l'intervention vigile des enseignants, ne s'installe pas comme un mode relationnel stable entre les protagonistes. La classe en question est alors, plus que jamais, un contexte pour découvrir certains aspects particulièrement favorables à certaines formes et types de victimisation entre pairs. On pense, en l'occurrence, à la mise à l'écart, à l'isolement constant d'un écolier par le groupe-classe. En passant souvent inaperçues, ces attitudes peuvent facilement tourner en dynamiques de *bullying* particulièrement violentes, détectées seulement lorsqu'elles s'explicitent dans des attaques plus graves.

La particularité du contexte-classe et des méthodes pédagogiques joue assurément un rôle clé dans l'évolution des comportements de type *bullying* initialement tenus par les enfants. Surtout, c'est elle qui permet une analyse de la situation d'isolement vécue par Maria Pia. Cette analyse est effectuée tout d'abord par les écoliers et les maîtresses, qui pratiquent quotidiennement la reconstruction analytique des événements plus significatifs. Nous ne faisons que la reparcourir, en cherchant à en déchiffrer les attachements normatifs subjacents. Dans ce but, nous consacrons une attention particulière aux liens entre nos interviewés et ces

adultes qui sanctionnent tout particulièrement leurs choix de conduite. Nous nous intéressons aux moyens de ce processus continu de sanction (à leur emploi et à leur réception).

En trois étapes, nous esquissons les traits généraux du travail scolaire, l'ambiance relationnelle, les attributions de sens effectuées par les enfants à l'occasion d'activités routinières et d'évènements exceptionnels. Le but de la première étape est de nature descriptive. Nous décrivons d'abord l'expérience de l'accès, en tant qu'enquêteurs, au terrain S. Andrea. Nous situons ensuite l'établissement par rapport au village et à ses routines. Enfin, nous présentons l'organisation et la régulation de l'activité didactique et de celle ludique.

La deuxième étape vise à reproduire la vision que les écoliers restituent de leur établissement, de l'activité et du concept d'apprentissage, des figures d'adultes, de la norme et de la conformité. On rentre, alors, dans la reconstruction de l'acte interprétatif à la base des conduites des enfants. La troisième étape, enfin, consiste dans un approfondissement sur les attitudes de type *bullying* et sur l'attribution de sens que les enfants opèrent à ce propos.

En réalité, chaque moment de notre analyse résulte de la tentative de concilier des comptes rendus fidèles sur le fonctionnement de l'établissement et les esquisses qu'en fournissent les enfants. De même, nous cherchons à identifier les comportements de type *bullying* en passant par les témoignages descriptifs et interprétatifs des élèves. L'univers scolaire - et surtout l'école élémentaire - représente un contexte riche et complexe à observer. Les enfants et les enseignants n'en sont pas les seuls protagonistes. D'autres éléments contextuels, comme la variable établissement, la variable village ou quartier prennent partie active aux processus éducatifs et concourent à en influencer les résultantes²⁹⁰.

Tout d'abord lorsque l'enfant représente - ou participe de - l'objet d'observation des opérations très complexes s'imposent. La première, essentielle, est celle de le resituer dans un complexe de relations à la fois avec d'autres enfants et des adultes en gérant les activités²⁹¹. Cela se fait, à chaque fois, en considérant les finalités de l'étude. A grandes lignes, les traits de la personnalité, les compétences, les attitudes et les expectatives représentent des enjeux autant généraux (peut être génériques) que centraux. Tempérament, modalités d'adaptation usuelles et exceptionnelles au sein des relations en classe constituent, d'habitude, des informations de base. Dans notre cas elles participent à l'ensemble des objectifs de recherche.

²⁹⁰D'Odorico L., Cassibba R., *Osservare per educare*, Roma, Carocci, 2001, p. 35.

²⁹¹Cela n'implique pas, naturellement, de négliger l'important effet-retour que le contact avec les enfants a sur les pratiques - et sur l'acquisition de savoirs, évidemment - des adultes. On risquerait, autrement, d'adopter l'attitude paradoxale de certaine anthropologie contemporaine notée par Lawrence A. Hirschfeld : trop rarement elle consacre son intérêt primaire aux enfants, tout en admettant le caractère acquisitif de la culture (cf. L. A. Hirschfeld, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, mars 2003, 40, « *Enfant et apprentissage* », pp. 21-48). Nos deux terrains menés à l'école élémentaire, bien que dans deux façons différentes, mettent en évidence que les parents sont enveloppés dans le mouvement que la socialisation scolaire imprime au quotidien de leurs enfants.

Le problème du bullying, en effet, est ici appréhendé autant comme origine que comme conséquence d'adaptations. Il s'avère relever ou correspondre à un ensemble de tentatives d'ajustement. Nous évitons de qualifier ces arrangements comme normatifs plutôt que cognitifs. Et nous ne tranchons pas à propos de l'opportunité de considérer ces accommodements des synonymes de stratégies, si ce n'est en en spécifiant, par la suite, le caractère latent et non explicite, par exemple. Cette suspension d'actes définitoires s'inscrit dans l'esprit de notre enquête de terrain, visant, entre autre, une précision de l'identification de l'objet « bullying ».

1. Village, quartier, école : une entrée progressive sur le terrain

La classe d'élémentaire S. Andrea ne pourrait pas être portraitée sans chercher à situer ses caractéristiques organisationnelles, sa composition, ses événements majeurs et leur caractère symbolique au sein du contexte villageois, socioéconomique et historique de la petite ville du centre de la Sicile. L'un des enjeux de ce travail consiste à mettre en évidence que le rapport aux normes ne peut pas être négligé si l'on veut étudier le *school bullying* comme un ensemble de conduites douées de sens par les acteurs. Considérer les traits clé de certains fonctionnements sociaux propres au village, à son passé récent et à ses perspectives évolutives devient ainsi important. Ces aspects complètent la description de la petite population de la classe et éclairent la question des investissements symboliques subjacents à la fréquentation de l'école de la part de chaque élève et de sa famille. Avec d'autres types d'approfondissement, celui-ci facilite l'ouverture à l'étude sociologique du *bullying*.

1.1. Les modalités d'accès au terrain : un imprévu exploitable

Notre accès dans cette école élémentaire publique a été possible grâce à l'intermédiation d'une institutrice connue auparavant²⁹². Celle-ci nous a introduit dans le

²⁹²Ce lien privilégié s'est avéré d'autant plus profitable que l'enseignante en question n'enseignait pas dans la classe que nous aurons observée.

milieu enseignant et de la direction. Cela nous a permis, tout d'abord, de connaître l'établissement, son organisation, son bassin de référence, ses structures et potentialités en termes d'offre formative. En même temps, nous avons pu questionner maîtres et maîtresses à l'égard du climat relationnel dans l'établissement et dans leurs classes respectives ; sur le niveau d'ordre concernant l'école toute entière ; sur des éventuels accidents violents entre élèves. Enfin, les entretiens spécifiques avec les enseignantes de la classe enquêtée nous ont partiellement dévoilé la caractérisation socioéconomique de l'ensemble-classe, ainsi qu'une esquisse des trames amicales existantes.

Notre recherche à l'Ecole S. Andrea a été présentée comme une étude sur les liens amicaux entre camarades et entre groupes dans la classe ; sur la compréhension et le respect des règles ; sur les violations plus fréquentes et les actes de victimisation entre pairs. Le terme de *bullying* n'a jamais été prononcé dans nos conversations avec les adultes de cet établissement. Nous avons plutôt souligné notre intention de connaître, par les "conversations" avec les enfants, leur rapport à la règle et leur aptitude dans la gestion des conflits interpersonnels.

La faveur de la direction nous a été donnée dans un délai extrêmement bref et nous avons géré notre présence en classe selon nos exigences et celles des maîtresses concernées. Ces dernières ont toujours gardé un œil sur notre travail de terrain, le directeur de l'établissement leur ayant entièrement confié la gestion de notre présence. La rapidité et l'informalité caractérisant notre accès au terrain se liaient au fait qu'aucune autorisation n'avait été demandée aux parents. Ce fait assignait, en revanche, une responsabilité pesante aux maîtresses.

Nous avons bénéficié de longs moments pour rencontrer les petits groupes. Cela nous a permis de nous consacrer à un seul cercle par jour. Nous avons en effet la permission de retourner sur le champ autant que nécessaire. Nous avons rencontré trois groupes de quatre enfants et un groupe de cinq. Les enfants se disposaient en demi-cercle, dans un petit local séparé de la salle de classe habituelle, meublé par des petites tables et chaises disposées selon nos exigences. La porte toujours ouverte, les enseignantes principales de la classe – les deux maîtresses de lettres et mathématiques – ont expliqué leur présence par une curiosité au sujet de l' "activité" que nous proposons. Le terrain à l'Ecole S. Andrea a été le premier en sens chronologique. La présence des enseignantes nous a paru une véritable aide pour franchir la glace entre des jeunes écoliers et un véritable "inconnu". Puisque nous ne possédions ni le statut d'enseignant, ni celui de parent face à cette jeune population, le fait d'être introduite par

une figure de référence s'est avéré de grande utilité²⁹³. De leur part, les maîtresses expérimentées que nous avons rencontrées ont travaillé spontanément, dès le début, pour une intégration aisée de notre présence au sein du groupe-classe. Elles ont pris l'initiative de présenter notre travail aux enfants comme une recherche pour vérifier la satisfaction et les nécessités éventuelles de l'école et de ses élèves. Et en effet, dès notre premier retour dans l'établissement, suite aux accords préliminaires, les enfants se sont montrés intéressés, en nous demandant des détails à propos de notre travail. L'excitation générale est restée très vive pendant toute la durée du terrain, également chez les enfants d'autres classes, non concernés par l'enquête.

Nous avons tenu compte des nécessités liées au fonctionnement et à la routine de l'établissement, pour ne pas déranger les rythmes de l'apprentissage et ne pas compromettre le niveau d'attention des élèves. Nos nécessités, d'ailleurs, se circonscrivaient à l'aise de la population à interroger et au manque d'interruptions et intromissions excessives. A cet égard, signalons que les allées-retours des maîtresses, gardant un œil au reste de la classe et l'autre à l'ambiance dans notre petite salle d'entretien, n'ont jamais paru gêner nos interviewés, habitués à travailler en petits groupes contrôlés par une maîtresse itinérante. Situables entre la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances et le rôle institutionnel de "juge de l'admissible", une véritable envie de prendre partie active aux scènes d'entretien s'est manifestée de la part des enseignantes. Les maîtresses ont parfois demandé à pouvoir intervenir, lorsque des récits d'enfants les intriguaient ou qu'elles les estimaient partiels. En dépit de notre plus grande crainte, le matériau ainsi recueilli ne s'est pas révélé inutilisable ou maladroitement affecté par les conditionnements. Les "interventions" des enseignantes se sont avérées rares et discrètes. Surtout, elles sont apparues clarificatrices, voire providentielles. Certaines dynamiques relationnelles à peine esquissées par les enfants, par exemple, ont ainsi pu être clarifiées. Elles nous auraient autrement échappé, si nous avions bénéficié de seuls récits enfantins. Au fil des jours, ces institutrices sûres dans leurs rôles s'avéraient agir en véritables outils maïeutiques. Par ailleurs, leurs entrées dans la discussion de groupe se sont limitées à des demandes de clarification. La relecture des textes d'entretien n'as jamais dévoilé l'intention des maîtresses d'influencer les contenus des déclarations des écoliers, voire d'en censurer une sincérité inconvenante. Seules des imprécisions concernant des aspects organisationnels ou des comptes rendus incomplets à propos de vieux évènements ont

²⁹³Nous avons ainsi relativisé certaines craintes liées aux « asymétries sociales » affectant notre relation avec les écoliers, au caractère intrusif de l'enquête et à l'« anomalie de la situation » d'entretien et de sa gestion (cf. D. Demazière, M. Glady, « Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction. Introduction », *Langage et société*, 2008, 123, 5-13).

fait l'objet de précisions de la part de ces deux adultes. A la fin des rencontres avec les élèves, nous les avons parfois sollicitées à approfondir certains éléments à peine cités par les enfants.

Dans le complexe, alors, les trois maîtresses présentes ont même contribué à une ampliation de la base d'informations. Car, s'il est clair qu'un effet inhibitoire apparaît dès qu'un adulte pénètre les espaces et les échanges juvéniles, il est également vrai que celui-ci est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'enfants et que l'adulte en question n'est pas connu. Pendant notre transcription quotidienne des conversations, nous avons porté l'attention sur la réaction enfantine aux relances concernant les maîtresses. Cela nous a dévoilé la nature et l'intensité des liens entrelacés par les petits avec ces figures. La dimension du jeu encore dominante, l'aise spéciale dans le rapport à l'autorité, nous rassurent relativement au type d'influence exercée sur le flux du discours par ces spectatrices intermittentes. Elle n'aurait pas été moindre, si les maîtresses avaient été absentes physiquement. Mais nous n'en aurions peut-être jamais connu les formes et les contenus.

1.2. La centralité de l'établissement S. Andrea. Transformations et stabilité face à une évolution lente

L'école élémentaire sicilienne est ici renommée fictivement Ecole Elémentaire S. Andrea-1992. Cela nous aide à rappeler une particularité concernant cet établissement et son enracinement dans l'histoire ancienne et récente de la région. Jusqu'aux années 1990 le nom de cette école du centre ville était le même que celui de la paroisse se trouvant à proximité²⁹⁴. Même trottoir, même population de référence, les deux établissements ont toujours représenté une sorte de référence continue pour les jeunes écoliers les fréquentant et pour leurs familles. Camarades de classe, compagnons au cours de catéchisme, voisins de banc le dimanche pendant la messe et copains de jeu dans l'après-midi, les enfants de S. Andrea constituaient souvent une population aux caractéristiques distinctes : résidence dans la proximité immédiate, pères professionnellement affirmés en tant que libéraux (ou cadres employés), mères femmes au foyer ou enseignantes, un ou deux frères. Les mots « école » et

²⁹⁴Nous avons opté pour la substitution des six dénominations des établissements, en assurant ainsi l'anonymat spécialement demandé par trois d'entre eux. L'école élémentaire que nous nommons « S. Andrea » fait partie des ces derniers. Si pour les autres écoles il s'agit surtout d'un souci d'image, lié à la particularité des thèmes enquêtés, pour cette école élémentaire c'est la sécurité de certains de ces élèves qui prime, comme on découvre, spécifiquement, par nos interviews.

« église » ont tendu à disparaître pour être sous-entendus dans des expressions telles que « être inscrits à S. Andrea » ou « aller à S. Andrea ». La distinction entre l'école et l'église, en parlant de S. Andrea allait de soi, selon le pli du discours et les détails concernant activités, intentions, évènements. Au début des années 1990, une série variée d'évènements a marqué le début d'une transformation graduelle et inexorable de la vie de la petite commune et de sa population enfantine. Ces faits ont concerné autant l'architecture et la vie locale, que l'emprise de transformations socioéconomiques plus générales sur la socialisation scolaire et périscolaire. En outre, à un niveau intermédiaire, régional, des faits graves à caractère mafieux ont marqué un passage d'ère. C'est suite aux homicides, très médiatisés, de deux juges du *pool antimafia* que l'école élémentaire a vu son nom changer, à la mémoire de deux victimes des attentats. Cette modification retient notre attention pour au moins deux raisons. En dépit du tas étonnement faible de criminalité et microcriminalité dans le village considéré, elle nous rappelle l'importance d'une contextualisation historique et politique à chaque fois qu'on traite de socialisation. Cela est d'autant plus vrai qu'on s'occupe, plus spécialement, d'attitudes violentes et dominatrices, comme c'est le cas du *bullying*. En même temps, le changement dans la dénomination de l'école correspond au déclenchement de changements socioéconomiques, dont les destins professionnels, les niveaux de revenus, l'organisation des familles et, naturellement, les parcours de la socialisation enfantine sont la manifestation. A cause d'une restructuration de l'église autant nécessaire que "tardivement improvisée" dans son déroulement, l'espace-quartier physique S. Andrea et sa population de référence s'avèrent être des sujets-objets de mutations graduelles mais aussi rapides, dont la portée émotive est remarquable dans l'immédiat et dont les conséquences sont irréversibles au plan de la sociabilité et de la socialité. Dans les années 1990, lorsque l'église est brusquement fermée, la routine de tous les habitants du bourg est bousculée. Les structures de la paroisse et celles consacrées aux espaces éducatives et ludiques sont déclarées hors norme et fermées au public jusqu'à nouvel ordre. Des travaux seront entrepris dont la durée décennale comportera la migration de la population paroissienne et la dispersion de celle juvénile. Les travaux porteront, entre autres, à la construction d'un nouveau bâtiment destiné à héberger la gendarmerie, interposée entre l'école et l'église. La zone reviendra à nouvelle vie plus de dix ans après, sous un autre nom. Lorsque la population paroissienne retourne à fréquenter l'église bien aimée et que la population enfantine peut à nouveau tout vivre autour d'un même quartier, l'histoire urbaine locale a désormais vu de nombreux foyers aménager vers la campagne. Plusieurs professionnels libéraux se lancent à présent dans l'achat de terrains, dans la construction de maisonnettes et villas ou dans la modernisation de vieilles propriétés immobilières familiales. Ces familles inscrivent encore leurs enfants à l'école du centre-ville.

Mais la distance entre les maisons et l'établissement n'est pas sans influencer sur l'organisation des rythmes quotidiens. Les possibilités de fréquentation entre camarades et les pratiques ludiques et éducatives extra-didactiques en ressentent, ce que nous découvrons être central dans les dynamiques de mise à l'écart entre pairs.

Pour les parents des écoliers, l'établissement scolaire S. Andrea et sa position jouent un rôle représentatif clé, symbolisant souvent une sorte de privilège. Ces adultes ont fréquenté, eux-mêmes, l'école S. Andrea. « L'inscription à S. Andrea » certifie la persistance d'une appartenance, pour soi et pour ses enfants, somme toute distinguée. Cela est d'autant plus vrai que des miscellanées socioéconomiques singulières s'observent grâce aux bouleversements urbains. Les parents des écoliers S. Andrea travaillent souvent dans le centre-ville, ce qui met l'établissement dans une position névralgique, toute catégorie de travailleur effectuant le repas de treize heures à la maison. Cet établissement reste, encore aujourd'hui, le choix majeur des couches moyennes. Ces dernières se composent généralement de familles habitant la petite ville depuis toujours. Les quelques enfants des milieux populaires ou en provenance d'autres villes représentent en ce sens – voire sont souvent transformés en – de véritables "cas particuliers".

Les stratégies amicales hypotissables à partir de la carte des rapprochements constants entre élèves de la classe semblent étonnamment miroiter les distinctions et les exceptions mises en évidence par, et entre, les écoliers. Les dynamiques de mise à l'écart le font encore plus. Une socialisation à la diversité apparaît faire défaut déjà au départ (en famille). Seulement lorsqu'elle donne lieu à des attitudes manifestement répréhensibles en milieu scolaire l'exclusion entre pairs liée à cet aspect fait l'objet de tentatives explicites de correction. Cela dit, la commune appartenance des institutrices et de la plupart des parents d'élèves à une même vaste classe socioéconomique de référence, empêche le développement d'une ouverture spontanée (donc indépendante de toute manifestation à problème) par rapport à l'inédit. Cela est vrai en dépit du contexte égalitaire que la classe scolaire devrait constituer. La résistance et non pas l'intégration, prévaut face à tout évènement, comportement ou individu non connu. Ce qui est neuf, lointain ou étranger à la communauté est un accident. C'est quelque chose de transitoire à surmonter, à ignorer, à conjurer pour qu'il ne perturbe pas l'état routinier de la socialité habituelle.

1.3. Organisation et noyaux des activités didactiques : valeurs et méthodes

L'organisation des activités didactiques et ludiques, leur contenu, le type de relations encouragées entre élèves et le rapport entretenu entre enseignants et écoliers, nous font pencher vers l'utilisation du qualificatif « non conventionnel » pour caractériser la classe observée à l'école S. Andrea. Cela apparaît encore plus adéquat si nous nous référons, en particulier, au climat dans lequel se joue l'apprentissage ; à la relation affective instaurée entre institutrices et enfants ; aux "thème-pivots" du travail scolaire quotidien. La mobilisation de l'expérience émotionnelle et l'encouragement d'une ambiance démocratique sont en effet les instruments clé de la transmission de notions intellectuelles et d'orientations normatives dans cette classe. En même temps, ils sont des attentes, voire des objectifs, que les enseignants veulent voir réalisés par leurs disciples. Cela est vrai dans le bref comme dans le long délai. Les maîtresses s'attendent, enfin, à ce que leurs élèves poursuivent et mobilisent des "objectifs-instruments" dans un parcours représentant en même temps une destination.

Le respect de l'opinion d'autrui, la liberté d'expression, un égalitarisme remarquable entre pairs et entre écoliers et précepteurs sont tenus, en même temps, de moyens et de finalités de l'expérience éducative²⁹⁵. Le recours à l'apprentissage coopératif n'est pas une expérimentation occasionnelle, mais une coutume méthodique intégrée, que les institutrices ne citent même pas comme une particularité de leur travail. Lorsqu'on leur demande si des initiatives spéciales concernent leur groupe-classe, elles font référence à des événements et à des récurrences très spécifiques et définies. Le mode de transmission et de control des compétences relationnelles et intellectuelles n'est pas cité comme étant extraordinaire, alors qu'il l'est. Par rapport aux résultats immédiats²⁹⁶ et de long terme²⁹⁷ et par rapport aux autres classes d'école primaire rencontrées, une particularité multiple nous apparaît dès notre première visite à l'établissement S. Andrea. L'ambiance relationnelle est chaleureuse et détendue, les aptitudes analytiques et critiques très développées, le sens du respect de l'autre répandu, l'habitude à la réflexion installée. L'introspection et l'autocritique, tout comme la

²⁹⁵Le concept parsonien de « normatif » en tant qu'autotélique, dont Chazel clarifie la portée (cf. F. Chazel, « Orientamenti epistemologici e presupposti fondamentali nella "Struttura dell'azione sociale", *Quaderni di Sociologia*, 1987, XXXIII(9), 5-26), est mobilisé à maintes reprises dans l'analyse de la conduction de cette classe.

²⁹⁶Nous nous référons aux aptitudes verbales, critiques et relationnelles dont les interviewés font preuve en notre présence, autant en répondant aux questions qu'en interagissant entre eux.

²⁹⁷Nous pensons aux élèves de collège que nous avons interviewés dans ce même village de la province de Enna, qui proviennent en effet tous de l'école élémentaire S. Andrea.

suspension du jugement à l'égard d'autrui rentrent bien dans les pratiques courantes ou dans celles tenues de souhaitables par les écoliers S. Andrea. Cet aspect est d'autant plus surprenant qu'il constitue un effort allant contre les attitudes spontanées de fermeture dont nous avons parlé en caractérisant le contexte villageois²⁹⁸.

Les activités didactiques en groupe sont nombreuses dès le début de la première année d'école. Une organisation très articulée assure la rotation constante des membres des groupes de travail. Chacun est ainsi amené à rencontrer, tôt ou tard, tous les camarades de la classe pour expérimenter, de façon indistincte, le partage de tâches intellectuelles et des moments de jeu. Si la règle est rigide qui empêche aux écoliers de s'abandonner aux tentations discriminatoires typiquement enfantines, l'arbitre des institutrices est également exempté du choix des rapprochements entre enfants. L'association des noms composant les groupes suit une extraction casuelle des nominatifs. Cette "objectivité" de la procédure est considérée très importante par les maîtresses, qui tiennent à nous en informer²⁹⁹. Des réflexions approfondies sont consacrées par ces enseignantes au problème de l'impartialité et au risque de ségrégation. Chercher, au moins en principe, à ne pas influencer les choix amicaux, voire les orientations sociales des enfants, représente pour ces institutrices une ligne guide majeure. C'est pourquoi elles souhaiteraient que, à côté d'objectifs comme la non-discrimination, l'intégration, la connaissance et l'aide réciproques, les enfants retiennent aussi le fonctionnement de la pratique organisationnelle décrite.

Les enseignantes de S. Andrea accordent une attention particulière aux méthodes employées pour accompagner les enfants dans leur parcours. Pour ce qui concerne les contenus, l'échelle des priorités voit les compétences computationnelles et linguistiques décidément au second plan par rapport aux orientations normatives. Les tâches de type intellectuel visent plus à l'encouragement de la capacité de critique qu'à la transmission de notions de base. Cela est du, probablement, à la maîtrise déjà appréciable de concepts et d'instruments logiques par la majorité des enfants. En famille, l'acquisition de formes d'expression verbales appropriées est déjà assurée. Les enjeux spécialement fixés par les

²⁹⁸Voir aussi l'annexe sur les deux contextes socioéconomiques.

²⁹⁹Lorsque les enfants nous décrivent comment cela fonctionne ils omettent la référence à l'extraction aléatoire de petits papiers reportant le nom de chacun. Quelqu'un, confusément, affirme que le choix des associations entre élèves est effectué par les maîtresses. Tout de suite, ces dernières s'empressent de nous dire qu'aucune sélection n'est effectuée par les enseignantes. En les observant commenter entre elles, nous remarquons leur étonnement pour cette perception erronée de la part des enfants. Ces derniers retiennent en fait le principe général à la base de la recomposition continue des groupes : chacun doit connaître tous les autres et être capable d'y travailler avec. Le problème d'une ingérence de la part des adultes ne leur vient pas à l'esprit, ce qui fait qu'ils ne prêtent pas d'attention à la pratique précise assurant l'indépendance du mécanisme.

programmes ministériels ne constituent donc pas un souci. Au contraire, les conditions sont propices pour que des défis supplémentaires soient poursuivis par le travail scolaire³⁰⁰.

A travers l'apprentissage coopératif, les maîtresses poursuivent des objectifs polyédriques : vérifier la maîtrise de notions et d'autres outils de base, conceptuels et argumentatifs ; transmettre des indications spécifiques concernant le devoir-être. L'instillation du doute et le recours à la formulation d'hypothèses à vérifier sont les instruments clé. La balance induction-déduction reste, à l'école comme peut-être à la maison, la voie type de l'intériorisation encouragée chez ces élèves. L'extrait d'entretien suivant, surprenant dans ses contenus et dans sa forme argumentative, témoigne de l'habileté des écoliers S. Andrea à analyser leurs propres actions dans leur sens et leur déroulement séquentiel (dont ils expliquent l'origine)³⁰¹ :

« Oui, bien sûr que le tablier [l'uniforme] est important... || y a plusieurs raisons, même si ça nous ennuie, quelques fois. C'est surtout pour qu'on soit tous les mêmes, puis c'est pour ne pas salir les vêtements... Enfin, c'est utile... » [Filippo, parents employés dans la fonction publique ; vif, prend volontiers la parole].

« Moi je le mets toujours. Ce n'est pas ma mère...enfin, il n'est pas nécessaire qu'on me le rappelle. Avant de sortir, je passe devant le vestiaire et je le prends. Sans même y réfléchir. C'est... comment dirais-je [d'un air étonné] ...une sorte de... d'action involontaire ! [satisfait pour avoir repéré l'expression qu'il faut] » [Giuseppe ; père avocat ; aptitudes analytiques et critique remarquables].

Cette aptitude enquêtrice est encouragée, entre autre, par les attitudes quotidiennes des maîtresses. Par exemple, lorsqu'il s'agit de présenter un nouvel argument du cours, les enseignants demandent la participation active des élèves. Les écoliers doivent ainsi deviner de

³⁰⁰On pourrait considérer le recours de Boltanski à la notion d'*habitus* : lieu de la culture, sorte d'endroit où, en même temps, les agents influencent la culture et la culture influence les agents. Cet *habitus* au sens "faible", pour reprendre la présentation qu'en fait B. Frère (cf. « Incertitudes sur l'Habitus. Paradigme génétique et phénoménologie : vers l'approfondissement de la notion d'*habitus* », *Archives Européennes de Sociologie*, 2005, tome XLVI, 3, pp. 469-494), issu de la synthèse structuraliste-constructiviste, peut être évoqué en raison de la particularité des choix didactiques effectués par les enseignantes. Ceux-ci se doivent aussi, autant dans la forme que dans les contenus, aux bagages avec lesquels les écoliers arrivent en classe. De même, ces derniers, en influençant les objets et les instruments de la transmission, en sortent modifiés. En un jeu de mot ; on pourrait dire que dans cette classe on assiste à une influence en chaîne : l'influence des acteurs sur la culture se reflète sur – donc influence à son tour – l'influence de la culture sur les acteurs. Les élèves, en disposant de vocabulaires déjà riches et d'aptitudes logiques évidentes, altèrent le flux de transmission culturelle géré par les enseignantes. Ces dernières mènent en effet une réorganisation par rapport aux programmes conventionnels. Il est évident, en même temps, que les élèves sont quand même exposés à l'emprise de ce qui leur sera enseigné. La particularité de la situation (ou plutôt sa nature essentielle) réside dans le fait que ce qui leur sera enseigné, la façon dont on leur enseignera, et qui les influencera par la suite, dépend, entre autre, de l'influence qu'ils auront exercé, dès le début, avec leurs compétences préalables, sur le paquet culturel prédisposé par l'école. La circularité de ce processus, l'impossibilité de saisir les contours et les limites éventuelles d'une influence réciproque potentiellement infinie, contribuent à maintenir l'incertitude de l'action. En ce sens on peut parler d'*habitus* au sens "faible", en mettant l'accent sur les implications non déterministes de la notion.

³⁰¹Les fragments de texte proposés de suite se rattachent au lancement du thème : « l'uniforme scolaire, son utilité, le respect de cette consigne ».

quoi ils traiteront, sur la base de la cohérence par rapport au parcours didactique et aux expériences récentes. Des événements personnels, des accidents relationnels constituent souvent le point de départ pour bâtir le canevas des séances. Il en va de même pour les événements d'actualité, pouvant donner lieu à des séances pluridisciplinaires, allant de l'éducation civique à l'explication de chimie et physique. Les « valeurs » et les « états d'âme » - pour reprendre la terminologie de nos interviewés (maîtresses et écoliers) – constituent les nœuds de toute activité. Suite à la constatation de violations de normes que les maîtresses tiennent d'essentielles, des travaux collectifs peuvent, par exemple, être assignés. De même, des épisodes personnels concernant un ou plusieurs élèves peuvent être à l'origine de choix thématiques donnant suite à des devoirs traditionnels (rédactions, etc. ...) ou à des activités ludiques. En général, des formes didactiques *ad hoc* dominant, dans cette classe, par rapport à celles traditionnelles et préétablies.

Une sorte de véritable "éducation émotionnelle" est quotidiennement poursuivie par les institutrices. Tout acte, qu'il soit accompli par un élève ou bien par un enseignant, est soumis à l'attention générale. La petite collectivité est appelée à s'exprimer sur le sens attribué à l'agissement en question ; sur la possibilité que cette attribution corresponde à celle effectuée par la majorité ; sur l'origine de ces attributions et sur l'éventualité de leur dyscrasie par rapport à la réalité. Chaque enfant est donc censé élaborer une véritable critique de ses propres actes et de ceux des autres. Il est également avisé du caractère relatif de chaque assertion. Cela est, d'autre part, le but des longues "séances analytiques" auxquelles nous avons pu assister, consacrées à reparcourir les moments saillants des jours récents ainsi que les dynamiques conflictuelles éventuellement observées la veille.

L'identification, l'analyse de sentiments et d'états d'âme, propres et d'autrui, sont au cœur de nombreuses activités collectives se déroulant dans cette classe. La capacité de gestion des émotions en termes d'acceptabilité sociale représente, en concret, le potentiel que les moments coopératifs visent à améliorer. Dans ce cadre, toute discussion de classe se caractérise par la tentative, encouragée chez chaque élève, de saisir le point de vue d'autrui et d'expliquer, au sens sociologiquement compréhensif, ses fautes éventuelles. Une reconstruction des émotions ressenties et imaginées chez les autres est alors menée qui, par la mise en commun d'états d'âme et d'attributions de sens, permettent autant de dédramatiser des événements problématiques que d'en extraire des "guides de la conduite". Non seulement des épisodes récents, mais également des événements concernant les quatre années précédentes, peuvent être repris en considération lors de ces "bilans coopératifs". Les enfants sont amenés ainsi à se projeter dans une époque passée, afin de constater des mutations et des persistances de tempérament chez chacun. Les avantages de telles pratiques sont multiples.

Dans le cas cité, par exemple, la mémoire des enfants, ainsi que leur capacité de synthèse, leur performance narrative et leur objectivité sont mises à l'épreuve. Enfin, qualité nous ayant particulièrement étonnée, la capacité d'abstraction, l'habitude à la "synthèse compréhensive" sont continuellement entraînées par cette pratique. Les écoliers S. Andrea, alors, malgré leur tendre âge, évoquent souvent des principes de base et non pas de petits détails descriptifs, lorsqu'ils présentent des événements et des propos et lorsqu'ils justifient leurs fréquentations amicales et leurs conduites.

En observant les singularités dans les capacités des enfants interviewés, il est facile de remonter au lien qu'elles entretiennent avec la routine didactique assurée par les maîtresses.

1.4. « Règles » ou « principes » : entre exigüité des prescriptions et intensité de la réaction-sanction

Ce qui caractérise la gestion du quotidien au sein de la classe S. Andrea est la prédilection des maîtresses pour des "principes généraux", et non pas un attachement à des règles précisées dans le détail. Il s'agit plus d'indications descendant de fondements moraux amples et latents, que de préceptes spécifiés et codifiés en forme définie. La règle existe ici en forme de "guide latent", réactualisé au fur et à mesure que les circonstances le demandent. En notre présence, aucune référence n'est faite à un règlement écrit à respecter minutieusement. Ni les enseignantes ni les élèves n'en parlent. Si donc un tel instrument régulateur existe, aucun accent n'est mis sur sa fonction éventuelle. Est-ce parce qu'aucune urgence n'en impose le rappel constant ? Est-ce parce qu'une organisation interne à la classe l'emporte sur toute directive générale ? Ou est-ce parce que les violations les plus fréquentes concernent des principes fondamentaux et non pas des consignes bien précisées ?

Il est certain que le manque d'une référence formellement codifiée, comme un règlement de type traditionnel affiché en salle de classe, ne révèle aucun laxisme ou tolérance de l'école S. Andrea face aux conduites inopportunes. Au contraire, la sévérité par laquelle l'inopportunité est identifiée et condamnée est remarquable. La question est alors de saisir comment des comportements obtiennent la qualification d'« inacceptables ». Dans le cas de cette classe ce sont surtout l'arrogance, la coquetterie, l'excès de compétition, le manque de tact et la discrimination négative des camarades qui figurent de « mauvaises conduites ». De petits désordres occasionnels font évidemment, eux aussi, l'objet de reproches *ad hoc*.

L'« accident », enfin, se définit dans les termes larges d'un ensemble d'attitudes et propos contraires à des "lignes fondamentales". En dépit de ce manque apparent de ponctualité dans la désignation, la réaction à l'importun est prompte et précise. Elle se joue plus au plan d'une "re-moralisation", que sur celui de l'application immédiate d'une sanction négative préétablie et concrète. La répression de l'indésirable dans cette classe passe avant tout par l'analyse collective, la discussion générale et l'induction de la réflexion personnelle. La remontrance suffit à susciter une autoanalyse et parfois un véritable sentiment d'humiliation. Contingence inévitable ou instrument, ce dernier ne manque pas d'offusquer les enfants S. Andrea, comme c'est le cas pour tous les écoliers des autres classes rencontrées. La différence est que dans ce cas les maîtresses ne considèrent pas l'humiliation comme étant réparatrice en soi. Qu'ils pleurent ou qu'ils montrent éprouver de la honte suite à des erreurs éventuellement commises, les enfants sont ici appelés à consacrer leurs efforts à la compréhension intellectuelle, puis morale, des défaillances. L'humiliation, en ce sens, n'apparaît être que corrélée (certes de façon inévitable) à la prise de conscience poursuivie par la réaction à l'accident. De même, le rappel normatif s'effectue à partir de reconstructions compréhensives demandées en guise de sanction immédiate. Entre autres, l'accident est une occasion de "rafraichissement" des références normatives. L'adjectif « dialectique » semble alors pouvoir s'adapter à la qualification de la méthode éducative en question.

Si des limites précises sont fixées par les institutrices, qui dès le début mettent au clair ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, ce n'est pas par un recours méticuleux à des règles rigides et définies. Un rappel constant de valeurs-références est à l'œuvre qui est aussi une mise à jour continue de l'interprétation des principes généraux. Au fur et à mesure que leur expérience scolaire se fait plus longue et que de nouveaux épisodes à éclaircir se manifestent, les écoliers parviennent à percevoir un plus grand champ d'application des repères clé. Ils apprennent ainsi à lire les comportements manifestes aussi dans leurs conséquences non immédiates et dans leurs racines pas toujours manifestes. Si, donc, la punition au sens étroit et traditionnel ne figure pas parmi les initiatives pour réprimander les conduites indésirables, c'est que des remontrances verbales ponctuelles et de complexes processus réparateurs *lato sensu* sont ici privilégiés. Dans ce cadre, le thème d'une rédaction peut, par exemple, relever d'événements conflictuels déjà analysés ou en cours d'évaluation. L'approfondissement compréhensif des valeurs de base est en somme toujours en acte. Les extraits de texte d'entretien suivants montrent l'habitude à la socialisation des problèmes et à la recherche collective de sens et de solutions :

« Par exemple...dans les années passées...je n'arrivais pas à être bien dans un groupe de camarades que je ne fréquentais pas... Une fois, je me suis retrouvée dans un groupe de garçons :

j'étais la seule fille ! Au début j'ai cru ne jamais pouvoir le supporter. Je me disais : "comment ferai-je ?". Les maîtresses n'ont pas voulu que je change de compagnons. C'était juste : parce que sinon tout le monde aurait voulu choisir. C'était moi, enfin, qui me trompais. J'avais (elles et mes camarades m'ont expliqué) une fausse idée des garçons. Et la preuve est que le travail en groupe avec ces garçons c'est bien passé et que maintenant, lorsqu'on nous laisse choisir nos camarades pour les groupements, je peux inviter quelqu'un des garçons. En somme, j'ai appris quelque chose de cette expérience. Mes camarades et les maîtresses ont bien fait de me forcer...» [Assunta ; père comptable ; aime prendre la parole].

« Par exemple, avec Maria Piaau début.... je crois que nous nous sommes un peu mal comportés. En effet... moi, personnellement, je croyais qu'elle était... je ne dis pas différente, mais... comment dirais-je... qu'elle ne s'intéressait pas à nous, ni à nos jeux... Enfin, nous, on la considérait une fille qui n'aime pas plaisanter, jouer... Mais c'était seulement qu'elle était très réservée. Elle ne nous connaissait pas auparavant... Donc, comme nous l'a expliqué la maîtresse, elle était un peu renfermée. Nous aussi. Parce que nous la voyions différente. Toute la classe, ensemble avec cette camarade, nous avons parlé beaucoup de tout ça, de nos idées sur les autres, de nos sensations lorsque les autres nous blessent... Maintenant nous savons qu'il ne faut pas se fier aux apparences... » [Mariella ; père médecin ; devient de moins en moins timide].

Les écoliers S. Andrea adoptent désormais la pratique de l'analyse en groupe, à la présence des maîtresses, de tout ce qui arrive. Tout accident, et surtout le processus de réflexion qui y est consacré, leur dévoile une sorte de double nature fonctionnelle : occasion d'apprentissage et événement performatif. La réalité des attitudes enfantines en sort en effet transformée. La reconstruction de la dynamique à problème, la recherche des "origines" de l'épisode et surtout le passage des reconstructions subjectives au repérage d'une lecture commune laissent un signe indélébile. Les enfants y informeront leurs conduites ultérieures et les tentatives d'analyse autonome.

Ni la classe, ni le reste de l'établissement S. Andrea ne sont intéressés par des graves problèmes concernant l'ordre³⁰². C'est peut être pour ça que la transmission normative ne se fige pas sur des petites règles spécifiques à retenir par cœur. D'autre part, on pourrait également croire le contraire : une entreprise normatrice générale, fondée sur des principes de base, amène les enfants à des conduites d'adultes. Ils mettent donc en œuvre des comportements qui ne se réfèrent pas à des détails objectifs mais à des conceptions, des évaluations et des projets de portée plus vaste et abstraite. Dans ce cadre, les petites violations de règles précisées ne s'observent point ou n'apparaissent pas mériter d'attention. Ce qui

³⁰²Il est évident que des épisodes demandant une remontrance formelle de la part du directeur ne manquent pas de se dérouler : nous étions présents lors d'une visite officielle du chef d'établissement déclarant sa colère suite à une incursion des garçons dans les services hygiéniques des filles. Nous avons remarqué l'effort des institutrices et du directeur en personne pour que les enfants perçoivent une gravité dont les adultes présents n'étaient pas sérieusement convaincus. Cela a été la seule référence, en notre présence, à la violation de proscriptions traditionnelles et détaillées dans leur contenu, bien que toujours implicites.

compte pour les maîtresses c'est de toujours rappeler ces indications générales, pour qu'elles informent les conduites. Et voilà que, même en notre présence, ces institutrices, intriguées par les récits des enfants, interviennent afin de mieux en comprendre le substrat normatif ou pour défendre, encore une fois, des "points cardinaux"³⁰³.

2. Représentations majeures : l'école, la vie et les relations sociales selon les écoliers S. Andrea

En reparcourant les principales représentations telles qu'elles émergent dans les discours des enfants sur la vie quotidienne, sur les parents, sur l'école, sur les amis, on parvient à connaître le fond sur lequel la dynamique d'exclusion qui nous intéresse s'est installée, puis partiellement désinstallée. Les nœuds représentatifs concernant les fonctions de l'école, le rôle des maîtresses, le rapport entre l'expérience éducative et l'existence émergent par les déclarations des enfants, dont nous reportons ici quelques extraits. Les références des répondants à la régulation des conduites permettent, en particulier, de remonter à la représentation de la norme, de la sanction négative, de l'écart de conduite. Par ailleurs, ces éléments font émerger la particularité de certaines pratiques cognitives propres aux écoliers S. Andrea, dont les valeurs fondatrices se repèrent grâce aux références explicites à des principes généraux.

2.1. L'école : apprentissage relationnel et préparation à la vie d'adulte

Les enfants de 9-10 ans rencontrés à S. Andrea manifestent le goût de l'école, des activités qui y ont lieu et l'appréciation des copains de la classe. Les capacités d'expression

³⁰³Ces intrusions ont représenté un véritable supplément informatif, en assurant une continuité par rapport au contexte routinier de la socialisation, où les enfants s'expriment et les enseignantes interviennent pour en dégager intentions et niveaux de compréhension, en plus que pour orienter. Les enfants, de leur part, n'ont pas été inhibés par ces interventions sporadiques, en tenant tout jugement des maîtresses, même négatif, comme le point de départ pour la récupération d'un bien-être général.

verbale particulièrement développées, l'aise dans la résolution des tâches intellectuelles, l'intérêt suscité par les initiatives didactiques rarement frontales jouent en cela un rôle clé. En parallèle, un détail singularise leurs caractérisations de l'école et de ses fonctions. Les enfants parlent certes de la « socialisation » comme de la nécessité première assurée par la fréquentation de l'établissement. Ils utilisent alors ce terme, comme il est fréquent dans le langage commun, pour parler des relations amicales. Mais ils y rattachent en même temps un sens étonnamment fin, compte tenu de leur âge et du fait qu'ils ne sont pas des sociologues :

« Oui, il est important de se faire des amis... non seulement pour s'amuser aujourd'hui... mais surtout pour s'habituer aux gens... aux autres garçons et filles ... Parce que tout le monde n'est pas comme nous... Et en venant à l'école on découvre ces différences, de quoi elles dépendent... Enfin, on découvre les habitudes des autres... [Alessandra ; parents employés comme cadres dans la fonction publique ; analyse et compare finement].

« En première année on n'aimait pas, enfin, moi je ne voulais pas venir, au début... J'étais timide... Là c'est moi qui veux venir, parce que c'est bien, on se fait des amis, on s'habitue à être ensemble [Mariella].

« Oui, et c'est bien pour nous, comme ça si nous rencontrons des gens, mêmes quand nous serons grands, nous saurons comment nous comporter. Parce que, si on reste timides, les gens peuvent penser : "regarde, il ne parle pas...". Et on reste dans son coin... [Fabrizio ; père enseignant].

« Oui, et aussi, on connaît mieux nos amis, aussi d'autres façons de faire... Si leurs parents font des choses pareilles que les nôtres... Voilà, comme ça on peut faire la comparaison... Ou même pour savoir comment nous comporter. Au début on ne sait même pas comment ça marche l'école, puis on regarde les autres, mêmes les autres classes. Là, cette année, ce sont les autres qui nous regardent pour voir comment nous faisons, mais avant nous ne le savions pas non plus... [Marco ; parents employés ; tranquille].

L'école serait donc le lieu de la rencontre avec d'autres acteurs sociaux. On y apprend ce qui peut être typique – les usages et les coutumes – du premier contexte extra-familial connu, ainsi que de la famille. L'école, dans la vision assimilée par ces enfants au but des cinq années, est « un lieu pour apprendre la vie » :

« Si on vient à l'école ce n'est pas que pour faire des mathématiques, du dessin... mais aussi pour apprendre des manières...enfin, comment se tenir... C'est pour savoir, une fois adultes, ce qu'il est bien de faire... comment nous comporter face aux autres... Par exemple, là on est en cinquième : l'année prochaine nous serons au collège... et là c'est différent. C'est aussi pour cela qu'il faut apprendre maintenant comment faire... Nous savons désormais qu'il n'y a pas que le jeu... Au début nous faisons beaucoup de jeux. Petit à petit nous avons compris que, malheureusement, on ne peut pas toujours jouer » [Giuseppe].

L'expérience scolaire est, entre autres, la première socialisation aux différences de genre :

« Moi, par exemple, j'ai appris plein de choses... Des comportements, je dis. Par exemple, d'abord, je trouvais bizarre d'avoir à faire aux filles... Mais ici à l'école je m'y suis fait [Giuseppe].

Q: Bizarre comment ? Est-ce qu'il y a de véritables différences entre filles et garçons ?

« Oui, beaucoup de différences... Non seulement les jeux qu'elles préfèrent, parce qu'il y en a même qui jouent comme nous... Mais c'est plutôt... ragots..., jalousies... Je ne sais pas comment l'expliquer, mais c'est comme ça. Il faut juste s'y faire [Filippo].

Q: et comment par exemple... ?

« Cela dépend, mais disons que c'est important d'y jouer avec, parler ensemble... même si on n'en a pas envie, parce que de toute façon demain, quand nous serons plus grands, nous serons obligés de traiter avec des femmes. Tôt ou tard il faudra se résigner à devoir être avec des filles. Donc c'est peut être la peine de commencer à faire des efforts maintenant » [Giuseppe].

Le concept d'effort pour ces enfants ne définit pas, dans l'ensemble, l'expérience de l'apprentissage de notions. A la différence de leurs pairs septentrionaux, ces écoliers n'envisagent pas les activités didactiques et les matières scolaires comme des obstacles durs à franchir. Ils aiment bien les défis intellectuels. Au contraire, le terme « effort » apparaît lorsqu'ils se réfèrent à celle qui leur paraît être la véritable mission de l'école : apprendre à être avec d'autres enfants et avec d'autres façons d'être. Voilà ce qui peut s'avérer un véritable effort, en dépit de son caractère transitoire. L'époque scolaire est elle-même conçue, par tous les écoliers rencontrés, comme une transition. *L'institution et sa fonction présumée président à la définition de l'agréable, du sacrifice et du défi. Seulement, les écoliers siciliens saisissent ces nœuds en termes relationnels, alors que les vénitiens les repèrent dans le cadre d'activités didactiques traditionnelles prévues par les programmes ministériels.*

L'éducation est conçue par ces jeunes répondants comme un entraînement, une préparation en vue d'un « après ». Ces élèves de dix ans maîtrisent bien l'exercice de la projection dans l'avenir. Mais, à la différence de leurs copains septentrionaux, ils envisagent cet avenir dans des termes abstraits. La capacité de se figurer un important saut temporel se remarque dans les représentations qu'ils proposent de l'école :

« L'école sert surtout pour nous apprendre à faire avec... des situations, des choses qui pourront nous arriver dans la vie, quand nous aurons une famille, des enfants [Giuseppe].

« Par exemple, moi, quand je serais grand, je dirais à mes enfants les choses que me disent là les maîtresses... [Paolo ; parents enseignants ; plus renfermé que ses camarades].

« Oui, mais pas toutes... E_h, eh... [Filippo].

« Oui, cela dépend.... On verra [Paolo].

« Moi, si un jour je serai maîtresse, je ferai un peu comme ici. Ils nous font des reproches, mais c'est pour notre bien. Car si nous ne savons pas nous comporter ici... alors quand nous serons grands, cela sera encore pire ! Là on peut faire des erreurs... par exemple, dans le cas de ma copine qui s'est fâchée avec Noemi pour l'histoire du spectacle... là, nous on ne sait pas comment faire pour

éviter toutes ces bagarres, les pleurs... Mais les maîtresses, elles ont tout de suite la solution... Puis elles nous la donnent et après, la prochaine fois, si cela arrive à nouveau nous pensons à tout ça... Et peut-être qu'on peut avoir des problèmes même lorsqu'on est grands... alors là, pas de maîtresses ! [Assunta].

« Oui, voilà, c'est ce que je voulais dire... qu'il est bien d'écouter la maîtresse, même si elle nous fait un petit reproche. Au début on est fâché, mais après, lorsque nous nous sommes calmés... Moi, d'habitude, je dis... "peut-être qu'elle avait raison". ... Non, mais je voulais dire... Que les maîtresses là nous aident, mais dès l'année prochaine... qui va nous aider ? Personne ! Alors, si nous avons écouté... c'est tant mieux pour nous. On se débrouillera ! [Antonella ; enfant de commerçants ; tranquille].

« Oui, on se débrouillera. Par exemple, si une autre fois on est jaloux d'une chose... comme pour le cas de ma copine, avec la partie qu'elle voulait jouer, alors on cherchera de ne pas exagérer... d'être moins jaloux, ou de ne pas critiquer quelqu'un qui a pris un rôle meilleur que le notre... et pareils, pour nos enfants, je leur dirais que ce n'est pas bien d'être jaloux, même si des fois ce n'est pas facile. Eh, eh... On voit une chose et on la voudrait plus belle, nous aussi... mais bon... » [Giorgia ; parents employés dans la fonction publique].

L'« avenir » ce n'est pas pour tout de suite. Et même si quelques références au passage au collège sont présentes, la vie, la vraie, est souvent citée comme un mirage, situé, pour l'instant, dans une dimension figurée. A côté de la conscience de la nécessité de bien s'y préparer, le « futur » ne prend pas de forme mentale précisée et rapprochée dans le temps. Il reste une limite vers laquelle l'appropriation de tout instrument de sociabilité tend. Se faire des amis, apprendre à gérer ses émotions de façon acceptable sont des mouvements accomplis dans la tension vers ce but abstrait qui est la vie adulte. Cette dernière, en définitive, n'évoque pas l'imitation de la mère et du père, par la pratique d'une même profession. Elle ne correspond non plus à la pratique d'un métier d'ores et déjà spécifié. Il s'agit plutôt d'une époque à laquelle on devra se porter sagement, avoir de bonnes relations avec d'autres gens, savoir se contrôler en situation difficile. Bref, l'éducation n'est pas un chemin avec un début et une fin immédiats. La capacité d'abstraction de ces enfants est en cela remarquable. Aucun d'entre eux ne limite sa description de la fonction de l'école à l'apprentissage de notions de culture générale.

Le "sens" de l'école saisi par ces élèves l'apparente à un appareil/institution, cher à la vision fonctionnaliste, visant la plénitude de la société elle-même³⁰⁴. Les enfants citent souvent, en effet, un partage de valeurs de base (respect de l'autre, sociabilité, etc. ...) rappelant cette « éducation commune qui passe généralement pour être la véritable éducation »³⁰⁵. Autant lorsqu'ils répondent à la question « A quoi sert l'école, à votre avis ? », que dans des tournures discursives plus générales, et dans des termes moins directs, les

³⁰⁴Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris, Puf, 2003 (1922), p. 101.

³⁰⁵Durkheim E., *Education et sociologie*, op. cit., p. 97.

enfants dévoilent d'autres aspects de la socialisation telle qu'ils la conçoivent. Par exemple, ils semblent bien connaître l'importance du contact empathique avec d'autres enfants. Cela permet d'en comprendre les comportements, de bien réagir à leurs attentes, tout en ne s'ignorant pas en tant qu'individus. Les écoliers siciliens considèrent important de savoir décrypter les gestes et les états d'âme d'autrui, sans pour autant négliger leurs propres sentiments et intentions :

« Si j'ai un problème à résoudre, je ne peux pas m'amuser et je ne peux pas m'occuper des autres ou de jouer. Il faut d'abord se concentrer sur soi-même. C'est pour ça que j'aime bien les heures où l'on parle de nos émotions, de ce que nous avons ressenti... ça nous aide à comprendre pourquoi nous faisons des choses [Mario ; enfant de commerçants].

Q: Est-ce qu'il est important de parler de soi, en classe, avec les maîtresses ?

« Oui, comme ça on s'explique... Par exemple : on faisait, moi et lui, toujours une blague à nos copines..., trois filles qui rentrent chez elles ensemble. Tous les jours on se cachait à un certain endroit, puis on criait lorsqu'elles passaient... on s'amusait trop [Gianluca ; enfant d'employés ; fin analyste].

« Parce qu'elles le savaient, désormais, mais elles se fâchaient quand même...je ne comprends pas... elles prenaient peur tout en sachant...eh, eh... [Mario].

« Mais, enfin, en parlant en classe, elles nous ont dit cette chose... Nous croyions que c'était sympa, mais elles se sentaient gênées... Les maîtresses ont demandé pourquoi elles se fâchaient pour une chose débile...et elles, enfin, elles ont compris que c'était un jeu... qu'elles étaient trop... [Gianluca].

« Sensibles ! SUSCEPTIBLES ! [Mario].

« Après elles ont réfléchi... quoi... Et elles étaient même d'accord. Elles ont dit qu'elles ne savaient pas pourquoi elles se fâchaient comme ça... que ce n'était pas une chose pour laquelle se fâcher » [Gianluca].

Il est surprenant combien la double (ou bien multiple) nature de l'éducation prospectée par Durkheim³⁰⁶ soit non seulement latente dans le système didactique de la classe S. Andrea, mais aussi explicitée par les interviewés. A côté de la communion de repères, en effet, ils visent à développer personnellement des facultés aptes à la compréhension de soi, d'autrui et des événements :

« Moi, si je dois dire en quelques mots à quoi sert l'école [comme nous le leur demandons]... je dis ... que c'est un endroit pour apprendre à connaître les autres, mais aussi soi-même. Ce n'est pas seulement pour les bonnes manières. Il est important de se tenir tous correctement. Mais ici à l'école ils nous apprennent à raisonner sur les choses. Parce qu'ici c'est la maîtresse qui nous dit toujours quoi faire... et chez nous ce sont les parents... Mais un jour ça sera à nous de décider, donc c'est important d'apprendre comment faire pour ne pas faire des bêtises... » [Filippo].

³⁰⁶Durkheim E., *Education et sociologie*, op. cit., p. 47.

L'éducation ainsi conçue semble viser, d'un côté, l'émergence - voire "l'installation" - de la société chez le jeune disciple, de l'autre, « l'individualisation »³⁰⁷ de ce dernier, notamment par un travail de découverte autonome. La représentation que ces enfants ont de leur vie d'adultes, par conséquent, est celle d'un stade ultime caractérisé par les responsabilités et par des habiletés multiples. Parmi ces dernières, pour l'instant, la plus importante est celle employée par la maîtresse : la capacité de transmettre des connaissances et de guider les autres.

« Nous aussi, un jour, pourrons dire aux enfants comment faire, ce qu'il ne faut pas faire... Pour l'instant on est encore jeunes » [Paolo].

Une vision progressiste de l'apprentissage est à la base de cette projection dans le statut d'adulte : enfin savant, légitimé à décider pour soi et à influencer les autres, l'ancien "sage écolier" sera un adulte complet lorsqu'il aura le droit d'accomplir le rôle qui a été celui de ses aînés significatifs et signifiants. Si la vie d'adulte est associée à l'entrée dans un rôle, ce rôle semble, pour le moment, être celui d'éducateur, voire le plus familier pour l'enfant. *L'éducation apparaît alors un concept autoréférentiel chez ces répondants, dans ce sens qu'ils la conçoivent comme la préparation à l'art même d'éduquer.* Le but de la socialisation, si ces interviewés pouvaient s'exprimer dans des termes sociologiques, serait alors identifié dans la socialisation elle-même. Et cela n'indiquerait pas une réduction de l'apprentissage à un simple exercice sans d'autres finalités. Au contraire, l'expérience éducative serait l'actualisation du rapport entre la communauté toute entière et l'individu.

2.2. Règle, écart et sanction : de la pratique quotidienne à l'abstraction

Questionner autour de « la règle », dans cette classe, ne provoque pas la référence immédiate à une liste de proscriptions et prescriptions détaillées. Par rapport à leurs pairs du Nord-est, ces élèves recourent à ce terme de façon beaucoup plus sporadique. En plus, les associations ne sont pas fréquentes entre le mot « règle » et les adjectifs « rigide » ou « sévère ». Enfin, la proposition du sujet « règle », noyau du canevas d'entretien, procure ici

³⁰⁷Nous reprenons les observations de Fauconnet tenant d'inappropriées les objections individualistes au concept de « socialisation » de Durkheim (cf. E. Durkheim, *Education et sociologie*, op. cit., p. 16).

des réactions tout à fait différentes par rapport à celles observées dans l'école élémentaire septentrionale. Les interviewés, en nous entendant lancer le thème, ne s'empressent pas pour prendre la parole et souligner que c'est un "sujet chaud". Aucune excitation n'est manifestée qui concerne le grand nombre d'expériences à raconter ou de problèmes à dénoncer³⁰⁸ autour de ce thème. D'ailleurs, si le concept est souvent évoqué de façon indirecte par les écoliers S. Andrea, le mot « règle » est prononcé plus rarement. L'évocation, en outre, est plus spontanée que liée à notre questionnement sur les « règles de l'école ». Cela n'étonne pas. Le règlement ne faisant pas l'objet de présentation officielle et n'étant pas cité habituellement comme une référence clé par les enseignants, l'expression « règles de l'école » ne fonctionne pas ici de déclencheur de récits comme c'est le cas ailleurs. Aucune formalité initiale, liée au moment de l'inscription ou à l'inauguration de l'année scolaire, n'a concerné la lecture ou la présentation des interdictions et des obligations. On comprend que notre terme clé n'ait aucun succès évocatoire. La retraduction en « choses à faire et choses qu'on ne doit pas faire », en revanche, permet de franchir le terrain du rapport à la norme et à la sanction. Cette dernière, en particulier lorsqu'elle est négative, joue d'argument déclencheur. Cela nous semble se lier à l'âge des interviewés et non pas à leur expérience spécifique de punitions (très exigües en nombre au fil des années). Les mots « punition » et « châtement », d'ailleurs, ne sont pas prépondérants dans les discours de ces écoliers. En notre présence, aucune référence à des punitions individuelles n'est faite. Les enfants, toutefois, n'hésitent pas à nous parler des remontrances subies suite à des conduites individuelles ou collectives mauvaises. Aucune initiative répressive particulièrement frappante ne leur vient à l'esprit. Les cas de comportements collectifs grièvement inacceptables portant à des mesures importantes et officialisées sont aussi limités et remontent aux années précédentes³⁰⁹. Nous découvrons que les comportements considérés comme inacceptables donnent immédiatement suite à une réaction de la part des enseignantes. Les résolutions des maîtresses, bien que promptes, ponctuelles et fermes, non seulement ne consistent jamais dans une punition au sens étroit du terme, mais ne sont même pas vécues, par les enfants, comme un châtement traditionnel. C'est pourquoi le rapport à la règle, à l'imposition, à la limitation des désirs individuels se saisit plus en lisant les textes d'entretiens qu'en regardant aux occurrences de mots.

³⁰⁸La présence des maîtresses pendant l'entretien ne décourage pas la manifestation de mécontentement, puisque des critiques ne manquent pas d'être adressées aux enseignantes (par exemple à l'égard de leur refus de faire pratiquer plus d'activités physiques aux enfants). Seulement, les disciplines d'enseignement, les devoirs et le règlement scolaire, ne représentent pas des causes majeures de souci et de stress chez ces écoliers.

³⁰⁹Les enfants racontent, par exemple, de comment ils ont perdu le droit de se rendre en salle de gymnastique, suite à une désobéissance collective. Cette restriction persiste deux ans après les faits, ce qui nous fait envisager une fonctionnalité plus générale et non explicitée de la sanction.

Le rapport à la norme pour ces enfants est le rapport aux attentes des maîtresses. Et ces attentes concernent surtout les attitudes relationnelles des enfants. « Respecter les règles », en ce cas, c'est avoir de bonnes relations amicales avec chaque camarade, sans exception. La norme fondamentale est la sociabilité. La question du rapport à la norme ne se décline pas à travers les termes de violation, écart, punition et châtement. L'arbitre et la sensibilité de l'enseignante sont déterminants dans la complexe identification des conduites à décourager³¹⁰. Ce que les enfants retiennent être « la norme », entendue à la fois comme « règle » et comme « normalité », est ce que les maîtresses ne cherchent pas à corriger dans les attitudes relationnelles des enfants, ce qu'elles ne critiquent pas dans leurs pratiques amicales. Une identification par soustraction est pratiquée par les élèves, qui participe à la constitution progressive du modèle comportemental de référence. La production normative, entendue comme l'ensemble des actes portant à l'élaboration et à l'officialisation des références à suivre, est alors une opération bilatérale. Si la sphère à régler est celle des relations amicales il est compréhensible qu'aucun décalogue établi *a priori* ne soit fourni. Ce sont au contraire les situations concrètes qui, au fur et à mesure, permettent le rappel de principes fondamentaux de la part des enseignantes et l'expérience de la réflexion autonome des enfants autour des valeurs clé. Cette double dynamique à la base de l'intériorisation normative se sert de renforts positifs et négatifs qui, progressivement, renseignent les jeunes socialisants sur les attitudes bienvenues et sur celles à éviter. La routine scolaire est performative. Les petits précédents représentent des références normatives majeures :

« Par exemple, l'autre jour j'étais en colère parce que je croyais que ma copine avait dit des secrets à d'autres camarades. J'avais décidé de chercher une façon pour me venger... Puis, pendant que je cherchais des idées, une autre copine à moi m'a dit : - "tu te souviens de cette fois où je me suis faite gronder par la maîtresse parce que j'étais en train de répondre à Mario, qui m'avait énervée ? Qu'est ce qu'elle dit, la maîtresse ? Dans ces cas il vaut mieux de s'adresser à celui qui mérite une leçon et lui dire qu'on est très déçu". Et c'est vrai, ça le touche plus qu'une *vendetta*. Je l'ai fait... et cela a marché, puisque cette copine, à la fin, m'a même téléphoné pour faire la paix et m'inviter chez elle » [Serena ; fille d'un comptable et d'un médecin].

³¹⁰La question du pouvoir des enseignantes est centrale. Dans cette classe elles mènent à bien l'activité d'orientation des conduites sans jamais recourir à des sanctions négatives (au sens de châtements assignés aux acteurs. La sanction négative entendue comme définition, de sa part, concerne ici les conduites et non pas les acteurs). Une menace latente de la sanction négative - correspondant à la manifestation d'une insatisfaction par rapport aux faits - suffit à ce que des actions indésirables soient évitées, ce qui correspond au véritable but du pouvoir selon Chazel (cf. F. Chazel, « Réflexions sur la conception parsonienne du pouvoir et de l'influence », *Revue Française de Sociologie*, 1964, 5, 387-401). L'absence de règles écrites, symbolisant le pouvoir de l'institution, de ses représentants et des adultes sur les écoliers, n'empêche, en effet, que les actes des enfants s'inscrivent dans le respect de principes généraux reconnus comme justes et essentiels. Le passage à l'acte, plus que la référence explicite à des signes formels, indique la force du milieu socialisant et de ses conducteurs et, par cela, l'essence de leur pouvoir tel que les enfants le reconnaissent. Si la promptitude dans l'obéissance indique le degré de pouvoir (cf. F. Chazel, « Pouvoir, cause et force », *Revue Française de Sociologie*, 1974, 15, 441-457), dans cette classe, où les enfants tendent à satisfaire les maîtresses même lorsque celles-ci n'émettent pas d'ordres explicites, on peut conclure pour un pouvoir étonnamment élevé des enseignantes sur les écoliers.

Ces références consolidées par l'expérience de cas concrets deviennent ensuite des piliers orientant les conduites, évocables même dans leur forme abstraite d'indications de portée universelle³¹¹.

2.3. Explication et jugement des « mauvaises attitudes ». Ressemblances et singularisation

Puisque la sociabilité constitue la norme fondamentale en classe, toute indication de fins et moyens licites et souhaitables entraîne une conception générale de l'acceptable étroitement liée aux contacts interindividuels et à leurs modes de déroulement. Tout en ne pouvant pas nous fournir une liste d'interdictions à respecter, les écoliers S. Andrea possèdent des indications fermes sur ce qui ne doit pas avoir lieu. Il s'agit de manques au plan des aptitudes relationnelles, et non pas relatifs à la performance intellectuelle ou à la conformité disciplinaire au sens étroit. Par conséquent, ce que ces écoliers se reprochent réciproquement est d'avantage le manque de respect à l'égard d'autres camarades que, par exemple, la négligence concernant des devoirs à la maison ou la pratique de chaut pendant les cours. De même, pour ce qui les concerne en première personne, ils se lancent dans l'autocritique beaucoup plus en cas de mauvaise gestion des émotions, de querelle avec des copains, qu'à propos de carences au plan des matières apprises :

« ...alors... de grosses choses que j'ai fait... et que je n'aurais pas du faire ? Par exemple... moi et une autre camarade, nous voulions toutes les deux le même rôle dans le spectacle de fin d'année... Moi j'ai insisté, mais c'était pour avoir le rôle, pas pour la ... » [Antonella ; parents commerçants ; émotive ; s'exprime bien].

Q: et en quoi est-ce que t'as mal agi ?

[hésite]... [Antonella]

[la maîtresse de mathématiques intervient] : « Qu'est ce que t'as fait de mal... ?

« Rien... [Antonella].

[Silence]

Maîtresse : « Tu ne lui aurais pas téléphoné hier après-midi, par hasard ?

³¹¹Dans la mesure où la norme ne crée pas le pouvoir, mais le justifie (cf. F. Chazel, « Réflexions sur la conception parsonienne du pouvoir et de l'influence », *op. cit.*) la concomitance de conduites somme toute acceptables de la part des enfants et du manque de règles précisées et formelles confirme qu'aucune justification n'est nécessaire dans cette classe. Les écoliers s'inspirent des suggestions magistrales, en reconnaissant le pouvoir de ceux qui les émettent.

[surprise, commence à pleurer, comme prise par un sentiment de honte] : « O-ù... [Antonella].

Maîtresse : Voilà...alors... est-ce que c'était nécessaire à ton avis... ?

[toujours en pleurant] : « Mais, maîtresse, ce n'était pas pour me vanter...je te jure...c'était juste pour qu'on mette les choses au clair... » [Antonella].

La fille veut dissimuler son attitude vexante envers la copine, tout en tenant à prendre l'argument. Elle manifeste en cela l'habitude répandue dans cette classe, consistant à tout discuter en collectivité. En parallèle, elle montre d'avoir conscience de la grave faute commise au plan de la conduite solidaire. Le fait que cet évènement lui vienne à l'esprit lorsqu'on demande de graves violations éventuellement commises à l'école met en évidence que *la question amicale est au centre de toute reconstruction et représentation*. L'interrogatif inquisitoire de l'enseignant, à connaissance de la suite des évènements de la veille suite à une conversation avec la mère de l'autre protagoniste, déclenche la réaction passionnelle de l'enfant. La question n'est pas secondaire, une iniquité prétendue (concernant l'assignation du rôle dans le spectacle) et l'acharnement sur la fille plus malheureuse étant deux accusations implicites inacceptables dans le cadre particulier de la classe en question.

Un même type d'évocation se déclenche lorsque nous demandons aux élèves de parler de mauvais comportements des autres :

« De choses graves faites par mes copains...Quelque fois il y en a qui se mettent à déranger les filles, à s'en moquer, même dans la rue... Sinon, pour le reste, ils sont très sympas... même si de temps en temps ils peuvent déranger les cours...mais cela n'est pas grave, à mon avis... Enfin, nous sommes des enfants.... C'est normal de s'amuser... [Marco].

Q: et pourquoi est-ce qu'à ton avis ces enfants se portent mal avec des filles de ta classe ?

« ... A mon avis c'est parce qu'ils ne pensent pas de causer de véritables ennuis... Sinon ils ne le feraient pas [Marco].

Q: Donc ils ne le font pas exprès ?

« Non, enfin...oui... Ils savent qu'ils sont en train de faire une blague, une plaisanterie... Mais ils ne s'imaginent pas que la personne peut être blessée... par leurs sorties... Moi aussi, il m'arrive de faire des trucs... après j'y réfléchis et je me dis... : "alors tiens, là... c'est vraiment n'importe quoi" [Marco].

Q: Comment ça... "n'importe quoi" ?

« Une chose qu'il fallait mieux éviter... parce que... non seulement ça ne m'amuse pas vraiment... mais, en plus de faire mal à la personne, ça risque de me faire du mal à moi-même...parce que à la fin, un jour, ce que tu fais peut se retourner contre toi [Marco].

Q: C'est donc pour ça qu'il ne faut pas offenser les autres... ? Pour qu'ils ne se vengent pas... ?

« Non... mais, de toute façon, c'est inutile. A quoi ça sert ? [Marco].

Q: A rien ?

« A rien... [Marco].

Q: Mais alors... comment se fait-il que ces choses arrivent... ? Par exemple, comment se fait-il qu'on se mette à blesser quelqu'un ou à lui faire des blagues un peu lourdes ?

« Je crois que c'est parce qu'on ne réfléchit pas assez... On se laisse aller... Ce n'est pas qu'on veut être méchant... Mais on se fait entraîner... [Fabrizio].

« Puis, des fois, ceux qui se portent mal ont des problèmes... ou par exemple ils sont tristes pour d'autres raisons... ne sont pas bien à ce moment là... ça peut arriver... [Mariella].

« Oui, peut-être on est énervés pour quelque chose... alors on se laisse aller, sans penser aux autres... [Alessandra].

Q: Il t'est déjà arrivé de te comporter de cette façon ? C'est-à-dire de ne pas penser aux autres ? Les blesser... ?

« Oui. L'année passée. J'étais triste pour un truc... je ne me rendais pas compte que je maltraçais un peu mes amies... Là c'était ma faute, parce que c'était moi qui étais triste... et qui m'en prenais aux autres... » [Alessandra].

Juger ses propres initiatives ou celles d'un pair en termes d'opportunité/inopportunité, revient à un même type de procédé. Surtout, *c'est plutôt d'une explication qu'il s'agit à chaque fois, et non pas d'une véritable désignation de la qualité de l'acte*. Est-ce parce qu'à côté des autres on parle aussi des fautes commises en première personne ? Est-ce parce que l'explication, plus que le jugement en termes moraux, permette une justification ? La mobilisation d'une seule méthode d'évaluation est, en tout cas, frappante. Elle dévoile à la fois la maturité et le tendre âge des acteurs. *D'un côté, ils arrivent à juger de l'extérieur leurs propres initiatives, comme des adultes parlant de leur propre passé. De l'autre, ils montrent une rigidité typiquement enfantine lorsqu'ils appliquent les catégories analytiques connues, pour en dégager une lecture compréhensive des actes.*

La justification recherchée s'articule de façon singulière autour du concept de libre arbitre. Les écoliers S. Andrea attribuent les "fautes" à la domination des sentiments et des passions sur la connaissance, la rationalité, l'information. Si une responsabilité individuelle existe, enfin, elle consiste dans le fait d'avoir laissé la sphère émotionnelle dominer l'action, au détriment des fins morales et rationnelles. L'acte indésirable, pour ces enfants, représente une défaillance d'aptitudes rationnelles, sans que cela implique une décharge en termes de responsabilité individuelle. Au contraire, cette dernière est toujours soulignée. En parlant d'un accident, les interviewés concluent souvent qu'il aurait pu être évité, en remarquant que les protagonistes ne manquaient pas de discernement et d'informations pour analyser l'acte et son acceptabilité.

Parmi les éléments qui tiennent à cœur aux élèves de cette classe, le bien-être et l'équilibre sont des points fermes. Que chacun se sente bien en classe, qu'il ait un bon moral et que les relations entre copains soient correctes : ce sont les préoccupations principales. En parallèle, un poids majeur est accordé au choix individuel, au moins lors de la reconstruction

a posteriori d'un accident. Cet aspect se lie à une attitude égalitaire et d'équité lors de l'émission de verdicts.

On pourrait, certes, voir une contradiction entre le fait de s'intéresser au bien-être émotionnel de chaque camarade et celui de juger l'adaptation de toute initiative à partir de son indépendance de la contamination passionnelle. En réalité, cette attention bifurquée lors de la relecture des événements dévoile, chez les écoliers S. Andrea, le « travail permanent »³¹², en même temps intime et social (« statutaire »)³¹³, qu'est la définition de l'individu³¹⁴. Chaque élève revient pour cela de son propre gré sur ce qu'il a fait ou manqué ; sur ce qu'il aurait entendu faire ou, au contraire, conjurer. Il songe en cela à son propre « saisissement »³¹⁵. La balance entre assujettissement aux passions et condamnation de cette faiblesse rentre dans le mouvement continu de chacun entre le maintien de sa singularité et la recherche de similitudes par rapport aux autres. Le partage d'une faute (la gestion défaillante de pulsions, par exemple), que nous voyons dans le recours fréquent à l'impersonnel « on »³¹⁶, rentre dans ces relations – et dicte ses activités – « réparatrices » que Goffman indique dans la communication en public de ce qu'un individu aurait entendu faire³¹⁷. De même, admettre sa propre responsabilité relativement à un accident est une façon, pour chacun, de montrer qu'au moins au moment où le discours à lieu, plus rien n'offusque la relation entretenue avec la norme éventuellement violée³¹⁸. Ce qui a donc pu empêcher des relations paisibles entre pairs, rentre ainsi dans une reconnaissance d'erreurs passées, commises en première personne ou détectées dans les gestes de tiers. Ces indécidables ne sauraient plus avoir lieu à présent - avertissent les jeunes écoliers. Car ils savent maintenant ce que vaut cette norme fondamentale qu'est la sociabilité ou bien ils ont appris ce qui peut envenimer la relation à cette norme.

³¹²Martuccelli D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002, pp. 369 et 370.

³¹³*Ibidem.*

³¹⁴*Ibidem.*

³¹⁵*Ibidem.*

³¹⁶Nous traduisons ainsi la forme « ci si » qui est en italien tout à fait impersonnelle. Par exemple, dans l'expression « ci si lascia trascinare » - « on se laisse entraîner » - le « ci », habituellement référé à la première personne plurielle, devient abstrait, en plus de devenir impersonnel, du fait de sa concomitance avec « si » (en français « se »), habituellement utilisé à la troisième personne singulière. Il permet de ne pas donner lieu à l'identification des personnes dont on parle. Le discours peut ainsi rester général, et générique, tout en accomplissant à la fonction de récit descriptif et de manifestation de conscience.

³¹⁷Les écoliers Farinetti mettront souvent en avant un « [...] désaveu du mauvais comportement, en même temps qu'un dénigrement du moi qui s'est ainsi comporté [...] ». Ils le feront à propos de Maria Pia, élève mise à l'écart, par rapport à qui ils déclareront ouvertement leur « volonté de restituer » (cf. E. Goffman, « Les échanges réparateurs », *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. II : « Les relations en public », Paris, les Éditions de Minuit, 1973, pp. 116 et 117).

³¹⁸La référence est ici faite au paragraphe que Goffman consacre aux « prières », en parlant des relations réparatrices (cf. E. Goffman, « Les échanges réparateurs », *op. cit.* p. 121).

2.4. L'institutrice

Si l'école est le centre de la préparation à la vie sociale d'adulte, c'est relativement à cette même représentation que la figure de la maîtresse est peinte par les enfants S. Andrea. Les enseignants rentrent ainsi dans la description de cette particulière phase propédeutique à l'avenir qu'est l'époque scolaire. L'attachement des jeunes écoliers à leurs maîtresses est d'autant plus important qu'ils tiennent à bien accomplir cet apprentissage de sociabilité estimé indispensable. La non-conventionalité des méthodes d'enseignement, en outre, semble avoir favorisé des liens profonds entre les élèves et les deux institutrices rencontrées. Il s'agit de liens manifestement affectifs qui soutiennent l'autorité des deux figures auprès des écoliers, ainsi que le maintien de l'ordre. Les écoliers tutoient leurs enseignantes, tout en les appelant « maîtresses ». Ils en parlent souvent, lorsqu'ils illustrent leurs aventures quotidiennes, leurs habitudes, leurs opinions sur l'amitié et sur la vie. Tout récit, fait en présence ou en l'absence de l'institutrice éventuellement concernée, comporte une référence à ce que « la maîtresse dit » ou fait d'habitude. Les enfants y font découler, par suggestion latente et implicite, leurs mêmes initiatives. La maîtresse reste le référent moral presque absolu, rarement concurrencé par la figure maternelle.

Lorsque nous menons le groupe de discussion, il arrive que les écoliers appellent au secours la maîtresse pour qu'elle comble leurs vides de mémoire. D'autres fois ils en demandent l'avis sur des épisodes, en n'ayant pas obtenu notre commentaire³¹⁹. La quête constante d'assurance, la confirmation de l'opportunité de certains actes et jugements poussent ces élèves à s'adresser aux deux institutrices, directement ou indirectement (en évoquant l'œuvre par la citation d'épisodes ou de maximes qu'elles prononcent habituellement).

En général, toute initiative prise par l'une des maîtresses est jugée d'opportune. De même, elle est connue dans ses détails organisationnels et téléologiques. « La maîtresse a dit », « la maîtresse nous a suggéré », « n'est ce pas maîtresse ? » sont des expressions

³¹⁹Il est clair que le recours aux relances, impliquant que l'on ne fournisse pas de réponse aux interviewés, peut déstabiliser les enfants au début. Même en ce sens, alors, la présence des maîtresses pendant les discussions de groupe s'avère profitable. L'enquête qualitative reste tout de même préférable à la passation de questionnaires à réponse fermée et anonyme. Cela est vrai en traitant de description et attribution de sens, mais également en recensant les situations de *bullying*. En l'absence de la possibilité de descendre dans les détails concernant les protagonistes, en effet, on risquerait de surestimer, en les comptant plusieurs fois, les épisodes de *bullying* abstraitement identifiés par des catégories exclusives. En même temps, des questionnements aux modalités de réponse préétablies peuvent dissuader les répondants de dévoiler la présence du *bullying*. Cela en raison de l'inadaptation des descriptions fournies par rapport à la réalité observée ou en raison d'un sentiment de honte suscité par la précision identificatoire.

fréquemment prononcées par les jeunes répondants, en toute spontanéité. Les enfants sont désormais à l'aise dans l'expérience d'entretien lorsqu'on remarque ce recours, sporadique mais constant, au symbole formel de la suprématie normative. D'ailleurs, ce n'est jamais pour des suggestions sur l'usage des termes qu'ils interpellent l'attention des institutrices. La recherche de l'adjectif le plus adapté pour nous décrire un événement, en effet, est souvent faite à l'aide des pairs. La maîtresse est surtout le dépositaire légitime du droit de jugement et d'interprétation des événements. Conflits entre amis, doutes et problèmes, même lorsqu'ils se prolongent dans l'après-classe, sont toujours reportés aux institutrices, qui seules donneront une réponse adéquate. Les petites disputes pouvant avoir lieu dans l'après-midi, lors de la fréquentation extrascolaire des camarades de classe, arrivent alors toujours sur la scène scolaire, même si des parents y ont déjà mis un frein.

Les tenues vestimentaires sont un autre exemple d'objet de supervision et de qualification de la part de l'enseignante. Les enfants déclarent tout à fait légitime cette intervention ; ils y font appel pour dissoudre les nœuds d'éventuels conflits entre pairs à cet égard. Le défi par rapport aux figures parentales est en ce cas encore plus frappant. Car, même si c'est à la maison qu'ils s'habillent, avec la participation des parents qui ont acheté leurs vêtements, les enfants révèlent que les maîtresses font autorité en propos. Ces dernières, profitent de cet état de grâce dans le but de compléter leur œuvre préparatoire à caractère socialisant. Les enseignantes se poussent, par exemple, jusqu'à déconseiller aux filles le port de vêtements particulièrement décorés, trop élégants, trop à la mode. Les enfants acceptent de bon gré cette ingérence, en en décrivant les fondements dans le détail, comme apparaît dans les discours de ces deux répondants :

« Nous risquons, sinon, de nous vanter faces aux autres... Par exemple un jour, en été, dans le jardin de l'école, EXCEPTIONNELLEMENT [d'un ton emphatique], les maîtresses nous ont donné la permission d'enlever nos uniformes [sorte de tabliers censés couvrir les vêtements, dont la longueur varie selon le sexe des enfants]... et en effet c'est vrai... parce que là... moi je ne le savais pas, alors j'avais une t-shirt pas trop belle... et en effet mon camarade l'a fait remarquer...mais bon... Enfin, la maîtresse a raison : c'est aussi pour nos mamans qui autrement devraient nous acheter tous les jours des vêtements dernier cri, les laver en continu... [Gianluca].

[en s'adressant à une des maîtresses, comme pour chercher un supplément d'information sur le concept employé] « Moi, une fois, la maîtresse m'a reproché de m'être habillée de façon "i-nap-pro-priée"...n'est ce pas ? [Noemi].

Maîtresse de lettres : « Oui...mais pourquoi ? Disons-le. Décris un peu quels étaient tes vêtements et surtout TES ACCESSOIRES [en accentuant et en changement le rythme] ce jour là ?

« Non, c'est vrai, t'as raison... [mais un peu vexée] c'est juste ... [Noemi].

[suit une petite description de la tenue faite par l'élève et la maîtresse]³²⁰

Maîtresse : « Et d'ailleurs, personne n'a dit que c'étaient des vêtements moches, au contraire...Mais vous le savez : chaque lieu

Le groupe entier : « a ses règles !

Maîtresse : « Et surtout dans chaque milieu... ? [en questionnant les élèves]

Le groupe entier : « on se porte de façon appropriée !

« Oui c'est vrai... mais des fois on n'y pense pas... Et même ma mère a du ne pas y penser ce jour là... [Noemi].

« Et d'ailleurs les mamans ne sont pas toutes comme la maîtresse qui est habituée...enfin... qui sait...comment il faut s'habiller...qu'il ne faut pas se maquiller...parce qu'après ...comme dit la maîtresse, on aura le temps quand on sera vieux ... [Simona ; père commerçant ; s'exprime bien et rentre dans le vif de plusieurs arguments].

[en demandant la parole par un geste du bras]: « Non, excusez-moi...Je voulais dire que ce n'est pas que nos mamans ne savent pas comment il faut s'habiller...C'est nous qui insistons, en sachant qu'elles céderont ! Ah, ah... Et d'ailleurs c'est normal qu'elles cèdent, parce qu'elles savent que la maîtresse est là pour ça : pour nous apprendre des règles³²¹ » [Mario].

La tâche de la maîtresse est donc mise en relation avec l'apprentissage de règles générales de comportement, allant de codes sociaux (comment s'habiller, comment se rapporter aux membres d'un autre genre sexuel, ...) aux repères moraux (ne pas exclure les autres, ne pas se fier aux apparences, ...). L'image que ces élèves partagent de la maîtresse et de sa fonction institutionnelle est celle d'une source d'indications savantes permettant d'intégrer graduellement la société des adultes. De même, les activités accomplies par l'enseignante convergent dans l'esquisse des "activités régulières d'adultes". Devenir adulte c'est un peu reproduire ce qu'on a appris, et aussi les gestes de ceux qui l'enseignent. C'est à ce propos qu'on remarque des "finesses de simplification". Nous nous référons à la représentation nette de distinctions entre phases, statuts et juridictions opérée par ces enfants. Elle est à la fois ferme, poussée aux extrêmes, évolutive, en projection. Les élèves S. Andrea, en effet, distinguent nettement entre autorités et domaines d'exercice et ils se poussent aussi dans l'assignation de territoires et compétences. Ils se facilitent ainsi la tâche de l'obéissance, en conjurant tout risque de percevoir une conflictualité qui serait fatale à la conformité en classe.

³²⁰La tenue aurait le tort de faire apparaître la fillette bien plus âgée qu'elle ne l'est. Les deux maîtresses semblent vouloir transmettre aux enfants le goût de la simplicité, la prédilection pour ce qui est naturel et confortable en dépit de ce qui est élégant et artificieux (maquillage, etc..).

³²¹On remarque une différence entre filles et garçons par rapport à l'image qu'ils ont de l'enseignante. Les premières apparaissent tellement attachées aux institutrices que les suggestions normatives de ces dernières peuvent avoir la primauté sur celles des mères. Les garçons, au contraire, cherchent plus à aller dans le détail de l'explication compréhensive de type wébérien, comme nous le verrons dans des extraits successifs. En prenant en compte cette différence on ne peut pas, toutefois, ne pas considérer la possibilité que les filles soient plus conditionnées par la présence des institutrices lors de l'entretien. Cela, d'ailleurs, confirme l'existence de différences, tout du moins dans la perception de ce qui est convenable ou pas de déclarer.

L'acceptation de l'autorité de la maîtresse fait l'acceptation des principes qu'elle édicte. Cela détermine un ensemble de tentatives de plus en plus fines pour adapter les pratiques aux souhaits de cette figure. Dans les termes de Durkheim³²², les écoliers S. Andrea croient à tel point en leurs maîtresses qu'ils croient tout de suite à leurs indications concernant le chemin préférable. En intervenant au sujet des conduites amicales, comme sur le port de vêtements, les enseignantes font en sorte que les écoliers ressentent à la fois la « contention » et le « soutien »³²³, même en l'absence de règles écrites et affichées. Les jeunes répondants ne recourent pas aux parents, alors, lorsqu'il s'agit de décrire leurs vies quotidiennes. Comme dans toute classe bien disciplinée, ils partagent une bonne humeur qui leur provient d'une certitude : la présence enveloppante d'adultes significatifs à la fois au-dessous et à côté d'eux. Ces figures constituent ainsi des modèles de conduites pour nos jeunes interviewés : ils en dispensent de façon explicite, puis ils s'imposent, automatiquement, dans l'imaginaire enfantin comme autant d'exemples à copier dans l'immédiat et dans le futur.

2.5. La famille : une référence secondaire ?

A la différence des autres écoliers, ceux de la classe S. Andrea n'entreprennent pas spontanément de décrire leur vie à la maison. Les sujets catalysant le discours, par ailleurs, ne nous permettent pas spécialement de relance spécifique, appuyée sur une éventuelle contiguïté thématique. En particulier, aucun de nos questionnements sur la vie scolaire, les copains, les conflits ou les devoirs ne donne lieu à une comparaison entre foyer et classe de type oppositif. La maison ne devient pas l'objet de discussion spontanée et ce n'est que très indirectement que nous remontons à quelques éléments concernant l'éducation telle que les parents semblent la concevoir. Ce sont souvent les entretiens avec le personnel et les discussions ouvertes et informelles avec quelques parents qui nous ont aidée à saisir le fil reliant l'école et la famille dans les représentations des enfants. De même, par la description de la journée type, à travers des anecdotes et des opinions autour du "juste" et de l'"admissible", des lignes guides éducatives on pu être esquissées qui indiquent certaines orientations générales des parents.

Une consonance de principes et de méthodes nous semble avant tout supposable qui concerne l'école et la famille. Le droit (ou plutôt le "devoir" ?) d'analyse critique et l'habitude

³²²Durkheim E., *L'éducation morale*, Paris, Fabert, 2005, p. 216.

³²³Durkheim E., *L'éducation morale, op.cit.*, p. 199.

à parvenir dialectiquement au cœur des explications constituent un fil de continuité entre les deux réalités éducatives. Les enfants ne citent pas de règles précises qui gouverneraient la vie à la maison. En revanche, comme pour l'école, ils affirment savoir, en ligne de principe, ce qui est licite et ce qui ne l'est pas :

Q: « Et à la maison, y a-t-il des règles à respecter ?

« Être polis..., ne pas trop crier... [Giuseppe].

« Oui, des choses normales... Enfin, il y a des choses qu'on sait...sans qu'on te les dise...Désormais on les connaît nos parents ; on sait ce qu'ils s'attendent de nous [Filippo].

« Chez moi c'est pareil... je sais désormais comment me comporter...Si je vais chez quelqu'un, par exemple, je sais déjà comment me tenir. Ce n'est plus la peine qu'on me le dise [Marianna ; fille d'un médecin généraliste ; prend rarement la parole mais s'exprime bien].

« Oui, moi aussi, mes parents, l'important c'est ... pas de bagarres entre frères, puis c'est tout » [Paolo].

D'autres similitudes entre les deux contextes sont mises en évidence : aucune liste de punitions préétablies ne semble menacer les enfants entendus. Naturellement, les remontrances des parents ne manquent pas de se manifester en cas de conduite inappropriée. Et le "comportement inapproprié", même dans le contexte familial, ne fait pas l'objet d'une description détaillée et "officialisée" :

« Il faut bien se comporter...par exemple...s'il y a quelqu'un qui vient chez nous...il ne faut pas déranger...Il faut respecter les autres [Marco].

Q: Qu'est ce qu'on ne doit pas faire, par exemple ?

« Généralement ce sont des comportements mauvais, je ne sais pas... avoir des mauvaises attitudes...Puis cela dépend ... [Marco].

Q: Il peut arriver d'avoir des mauvaises attitudes ?

« Oui, lorsqu'on se dispute, par exemple...ou qu'on fait de petites bêtises...par exemple, si ma mère me dit d'arrêter de jouer et que je continue ce n'est pas vraiment un bon comportement... Elle me le dit...Après, la fois suivante... si elle me dit d'arrêter je le fais parce que maintenant je sais qu'elle va se fâcher... [Marco].

Q: Et qu'est ce qu'elle fait si elle est fâchée ?

« Rien, mais ...en fait, elle peut me faire une remontrance, enfin, un véritable sermon... Pour voir si je comprends ... et pour me dire que je ne dois pas recommencer... » [Marco].

Même à la maison l'ordre est assuré par des moyens qui ne consistent pas dans des indications *ex ante* de type prescriptif et proscriptif, ni dans des sanctions négatives établies formellement. *Le quotidien est occasion de découverte normative*. Aucune programmation préventive, apparemment, ne porte à la rédaction d'une liste d'interdictions, d'obligations et de mesures répressives. Cet apprentissage événementiel s'inscrit dans la continuité par rapport à la méthode de la balance induction-déduction qui régit la moralisation en milieu scolaire.

C'est peut-être cette "transmission en douceur" qui fait en sorte qu'aucune référence à l'anxiété n'habite le discours de ces écoliers sur les règles.

La maîtresse est l'adulte de référence à ne pas décevoir, en considération duquel ajuster la conduite. Même dans les activités ludiques ou dans le choix du registre sentimental à mobiliser dans une relation amicale, les écoliers visent à remplir des attentes plus ou moins explicites en provenance des institutrices. Tout comme les parents, de façon spontanée et non programmatique, ont suivi l'intériorisation des compétences linguistiques et logiques et continuent d'en être les conducteurs, les maîtresses guident et assistent les enfants dans la découverte de l'universalité des paramètres clé de la vie sociale : l'acceptabilité et l'inacceptabilité des agissements et des intentions. Le cadre apparaît renversé par rapport à celui de la classe vénitienne.

La rencontre avec des figures d'adultes autres que les parents, qu'il faut satisfaire par le comportement constitue un passage crucial de la socialisation. Ce passage demande ici non pas le simple respect de petites indications définies, mais la tâche bien plus compliquée du respect d'attentes de vaste portée, parfois abstraite. A côté des attitudes éducatrices probablement non conventionnelles des parents, c'est cet aspect qui explique, peut-être, l'absence de références explicites constantes à la famille. Le fait que les maîtresses soient mentionnées constamment, à la différence de père et mère, s'explique en outre par le fort attachement des enfants aux figures qui plus sanctionnent leur quotidien de façon explicite.

D'autres facteurs, naturellement, doivent être tenus en compte. Les interviews se déroulent à l'école. Dans la définition de ces enfants il s'agit du contexte consacré à l'apprentissage des règles pour interagir. L'évocation de thèmes tels que « norme et sanction » et « liens amicaux » donne lieu, alors, à des réponses *ad hoc* influencées par le contexte des entretiens. Les références aux enseignantes sont dominantes aussi pour cette raison. Frères, sœurs et grands parents ne sont presque jamais cités. C'est comme si aucun argument traité pendant l'entretien ne pouvait y être reconduit. Le canevas de départ pour mener les groupes de discussion, pourtant, n'est pas un autre que celui employé dans les autres classes. Une concomitance d'absences apparaît très intéressante finalement. Non seulement les enfants citent très peu les parents et les proches de la famille, mais ils manquent aussi de se plaindre d'une organisation trop restrictive de la vie scolaire et de celle familiale. Ils n'évoquent donc pas le foyer comme un lieu de protection, à l'abri de mesures répressives scolaires. De même, ils ne profitent pas de la discussion de groupe pour mettre en cause les méthodes éducatives "subies" à la maison. Ils ne recherchent pas de soulagement dans l'occasion discursive qu'est l'interview. En constatant le manque de référence à la famille dans les textes issus des entretiens, nous nous sommes adressée aux enseignants en en

sollicitant la réflexion³²⁴. Elles nous ont proposé leur explication sans cacher une certaine satisfaction :

Maîtresse de lettres : « Ce sont des enfants très indépendants. Par exemple, il n'arrive jamais que quelqu'un se mette à pleurer pour rentrer chez lui. Cela n'arrivait qu'en première année. C'était très rare, d'ailleurs.

Maîtresse de mathématiques : « Oui, ils en parlent juste si c'est l'argument d'une rédaction ou si on leur demande.

Maîtresse de lettres : « Ils ont tous des familles plutôt attentives à eux. Mais disons que lorsqu'ils sont ici c'est l'école qui compte. Les copains, les activités, nous aussi...eh eh...

Maîtresse de mathématiques : « Leur univers se limite à ça, pendant les heures de classe. Et je crois que c'est normal, d'ailleurs ».

Une indication goffmanienne sur le fonctionnement de toute institution (et non seulement celle totale) permet de mieux regarder à cette dominance thématique de la part du sujet « école » par rapport au sujet « famille ». Le ton fier employé par les maîtresses suggère cette référence. Toute institution demande aux individus qui y entrent un degré minimal de rupture par rapport à d'autres institutions³²⁵. Et l'école ne fait pas exception. En traitant des thèmes les plus généraux touchés par l'entretien, nos répondants laissent dehors, bien que provisoirement, toute "détermination" familiale. Ils révèlent ainsi – au sens de Durkheim – leur « intégration » dans la classe, dans l'activité et dans l'institution scolaire. On comprend une certaine satisfaction de la part des maîtresses à ce propos.

Plus qu'une référence secondaire, la famille est simplement une référence autre, qui intervient en dehors du contexte scolaire. Les écoliers vivent une phase cruciale de leur parcours : ils commencent à vivre en tant qu'ensemble-classe, en découvrant des liens autres que ceux parentaux. A l'apparence, c'est comme si ces écoliers vivaient "un contexte (et une situation) à la fois". Nous les rencontrons à l'école, où ils vivent des expériences agréables. Rien ne les encourage à prendre d'autres arguments, si cela ne s'impose pour des exigences descriptives.

³²⁴Cet échange a eu lieu de façon fortuite, à la fin d'une séance d'entretiens, lorsque nous contemplions notre grille de noyaux en formation.

³²⁵Goffman E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Editions de Minuit, 1968.

3. Le *bullying* à l'Ecole S. Andrea : démasquage et détournement d'un risque

Au sein de la classe S. Andrea, nous avons identifié une seule dynamique relationnelle à problème, apparentée à certaines pratiques d'isolement pouvant accompagner le *bullying*. Au moment de notre arrivée sur le terrain, elle a déjà fait l'objet de particulières attentions de la part des maîtresses. Un long travail s'est spécialement déroulé, visant à éradiquer le problème. L'expérience, dans son ensemble, reste encore bien présente dans le souvenir des enfants. Ils en révèlent de nombreux détails et dévoilent, sans le savoir, la persistance d'un clivage entre le groupe-classe et l'ancienne victime d'exclusion.

Le fait qu'aucune forme de violence physique n'existe au sein de l'établissement considéré nous a permis une observation à part entière des attitudes à la base du phénomène du *bullying*. Et même si ce dernier n'apparaît pas dans ses formes les plus menaçantes au sein de la classe S. Andrea – ou peut être bien pour cela – le terrain permet de bien saisir certaines conduites de mise à l'écart dans leur intégration aux mœurs relationnels licites. Observer les attitudes de type *bullying* dans un contexte qui ne soit pas particulièrement anémique ou violent s'avère en effet une manière de percer à jour les traits clés des conduites et des relations dont le phénomène consiste, les traits qu'il partage avec d'autres formes d'échange entre pairs. Le cas de la classe S. Andrea, qui plus est, montre que tout contexte scolaire, même avantageux, pacifique, efficace, contrôlé peut s'avérer être le siège d'échanges iniques, de déséquilibres dans la domination, d'expériences douloureuses riches de conséquences.

3.1. Sur l'approche du thème

Une des informations clé, en parcourant un terrain de façon qualitative, est sans doute la façon dont l'on obtient que les interviewés touchent aux thèmes intéressant le chercheur. C'est pourquoi la restitution des données issues d'enquêtes qualitatives doit toujours comporter deux attitudes simultanées. D'un côté il est bien de reporter les informations recueillies, de l'autre il est important de préciser les conditions de l'obtention de chaque

élément. Il ne s'agit donc pas de rappeler la méthode utilisée, telle que la littérature la définit. Il est plutôt question de montrer comment la situation discursive a fait en sorte que certaines assertions et interprétations soient élaborées et exprimées par l'observé. C'est de cela que dépend, en effet, la réception par l'observant et son choix arbitraire de fonder la description et l'analyse plus sur certains aspects que sur d'autres.

Un questionnement direct sur le *bullying* apporte toute autre information par rapport à celle produite par l'arrivée autonome, graduelle, parfois occasionnelle, des interviewés à l'argument central. Cela doit être tenu en compte. Dans cette classe scolaire nous avons obtenu des enfants qu'ils entreprennent tous seuls le chemin discursif amenant à l'identification de la dynamique d'exclusion. Les cercles rencontrés, portés à parler d'« émotions », « sensations », « souvenirs », « sentiments », « relations », sont aisément parvenus à esquisser les cas d'isolement et domination reductibles au problème du *bullying*. En considération des caractéristiques décrites lors de notre définition provisoire du phénomène, nous avons porté notre attention sur certaines manifestations en particulier. Nous avons alors distingué les "conflits d'un jour" des dynamiques relationnelles à problème entre des acteurs aux rôles stables et différenciés. Cette pratique arbitraire s'inscrit dans un choix de fond : mettre en évidence, parmi les comportements déviants et violents éventuellement identifiés, ceux qui entraînent une relation asymétrique aux plans les plus divers. On pense, tout particulièrement, à l'incapacité de l'acteur qui subit la situation désagréable, de se défendre et de sortir de la situation même ; aux nombreuses tentatives d'ajustement de la conduite aggravant, paradoxalement, la position de l'acteur-victime ; au malaise de cette dernière, même plus important que le bien-être des acteurs qui en font le malheur.

Seulement après avoir identifié certaines des attitudes décrites dans la caractérisation initiale du phénomène du *school bullying*, nous avons fait en sorte que l'entretien de groupe, principalement non-directif, prenne le cours d'une conversation plus focalisée. Après avoir librement décrit leur rapport à l'école, à l'activité d'apprentissage, aux enseignantes, aux règles scolaires et familiales, aux camarades, les enfants se sont donc attardés sur le sens attribué à des problèmes relationnels qu'ils venaient d'évoquer. Nos relances ont tenu compte des références constantes faites par les enfants aux dynamiques prééminentes du quotidien. Les répondants ont porté la conversation sur de mêmes situations et, notamment, sur l'isolement d'une élève. Cela se doit, d'un côté, à l'exiguïté de ce genre de situations, de l'autre à la stabilité de celle racontée. En même temps, c'est bien le caractère de « situation », de dynamique complexe, de toute sorte de *school bullying*, qui en détermine la centralité dans la discussion sur le quotidien scolaire. Surtout *dans un contexte où les actes explicitement agressifs et violents sont rares, la sensibilité est grande par rapport à d'éventuels agissements*

iniques. Chacun d'entre eux est, plus que jamais, perçu dans sa relation étroite avec les autres. En somme, de façon encore une fois surprenante, *ce sont les enfants mêmes qui s'aperçoivent du caractère non occasionnel des événements relationnels*. Ils le font *a fortiori* pour ces faits qui posent un problème pour quelqu'un d'entre eux. L'isolement de type *bullying* à l'encontre d'une élève de la classe S. Andrea est ainsi dévoilé au sein de chaque groupe d'interview.

Le conditionnement réciproque en situation de *focus groupe* va de soi³²⁶. L'installation monothématique typique de ce cadre est un aspect de son fonctionnement qui ne doit pas être confondu avec la prééminence réelle d'un problème dans la routine de la classe. Même si nos rencontres avec les enfants ne se sont pas structurées autour de ce modèle d'enquête, la convergence vers un thème unique naturellement produite le long de la séance est du même type. Il faut donc en discerner l'aspect d'investissement normatif et émotif de la mécanique de l'instrument d'enquête. En dépit des risques qu'elle comporte, en traitant d'un thème sensible comme le *school bullying* la situation de groupe est bien commode, car elle permet de surmonter certaines résistances que l'interview individuelle ne saurait pas franchir. Interviewés – selon nos souhaits – en cercles spontanément formés, les enfants se sentent réciproquement soutenus, lors de la présentation de leurs problèmes. Même les plus réservés parviennent ainsi à se prononcer sur des arguments, une fois que leurs camarades en aient fait le thème de conversation. En même temps, aucune divagation ou déformation de la réalité n'est pardonnée, réciproquement, entre enfants répondants. Cela garantit la présence d'un certain nombre d'informations fiables. Toute assertion est automatiquement soumise à "vérification", voire à une œuvre collective de critique, confrontation et approfondissement de type descriptif et interprétatif³²⁷.

Notre directivité a consisté simplement à encourager l'approfondissement de lectures personnelles concernant des dynamiques d'isolement déjà évoquées par les répondants. Nos relances les plus fréquentes insistaient sur le « pourquoi » présumé des attitudes vexatoires, des comportements d'exclusion et des malaises relationnels. La tâche ne s'est pas avérée particulièrement difficile. Dans cette classe habituée au travail introspectif, les enfants ont montré, jusqu'à l'in vraisemblable, une attitude *hyper-analytique*. Des simples encouragements ont suffi, généralement, à ce que des assertions sur les comportements des

³²⁶Et c'est informatif en soi-même, surtout si l'on utilise les termes de l'interaction pour définir le problème traité. Les textes d'entretiens issus des échanges libres entre écoliers s'avèrent souvent des véritables processus de repérage de sens et de recherche d'une lecture "objective" (médiée, donc) des épisodes et des aspects relatés. Les échanges entre répondants s'avèrent ainsi "narratifs", au sens de "processuels" ou, encore, au sens de sources et nœuds révélateurs d'histoires (ce même usage du terme « narratif » se retrouve dans A. Abbott, «From Cause to Events. Notes on narrative Positivism», *Sociological Methods & Research*, 1992, 20, 4, 428-455).

³²⁷L'élaboration secondaire, l'élucidation rationnelle apparaissent spécialement, dans ce type de situation d'entretien, tendre à « libérer le sens de valeur générale des processus explorés » (cf. D. Demazière, M. Gladly, « Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction. Introduction », *op. cit.*).

camarades soient ultérieurement justifiées, expliquées, critiquées. De même, le concept de "diversité" auquel les interviewés ont pu faire référence a souvent fait l'objet d'approfondissements successifs, déclenchés par de simples répétitions des éléments clé cités par les enfants :

« Je ne sais pas...mais c'est comme si, au début, elle nous apparaissait...différente... [Alessandra].

Q: « Différente ?

« Oui, c'est-à-dire...qu'il nous apparaissait comme si elle ne s'intéressait pas aux mêmes choses que nous... [Alessandra].

Q: « Et avoir des goûts différents c'est un peu comme être différents ?³²⁸

« Oui, enfin...non... [Alessandra].

Les autres : « Oui ou non ?

« Non, ce n'est pas forcément qu'on doit tous faire les mêmes choses...Mais au début, lorsqu'on ne se connaît pas trop, on pense qu'on est bien seulement avec ceux qui sont comme nous... » [Alessandra].

La lecture des extraits montre que la façon dont on parvient à toucher des thèmes est aussi informative que le contenu des argumentations. La résistance des jeunes interviewés à certaines relances peut être indicative du jugement qu'ils portent sur les comportements dont on discute, de la conscience de l'iniquité de certaines attitudes tenues ou observées, de l'implication dans les situations décrites. Dans ce cadre, tout détournement thématique est en soi une information. Qui plus est, il contient les éléments aptes à sa gestion de la part du chercheur.

Les enfants S. Andrea parlent ouvertement de la mise à l'écart qu'ils ont longtemps pratiquée à l'encontre d'une camarade³²⁹. Cela doit faire penser, en même temps, à deux aspects importants. Les jeunes interviewés ont l'habitude de tout analyser et discuter. Même les mauvaises conduites tenues ne deviennent pas un argument tabou. Cela peut aussi dévoiler une certaine genuinité des intentions initiales ayant mené à la situation désagréable décrite. Si le boulot introspectif géré par les maîtresses doit les avoir amenés à travailler sur le problème de l'isolement et de la mise à l'écart entre pairs, ils semblent tout de même ignorer l'ampleur

³²⁸On reconnaît en revanche le risque que cette relance ne soit pas vraiment appropriée à l'âge de l'interviewée. La conclusion qui y est tirée, appréciable et profitable dans le cas d'une discussion entre adultes, aurait pu influencer l'enfant en le poussant vers une réponse négative, suite à la perception d'une critique implicite de l'association entre goûts différents et singularité de la personne. Heureusement, surtout grâce à l'"intrusion-reliance" des camarades, l'interlocutrice semble poursuivre son chemin analytique et la recherche terminologique pour l'illustrer, sans mal interpréter notre conclusion. Le recours à une intonation interrogative réadapte partiellement cette phrase qui, dans une discussion entre adultes, aurait gardé son caractère assertif.

³²⁹Aucune intervention, d'ailleurs, ne s'est produite de la part des maîtresses lors de l'approfondissement sur l'isolement. Elles ont repris l'argument une fois l'entretien terminé, en nous aidant à reconstruire le cadre de la dynamique en question, en nous en précisant les termes et en nous fournissant des suppléments d'information sur l'enfant isolée.

des conséquences, pour la victime d'exclusion, de l'expérience vécue. La situation d'entretien privilégiée permet de porter l'attention sur tous ces aspects.

En présentant notre étude, lors de notre accès au terrain S. Andrea, nous avons préféré ne pas parler de *bullying*. Cela s'est surtout lié à la ferme intention de ne pas employer une catégorie préétablie et problématique au niveau évocatoire. La détérioration du terme et du concept en question dont nous avons fait état précédemment est aussi à l'origine de ce choix. Alors que le recours à ce terme abusé aurait pu nous fermer les portes d'un établissement s'estimant particulièrement tranquille, le fait de ne pas l'utiliser ne nous a pas empêché de repérer des attitudes typiquement à la base des situations de *bullying*. Une question pourrait se poser, aux plans éthique et méthodologique : « avons-nous camouflé notre objet d'enquête » ? La réponse est unique : au lieu de présenter l'objet de notre enquête de terrain, nous avons décrit les objectifs et les intérêts du travail de recherche tout entier. Nous avons donc déclaré notre intention de connaître le rapport aux normes, les valeurs à la base de la didactique scolaire et celles transmises en famille, les dynamiques amicales et de constitution de groupes, les représentations des valeurs et normes ainsi que celles concernant les pratiques relationnelles. Le *bullying* en tant que manifestation de déviance, forme conflictuelle ou mécanisme relationnel rentre à maintes reprises dans ces indications. Nous avons encore spécifié notre intention de travailler sur l'écart éventuel entre l'appréciation du temps scolaire et celle de la vie familiale (l'expérience de l'intimidation et de la victimisation en milieu scolaire porte souvent les enfants à préférer la maison à l'école). Nous avons donc présenté notre recherche aux enseignants et aux enfants S. Andrea en en décrivant les pas et la logique les reliant. Cela nous a permis de les informer sans en conditionner les réactions par l'évocation de représentations inacceptables telles que le mal-être enfantin, la menace de la sécurité psychophysique des élèves, l'inadaptation des pratiques organisationnelles de l'établissement.

3.2. Le *bullying* à l'école S. Andrea : exclusion du réseau relationnel

De l'ensemble des manifestations pouvant être reportées au phénomène du *bullying*, la classe de l'école élémentaire S. Andrea connaît, en particulier, la pratique d'exclusion. Dans la situation que nous avons détectée, le groupe-classe s'est longtemps opposé, bien que de façon non programmatique et explicite, à une élève, en la mettant à l'écart. A la différence de

ce qui s'observe dans les situations d'isolement et de ce que la littérature spécifiquement consacrée au *school bullying* révèle, aucun écolier n'est apparu avoir joué le rôle du défenseur, ni celui de l'ami fidèle soulageant la victime de mise à l'écart. L'écolière laissée pour compte a donc toujours vécu en solitude le malheur de sa propre condition et continue, en partie, même lorsque la dynamique s'est fortement atténuée.

C'est à partir de trois questions-relances suivantes que nous avons reconstruit la situation de Maria-Pia au sein de sa classe :

- « Et comment peut-on blesser quelqu'un sans même s'en rendre compte ? »
- « Lorsque vous pouvez choisir librement vos copains de jeu est-ce que vous utilisez la même méthode de la rotation ou est-ce que il vous arrive d'éviter de choisir quelqu'un ? »
- « Et comment se fait-il que quelqu'un ne se sente pas bien en classe ? »

En procédant selon les rythmes naturels de la conversation, nous sommes arrivée, dans chacun des trois cas, à connaître la même dynamique. Au cours des deux années précédentes, en particulier, les relations à l'intérieur de la classe se sont stabilisées autour de petits groupements ouverts, pratiquant aisément les échanges de membres. L'absence de conflits à l'occasion de ces transmigrations caractérise encore le fonctionnement du réseau amical interne à la classe S. Andrea. Maria Pia est toujours restée en dehors de la trame des échanges entre pairs (et entre copines) de classe. Elle n'a pas fait l'objet d'attaques explicites, mais elle n'a jamais intégré le groupe-classe. Seules les spéciales activités didactiques organisées par les enseignants ont fait en sorte qu'elle côtoie ses camarades, toujours en petits groupes. En effet, en cinquième et dernière année d'école élémentaire, Maria Pia n'est toujours pas un membre à part entière de sa classe. Cela dit, les investissements négatifs dont elle a toujours fait l'objet, ont cessé, pour la plupart, de se mettre en place. On voit en cela l'effet recherché par les interventions promptes des maîtresses. En même temps, la fin de l'année scolaire (et de toute une première époque de scolarisation) qui approche à l'époque de notre terrain pèse en faveur d'un changement d'attitudes favorable à Maria Pia. Les écoliers pressentent la fin de l'école comme l'origine d'une toute nouvelle vie, au collège, où ils ne seront plus forcément tous ensemble. Cela les encourage à mieux profiter des moments de proximité, notamment avec ces camarades qui fréquenteront un tout autre établissement. C'est le cas de Maria Pia qui, n'habitant pas le bourg, sera inscrite dans un autre collège, par rapport à la plupart de ses camarades qui vivent à proximité des écoles du centre ville. Les écoliers S. Andrea manifestent, par leurs discours, la peur de ne pas avoir bien profité du temps passé et le désir de bien exploiter le restant en tant qu'écoliers du primaire. Nous croyons que ce "facteur époque" joue en faveur des attitudes bienveillantes qu'ils montrent désormais à l'égard de Maria Pia.

En général, les torts commis et connus sont aisément avoués par les répondants S. Andrea. Cela aide à reparcourir la dynamique d'exclusion ayant intéressé l'élève malheureuse :

« Oui, des fois on peut faire des trucs méchants ... même s'il ne s'agit pas de choses qui sembleraient très graves... [Noemi].

Q: « Par exemple ?

« Par exemple...faire souffrir quelqu'un...Mais non pas en le tapant...ou en lui faisant du mal...[Noemi].

« Oui, non pas en le tapant...ou en lui prenant des trucs, mais en le blessant [Serena].

« Oui, mais même sans le faire exprès [Mario].

Q: « Et comment peut-on blesser quelqu'un sans même s'en rendre compte ?

« C'est facile, par exemple...tu fais quelque chose...ou tu dis quelque chose...que tu ne t'imagines pas ... qu'il fâche quelqu'un... Mais après c'est trop tard [Noemi].

« Oui, mais aussi sans le mettre en colère, on lui cause du chagrin. Et peut-être il ne le dit pas que tu lui fais du chagrin...donc tu ne peux pas savoir [Serena].

Q: « Et comment tu fais pour savoir si tu causes du chagrin à quelqu'un, alors, puisqu'il ne le dit pas ?

« Ça dépend... parce que des fois on le remarque...sinon... [Serena].

« Sinon c'est la maîtresse qui nous le dit... [Simona].

« Oui, heureusement qu'il y a la maîtresse qui nous le dit...Parce que nous...On est ... quand on s'amuse... des fois on pense juste à nous-mêmes... alors... [Gianluca].

Q: « Et la maîtresse, elle le sait ? Comment sait-elle si quelqu'un a été blessé ?

« Ah, elle a du nez pour ces affaires ! [Mario]

« Oui c'est son truc, 'fin, c'est son métier [Gianluca].

« Là, par exemple...cette année elles nous ont dit que nous nous comportions mal avec l'une de nos camarades de classe... parce qu'on ne la considérait pas...on la laissait de côté... Et elles nous l'ont dit [Noemi].

« Oui, elles ont eu raison. C'était vrai, même si nous ne nous en apercevions pas... Nous le faisons comme ça...On n'y faisait pas attention [Simona].

« Oui, c'est ça que je voulais dire tout à l'heure... Des fois on fait des trucs normaux... [Noemi].

« Apparemment normaux ! [Mario].

« Oui, enfin, c'est vrai... on croit de faire des choses bien...juste ce qui nous amuse, mais on ne pense pas aux autres [Noemi].

Q: « Comment devrait-on y penser ?

« Par exemple en les invitant à jouer... par exemple...que si tu vois que quelqu'un est seul...au lieu de t'en ficher et de continuer à jouer avec ton amie, y aller ...pour voir si ça va... [Noemi].

Q: « Et cela peut arriver à l'égard de n'importe qui, ce genre de comportement, ou toujours à l'encontre d'une même personne ?

« Non, disons que d'habitude nous on parle tous entre nous... Enfin, maintenant cela n'arrive plus. C'était avant, avec une fille e la classe [Simona].

Q: « Qu'est ce qu'elle faisait en particulier ?

« Non, elle rien ! C'était...nous qui nous comportions un peu... comment dire... distants...surtout les filles... [Serena].

« Non, elle, la pauvre, ne faisait rien de mal...mais elle n'apparaissait même pas comme une fille sociable [cet adjectif traduit l'italien « *socievole* », dont l'usage peut être fréquent en milieu infantin]...Donc...enfin... [Noemi].

« Elle ne parlait pas beaucoup..., elle semblait ne pas vouloir s'amuser ! [Simona].

« Oui, comme si elle nous regardait mais qu'elle n'était pas comme nous...Comment l'expliquer... [Noemi].

« Nous, comme elle restait toujours en silence on se disait : "peut être qu'elle ne nous aime pas...". Et alors personne ne s'y approchait. Mais elle était juste timide... [Serena].

Q: « Et vous ? Qu'est ce que vous en dites ? C'était plus elle ou les filles de la classe qui... .

« Non, moi si je dois être honnête, c'était toute la classe [Mario].

Q: « Donc la faute était de la classe entière ?

« Oui, la mienne aussi. Moi je me disais qu'elle devait être un peu différente. Mais je ne faisais pas exprès, seulement je ne m'y approchais pas. Je craignais qu'elle soit... je ne sais pas... [Mario].

« Oui, disons que nous on la voyait différente, voilà [Noemi].

Q: « Alors que pour être amis, normalement, on se ressemble....

« Non, mais quand on est amis on s'y fait aux différences. Elle et moi, par exemple, nous sommes amies mais on peut avoir des goûts différents... [Serena].

« Cette camarade n'était pas différente, mais nous avions peut-être peur que oui... [Noemi].

« Nous avions peur parce que nous ne la connaissions pas bien...Enfin, pas peur...mais comme une espèce de peur... [Simona].

[...]

« Là, maintenant, ce n'est plus comme ça. On y parle, on cherche toujours de l'appeler lorsqu'on joue [Serena].

« Oui, finalement, on a découvert qu'elle est même drôle... [Simona].

Q: « Et comment avez vous fait pour le découvrir ?

« Un peu...ce sont les maîtresses... [Serena].

« Elles nous ont fait réfléchir...Parce qu'avant nous ne nous imaginions pas que cette fille voulait être avec nous, qu'elle pouvait être triste d'être laissée de côté... Puis avec les maîtresses et cette fille on a parlé...on a dit tous ce que nous pensions sur nous et sur elles, ce que nous ressentions... [Noemi].

« En racontant ce que nous ressentons, nous comprenons tout de suite les fautes...ou si quelqu'un n'est pas bien et on peut même penser de l'aider de cette façon... » [Serena].

« Moi aussi, je suis d'accord avec cette façon...parce que là, par exemple, on a résolu un problème » [Mario].

« Et même cette copine dit que maintenant elle s'amuse avec nous, qu'elle s'y plait plus à l'école » [Serena].

Ce terrain scolaire qui n'est pas caractérisé par des désordres fréquents, par des attaques violentes et directes entre élèves permet de mettre en évidence la façon dont une certaine stigmatisation se déroule, qui devient la clé des positionnements de chacun au sein du

réseau de classe. En particulier, les fragments de phrases soulignés indiquent que Maria Pia, timide et silencieuse, semble échapper, aux yeux de ses pairs, du périmètre de cette identité sociale prédéfinie qu'ils se reconnaissent au contraire. Les écoliers S. Andrea montrent une vivacité dans toute activité ludique ou didactique, en plus de s'adresser facilement les uns aux autres, par un langage décontracté et enthousiaste. En se fiant à cette expérience majoritaire, *ils partagent de l'écolier du primaire un stéréotype que Maria Pia ne confirme pas par ses attitudes*. Elle n'ose pas parler aux autres, proposer des jeux, s'imposer par le ton de la voix. Ces éléments anodins ont longtemps été inséparables de l'image que les écoliers S. Andrea partageaient de l' "écolier normal". Seulement après avoir entrepris un récatalogage d'attitudes entrepris, qui flexibilise le stéréotype de l'écolier, ces enfants atténuent l'« ostracisation »³³⁰ à l'encontre de Maria Pia. C'est comme si une fois la timidité comprise - et reclassée en tant que possible, "normale"³³¹ et(ou) compatible avec l'identité sociale d'élève conçue - la jeune fille qui en est porteuse pouvait enfin s'afficher comme timide sans plus enfreindre des attentes implicites mais cruciales. Au fil du temps, par un travail toujours réadapté et très attentionné de la part des maîtresses, la timidité cesse d'apparaître en contradiction avec la représentation idéale de l'écolier qui inspire les agissements des enfants S. Andrea.

L'initiative des maîtresses en faveur du dépistage de l'isolement est d'importance particulière. Le fait de tout discuter en collectivité révèle son efficacité. Cela permet aux enfants de bâtir l'autocritique de leurs comportements. Ils décrivent alors, sans crainte d'être jugés, leurs mauvaises attitudes cherchant d'en identifier les détails et les fondements. Le type de travail privilégié par les maîtresses permet de connaître le problème, d'en avoir un aperçu qui est déjà de l'ordre du compréhensif lorsqu'il est esquissé par les enfants. Autant l'aptitude à la description que l'ouverture à l'échange avec l'adulte transparaissent dans les extraits de texte concernant l'exclusion. La mise à l'écart de Maria Pia est présentée comme une affaire close, dont le groupe classe se dit responsable, en reconnaissant correctement le statut de victime à la fille concernée. Une sorte d'attribution de rôles est précisée, dans un souci de clarté qui mérite d'être approfondi.

³³⁰Ogien A., « Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self », *Séminaire Cesames, Le mental, le vivant, le social*, 20 janvier 2005, disponible en ligne : <http://cesames.org/seminaires.htm>, p. 6.

³³¹Et donc non plus comme une « différence fâcheuse d'avec ce à quoi [les écoliers s'attendent] » (cf. E. Goffman, *Stigmate*, Paris, Editions de Minuit, 1975 (1964), p. 15.

3.3. Un scénario *bullying* mitigé : assignation des rôles et reconnaissance de culpabilité

L'assignation de rôles dont les écoliers nous font part en reconstruisant la dynamique d'exclusion à l'encontre de Maria Pia apparaît dans son caractère de processus. Les maîtresses y jouent une partie active. Les enfants nous disent ouvertement qu'ils ne seraient pas parvenus à leur lecture de la situation d'isolement sans la perception du problème de la part des enseignantes. De même, ils n'auraient pas développé une analyse et une critique de leurs propres attitudes relationnelles à l'encontre de la victime d'exclusion, si un travail *ad hoc* n'avait pas été structuré autour de la question. L'analyse et l'autoanalyse des actions routinières et des sentiments associés pratiquées par les écoliers S. Andrea les voit toujours chercher les responsables. *Ils visent à identifier les auteurs de tout agissement, adapté ou malencontreux.* Ils tiennent à le faire, même lorsqu'il s'agit d'admettre leurs propres manques et le mérite d'un tiers. L'association entre souvenirs, événements et rôles des protagonistes n'est pas toujours adhérente à la réalité³³². Mais il est frappant de voir que, en dépit du jeune âge, ces écoliers ne se présentent pas automatiquement comme étant les auteurs de bonnes initiatives et le récepteurs passifs de mauvais choix opérés par autrui. Cela est particulièrement vrai à propos de la situation de proto-*bullying* détectée.

[Ce groupe compte Maria Pia]

« On a eu des problèmes avec une camarade, enfin, avec elle... [en indiquant Maria Pia] Mais ce n'étaient pas vraiment des problèmes... c'était que nous... enfin... [Assunta].

« Nous nous comportions un peu mal [Giorgia].

« Ouï on se comportait mal... Elle était disponible, ne nous faisait rien de mal... Mais nous oublions de l'appeler pour jouer... [Antonella].

Q: « oubliez ?

« Ouï comme si on ne la considérait pas... mais ce n'était pas exprès, c'était sans le vouloir... [Assunta].

« Heureusement que les maîtresses nous ont fait comprendre que ce n'était pas bien ce que nous faisons... [Antonella].

« Même, par exemple les garçons l'ont compris mieux que nous, puis c'est plus notre faute que la leur, car ils sont des garçons, de toute façon... N'est ce pas, maîtresse ? Tu nous avais dit...que ... [Giorgia].

Maîtresse de lettres : « Quoi ?

« Que c'était à nous de l'appeler... entre filles... [Assunta].

³³²Pensons, à nouveau, à l'attribution aux maîtresses du choix des nominatifs pour la constitution des groupes, alors que ces derniers se constituent par un mécanisme aléatoire.

Maîtresse de lettres : « J'ai dit que vous devriez être tous ensemble, sans distinctions... mais...

« Oui, mais que nous, les filles, nous ne pouvons pas l'exclure, parce que nous sommes des filles... et si les garçons t'excluent ce n'est pas grave, mais si on s'exclue entre nous... [Antonella].

« Oui, c'est plus grave, car nous sommes toutes des filles, donc on devrait se comprendre et être toutes amies [Assunta].

« Non mais moi aussi, après lorsque j'ai compris, je me sentais un peu mal...non ? (en s'adressant à son camarade) [Giorgia].

« Oui c'est la faute de tous... » [Assunta].

La façon dont ces élèves rentrent dans le sujet et dont ils s'interpellent réciproquement, tout en demandant l'opinion des adultes présents, met en avant leur aspiration à l'objectivité. Cette quête est menée en barbe au risque de s'attirer de mauvais jugements. Naturellement, il est possible de penser que la spéciale situation d'entretien soit à la base de l'affichage des attitudes en question. Même en ce cas, on n'ignorera pas la particulière « socialisation progressive de la pensée »³³³ dont il est question. La « décentration » des enfants est tension vers l'« objectivité ». La recherche d'une "explication-réalité" pousse chaque répondant à outrepasser la considération de sa seule personne.

« Oui, moi, par exemple, je peux me tromper... et alors je demande... [Giuseppe].

« Oui, moi je peux faire un truc sans m'en apercevoir, par exemple, la fête d'anniversaire, je n'ai pas pensé à lui téléphoner (en parlant de Maria Pia) pour demander si ses parents voulaient qu'elle vienne [Paolo].

« Il pensait que de toute façon ils diraient non... mais au moins demande, je lui ai dit, par politesse... [Filippo].

« Mais je n'ai pas pensé à le faire, parce que lors du voyage scolaire, par exemple, elle ne pouvait pas participer ; on ne la laissait pas... donc... mais là, peut être que j'ai été impoli [Paolo].

« Oui, moi j'invite toujours tout le monde à mon anniversaire, je ne fais pas de distinctions [Giuseppe].

« Oui, il faut faire comme ça. Ta mère appelle toutes les mères. Voilà. Mais comme ce sont des garçons, peut-être ils peuvent faire des erreurs, ce n'est pas forcément qu'ils veulent blesser [Marianna].

« Ils n'y pensent pas [Giuseppe].

« Oui... [Paolo].

³³³On reprend la suggestion piagétienne d'un extrait consacré à "La socialisation morale et intellectuelle", contenu dans le rapport BIE de 1930, *Les procédés de l'éducation morale*, où la structure du raisonnement, le jugement moral et l'état de l'égoïsme sont mis en relation (cf. J. Piaget, *L'éducation morale à l'école*, Paris, Anthropos, 1991).

En termes piagétiens, mais dans l'inversion du constat spécifique qu'il reporte par ces mots, la pensée ne préfère plus la satisfaction à l'objectivité³³⁴. Les enfants sont prêts à endosser les vêtements des "moralement condamnables", s'il s'agit de parvenir à une reconstruction collective de la vérité. Derrière cet aspect "collectif" on entrevoit la nature du rapport que l'enfant entretient avec la réalité objective. L'expérience de la coopération, en effet, en portant à la sortie progressive de la dimension égocentrique, permet – ou impose – « l'exercice de la moralité et celui de la logique »³³⁵. La présence des autres, autant en situation d'entretien, que dans la routine des activités didactiques principales, assure l'engagement de chacun pour qu'une seule vérité se construise et pénètre dans les consciences de tous. Non seulement la présence des maîtresses, alors, mais surtout la coprésence de camarades fait en sorte que pendant l'entretien les enfants donnent tous des contributions à ce que la réalité soit représentée fidèlement. Chaque interviewé s'abstient de toute attitude égocentrique pouvant entraîner la « déformation systématique » des faits. Tout compte rendu est en effet soumis au control général :

« Oui, quand on fait des erreurs, il faut l'admettre...par exemple, moi je lui avais téléphoné, lorsqu'elle était malade. Puis ma copine m'as dit "toi tu téléphones à tout le monde"... [Serena].

« Oui, mais comme ça pour rigoler... [Noemi].

« T'as bien fait. Il faut le faire avec tout le monde, pas seulement avec son meilleur ami [Mario].

« Là, maintenant on a compris, cette année on lui téléphonait...enfin, elle a été malade seulement une fois... mais on avait compris... comme on se téléphone entre nous, cela ne nous coute rien de lui téléphoner à elle aussi » [Simona].

Les enfants se lancent alors dans l'assignation des rôles protagonistes. Ils ne cachent pas d'avoir joué une méchante partie dans l'histoire racontée. Ce qui prime est la vérité concernant la dynamique indésirable qui a pu se mettre en place. Le jugement d'autrui ne les effraye-t-il donc pas ? Piaget caractérise la « coopération » par l'absence de tout « élément d'autorité ou de prestige »³³⁶, sorte de méthode dans laquelle la découverte du réel l'importe. Cependant - il ne manque pas de le mettre en évidence - il s'agit aussi d'une interaction spéciale visant non seulement la recherche du vrai, mais également celle de l'équitable. Le « sens moral » exerce donc son poids sur les initiatives prises en situation collective. Reconstruire les faits, alors, n'est pas seulement une tâche logique. C'est aussi une tâche morale. En traitant des événements concernant l'exclusion de Maria Pia, les camarades ne

³³⁴En mettant en relation la structure du raisonnement, le jugement moral et l'état de l'égocentrisme, Piaget indique que l'inverse se produit chez les enfants de six/sept ans « [...] lorsque les intérêts du moi sont en conflit avec les normes de la vérité » (cf. J. Piaget, « La socialisation morale et intellectuelle », *L'éducation morale à l'école, op. cit.*).

³³⁵*Ibidem.*

³³⁶Piaget J., « Logique génétique et sociologie », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1928, 51, 167-205 (repris in *Etudes sociologiques*, Paris, Droz, 1965, p. 226).

s'abstiennent pas de prendre en considération le jugement qui les concernera, à leur tour. Au contraire. Le souci de véridicité qui en gouverne le penchant sincère se lie bien à ce cadre. Les camarades et les maîtresses, d'ailleurs, connaissent déjà dans les détails la réalité, pour l'avoir analysée et commentée à plusieurs reprises. Le caractère transitoire de notre présence en classe n'échappe pas aux jeunes répondants. Ils ne craignent pas notre jugement, car ils n'en reconnaîtraient pas la légitimité. C'est donc l'ensemble de pairs et éducateurs qui fonctionne comme un groupe d'autrui et de référents significatifs et signifiants. Il est donc convenable, pour les écoliers, de se produire dans une description qui soit le plus possible fidèle à ce qu'ils considèrent désormais objectif.

« Quand on commet des fautes il faut l'avouer... [Mario].

« Inutile de le cacher... les autres le savent, ils le remarquent [Serena].

« Elles, les maîtresses, ont le flair pour ces trucs [Mario].

« Un peu comme les mamans à la maison : inutile de mentir, on risque pire [Simona].

« Oui, on donne une mauvaise impression devant les autres... par contre, si on est honnêtes on peut même s'améliorer [Serena].

« Par exemple, avant on était méchants, après... Maintenant, nous ne le sommes plus, car nous avons compris les erreurs, parce que même les maîtresses nous ont expliqué [Noemi].

Q: « Et donc ce n'est plus comme avant... »

« Non, disons, pour l'histoire de Maria Pia, c'est du passé... Maintenant on cherche toujours de l'entraîner avec nous » [Gianluca].

En regardant à l'analyse du problème de Maria Pia pratiquée par ses camarades, on croit identifier les trois pôles du développement, tels que Piaget les met en évidence. Non seulement ils s'engagent dans la rencontre-connaissance de l'objet, mais, par la coopération, ils vivent l'expérience de la confrontation avec autrui à propos de l'objet. La dynamique d'isolement à l'encontre de la fille est l'un des objets autour desquels les jeunes sujets vivent la confrontation à l'autre et expérimentent l'échange de renseignements sur la réalité. La déformation de faits bien connus par le collectif classe, l'écart par rapport à la reconstruction (aussi bien hétéronome qu'autonome³³⁷) du sens que celui-ci opère à propos de chaque événement, communiqueraient aux autrui signifiants³³⁸ une immaturité au plan de la logique et de la morale. Aucun élève n'y recourt donc, la référence à l'autrui généralisé exerçant en cela un poids important.

³³⁷La lecture enfantine de certains accidents dépend, au début, aussi bien de leur degré de développement intellectuel que de la lecture proposée par l'enseignante. Successivement, des interprétations plus autonomes sont produites par les jeunes écoliers. Celles-ci suivent, à notre avis, autant l'appropriation de la part des enfants de la version officialisée par la maîtresse, que l'élaboration de visions compréhensives inédites du problème.

³³⁸Nous nous servons de cet adjectif pour marquer la transition du concept d'autrui significatif à celui d'autrui généralisé. Il indique ici les acteurs susceptibles, sur la scène d'entretien (au moment de la discussion concernant Maria Pia), d'évaluer les déclarations pour en tirer des conséquences au sujet de leurs auteurs. Il s'agit de sujets dont les enfants ont une grande estime et dont ils visent l'approbation.

La continuité de la relation aux autres est assurée par cette sincérité dont les écoliers font preuve en se reconnaissant comme les auteurs de discriminations et préjugés. D'autres explications peuvent encore être ajoutées qui concernent le manque de réticence par rapport au thème de l'exclusion de Maria Pia. Le *bullying* connu par cette classe est, somme toute, "mitigé". Le nombre de situations conflictuelles (une), la forme (non physique) et le type (l'exclusion) ne représentent pas la pire des victimisations entre pairs. Cela est surtout vrai en considérant l'évaluation de l'immédiat. Le fait que la dynamique de mise à l'écart ne soit plus en cours au moment des entretiens doit aussi faciliter le dialogue sur le sujet. Alors que le *bullying* physique bouleverse plusieurs équilibres (même ceux qui régissent la réaction institutionnelle aux épisodes indésirables), les attitudes d'exclusion remarquées dans cette classe ne passent pas par des actes immédiatement percevables et condamnables. Si d'autres manifestations de *bullying* direct, comme les attaques verbales (insultes ou menaces), attirent l'attention des adultes présents et une répression immédiate, l'exclusion dont il est question ici ne passe pas par un contact immédiat entre oppresseur et victime qui soit mesurable et jugeable objectivement dans son iniquité. Bien que les séquelles psychologiques de l'isolement soient parfois, dans la longue période, même plus lourdes que celles de la victimisation physique, elles n'enclenchent pas toujours la stigmatisation immédiate de conduites et la condamnation de leur auteur. Les enfants emploient donc moins de précautions en avouant des initiatives d'isolement par rapport à celles qu'ils utiliseraient en abordant le sujet d'actes notoirement mal vus comme les attaques directes.

La situation d'isolement vécue par Maria Pia appartiendrait au passé, selon les déclarations d'enseignantes et élèves. Cela ne nous amène certainement pas à embrasser l'hypothèse d'une transformation soudaine et définitive du mode relationnel entraînant la fille et ses camarades de classe. Maria Pia se montre renfermée en notre présence, surtout par rapport aux autres élèves. Cela est vrai à l'occasion de plusieurs relances thématiques. Il est néanmoins certain que la conviction du changement dans le statut de l'élève et dans les relations amicales facilite l'aise des répondants au moment de parler de Maria Pia. En croyant vraiment que le problème appartienne au passé, en admettant qu'il s'agissait du fruit de comportements plus infantiles, en se convainquant d'y avoir désormais remédié les écoliers S. Andrea et leurs maîtresses ne font pas du cas d'isolement un argument tabou. Tous "coupables", ils utilisent la discussion en notre présence comme un complément d'expiation. Ils vivent cette rencontre avec une figure externe à l'école comme une vérification officielle de leur progrès en termes d'opportunité de la conduite. Qui plus est, *l'entretien de groupe est une occasion de plus, pour les enfants S. Andrea, de continuer à gérer l'assignation des rôles, dans la façon qui plus leur convient. En décrivant dans le détail la dynamique et en en*

identifiant les protagonistes et leurs attitudes, les répondants font plus qu'obtempérer à l'obligation d'une description véridique. Ils se confirment dans des positions fonctionnelles somme toute plus convenables que celle de la victime. En racontant ce qu'ils mettaient en œuvre à l'encontre de leur camarade, ces enfants réaffirment leur appartenance à une majorité. Tout en admettant d'avoir mal agi, ils soulignent d'appartenir à un seul groupe. L'admission de culpabilité, la description des erreurs de comportement sont finalement des moyens pour se reconnaître, et se faire reconnaître, en tant que groupe. Ce cercle spécifique se fondait, jadis, sur une lecture commune de la réalité suscitant la mise à l'écart de Maria Pia ; il voit actuellement son ciment dans la conscience, de la part de ses membres, d'avoir tous commis des mêmes erreurs et de suivre, au moment où l'entretien se déroule, un chemin commun de ré-encadrement des attitudes. Revenir sur le mal imposé à la camarade de classe est encore, pour les écoliers S. Andrea, une façon de s'assurer les rôles les moins malheureux. Dans cette optique, et en dépit de grands propos moraux affichés à la manière ferme des enfants de leur âge, mieux vaut de vexer ou d'avoir vexé quelqu'un que d'être l'objet de vexation ou de l'avoir été. Cette préférence reste telle même si elle demande l'aveu de fautes majeures.

Naturellement l'approfondissement concernant la situation de Maria Pia reste l'occasion de se mettre réellement à l'épreuve en tant qu' "êtres nouveaux", voulant oublier les vieilles habitudes fautives. En plus de faire montre d'aptitudes analytiques et critiques particulières, les écoliers, en procédant à la complexe identification de rôles et responsabilités, évaluent leurs propres progrès au plan de la cohérence entre valeurs guides et conduites. Le fait que la lecture du réel et la rectification de l'un de ses composantes – les échanges amicaux entre camarades – se déroulent toujours en situation collective rend la tâche de l'autocorrection plus aisée. Chaque enfant sait que tout en modifiant ses comportements à l'égard de Maria Pia, il n'affectera pas ses propres chances relationnelles, car tous les autres vivent la même expérience sous le guide des maîtresses. Le changement promu en situation collective n'effraye pas, car sa perception se fait en petites gouttes et parce qu'il amène tous les écoliers qui excluaient Maria Pia vers une même direction. Ils parlent désormais de la fille comme de quelqu'un qu'ils excluaient pour le passé, en commettant une erreur multiple de jugement. Ils expriment un sentiment de repentance et une intention de réparation qui apparaissent sincères. Mais *ils n'oublient pas de sanctionner la nouvelle situation par un ancrage ferme au passé* : Maria Pia est maintenant l'ancienne exclue du groupe-classe. Les indécidables du passé n'auront plus lieu peut-être, mais *la barrière entre « nous » et « elle » est encore évoquée. La perception des rôles, plus qu'une persistance au sens étroit, traverse les barrières temporelles en faisant de chaque époque la cumulation, entre autres, de résidus des rôles joués et perçus en précédence.* Les traces de représentations passées sont

persistantes même derrière leur éventuel bouleversement. On perçoit bien, en regardant aux échanges que les écoliers S. Andrea entretiennent en notre présence, le poids de l'histoire des statuts passés sur le présent et le futur d'un individu, tel que Merton le met en évidence³³⁹. En particulier, il faut remarquer que ce sont aussi – ou surtout – les camarades de Maria Pia, qui montrent la proximité entre rôles vêtus dans des moments différents, voire vêtus à une époque, puis abandonnés. On pourrait objecter que les écoliers S. Andrea n'abandonnent pas leurs rôles, qu'ils changent juste d'attitude par rapport à un aspect spécifique de leur vie scolaire. Il est évident que nous ne nous référons pas au rôle d'élève - ou bien à ce statut - mais au rôle dans la dynamique de l'exclusion. Nous considérons un des segments de l'ensemble d'attitudes, valeurs et comportements dont le rôle d'élève se substantifie. Cela ne veut pas dire que nous tenons les attitudes de type *bullying* de nécessaires. L'exclusion subie par Maria Pia est l'une des modalités de contacts et comportements qui tiennent à un même statut. En exagérant, nous pourrions aller jusqu'à qualifier d'occasionnel, fortuit et transitoire le choix des écoliers S. Andrea de mettre à l'écart Fabiola, pour entretenir leurs rôles d'écoliers. Non seulement le modèle dont il s'agit – celui d'écolier sociable, joyeux et bavard – est circonstanciel (il est propre, par exemple, au contexte de l'école primaire ; il se doit aussi à certaines attitudes parentales, aux aptitudes cognitives et relationnelles des enfants), mais les stratégies pour s'y rapprocher en visant ainsi le consensus sont par nature muables. En effet, même lorsqu'ils ne laissent plus de côté leur camarade, les enfants S. Andrea ne cessent de faire converger leurs opinions et leurs autoreprésentations autour des vicissitudes passées concernant Maria Pia. Le statut actuel de la jeune fille prend du sens dans le contraste avec celui qu'elle avait auparavant. De même, par ce même recours contrastif à un « avant » et au « maintenant », ce sont les autres écoliers qui se renseignent à propos de leurs propres statuts. On pourrait à ce moment revenir à la distinction entre rôle et statut, en soulignant la nature dynamique du premier qui servirait la cause statique du second. En se souciant, à l'heure actuelle, de l'intégration de la copine ; en l'appelant à participer aux jeux de groupe, les écoliers S. Andrea s'autorisent à nouveau des rôles dont le but serait encore le maintien du statut autrefois assuré par l'exclusion de Maria Pia. Nous préférons parler d'un ajustement de stratégie. Par exemple, celle-ci vise ouvertement et consciemment l'adhésion aux recommandations des maîtresses (ne pas isoler les autres, ne pas afficher un sentiment de supériorité, etc.). Au plan non explicite, cet agir stratégique sert la cause d'une "prolongation de statut". Dans un tel cadre, le discours entrepris sur le contraste entre le statut actuel et l'ancien statut devient une réflexion sur la continuité impliquée par la notion de statut, donc

³³⁹Merton, R. K., *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press, 1968 (1957).

par celle de rôle. On touche ainsi au problème de la fluidité de leurs contours, caractéristique qui les rend tous les deux également dynamiques.

Le fait que la classe S. Andrea ne soit ni le milieu d'accidents violents graves impliquant des attaques physiques directes, ni le contexte de problèmes liés à l'ordre et le fait qu'on y observe plus un proto-*bullying* qu'une multiplicité de dynamiques de victimisation réitérée facilitent le repérage de traits essentiels. Le *bullying* et la relationnalité "normale" entre pairs partagent des aspects importants. Leur identification n'a pas comme conséquence celle de l'insertion éventuelle du phénomène étudié parmi les réponses fonctionnelles aux exigences de la socialisation. Il s'agit plutôt de situer le *school bullying* au sein de cet ensemble de processus pour mieux en comprendre le fonctionnement en tant que dynamique relationnelle.

La permanence d'une distinction entre le groupe-classe et l'"ex-exclue" est un indice de la compénétration entre attitudes de mise à l'écart et modes relationnels routiniers. Elle semblerait dévoiler une sorte d'évolution normative tout à fait spéciale des enfants S. Andrea³⁴⁰. Ils savent, désormais, qu'ils doivent non seulement afficher une attitude intégratrice par rapport à Maria Pia, mais aussi la pratiquer. Ils essaient sincèrement, leur souci étant à la fois de modifier leurs pratiques sociables et de montrer ce changement. L'affinement est en ce sens une précision de moyens et formes. Aucune véritable sortie, aucun désengagement ne se repèrent par rapport aux vieilles adhésions. Les enfants continuent de privilégier la sociabilité. C'est en la défendant qu'ils se tournent tous vers une nouvelle attitude à l'égard de Maria Pia. On pourrait voir dans cet épilogue une transformation au plan des attachements normatifs. En réalité, il est évident que le changement dans la forme de la sociabilité est encore une défense de la sociabilité en tant que valeur. Cette même valeur faisait en sorte que Maria Pia ne pénètre pas les cercles amicaux de la classe. On voit bien que l'adhésion normative d'avant est toujours présente. En s'adressant enfin à Maria Pia de la façon exigée par les maîtresses, les écoliers S. Andrea réaffirment cette valeur essentielle, qu'ils ne voyaient pas honorée par leur timide camarade. Par leurs nouvelles "attitudes d'accueil", ils montrent aussi connaître l'importance d'apparaître sociables. En changeant tous ensemble la façon de parler à Maria Pia, ces écoliers continuent de nourrir leurs relations sociales préférentielles, puisque toutes leurs initiatives et lectures à

³⁴⁰La transformation peut être indiquée, en réalité, comme cognitive. Au plan général, on peut considérer la meilleure maîtrise de la sociabilité comme l'effet de l'intériorisation du control (dans le sens de « *enhanced internalized control* », cf. P. C. Giordano, S. A. Cernkovich, J. L. Rudolph, « Gender, Crime and Desistance : Toward a Theory of Cognitive Transformation », *American Journal of Sociology*, 2002, 107,4, 990-1064). Celle-ci est issue, à son tour, de l'ensemble de processus dynamiques qui amènent les écoliers S. Andrea à raffiner, dans le contact réciproque, leurs modes d'échange. Surtout, elle se lie à un approfondissement concernant les évaluations réciproques et la nature des écarts éventuels entre expériences de vie.

ce propos se tiennent. On n'oserait donc pas parler de l'abandon d'attachements normatifs précédents. Ces derniers se sont, au contraire, précisés : ils trouvent maintenant une expression qui est de plus en plus acceptable, respectueuse de l'autre, ainsi que l'exigent et le précisent la maturation et l'avancement scolaire.

3.4. Sur les différences entre la victime d'exclusion et ses camarades : attitudes, aptitudes, attributs

Une distinction reste réaffirmée, à chaque instant, entre les élèves intégrant le groupe-classe et ses petits cercles amicaux d'un côté, l'élève isolée de l'autre. Pendant les discussions de groupe, ce sont toujours les camarades de Maria Pia qui prennent spontanément la parole, alors qu'elle le fait de façon succincte et seulement lorsque la circularité de la situation d'entretien l'impose. L'enfant apparaît néanmoins bien attentive à ce qui est dit et ne s'absente jamais de l'expérience d'interview. Mais elle ne s'attarde sur aucun sujet. A la différence de ce qui se passe à l'occasion de chaque intervention – chacun exprime ses opinions sur les déclarations de chacun – aucun échange ne s'enclenche entre les écoliers à la suite des déclarations de Maria Pia. Ses courtes interventions ne constituent pas un matériel suffisant à ce que le débat général s'en nourrisse. En parallèle, ses camarades s'abstiennent d'exprimer des jugements (comme ils le font, au contraire, habituellement entre eux) au sujet des ses opinions et conduites, en la préservant ainsi de tout risque de vexation. Cette situation nouvelle d'hyper-protection marche, perversément, comme un amplificateur de réticence. En dépit de l'aise que les élèves S. Andrea cherchent sincèrement à lui assurer, la fille maintient l'une des attitudes type de la victime de *bullying*. Ce n'est pas seulement la peur d'être mal jugée qui en réduit les déclarations. C'est aussi la conviction du poids anodin de sa propre opinion au sein de la discussion collective qui fait en sorte que Maria Pia n'aspire pas à prendre la parole comme le font ses camarades. Alors que les autres écoliers répondent souvent à l'unisson – ce que font en particulier les couples de copines – la jeune exclue répond de façon ponctuelle à nos stimulations sans même compter sur une éventuelle clarification pouvant provenir des demi-phrases d'autrui. Aucun rituel de "complémentarité complice" ne voit les déclarations de Maria Pia compléter (ou se compléter par) celles d'une autre fille de sa classe. Cela se remarque avec autant plus d'intérêt que les conversations des autres, transcrites, ressemblent à de véritables puzzles, dont la fragmentation témoigne

l'aptitude bavarde. Si des tons joyeux et intéressés se repèrent dans les réactions de la plupart³⁴¹, aucun enthousiasme n'est exprimé par la fille ayant vécu l'expérience d'exclusion. Le sourire, la bonne maîtrise de facultés communicatives verbales décrivent moins l'attitude de l'ancienne victime d'exclusion que celles d'autres interviewés. On pourrait en cela identifier l'une des "différences objectives" entre Maria Pia et ses élèves.

Un autre type de distinction opère encore dans la dynamique de distanciation de Maria Pia. Il s'agit de la diversité dont les camarades la voient porteuse. Ses camarades se reconnaissent en tant qu'heureux, sociables et actifs dans le jeu ; leur camarade se distingue pour le fait de rester en aparté, d'apparaître timide et peu attirée par l'amusement³⁴².

« C'était, en effet, comme si elle n'était pas intéressée par les mêmes choses que nous... || nous semblait qu'elle n'aimait pas s'amuser... »³⁴³ [Giorgia].

[...]

« Disons que... même si on ne s'en aperçoit pas... en réalité... nous nous faisons influencer... par les différences... Même dans les choix pendant les jeux : les groupes, tout ça, dépendent aussi des choses qu'on a en commun » [Giuseppe].

En recourant à des évocations parfois dignes d'un savant en sciences humaines et sociales, les enfants du *ingroup* se servent du concept de différence en clé explicative, outre que justificative.

« Nous... on ne le faisait pas pour la faire souffrir, enfin, ce n'était pas exprès... Nous, on la voyait différente [Mario].

Q: « elle était différente ?

« Non. C'est juste que... comme on ne la connaissait pas bien...elle semblait différente [Mario].

« Oui, quand on ne connaît pas bien les gens, des fois, on s'imagine des trucs... Enfin, on cherche d'imaginer comment ils peuvent être... » [Gianluca].

Les écoliers associent souvent leurs propres conduites indélicates envers la camarade de classe au manque de connaissance réciproque. Quelqu'un d'entre eux se pousse jusqu'à

³⁴¹A propos de l'enthousiasme et de l'appréciation montrés au sujet de l'entretien de groupe, rappelons un épisode singulier. En réagissant à notre question conclusive, censée activer la gratification des répondants avant de les quitter, un interviewé s'exprime ainsi : « Alors...mh...[ayant l'air de bien se concentrer pour répondre au mieux] la chose... la plus belle de toutes ces années... ? Je dirais [en prenant un air soudainement résolu] cet entretien ! ». Naturellement, l'attitude manipulatrice du jeune répondant ne nous échappe pas. Cela dit, le fait qu'il cherche à nous "contenter" est indicatif de plusieurs choses : il est tellement à l'aise qu'il peut se consacrer au bien-être d'autrui, voire à honorer les bonnes manières ; il s'est tellement amusé qu'il tient à nous remercier ; il aime les occasions d'échange comme la conversation collective qui est en train de se conclure.

³⁴²On revient sur le *status* élaboré dans *Asiles* de Goffman, « étayé par les solides constructions du monde » (cf. E. Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, les Editions de Minuit, 1968, p. 374). En même temps, on est tentée de reprendre en considération une indication de H. Hyman : le *status* agit, avec d'autres variables, pour déterminer des sentiments de sécurité. Défini subjectivement, il dépend de la conception que chacun a de sa propre position par rapport à celle des autres individus (cf. H. Hyman, *The Psychology of Status*, New York, Archives of Psychology, R. S. Woodworth Editor, 1942). L'auto-perception joue en effet un rôle clé dans les dynamiques de *bullying*.

³⁴³La distinction entre « nous » et « elle » évoque l'image goffmanienne de deux groupes adverses entrant en relation sur la base de stéréotypes.

expliquer comment l'ignorance des caractéristiques d'autrui fonctionne. Le manque d'information sur l'autre produit, de même que des renseignements véridiques, une lecture de la réalité. Cette dernière constitue en effet une forte exigence, au point que les jeunes élèves cèdent à la tentation de leur inventive, là où le manque de connaissance réciproque ne leur vient pas en aide. Un autrui bien connu est alors inventé et superposé à l'autrui que l'on ne connaît pas. L'aspect le plus étonnant de ce mécanisme simple reste son identification-description par les jeunes répondants eux-mêmes. En observateurs externes, en effet, il ne nous reste qu'à remarquer la force créatrice de cette superposition. Elle est artificielle au début, puis elle devient une compénétration, jusqu'à constituer (ou faciliter) un véritable ensemble de faits. Cela fait partie des conséquences des situations de type *bullying* qui perdurent longtemps.

La référence des écoliers S. Andrea à leur propre méconnaissance des véritables caractéristiques de Maria Pia n'est pas une astuce qui leur permette de ne pas se considérer responsables du malheur de la camarade. Mais il est vrai que cette attitude est complémentaire par rapport à la reconnaissance de faute morale. Ce contrepois intellectuel, axiomatique, permet aux enfants de sortir indemnes de l'assomption de responsabilité pratiquée. D'ailleurs, ils insistent sur un même type de lecture, plus intellectuelle que morale, en parlant de leurs propres fautes ou de celles éventuelles de la copine exclue. Maria Pia ne sera jamais accusée d'être porteuse de valeurs inacceptables. Ses habitudes et ses intentions éventuelles ne seront jamais dénigrées par les camarades. Elles seront seulement décrites, caractérisées dans leur écart éventuel, jamais jugées ouvertement.

« Chacun a ses habitudes, il faut les accepter. Ce n'est pas parce que quelqu'un est plus timide ou qu'il reste tout le temps avec ses parents qu'il faut en dire du mal [Paolo].

« Oui, cela veut dire qu'il n'est pas prêt...qu'il n'est pas prêt pour être avec les camarades, mais peut être qu'un jour...il changera d'avis [Giuseppe].

« Qu'il aura envie d'être avec nous... [Filippo].

« Moi aussi, quand j'ai commencé l'école, je ne voulais pas du tout... Cela ne m'intéressait pas de venir. J'avais hâte de rentrer chez moi... Mais là, maintenant, je ne veux jamais rester à la maison... [Paolo].

« Moi aussi. J'aime venir à l'école. Je ne suis pas timide. Mais il peut y avoir quelqu'un qui n'aime pas ou seulement parce que c'est un enfant timide... il a peur, il a honte de parler avec les autres [Giuseppe].

« Il faut l'encourager... mais peut-être que nous sommes pris à jouer... alors... [Filippo].

« Nous ne nous en apercevons même pas » [Paolo].

Les enfants évoquent, le plus souvent, de petites différences dans les comportements et cherchent à en délivrer la réception. En revanche, ce sont les maîtresses qui indiquent des écarts entre les modes de vie de Maria Pia et ceux de ses camarades comme étant des

éléments objectifs à considérer déterminants dans le destin relationnel de la jeune fille en classe. La lecture de la situation d'exclusion se complique ainsi. Généralement, le positionnement socioéconomique est traité d'objectif par les enseignants. Avec des précautions que nous prenons en analysant les autres terrains, cela ne pose pas de problèmes particuliers. Le niveau de revenu familial, le niveau scolaire des parents, la profession exercée par ces derniers et, à la limite, l'enracinement dans le tissu social local constituent autant d'informations supplémentaires somme toute dépourvues de problématique. Comment évaluer, en revanche, la considération du poids exercé par ces caractéristiques qui est avancée par les enseignantes ? Les maîtresses S. Andrea nous portraient un cadre détaillé de la situation scolaire et familiale de Maria Pia. Les deux sphères – celle des relations amicales entrelacées en classe et celle du suivi de la part des parents – se présentent comme enchevêtrées de façon inextricable. Les maîtresses nous indiquent des éléments dont elles pointent l'effet indiscutable sur la position de la jeune fille en classe. Chaque caractéristique est enfin objectivée par le biais de ces évaluations. En attribuant l'intégration défailante de Maria Pia à la distribution particulière de certaines caractéristiques, les institutrices laissent ces traits intervenir dans la vie de classe de l'écolière. Un certain mode organisationnel des parents de Maria Pia de gérer les sorties de l'enfant, par exemple, assume ainsi un poids "objectif".

Cette élève « plus timide, moins bavarde que les autres » est ainsi portraitée lors d'une conversation informelle entre nous et les enseignantes :

Enseignante de lettres : « C'est principalement en raison de sa famille. Les parents ne sont pas d'ici. Enfin, la mère oui, à l'origine...mais ils habitaient à Milan³⁴⁴, puis ils se sont retirés ici, dans une maison à la campagne.

Q: « Sont-ils plus âgés que les autres parents ?

Enseignante : « Pas vraiment... [laisse entendre que le problème n'est pas tout à fait centré de notre part] ».

[Silence]

Q: « J'ai cru comprendre qu'ils ne travaillent plus...Est-ce correct ? »

Enseignante : « A vrai dire...on ne sait pas trop dans le détail... ».

Enseignante de mathématiques : [intervient, résolue à éclairer la question] En fait...les parents étaient des agents secrets ! [d'un ton bas et confidentiel] Maintenant ils ne le sont plus. Alors, la mère, je crois, avait une maison ici et ils ont décidé de s'y installer. Ils mènent une existence un peu...discrète...En plus, le père n'est pas un blanc. Il est noir. Un homme fascinant, d'ailleurs. Et en effet la petite, si tu regardes attentivement, a une teinte un peu plus foncée...Cela aussi peut jouer une influence sur les enfants...

³⁴⁴Nous avons modifié certaines références géographiques, tout en cherchant de reproduire les informations essentielles concernant les dimensions des villes et la distance par rapport à l'établissement scolaire.

Enseignante de lettres : « Non mais... Sinon...ils sont des parents très attentifs... ».

Enseignante de mathématiques : « Ah oui ! C'est sur !

Ensemble, les deux maîtresses : « Même trop !

Q: « Trop ?

Enseignante de mathématiques : « Oui...Ils sont peut-être un peu trop sur l'enfant... Dans ce sens que... par exemple...cette année, pour la première fois, ils ne l'accompagnent plus en classe. Ils la laissent en bas avec les autres...Ils font confiance à l'école. Avant ils ne la quittaient pas un instant... En troisième année, à l'occasion d'un voyage d'instruction à Palerme, ils ne voulaient pas lui donner la permission. Nous avons un peu insisté ...A la fin ils ont accepté, mais ils ont voulu suivre le bus en voiture ! ».

Cet extrait permet de mettre en évidence non seulement les particularités de la vie de la gamine par rapport à celle des copains. On remarque également l'attention et l'interprétation des maîtresses relativement à la relation entre ces caractéristiques, le tempérament de l'enfant et sa position au sein des relations en classe :

Enseignante de mathématiques : « Il est clair que l'enfant en sort un peu...touchée...Déjà c'est une fillette timide, puis le fait d'habiter la campagne l'isole quelque peu des autres...parce que s'ils se fréquentent dans l'après midi elle n'y va pas.

Enseignante de lettres : « Oui, mais je dois dire que maintenant ça va. La situation a beaucoup changé. Même avec les autres filles ...je vois qu'elles parlent ensemble... ».

Alors que les enfants attribuent la distance par rapport à la fille "étrangère" à sa prétendue sociabilité différente (elle ne vit pas les activités collectives comme le font les autres camarades), les maîtresses ne font pas du tempérament de l'enfant le début de tout. Lorsqu'il s'agit de remonter jusqu'à un point initial, c'est la famille qu'elles citent, bien qu'aucune critique explicite ne soit avancée qui concerne son fonctionnement et son organisation. C'est la non appartenance au tissu social local qui est soulignée. Non seulement les parents de Maria Pia ne travaillent pas dans la commune de résidence, mais ils habitent en dehors du village et ils n'ont pas un passé juvénile qui les rapproche d'autres résidants. En somme, ils ne partagent presque rien avec les autres parents. Ces éléments sont sanctionnés par les maîtresses comme étant déterminants dans l'explication des équilibres amicaux en classe. L'exclusion vécue par Maria Pia est ainsi attribuée par les maîtresses à un développement de l'enfant affecté par certains traits de son milieu familial. La particularité de ce dernier agirait de façon indirecte sur l'intégration du réseau amical par Maria Pia. La provenance d'une grande ville, des professions parentales hors du commun, la méfiance de mère et père par rapport à l'institution scolaire seraient autant d'attributs exceptionnels marquant la socialisation familiale de l'enfant, notamment par rapport aux autres foyers.

Les maîtresses parlent aussi du teint de peau de l'enfant, comme d'un élément pouvant avoir influencé, au début, les attitudes des écoliers S. Andrea par rapport à Maria Pia. Or, on constate que la couleur de la jeune fille n'est pas plus foncée que celle d'autres enfants de sa classe. Cela veut dire qu'on est en présence d'une hyper représentation de cette prétendue différence raciale. Nous parlons, en particulier, des maîtresses. Mais le raisonnement peut s'étendre aux autres acteurs (camarades de classe et parents). Le village et cette école ne voient pas de nombreux enfants d'immigrés africains. Maria Pia se distingue finalement non tant pour sa propre couleur de peau, mais du fait de celle de son père. C'est un trait objectif distinguant l'un des membres de sa famille qui rappelle, éventuellement, l'origine "étrangère" (non villageoise) de l'élève. Dans cette relecture, l'interprétation par les maîtresses de la mise à l'écart de Maria Pia peut révéler, bien qu'indirectement, quelques traits de bien fondé. La majorité des élèves S. Andrea appartiennent au contexte local d'une façon "totale" : les enfants et leurs familles sont originaires des lieux et peuvent compter sur des réseaux de fréquentations amples et consolidées. Plusieurs parents passent du temps ensemble, en augmentant en cela les chances de petits de se rencontrer à leur tour en dehors des classes. Des complicités bien solides ainsi construites entre les enfants se réactualisent pendant l'horaire scolaire. Elles contribuent à pré-dessiner le terrain de l'échange ludique et didactique. A cela s'ajoute le bagage fait d'expériences associatives vécues autour de la paroisse de quartier et des rencontres à la maison pour faire les devoirs. Le terme de « distance » est le plus approprié pour indiquer la situation de la gamine isolée. Elle reste physiquement à l'écart des autres déjà en raison de son lieu d'habitation. Surtout pendant les années précédentes, elle restait séparée des camarades aussi bien physiquement – lorsqu'elle ne prenait pas partie à leurs jeux – qu'en termes relationnels – en apparaissant peu concernée par les intérêts et les émotions de ses pairs. A l'époque de l'interview elle s'écarte encore des camarades par ses réactions moins enthousiastes et une prise de parole peu fréquente. « Diversité » et « distance » peuvent alors évoquer en rapidité les fondements de cette dynamique d'exclusion, en nuanciant la distinction entre des facteurs objectifs et leur réception par les acteurs.

3.5. L'exclusion : problème transitoire, de groupe et révélateur

Dans la dynamique d'exclusion vécue par Maria Pia le groupe apparaît, plus visiblement que dans d'autres classes, constituer le véritable terme clé. On parle, certes, plus d'un *proto-bullying* éventuel, que d'une dynamique typique entraînant une victime et un oppresseur habituels. La classe entière ne constitue pas seulement une scène ou un public dont la participation indirecte aux faits indésirables se détecterait de façon laborieuse. Groupe et ensemble de sous-groupes³⁴⁵, elle est partie prenante du problème, de son évolution (et non pas solution), de sa lecture. L'élève qui se montre différente représente pour chacun un sujet non intégré. Tout écolier apparaît en cela impliqué dans la mise à l'écart de la jeune fille.

La rencontre de la classe S. Andrea avec Maria Pia est une découverte de diversité. Autant la jeune fille, sa situation familiale, son tempérament que les corrections d'attitudes se produisant suite à l'insistance des enseignantes, constituent une expérience inédite pour les jeunes écoliers. L'âge encore jeune fait en sorte que ces élèves soient rarement en relation avec des pairs en provenance d'autres villes et dont les parents n'intègrent pas le tissu social local. La jeune fille et son tempérament ; sa famille et ses pratiques éducatives et organisationnelles constituent une réalité dont personne (ni les écoliers, ni leurs parents, ni les maîtresses) n'a fait l'expérience auparavant : d'autres races existent, ainsi que d'autres villes et d'autres façons de faire. Tous ces aspects peuvent rentrer dans la routine scolaire d'un enfant de six ans, qui plus est. Au début des cinq années d'école primaire les enfants n'en reviennent pas d'être en contact avec quelqu'un qui ne leur ressemble pas. La norme est à ce moment surtout familiale. L'hétéronomie et la socialisation familiale sont dominantes à cette époque. Cela fait en sorte que tout ce qui diffère du connu et qui ne peut pas encore être ramené à un cadre logique maîtrisable, soit laissé pour compte (quand il n'est pas sanctionné négativement). C'est le destin de Maria Pia pendant les quatre premières années d'école.

Au moment des interviews, l'exceptionnel travail coopératif mené par deux maîtresses montre ses fruits. Les écoliers S. Andrea ont pris conscience de la situation inique imposée à Maria Pia. Ils parviennent à l'examiner de façon étonnamment lucide. A ce moment, les enfants savent parfaitement "rendre compte de leur pensée", les discussions et les réflexions collectives ayant appris aux petits écoliers, comme dans un manuel piagétien, l'activité intérieure « qui tempère l'affirmation personnelle immédiate en la confrontant avec

³⁴⁵Dans le cas du terrain S. Andrea, on pourrait considérer le groupe-classe comme le groupe tout court. Ses sous-groupements, en effet, sont flous et transitoires. La capacité d'en intégrer un ou l'autre constitue, en soi, une modalité d'intégration du groupe-classe.

l'objection possible des autres »³⁴⁶. Le « produit essentiel de la coopération [qui] n'est autre que la "logique des relations", cet instrument de liaison qui permet à l'enfant de se libérer à la fois des illusions de perspectives entretenues par l'égoïsme et des notions verbales dues à l'autorité adulte mal comprise »³⁴⁷ apparaît dans son exceptionnalité en parcourant le trajet de cette classe terminale³⁴⁸. La « critique mutuelle »³⁴⁹ et l'« objectivité progressive »³⁵⁰ peuvent bien être envisagées dans les explications fournies par tous les enfants de cette classe à l'égard de leurs propres conduites. Le fait que la dynamique d'exclusion fasse si aisément l'objet d'une analyse riche et approfondie même de la part des coupables est la preuve que le travail constant de type démocratique, imposant une coordination continue, permet la diffusion d'un principe de justice auquel tous doivent réussir à adhérer par voie logique. L'objectif est enfin appréhendé de façon autonome. De même, l'esprit de solidarité se fait place, dont la diffusion ne peut pas aller sans celle de l'objectivité. Pour rester dans les termes piagétiens on peut considérer les déclarations sur le cas d'isolement comme une preuve du dépassement du « réalisme moral ». Les enfants ne se contentent pas de juger leurs propres conduites par rapport à des règles extérieures ; ils tendent à les analyser dans les termes de leurs intentions. Le respect mutuel, appréhendé dans la forme d'une règle autonome, découle de ce progrès général de l'habileté de coordination. *La tendance, qui appartient à Maria Pia comme à ses camarades, à s'auto-accuser de l'échec relationnel qui concerne les deux parties se lit alors non seulement comme la tentative de rester un sujet dans la dynamique, mais aussi comme la manifestation de l'intériorisation du principe de réciprocité.*

Dans la routine d'une classe scolaire, il peut arriver aisément qu'un élève établisse un lien inique et stable avec un autre camarade, en en faisant sa victime. Ce dernier, à son tour, vit souvent une relation plus étroite, stable, voire sa seule expérience amicale, avec un autre pair qui le soutient dans les difficultés. Ce scénario cache en réalité, maintes fois, la

³⁴⁶Piaget J., « Remarques psychologiques sur le self-gouvernement à l'école », *Le self-gouvernement à l'école*, Genève, BIE, 1934, pp. 93-97.

³⁴⁷*Ibidem.*

³⁴⁸On pourrait parler, même si au sens large, du concept de *presenting culture*. Goffman indique ainsi la conception de l'existence qu'un individu considère comme valable avant son entrée dans l'institution. A la différence de ce qui se passe dans l'institution totale, où il est surtout question de limiter le déroulement de certains comportements, l'école vise à substituer par une "culture" qui lui est propre celle des jeunes individus qui arrivent dans son enceinte. En désamorçant légèrement les tons goffmaniens, on pourrait dire qu'elle cherche à les intégrer. Le parallélisme avec le monde de l'institution total décrit par Goffman reste tout de même intéressant. De même que l'asile psychiatrique, l'école élémentaire fait en sorte que des certitudes individuelles s'écroulent, ce qui est indiqué par Goffman comme le commencement d'une « nouvelle carrière morale » (cf. E. Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*, pp. 55 et 56. Cette "mise en crise" de références préalables est également prise en compte par Piaget. Mais celui-ci en fait l'enjeu et l'instrument clé d'un style pédagogique souhaitable, en plus du déroulement régulier d'un grand nombre d'expériences scolaires).

³⁴⁹Piaget J., « Remarques psychologiques sur le self-gouvernement à l'école », *Le self-gouvernement à l'école*, *op. cit.* pp. 93-97.

³⁵⁰*Ibidem.*

participation souterraine de la classe entière à la dynamique *bullying*. Dans la classe S. Andrea on remarque tout particulièrement l'harmonie du mouvement dont le groupe-classe s'écarte de Maria Pia. Le sujet-objet d'exclusion, représenté par une seule enfant qui, en plus, ne bénéficie pas du soutien d'un ami fidèle, figure ici comme un point en dehors du cercle amical général. Paradoxalement, le fait que la jeune fille ne fasse pas l'objet de véritables attaques directes de type *bullying* fait en sorte qu'elle ne puisse même pas compter sur le lien solidaire et complice que les victimes instaurent souvent, en vertu de cette condition, avec au moins un camarade de classe. En même temps, les conduites qui blessent Maria Pia ne correspondent pas à des comportements dont le caractère inacceptable serait ouvertement en contraste avec les repères normatifs familiaux, puis scolaires. Aucun écolier ne perçoit donc l'iniquité du traitement réservé à la jeune fille. L'obligation morale de soutenir la victime, par conséquent, n'est pas avertie, son exclusion se jouant au plan latent des conduites subtiles et non explicites. Le scénario est inversé par rapport aux situations de *bullying* plus graves où la majorité condamne (au moins formellement) les vexations, une minorité les pratique et un seul individu les subit.

L'exclusion au sein de la classe S. Andrea ne se manifeste pas par des comportements spécifiques mis en œuvre par des sujets particuliers. Elle n'est pas l'initiative de quelques étudiants en difficulté cherchant à projeter ses problèmes sur un copain plus faible. Le *bullying* embryonnaire est ici le fait de la majorité et il s'adresse à une fille dont les comportements ne constituent pas des violations par rapport à l'ordre scolaire formel. *La dynamique observée et surtout son évolution de la troisième à la cinquième année d'école, sont indicatives du parcours suivi par la classe, des progrès des enfants par rapport aux concepts de justice, de norme et d'égalité.* Une représentation synthétique de cette évolution multiple voit d'abord le groupe-classe se constituer et consolider autour de (ou en opposition à) une réalité qui semble s'écarter du schéma du connu³⁵¹. Cette réalité est représentée par la fille "étrangère" et sa famille. Le schéma du connu évolue par la suite. Le groupe s'ouvre alors au nouveau membre, en disposant maintenant de quelques instruments de plus pour l'interpréter. En même temps, une spéciale évolution du sens moral a lieu. D'une part les enfants apprennent à juger de façon "objective" – ce qui les porte à redimensionner la diversité perçue – de l'autre ils apprennent la relativité, donc à respecter les différences. Naturellement, ces dernières ne doivent pas relever d'intentions, mais être inscrites parmi les facteurs ingouvernables : c'est le cas du tempérament.

³⁵¹On peut, là encore, évoquer l'assimilation goffmanienne du groupe à une source de visions rassurantes pour ses membres. La justification de la situation d'opposition à des externes et la définition négative réservée à ces derniers en seraient des fonctions primaires (cf. E. Goffman, *Asiles*, *op. cit.*, p. 38).

« Maintenant nous savons que même si un enfant n'est pas toujours...comme moi, par exemple, qui rit toujours, il faut l'accepter [Mariella].

« Parce qu'on ne peut pas être tous les mêmes ... L'important c'est de chercher à nous comprendre » [Alessandra].

« Oui. Ou de savoir que si un enfant, un jour, ne parle pas beaucoup cela ne signifie pas qu'il est méchant. Et l'important c'est ça [Mariella].

« Nous croyions qu'elle ne voulait pas jouer avec nous, mais maintenant nous savons que ce n'est pas comme ça. Elle voulait, en réalité, jouer avec nous ; c'est juste qu'elle ne le montrait pas... » [Giuseppe].

C'est dans et par le groupe que le passage indiqué par Piaget a lieu. Les enfants apprennent à prendre, si nécessaire, les distances par rapport à une certaine rigidité découverte en famille lors des premières acquisitions de repères. Ils peuvent désormais s'aventurer dans l'incertitude de règles à évoquer, à interpréter et à adapter au jour le jour. L'exercice de discernement les protège du recours enfantin souvent inapproprié à des guides mal compris ou mal utilisés. La peur de l'erreur et le stress lié à la nouveauté des procédés décisionnelles sont partagés au sein du groupe, milieu de confrontation, soutien, renseignement et sanction. Le travail coopératif, en tant que mise en valeur de la fonction du groupe par une didactique *ad hoc*, évite qu'une certaine fermeture par rapport à l'extérieur devienne définitive. Cette pratique seconde le potentiel socialisant et évolutif de la forme groupale. L'inclusion d'individus longtemps écartés à l'intérieur d'un cercle amical ou du groupe-classe tout entier en sort favorisée. La diffusion de la logique de l'interprétation et du concept de justice objective saisissables dans les déclarations des enfants concernant le passé et le présent, témoignent la force véhiculaire de l'instrument coopératif.

3.6. Une évolution parallèle : le rapport à la norme et la représentation de l'exclusion

La confrontation entre présent et passé met en évidence, dans cette classe, deux phases différentes dans l'exclusion de Maria Pia. A l'époque où l'autonomie n'est pas encore caractéristique du vécu et des évaluations quotidiennes opérées par les jeunes socialisants, la mise à l'écart de Maria Pia est plus constante, bien que moins aisément détectée par les deux enseignantes. La prise de pied de l'autonomie n'assure certainement pas l'arrêt immédiat des problèmes de victimisation de type *bullying*. En observant les autres terrains, on voit au

contraire que souvent, au moment même où la norme perd de son extériorité au profit d'une attribution de sens personnalisée, les attaques des oppresseurs peuvent avoir le plus libre cours. Seulement, dans la classe S. Andrea *le parcours guidé vers l'autonomie permet à cette dernière de constituer un véritable progrès en termes également intellectuels et moraux.*

L'autonomie, d'ailleurs, peut être envisagée de plusieurs façons. Nous pensons ici au passage d'un rapport d'extériorité et de non-compréhension du sens de la norme – nonobstant une observance aveugle – à l'intériorisation de la composante téléologique des règles. Un passage que nous pourrions définir de premier niveau, surtout par rapport à celui ayant lieu à l'époque de l'adolescence³⁵². Dans la période enfantine que nous considérons, et en particulier dans le cas de la classe S. Andrea, l'hétéronomie *stricto sensu* est surtout représentée par la normation familiale. La rencontre avec des directives de source scolaire, au contraire, se joue dans les termes d'une autonomisation des jeunes écoliers. Les principes dont le respect est encouragé par les maîtresses, en effet, perdent en partie leur caractère externe à partir du moment où ils sont présentés dans leur fonction. Les enfants rentrent alors en contact avec des devoirs à accomplir non pas en raison de leur caractère obligatoire, mais en vertu de leur sens. Cela est d'autant plus vrais ici, car les principes généraux catalysent l'effort des enseignantes plus que toute règle précisément définie. La classe en question représente, par définition, un contexte de restitution de sens. Le processus d'autonomisation de premier niveau dont nous parlions réside effectivement dans l'initiation des enfants à une approche critique aux normes mêmes. Car, si l'usage du terme d'autonomie est précoce dans cette phase, il est clair que la maturation du rapport à la norme se remarque à partir de cette époque. Le fait que celle-ci soit (de façon apparemment paradoxale) guidée de l'extérieur – notamment par le rappel des principes de la part des maîtresses – fait du processus en question une autonomisation de premier niveau. L'autonomie dans le rapport à la norme est présentée comme une possibilité, une nécessité même. Mais elle reste pour l'instant soumise au contrôle direct et à l'appréciation des institutrices. Les attitudes d'exclusions à l'encontre de Maria Pia dominaient le réseau relationnel à une époque où l'hétéronomie était le seul rapport au normatif expérimenté. Maintenant que le parcours vers l'autonomie est entrepris, ces attitudes sont mises en cause. C'est comme si la tension - encore supervisée par des adultes - vers une évaluation autonome de l'opportunité de conduite permettait l'atténuation de la situation d'exclusion. L'auto-vérification, d'ailleurs, n'est pas une activité strictement individuelle.

³⁵²L'avènement de l'autonomie, entendue comme la résistance aux pressions de l'institution (cf. E. Goffman, *Asiles, op. cit.*, p. 374) peut se manifester chez les adolescents de façon notamment plus frappante. Manifestation du moi (cf. E. Goffman, *op. cit. ivi*) cette résistance peut se jouer également par rapport à l'école et en relation à la famille. Dans le cas de la classe S. Andrea, au contraire, l'institution scolaire ne fait pas encore l'objet de distanciation. C'est plutôt le désir de bien intégrer le groupe scolaire qui emmène en dehors de l'enceinte des prénotions d'origine familiale.

C'est au sein du groupe et à l'aide de ce dernier que les écoliers S. Andrea vérifient leurs aptitudes à lire les situations et l'adéquation des leurs adhésions normatives aux cas concrets de relation. Une orientation réciproque des enfants côtoie celle impartie par les maîtresses. Les nouveaux guides des enfants – institutrices, copains et individualités personnelles – prennent tous partie à un passage clé de sa socialisation. La norme-principe, en tant que réalité extérieure, est peu à peu supplantée par la norme-principe discutable, compréhensible et donc intériorisable. C'est alors que la classe S. Andrea voit les manifestations de ségrégation diminuer. Lorsque l'imposition unilatérale de repères de conduite est remplacée par la construction et par le rappel réciproque des exigences de respect mutuel, la classe joue différemment dans la dynamique vexatoire. Elle cesse de favoriser les manifestations qui ne soient pas explicables et justifiables publiquement dans des termes logiques et selon des raisonnements répétables³⁵³.

L'autorité³⁵⁴ indiscutable, imposée de l'extérieur, est côtoyée, puis graduellement supplantée, par l'autorité légitimée *via* la compréhension. Cette dernière reconnaît aux écoliers le droit d'analyse critique. L'enfant de cette classe qui remarque l'inutilité, en plus de l'inacceptabilité, de certaines conduites, choisit une modification de stratégie. Il peut le faire parce qu'il en a les moyens et que le "goût pour l'objectivité" lui suggère des voies adaptées pour obtenir l'approbation d'autrui. L'autorité, qui commence par ne plus se réduire à celle parentale, dépasse ensuite aussi celle de la maîtresse. Elle cesse d'être l'apanage des adultes. Elle ne correspond non plus, d'ailleurs, à un type de lien spécifique avec un autre individu particulier. Elle dépasse la personne, pour commencer à être incarnée autant par un groupe d'individus, que par des entités plus impersonnelles. La classe scolaire, par exemple, en tant que référent moral abstrait, jouit d'autorité. Elle le fait même en termes de référence intellectuelle, à partir du moment où, par exemple, seulement les enfants de cette classe connaissent certains jeux et font l'expérience d'activités didactiques peu communes. L'autorité est, encore, celle exprimée par rapport à des "principes généraux", suivis désormais indépendamment de tout « sentiment d'amour et de crainte »³⁵⁵ pour l'instituteur ou le parent.

³⁵³On revient, une fois de plus, sur l'un des acquis majeurs de la théorie piagétienne : l'interdépendance entre les processus de développement intellectuel et moral.

³⁵⁴En dépit de notre référence constante à l'œuvre de Piaget, le terme d'« autorité » ici employé n'en évoque pas le travail. Son usage du mot est tout à fait particulier, notamment lorsqu'il l'oppose à l'« égalité » qui supplanterait l'autorité dans le progrès de l'hétéronomie à l'autonomie. Le passage progressif est prospecté, par le psychanalyste, à l'aide d'autres rapprochements-oppositions qui ne se lient pas à une opposabilité littérale stricte des termes. Des expressions comme « contrainte » et « obéissance à des règles imposées », par exemple, sont mises en contraste avec des expressions telles que « éthique de la solidarité et de la réciprocité ». Ce recours apparemment abusif à des niveaux logiques différents est peut-être une défense supplémentaire de l'interrelation entre le normatif de la sphère morale et celui de la sphère logico-intellectuelle.

³⁵⁵Ce qui, dans le langage de Piaget, correspond également à la caractérisation du « respect ».

Nous revoilà à l'un des parallélismes entre la théorie pédagogique piagetienne et celle durkheimienne. Liberté et autorité ne s'opposent pas. Cela devient particulièrement évident dans la gradualité de cette phase délicate du développement de l'enfant. Le plus ce dernier marche vers l'autonomie, vers la compréhension critique du monde et des relations, le plus il peut véritablement accepter et faire siens des principes généraux, comme celui de ne pas écarter les autres.

3.7. Relater sans tout dire : des traces-suggestions pour l'approfondissement

La victime d'exclusion au sein de la classe S. Andrea est particulièrement timide et peu encline à prendre la parole. A partir de ses quelques déclarations, toutefois, nous remarquons l'un des traits les plus intéressants, à notre avis, lors d'une étude interprétative du *bullying*. Tout en subissant, sans une véritable capacité de modifier la situation malheureuse, la mise à l'écart de la part de ses pairs, Maria Pia reste le sujet actif de sa propre expérience. Cela nous permet de venir à l'une des questions centrales liées à l'intérêt que nous portons sur le phénomène. *Nul protagoniste n'est passif, chaque élève étant un véritable acteur de la dynamique de bullying*. Cela est plus facilement remarquable dans cette classe, car il n'est pas question d'attaques particulièrement violentes et exceptionnelles. *La mise à l'écart de la jeune fille rentre dans des pratiques relationnelles somme toute acceptables au plan formel*. Cette constatation induit à considérer les rapports entre le *school bullying*, ses éventuelles formes embryonnaires et les pratiques courantes d'échange amical en classe. Qui plus est, cela amène à faire tomber, tout du moins pendant un certain moment analytique, les barrières imaginées entre les oppresseurs et leurs victimes (dans cette classe, plus légèrement, les écoliers indéliques et l'enfant laissé pour compte). Nous nous référons à l'ensemble de considérations certes supportées par les études psychologiques, mais souvent déformées par l'instrumentalisation médiatique allant dans le sens des idées reçues. En particulier, nous pensons à l'habitude de représenter l'opresseur comme très actif dans la décision et la victime comme un objet inerte d'un destin subi aveuglement.

Le terrain S. Andrea est en cela essentiel. La forme fruste des manifestations conflictuelles et de celles de type *bullying* permet de dégager des informations clé dans la prévention, la détection et la prise en charge du phénomène et de ses acteurs. Considérer la

victime comme passive empêche, déjà, la compréhension de celle-ci et de ses conduites. Pire, cela empêche la compréhension du phénomène et des attributions de sens opérées par ses protagonistes, autant oppresseurs que victimes. Car, mal analyser les conduites de la victime c'est mal approfondir celles de ses camarades de classe ou poser à priori des différences irréductibles entre acteurs.

Maria Pia décrit et analyse sa façon d'être en classe et ses activités de la même façon que ses camarades. Au centre de tout elle met l'interprétation des attentes des autres et ses tentatives de bien y répondre. En plus de ses pairs de la classe, elle s'avère travailler de façon stratégique à la limitation de ses propres attentes au sujet d'autrui :

« Oui, au début je voulais qu'ils me cherchent pour jouer...Mais, à vrai dire...c'était moi qui... J'étais trop timide...je les voyais jouer et je voulais qu'ils s'intéressent à moi. Après...je restais seule, sans même les regarder, parce que je savais qu'ils ne s'intéressaient pas à moi. Un jour, la maîtresse m'a dit que je devais chercher à être avec les autres, sinon ils n'allaient pas s'intéresser à moi. Mais puis je voyais qu'il y en a qui sont très copines entre elles et je n'avais pas le courage de les approcher... Maintenant ça va...enfin, moi aussi je m'amuse dans les groupes » [Maria Pia, victime d'isolement].

Bien avant que la maîtresse n'intervienne directement auprès d'elle, l'écolière recherche des ajustements visant un bien être immédiat : elle cherche à ne plus s'attendre à ce que les autres s'intéressent à elle.

Q: « Et tu te fâchais lorsqu'elles jouaient toutes ensemble et que toi, tu restais seule ? Tu te mettais en colère ? »

« Non, chacun est libre...Je ne me fâche pas. Mais je dis que... plutôt que d'être déçue... Autant ne pas s'approcher... C'est pour ça que je restais seule... C'était moi qui le voulais » [Maria Pia].

La réélaboration adaptative de l'approche au réel spécialement fine. L'intervention de l'enseignante encourage en revanche la jeune fille à opérer une sorte de révision (ou de précision) normative, du type : « ce n'est pas bien de ne pas être avec les autres » ; « ce n'est pas la norme » ; « il faut se forcer de faire le premier pas » ; etc. ... Le trait clé des victimes de *bullying* saute à l'œil même chez Maria Pia : elle se considère responsable du déroulement de ses expériences amicales. S'agit-il d'une prise sur soi résignataire ou bien de la manifestation d'un attachement individualiste (l'enfant n'évoque aucune force obscure ou extérieure à sa personne comme étant à l'origine de son malheur, ce qui n'est pas donné à toutes les victimes). Maria Pia ne parle ni de « mauvaise chance », ni de « méchanceté des autres » pour expliquer sa position longtemps éloignée du groupe-classe. Il se peut que cette attitude lui permette de rester actrice de sa propre existence. Ne plus trop s'attendre de la part d'autrui n'est donc pas une renonciation à la relation amicale. C'est, au contraire, une façon pour

mieux accomplir ce mouvement vers l'autre, dont les enseignants rappellent qu'il est normal et souhaitable, voire essentiel.

En se désignant à la source du désintérêt d'autrui à son égard, l'enfant ne ressemble pas seulement aux victimes de bullying portraites par Olweus. Elle se rapproche aussi de ses pairs et de la façon dont les maîtresses suggèrent de vivre la routine scolaire. Elle se comporte alors comme un jeune acteur responsable : doué de capacité d'action et conscient de cette même capacité et de ses limites. Bref, elle agit en acteur prêt à assumer ses propres fautes. Les ressemblances sont frappantes par rapport à ses camarades. La victime ne déclare jamais mettre en œuvre des représailles ou désirer se venger. Ses camarades ne justifient pas leurs initiatives par des fautes présumées chez la jeune fille. On retrouve en cela les traces heureuses du travail mené par les enseignantes : les élèves décrivent et expliquent sans poursuivre une justification de leurs propres conduites au plan moral.

A la différence de ce que l'on observe dans d'autres classes, où le *school bullying* se manifeste en tant que tel, la victime d'exclusion de la classe S. Andrea n'est pas dans la position contradictoire de mépriser les autres, tout en voulant leur ressembler. Aucune qualification, d'ailleurs, n'est exprimée par Maria Pia au sujet de ses camarades. Qui plus est, la jeune fille n'éprouve aucune honte en dévoilant sa propre expérience aux marges des réseaux amicaux de classe. Il est possible que cette facilité dans l'abord du thème se lie à la résolution advenue du problème majeur. Aucune offensive directe, d'ailleurs, n'a eu lieu ici, qui mette l'enfant dans une impasse grave et difficile à surmonter.

En parlant de sa propre exclusion comme d'un évènement du passé qui n'a plus lieu, l'enfant montre que l'adjectif « passif » peut être inapproprié à la caractérisation de la victime de *bullying* en classe. Maria Pia attribue l'atténuation de criticité à son propre changement d'attitudes, tout en citant aussi les nouvelles dispositions amicales de ses camarades. Elle cite, en particulier, son propre progrès dans la lecture des évènements et des attitudes d'autrui comme étant à la base des améliorations de ces mêmes évènements et attitudes :

« C'était que... moi je croyais qu'ils ne voulaient pas de moi, donc je ne cherchais pas à être avec eux...³⁵⁶ Peut-être qu'ils croyaient la même chose... Après j'ai compris... [...] Il faut être plus...sociables [Maria Pia].

[...]

³⁵⁶A plusieurs reprises, dans les peu nombreuses interventions de cette enfant, on retrouve un exemple de ce que Goffman met au centre de son « inversion analytique » (cf. A. Ogien, « Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self », *op. cit.*, p. 9). L'élément déterminant de l'action est bien le jugement porté sur les activités d'autrui. C'est à partir de celui-ci que Maria Pia raconte avoir organisé ses mouvements pour le passé. Et c'est par la suite à partir de ce même facteur qu'elle réorientera ses conduites. Par ailleurs, elle lit les anciens comportements des camarades à ses égards dans les mêmes termes : produits de considérations qu'ils devaient faire au sujet de ses initiatives personnelles. Pendant l'entretien elle laisse entendre que ses agissements cherchent à miroiter maintenant, avec plus de soin, ce que ses pairs peuvent attendre d'une camarade de classe.

Q: [...] et tu es plus sociable maintenant ?

«Où, je crois... je suis plus ouverte... Et en effet je vois que parfois ils m'appellent, pour demander si ça va ? Ils sont plus gentils... [Maria Pia].

Q: « Et c'est pour ça ? A ton avis, ils sont plus gentils avec toi parce que toi tu es plus disponible ? »

«Où... j'étais disponible même avant... Peut-être qu'ils ne le voyaient pas... je ne sais pas... [Maria Pia].

«Où... Ce n'est pas qu'on était méchants... Parfois, si tu es timide, on croit que tu ne veux pas... que ça ne t'intéresse même pas d'être avec eux... [Antonella].

«Où, alors que si tu fais le premier pas... [Giorgia].

«Où...c'est vrai » [Maria Pia].

Le ton accommodant de chaque répondant se perçoit en relisant cette transcription de dialogue. Chaque interviewé rentre dans la discussion par un « oui ». On retrouve en cela autant la preuve de l'attention délicate portée désormais par les écoliers sur leur camarade, que celle d'une représentation réciproque non conflictuelle et dépourvue de toute intention dénigrante. Les présents concordent sur une reconstruction des faits les voyant tous acteurs. Personne ne cherche à déplacer la responsabilité des faits sur autrui, en s'en débarrassant. L'atmosphère conciliante de la relecture du passé fait penser à une effective possibilité des différentes parties de se rencontrer enfin. Autant Maria Pia est conciliante, autant ses camarades sont amenés à rectifier leurs attitudes envers la fille³⁵⁷.

Dans ce mouvement commun de réorientation réciproque à peine naissant, des différences persistent, naturellement, dans la façon dont Maria Pia, d'une part, ses camarades de l'autre, avancent dans la relecture qui est nécessaire. Elles concernent tout d'abord la communication, en situation d'interview de groupe, de cette relecture : les écoliers semblent demander, en continu, une confirmation de la part des institutrices, Maria Pia argumente toute seule au sujet des événements. Des différences doivent alors, *a fortiori*, concerner le déroulement effectif de cette nouvelle approche à la réalité des faits : collectif et public dans un cas, intime et autonome dans l'autre. La référence à la maîtresse est moins fréquente chez la jeune fille³⁵⁸. Alors que les autres ne cessent de reporter les indications des maîtresses au

³⁵⁷ « Relation sociale » à la manière de Weber indique bien ce qui relie Maria Pia à ses camarades. Les deux parties partagent, en dépit de tout, une lecture commune (symétrique dans un sens étroit et particulier qui n'est pas celui que nous adoptons en définissant le *bullying*) de la situation qui les concerne. Celle-ci se base sur la présomption du désintérêt exprimé par l'autre. De même, la correction de cette représentation est entreprise de façon simultanée chez les deux parties. Elles commencent graduellement à modifier leurs attentes réciproques. Le tout se joue dans une sorte de "précision de l'orientation rationnelle" par rapport au but de la sociabilité. Suit la réorientation des pratiques dans les termes d'un *sollen* plus détaillé qui concerne les pratiques amicales (cf. M. Weber, « Les relations sociales », *Economie et société*, vol. 1 : « Les catégories de la sociologie », Paris, Plon, 1995, 58-61).

³⁵⁸ Cet élément est d'un intérêt tout particulier, selon notre point de vu au sujet de l'étude du *bullying*. Comme l'indiquaient D. Morgan et M. Spanish à propos des bienfaits du *focus group*, ce que les participants ne

sujet de la "question Maria Pia" pour illustrer leurs propres fautes et corrections, elle ne fait appelle à personne d'autre en relisant les faits en notre présence. La famille prime encore, par contre, en termes de soutien moral chez Maria Pia. Peu heureuse pour le passé, son expérience scolaire n'est pas le cadre prioritaire dans lequel ramener les éléments à comprendre. Cela est valable aussi en traitant d'évènements spécifiquement scolaires. On pourrait également penser, à cet égard, qu'elle préfère ne citer que des références heureuses, comme le changement d'attitudes des pairs et les conseils de ses parents :

« Non, c'était surtout ma maman qui me... m'encourageait. Elle disait : "peut être que c'est comme ça pour l'instant et qu'après ça ... s'améliorera..." [...]. Après mes camarades... maintenant ils s'intéressent plus, en effet... » [Maria Pia].

L'interviewée ne se souvient peut-être pas d'avoir trouvé un réconfort particulier dans les mots de ses maîtresses sur le sujet. Pour finir, il faut aussi rappeler que la particulière protection exercée par sa famille apparaît également à la base de cette référence débalancée à l'une des deux sphères. On revient ainsi à la fluidité des sources et conséquences des problèmes de type *bullying* mise en évidence dans la partie introductive. En effet, entraînées elles-mêmes dans la distance sociale entre la famille de l'enfant victime et le reste du village, les maîtresses peuvent ne pas avoir établi le même lien qu'avec les autres élèves. Elles ne sont pas devenues, alors, pour cette enfant le repère majeur qu'elles représentent pour les autres. La victime d'exclusion garde pour cela une autonomie de vision par rapport à la marque des institutrices. Ce trait devrait être approfondi, à notre avis, en s'intéressant aux conséquences des expériences de type *bullying* dans le développement, par les victimes, d'aptitudes indépendantes dans le déchiffrement et la gestion du réel.

Conclusions

Ce qui se passe entre Maria Pia et ses camarades au fil des cinq années ressemble à une situation spécialement préalable à tout phénomène de *school bullying*. La mise à l'écart,

mentionnent pas peut être d'un grand intérêt pour le chercheur (cf. D. L. Morgan, M. T. Spanish, « Focus Group : A new Tool for Qualitative Research », *Qualitative Sociology*, 1984, 7(3), 253-270). L'interaction qui, sous nos yeux, amène les écoliers S. Andrea à produire des lectures facilement négociées au sujet des évènements discutés ressemble, certes, à un exemple de manuel concernant l'attribution de sens concordée en situation collective. Mais le manque de détails dans les descriptions propres à chaque enfant s'avère d'autant plus intéressant qu'on traite un problème associé de multiples façons à l'attitude du non-dit.

l'ensemble de représentations subjacentes et leur transmission plus ou moins explicite caractérisent habituellement le terrain où des dynamiques d'intimidation et victimisation réitérée entre pairs s'installeront.

Le fait que la situation détectée chez les écoliers S. Andrea ne soit pas exactement ce qu'on définirait un cas de *bullying* et le fait de son redimensionnement récent nous permettent d'isoler des composantes majeures de la criticité relationnelle retrouvée dans leur structure brute, non encore portée aux extrêmes. Autant les oppresseurs que la victime portent leur attention sur la qualité de leurs liens et échanges. Aucune accusation n'est lancée par les répondants à l'encontre de pairs à qui reviendrait la faute des problèmes constatés. Les "raisons" évoquées comme étant les bases des comportements respectifs concernent surtout les différences de tempérament. Aucune autre qualité liée aux notes, aux performances intellectuelles, aux moyens financiers, aux garde-robes, aux occupations parentales, n'est indiquée par nos répondants comme déterminante dans la dynamique de ségrégation. *Les élèves en question mettent en œuvre et vivent des formes de discrimination latente reliées surtout aux qualités essentielles en milieu ludique.* Il s'agit, en gros, de la sociabilité. Le rire, le sourire, l'expression de joie et le mouvement vers autrui en sont les manifestations tangibles, d'après les propos recueillis.

S'il est important de porter l'attention sur, et de détecter, les situations semblables à celle de la classe S. Andrea, où des représentations réciproques amènent à l'isolement d'un écolier par l'ensemble du groupe-classe, c'est que le *school bullying* se lie souvent à la cristallisation de ce type de cadre. Une identification précoce des positions des écoliers dans le réseau amical de la classe, surtout là où des souffre-douleurs aient été désignés, peut empêcher la conversion d'un problème d'ordre amical en *bullying* persistant. Modalités relationnelles et représentations partagées par les offenseurs potentiels au sujet de leurs cibles éventuelles peuvent faire l'objet d'ajustements suite à une identification précoce de tendances. Et c'est bien ce qui a lieu à l'école S. Andrea, où les deux maîtresses principales remarquent et traitent les déséquilibres et les iniquités entre pairs, avant qu'ils n'incident d'un trait inexorable les bagages expérientiels des socialisants. Le *bullying* ne sera donc pas inéluctable sur ce terrain qui reste un exemple d'« avant », de préalable, par rapport au phénomène étudié. Le caractère "intermédiaire" de la classe S. Andrea réside donc bien dans le fait qu'elle n'est pas un contexte de *bullying* manifeste ou de désordres et violences remarquables tout en présentant des problèmes qui pourraient évoluer dans ces directions. Ce terrain montre tout son intérêt dans le cadre plus ample de l'analyse d'autres classes scolaires concernées par un *school bullying* explicite. Il permet de saisir le lien entre phases de la relationnalité entre pairs et le lien entre échanges pacifiques, conflictuels et de type *bullying*.

Prendre en compte les évènements relationnels à problème au sein d'une classe scolaire demande, entre autre, de porter l'attention sur les figures des enseignants. Ces derniers constituent des sources informatrices sur les enfants et sur le climat de classe d'autant plus importantes qu'ils les inspirent. En dépit de cette certitude, nous avons pris en compte très partiellement ces figures. Nous avons simplement porté l'attention sur certaines de leurs attitudes et aptitudes : celles qui sont si fortement enracinées qu'elles apparaissent par les récits des écoliers ou lors des rencontres informels que nous avons eues avec chaque maîtresse. Or, nos échanges avec les institutrices ont concerné exclusivement les situations spécifiques des élèves. Toute autre information sur ces professionnels nous est parvenue par le biais d'une connaissance préalable du terrain, de liens au sein de l'établissement et d'intuitions sensibles dont il serait ardu de circonscrire l'origine. En particulier, pour ce qui est de ce troisième aspect, il nous est arrivé, dans ce terrain comme au collège du même village, de croire identifier, chez les enseignantes, des attitudes reliées à leur perception de l'appartenance de classe des élèves. Nous avons évité d'y faire référence en tirant des conclusions éventuelles sur le rôle de l'instituteur dans la dynamique de la victimisation réitérée entre pairs. En revanche, on peut affirmer ouvertement que certaines informations sur le parcours formatif des maîtresses, sur leurs expériences de carrière et de vie nous ont aidée à présumer le cadre d'orientation mobilisé dans le rapport avec les enfants. A partir de cela nous avons parfois laissé transparaître les traces d'une reconstruction de la « théorie implicite sur l'enfance et le développement »³⁵⁹ partagée par les deux maîtresses principales de la classe observée. Cette attitude hasardeuse a été la notre, parmi d'autres, lors des premières analyses que nous avons présentées ici. Aucun paragraphe, cependant, n'a fait l'objet d'une explicitation en ce sens. Comment prétendre éclairer, par exemple, la question de l'influence des expériences formatives préalables sur le concept de situation conflictuelle mobilisé à l'heure actuelle par l'enseignante ?

D'autres petits dilemmes peuvent se remarquer comme n'ayant pas fait l'objet de développement. C'est le cas de l'organisation scolaire. Prétention de généralisation et identification de composantes spécifiques entrent simultanément en jeu. La tension entre objectif-descriptif et subjectif-interprétatif reste suspendue. Car, s'il est vrai que constater la richesse des moyens matériels dont dispose un établissement peut être une opération simple, d'autres évaluations se révèlent audacieuses. Les enseignantes partagent-elles les présupposés organisationnels de l'école ? Vont-elles au delà, dans le travail avec leur classe, des indications générales ? Créent-elles des inédits ? Et, si oui, le font-elles en répondant à des

³⁵⁹D'Odorico L., Cassibba R., *Osservare per educare*, op. cit., p. 35.

exigences ponctuellement constatées ? L'intention de se distinguer par rapport aux collègues pèse-t-elle sur les initiatives originales ? Ou, au contraire, l'innovation se voit empêchée par la crainte de non-conformité ?

Nous avons laissé sur le fond cet ensemble de questions irrésolues. Nous y avons fait référence de temps en temps, en choisissant de reporter certains extraits d'entretien plutôt que d'autres, où nous étions dans la possibilité de choisir. Pour ce qui concerne la didactique, nous avons privilégié une observation du niveau d'adéquation et de mise à jour des initiatives des maîtresses par rapport aux demandes des élèves. En traitant, en particulier, du *bullying*, cela s'est traduit dans une attention aux façons dont les évènements conflictuels et l'ambiance relationnelle pénètrent le fondement des stratégies d'enseignement. Les maîtresses identifient-elles en autonomie les problèmes ? Sont-elles expressément invitées par les enfants ou les parents à mettre en évidence des situations désagréables ?

La réaction aux évènements indésirables est un élément clé en voulant approfondir la connaissance du travail éducatif. Un penchant vers la répression plutôt que vers la compréhension qualifie non seulement la socialisation visée (imposée ?) par l'école ; il contribue à dessiner les contours de la situation de *bullying* et de ses probables solutions. Imposer une paix indéfinie, dont les enfants ne saisissent pas le sens, est une chose ; stimuler la rencontre empathique entre membres d'une même aventure éducative en est une autre. Il est essentiel, alors, de percevoir la différence entre des solutions et des attitudes sociables dictées de l'extérieur et d'autres encouragées et suggérées par des stratégies progressives d'ajustement relationnel, sans oublier les cas où l'enseignante n'intervient pas, dans l'attente que des améliorations soient proposées de façon autonome par les enfants eux-mêmes. Si nous ne prétendons pas avoir cueilli toutes ces fines nuances, nous avons esquissé un cadre d'ensemble sur les trajectoires amicales, sur celles de l'exclusion et sur les investissements normatifs que ces trajectoires dévoilent en partie. Cela s'est fait à l'aide d'informations objectivement retrouvables et de considérations représentant autant de tentatives compréhensives. Il ne nous paraît plus opportun, finalement, de chercher à distinguer nettement entre ces deux ensembles d'aspects. En dépit d'un intitulé des paragraphes semblant pencher par fois pour cette distinction, les éléments descriptifs, les lectures des enfants et nos propres tentatives d'interprétation n'ont cessé de s'enchevêtrer dans la caractérisation de cette classe d'école. De même, nous n'avons jamais distingué l'attention portée sur le *bullying* de celle portée sur les adhésions normatives d'enfants et enseignants ou de celle portée sur le fonctionnement de l'activité d'apprentissage.

Les difficultés d'ajustement de la position de Maria Pia au sein des relations amicales en classe sont indicatives de la difficulté d'éradication du *bullying*. Cette classe tranquille, où

les enseignantes ne cessent de veiller à ce que chaque écolier se sente à l'aise et s'engage en faveur du bien être d'autrui, ne parvient pas brillamment à se libérer de reliquats ségrégatifs entre pairs. Eliminer les attitudes de type oppressif, améliorer le positionnement de victimes et oppresseurs dans un contexte violent doit alors être bien plus laborieux. Le cas de Maria Pia confirme que plusieurs caractéristiques d'un ancien rôle se généralisent et se stabilisent par le biais d'un effet mémoire qui affecte les représentations des pairs. Si un changement peut s'observer au niveau des attentes réciproques, cela continue de se lire en tant que tel, sans se convertir définitivement dans une nouvelle réalité. Le rapport à un « avant » est persistant dans les récits de tous les répondants. Chacun reste ancré à ce temps passé, la transformation citée étant plus le nœud de ce lien que la certitude de sa dissolution. Les nouvelles attentes portées par les camarades de Maria Pia à son égard sont encore liées à son ancienne position dans le réseau de classe, comme le montre le recours à des prépositions adversatives opposant le « maintenant » à l'« avant ». Ce n'est pas qu'un désapprentissage n'ait pas eu lieu de sa part qui concerne les vieilles attitudes d'enfant renfermée. Mais de l'extérieur nous remarquons une persistance de représentations anciennes qui continuent d'informer les "nouvelles" conduites de chacun. On pourrait alors repenser à l'indication d'Olweus au sujet de la normalisation de la victime, subordonnée à un changement d'établissement, de classe et (ou) de niveau scolaire. De notre part, cependant, nous portons l'attention sur un autre facteur. C'est le fait que les problèmes entre Maria Pia et sa classe s'insinuent entre les mailles d'échanges amicaux somme toute acceptables (non violents, en l'occurrence, et respectueux de codes de conduite partagés) qui permet une persistance d'attachements normatifs soutenant le maintien d'une distinction. Les difficultés de Maria Pia au sein de sa classe n'ont pas les traits de l'accident. Elles s'enchevêtrent, de façon durable, avec les modalités d'une sociabilité qui évolue très lentement. Le travail soigné qui porte tous les écoliers S. Andrea à ajuster de façon progressive certaines représentations ou la façon d'y enformer les conduites parvient à rendre plus acceptables les manifestations des pairs qui concernent Maria Pia. Cependant, la perception d'une barrière persistante nous semble encore caractériser la classe S. Andrea. Cette perception est en même temps la notre et celle des écoliers. Dès la première année d'école, les camarades de Maria Pia mettent en œuvre des pratiques de reconnaissance mutuelle et de rapprochement réciproque basées sur le repérage de similarités dans le tempérament. La jeune fille ne leur ressemble pas ; elle ne sera pas approchée et elle ne cherchera pas de les rejoindre. Ensuite, les attitudes des écoliers à son encontre changeront, une ouverture remarquable se creusant entre deux univers. Cependant, Maria Pia gardera son tempérament introverti, tout en ne percevant plus le refus de la part de ses pairs. Le travail des enseignants aura produit un affinement de sociabilité chez les écoliers

du groupe-classe, maintenant plus disponibles envers des tiers qui ne leur ressemblent pas particulièrement. Maria Pia perfectionnera sa capacité de lecture des évènements et des intentions d'autrui. L'écart persistera néanmoins entre sa sociabilité et celle des camarades. Car, si les deux parties ont également progressé au plan de l'ouverture envers des tempéraments différents, une distance s'est reproduite (ou a persisté). Elle nous paraît désormais propre à la relation entre les deux parties considérées. En revanche, on est portée à croire qu'en contact avec des nouveaux pairs Maria Pia puisse profiter de l'expérience vécue, et de l'apprentissage relatif, pour instaurer, dès le début, des relations de sympathie et paritaires.

SECONDE SECTION

LE TERRAIN « FARINETTI ». *School bullying* et rôles d'écoliers

Introduction et organisation

La classe élémentaire Farinetti constitue un terrain intéressant si l'on tient à connaître les liens entre le phénomène du *school bullying* et le rapport aux règles et à la déviance entretenu par les jeunes protagonistes. Il s'agit d'un contexte réglementé de façon stricte et ponctuelle. Les parents et les enseignants sont à l'origine d'une régulation que la plupart des enfants soutiennent par une adéquation aux prescriptions autant minutieuse que lourde à assurer.

La violation de règles codifiées est rare et immédiatement découragée par la machine répressive de l'école religieuse. Cela rend encore plus intolérables les écarts dans lesquels certains écoliers turbulents peuvent encourir. Les institutrices et les écoliers tolèrent mal la violation de règles scolaires et de normes généralement partagées. Les adultes ne facilitent pas un exercice de tolérance à ce sujet, le châtement primant souvent sur la compréhension de l'origine des fautes.

Les épisodes de *bullying* direct se remarquent d'autant plus facilement que la déviance, la violence et l'agressivité s'observent rarement. Pour les mêmes raisons, le *bullying* indirect peut tranquillement se déployer, sans susciter l'intervention des enseignants. Il ne comporte la violation d'aucune prescription ou proscription formelle et paraît même manifester l'attachement à des valeurs et des normes inviolables. Le particulier attachement aux règles de l'établissement et la présence de dynamiques de *bullying* persistantes font de cette classe un intéressant contexte "à contrastes".

La première étape de la présentation du terrain Farinetti est celle de la caractérisation générale de notre échantillon d'interviewés. Nous décrivons la routine scolaire et ses rapports avec celle des familles et du contexte socioéconomique d'appartenance. Nous nous attardons

sur la composition de la classe, sur le fonctionnement de l'établissement et, naturellement, sur l'obtention des données, car à elle seule, celle-ci est une information sur le climat scolaire. Ensuite, nous rentrons dans le détail des représentations mises en avant par les écoliers au sujet de l'école, des autres significatifs et signifiants, des règles avec leur sens et leur fonction. C'est l'occasion pour remonter au contexte-situation, voire à toute une trame de situations autant scolaires que familiales entrecroisées, dont la caractérisation est essentielle en voulant comprendre le *bullying* détecté. Pour finir, nous rentrons dans la description de la victimisation et de l'exclusion réitérées qui intéressent – et(ou) ont intéressé pour le passé – la classe Farinetti. Nous remontons au sens implicite des dynamiques détectées, en passant par celui explicité dans les textes d'entretien et par un ensemble de renseignements collatéraux que tout interviewé fournit, sur des différents sujets, sans nécessairement tous les viser de façon spécifique et avertie. Cette étape finale met en outre en évidence le caractère trans-situationnel que l'expérience du *bullying* peut avoir, influant même sur des situations à venir, autres que celles momentanées des oppresseurs et victimes au sein de leur classe.

1. Les interviewés de l'école Farinetti. Vue générale

L'Ecole Élémentaire désignée ici comme « Farinetti » est un établissement privé et religieux. Elle assure l'enseignement primaire de cinq-six ans jusqu'à dix-onze ans, dans une commune de la province de Vérone³⁶⁰. Les enfants que nous y avons rencontrés ont un âge compris entre neuf et onze ans, la plupart se situant en proximité de l'extrémité inférieure et du centre de cet intervalle. Etablissement payant, il réserve quelques places aux élèves plus démunis, en leur concédant la modération ou l'annulation des frais. Parmi nos interviewés, deux écoliers, en particulier, jouissent de cette opportunité. La précision est importante : notre approche du harcèlement réitéré entre pairs pivote autour de la perception des différences entre camarades.

La renommée de l'établissement géré par des sœurs catholiques s'étend à tous les villages proches de la commune de 7000 habitants qui l'abrite. Le niveau de discipline exigé et la qualité des enseignements proposés sont les caractéristiques les plus citées autant par les élèves interviewés que par les habitants des villages, entendus pendant la phase exploratoire. Les discours des parents reportés par les jeunes écoliers en parlant du « choix de l'école »,

³⁶⁰Caldiero.

celles que les enfants présentent comme leurs propres opinions sur le sujet³⁶¹ et les caractérisations proposées par les autres adultes entendus permettent d'esquisser une représentation synthétique de l'école et des attentes de son public. Cela, à côté des informations récoltées auprès du personnel enseignant sur les professions, les niveaux scolaires et les revenus des parents d'élèves³⁶², facilite la trace d'un portrait socioéconomique de la population estudiantine considérée.

Parmi les seize écoliers rencontrés dans cet établissement, quatorze ne connaissent pas de problèmes économiques, leurs parents possédant une petite entreprise familiale dans le secteur de la transformation agro-industrielle, des quantités importantes de terre à cultiver ou des petits commerces et exerçant souvent, en parallèle, des occupations complémentaires non déclarées³⁶³. Ce sont surtout les pères qui sont intéressés par cette multiplicité de rôles professionnels en saisissant toute opportunité rentable, en faveur de l'amélioration du niveau de vie familial. Dix parmi eux ont une petite entreprise familiale (dont trois dans le secteur agricole) ; deux ont une manufacture de dimension petite à moyenne³⁶⁴ ; deux occupent la profession de cadre et(ou) professionnel libéral ; deux travaillent comme ouvriers dans des conditions non stables ou peu avantageuses du point de vue de la rémunération. En revanche, il est difficile de savoir combien d'entre eux possèdent et exploitent de façon significative des terres en en tirant des profits (et non seulement des biens alimentaires de consommation familiale)³⁶⁵. Il est vrai que les familles possédant des domaines terriers importants sont connues à la direction de l'école (« Puis, ils ont également des domaines plantés en vignes », nous dit souvent la mère supérieure, après nous avoir dévoilé l'occupation des parents) ; et que les enfants ne manquent pas de faire référence à des éventuelles possessions de terre

³⁶¹Distinguer entre les opinions propres aux enfants et celles de leurs parents n'est pas une présomption réaliste. Mais nous faisons référence à la distinction entre des lectures consolidées qui semblent intégrées par les enfants et celles que ces derniers présentent comme appartenant à leurs parents.

³⁶²Les informations sur les revenus, à la différence de toutes les autres, ne nous ont pas été livrées dans leur intégrité. Cela est lié plus à des limites d'ordre organisationnel qu'à des réticences de la direction. La déclaration des ressources fait partie de la documentation d'inscription, le calcul des frais en dépendant. Tout ce qui concerne la fiscalité, cependant, est confié à des comptables externes, ce qui assure l'inviolabilité du secret. Nous avons pu profiter, en revanche, d'informations sur les occupations parentales et les sources de revenu livrées en voie confidentielle par les religieuses entendues. Nous avons ainsi reconstruit le panorama des communes de résidence et des « possibilités économiques » des foyers telles que perçues de l'extérieur.

³⁶³L'emploi mi-temps comme ouvriers agricoles, souvent au noir, de certains propriétaires de champs cultivés et dont les revenus n'apparaissent pas faibles (supérieures à 80.000 euros par an) est un élément à la fois caractéristique et surprenant. Il est pour cela difficile d'estimer combien, parmi les parents des élèves écoutés, pratiquent cette coutume frauduleuse visant l'exploitation maximale des possibilités occupationnelles locales et du potentiel physique personnel.

³⁶⁴Quinze à vingt dépendants.

³⁶⁵La référence à la "naturalité" des produits alimentaires et des pratiques ludiques est fréquente dans les discours des enfants. Un exemple se trouve dans les propos de Carlo Andrea, cet écolier de dix ans, fils d'un médecin et d'une mère diplômée en langues étrangères. Il s'exprime ainsi : « Puis, moi ce que j'aime chez mes parents...enfin, que je chercherais à faire aussi, un jour, c'est...le fait que mon père, dans le temps libre, s'occupe de son petit potager...Et c'est bien, comme ça on n'est pas obligé d'acheter des choses dont on ne connaît pas les traitements chimiques » [extrait de la discussion suscitée autour de l'interrogatif : « Un jour, pour éduquer des enfants, ferez-vous comme vos parents ? »].

consistantes. Mais aucune estimation précise des compléments mensuels liés aux activités collatérales de type maraîcher ou viticole ne nous est possible. Les mères des écoliers interviewés sont principalement employées dans le domaine des services à la personne³⁶⁶ ou de la vente de biens alimentaires et vestimentaires ; elles travaillent souvent, en même temps, dans l'entreprise familiale. Jamais elles ne sont ouvrières³⁶⁷. Ces informations se détaillent au fur et à mesure que les enfants décrivent la routine familiale, les stratégies organisationnelles, le soutien pendant les devoirs éventuellement assuré à la maison. Les renseignements en provenance de la direction de l'école peuvent parfois s'en écarter :

« Les mères sont surtout des femmes au foyer, même si j'imagine... enfin, on peut imaginer facilement, que certaines "s'arrangent" ... enfin, que certaines fassent de petits boulots, comme ça, juste pour contribuer... Mais, vous savez, en ayant des enfants, ce n'est pas facile de trouver le temps pour travailler. Puis c'est surtout un choix, à la fin, je crois » [Mère supérieure, enseignant l'italien dans la classe].

En croisant les renseignements provenant des enfants avec les indications officielles disponibles dans les dossiers d'inscription et avec quelques ajouts informellement délivrés par les religieuses entendues, on peut dresser une liste indicative des professions, des niveaux d'instruction et des activités qui sont source de revenus³⁶⁸. Le fait que l'engagement maternel dans des activités usantes et peu gratifiantes soit presque absent dans l'échantillon paraît cohérent par rapport à la nature payante de l'établissement. En outre, même les deux élèves s'écartant par rapport aux conditions aisées de la plupart ne voient pas leurs mères travailler à l'usine. L'une d'entre elles est femme au foyer, l'autre assure des heures de ménage dans l'établissement scolaire de son enfant. Le soin de la progéniture reste la tâche majeure des mamans de cet échantillon. Seule une d'entre elles travaille plein temps : elle possède un diplôme d'études supérieures, à la différence des autres³⁶⁹.

En dépit de ce à quoi on pourrait s'attendre en considérant un établissement privé, le groupe d'élèves Farinetti résume bien, par ses caractéristiques, la description de sa zone

³⁶⁶Nous nous référons, en ce cas, aux métiers d'aide-soignante, coiffeuse, esthéticienne, femme de ménage, exercés autant au noir et sans visibilité, dans le seul cadre des cercles amicaux et parentaux (maintes fois à côté d'une occupation régulière à mi-temps ou du statut de femme au foyer), que dans le cadre de contrats réguliers d'embauche auprès de moyennes entreprises, coopératives sociales ou institutions de l'administration publique (bureaux communaux, bibliothèques, etc.).

³⁶⁷Si les pères peuvent intégrer un second poste, dépendant et moins qualifié que leur activité d'autonomes, pour accroître le bien-être socioéconomique de leur foyer, aucune mère n'exerce un travail salarié à l'usine. L'intégration des revenus n'est peut-être pas vraiment indispensable. L'attitude "travailleuse" des pères, alors, cristallise probablement la coutume de la course à l'incrémentation infinie des possibilités économiques. Une tendance concomitante se remarque en outre : la garde des enfants franchit rarement les frontières familiales. Cela doit influencer différemment la façon dont les deux sexes se rapportent au travail salarié à l'usine.

³⁶⁸Elle est reportée en annexe.

³⁶⁹L'exceptionnalité de cette situation nous a été immédiatement signalée par la directrice de l'école : « Oui, c'est un enfant particulièrement concerné, attentif, créatif... Sa mère est diplômée ! Elle est anglaise, en plus. Son père est médecin ».

géographique d'appartenance. Les parcours scolaires des parents d'élèves, des pères en particulier, n'ont pas été longs³⁷⁰, mais leurs revenus se situent dans la partie supérieure de l'échelle des moyennes par foyer. Ce contraste caractéristique est automatiquement évoqué lorsqu'on traite du choix de l'établissement privé de la part des parents en question. Ce n'est pas seulement une disponibilité financière qui est à la base de la propension pour l'établissement sélectif. C'est également - peut être surtout - le *curriculum studiorum* plutôt succinct qui amène les parents à choisir l'école Farinetti. De même, le caractère confessionnel de l'institut est censé garantir la qualité de l'apprentissage. A cet égard, notons que la "religiosité de l'éducation" proprement dite apparaît même secondaire. En effet, la congrégation religieuse est associée à une assurance de sévérité, de rigueur des méthodes et à l'idée d'une sélection convenable et avisée des contenus transmis. Cette spécification est prédominante dans les discours des enfants qui abordent le sujet de la particularité de leur établissement ou celui du choix effectué par leurs parents au moment de l'inscription :

« Ma cousine, par exemple, elle fréquente une école publique et c'est différent... C'est...un peu plus de liberté...mais ici on se prépare très bien pour le collège... [Anna, 10 ans et demi, fille d'un petit artisan autonome et d'une femme au foyer, capacités expressives et analytiques moyennes, résultats scolaires moyens].

« Oui, comme ça, nous, on n'aura pas de problèmes quand on sera, l'année prochaine, dans de nouvelles écoles. On sera même plus préparés... On aura plus de succès, quoi... » [Lucia, dix ans et demi, fille d'un petit producteur agricole et d'une commerçante, capacités expressives et analytiques moyennes, bons résultats scolaires].

Naturellement, la religiosité de l'institution scolaire, entendue cette fois au sens étroit, ne doit pas, non plus, déplaire aux parents. Cela se comprend en considérant la caractérisation confessionnelle de la zone géographique d'appartenance. Les enfants ne manquent pas de faire émerger ce trait normatif du choix parental :

« Puis, comme mes parents sont très... ma famille... on est tous religieux, même ma sœur, ...alors ... forcément ils sont tout le temps d'accord avec la Mère Supérieure... Mes parents et mes grands parents sont très contents du fait que je fréquente cette école... Mon grand père m'en félicite toujours [Filippo, onze ans, fils d'un plombier salarié et d'une femme au foyer, résultats scolaires et capacités expressives moyens].

« Mes parents aussi, ils sont contents que je vienne dans cette école. Comme ça, au moins, c'est sûr que je serai une bonne personne, polie... » [Alessia, dix ans et demi, fille d'un forgeron autonome et d'une femme au foyer, bons résultats scolaires, bonnes capacités linguistiques et analytiques].

³⁷⁰En 2004 en Vénétie, sur une population de 4 699 950 individus, seulement 20 763 se trouvaient être des diplômés (bac de 5 ans plus 4 à 6 de faculté universitaire). Source : *Elaborazione Regione Veneto Direzione Sistema Statistico Regionale su dati MIUR* (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica).

Lorsqu'il s'agit d'un établissement privé choisi déjà pour la scolarisation de base, on s'attend souvent à rencontrer des étudiants paresseux, ayant connu des échecs. Ce n'est pas le cas dans cette classe. Dans l'ensemble, le groupe-classe se distingue pour les capacités d'expression et d'analyse. La tenue respectueuse imposée par l'école n'empêche pas la manifestation d'habiletés critiques importantes. Les écoliers Farinetti surprennent pour la sagacité des interventions et des formes locutrices employées, souvent enrichies par des remarques, même ironiques³⁷¹. Leur maturité est pour nous inattendue. Contrairement à une idée reçue que nous partagions au début de l'enquête, les élèves de cette école privée s'avèrent performants au plan des tâches intellectuelles, mais aussi plus vifs que certains autres écoliers plus âgés³⁷². Il est évidemment difficile de discerner dans quelle mesure cet aspect se lie aux années d'éducation passées au sein de l'établissement Farinetti plutôt qu'à des penchants préalables³⁷³. En revanche, une autre prénotion concernant la formation primaire payante s'est avérée non infondée. Nous nous référons à l'excès de vivacité, répandu parmi les écoliers payants de l'école élémentaire. Cela dit, nous n'avons pas repéré de véritables "excès" dans les manifestations comportementales observées et le personnel ne nous a pas dévoilé des graves égarements commis par les enfants. Si, pendant l'entretien, nos interviewés cherchent toujours à se couper réciproquement la parole, ils le font dans les limites des règles habituelles (en levant le bras pour se voir accordé le droit à l'intervention). Tous cherchent à occuper la scène de la conversation de groupe. Pour au moins deux d'entre eux (Arturo et Simone) on imagine combien cette attitude doit être prononcée dans la routine des relations amicales et des activités en classe. Il se peut, alors, que les parents aient choisi l'établissement privé en visant un encadrement ferme sur le plan de la conduite.

Dans l'ensemble, à la lumière de cette distinction entre une vivacité intellectuelle et une attitude véritablement extravertie dans les interactions, on ne parvient pas à repérer dans

³⁷¹L'ironie, d'après la minutieuse représentation par phases du développement enfantin proposée par Piaget, n'apparaîtrait qu'à l'adolescence, l'aptitude aux opérations formelles étant indispensable à ce type particulier de « maîtrise de la pensée » (cf., par exemple, J. Piaget, *Mes idées*, Paris, Denoël-Gonthier, 1977 (*The Man and His Ideas*, New York, Dutton & Co., 1973). Les écoliers Farinetti montrent une remarquable élasticité de pensée et d'expression.

³⁷²Les écoliers Farinetti auront été, à la fin de notre enquête de terrain, auteurs des dialogues les plus intéressants et surprenants. Suivent leurs pairs méridionaux et, toujours par ordre décroissant, les collégiens siciliens. Les performances descriptives, les postures compréhensives embrassées par nos plus jeunes répondants vénitiens auront été en mesure de nous épater bien plus souvent que celles des collégiens de la même région et des deux classes de lycéens.

³⁷³Un problème central de l'épistémologie génétique semblerait être soulevé. On pourrait se demander dans quelle mesure l'œuvre de structuration des connaissances encouragée dans ce contexte scolaire peut être tenue par dominante par rapport aux connaissances mêmes des enfants et combien la façon de connaître qui leur est familière rentre dans les "dotations de départ" des écoliers. Bref, la curiosité plus grande reste celle de l'évaluation de l'apport scolaire sur des capacités particulièrement développées chez les enfants en question. Le sens critique remarquable des jeunes répondants pousse à s'interroger sur la question, étant donné que l'organisation de l'établissement et sa réglementation rigoureuse, soutenues aussi par les parents, sembleraient *a priori* anéantir toute élaboration autonome de jugement.

la classe Farinetti des élèves sérieusement "difficiles"³⁷⁴. Le jeune âge des interviewés et le niveau scolaire élémentaire considéré nous font exclure l'éventualité d'un choix de l'établissement par les parents en guise de dernier recours à visée récupératrice. Cela est particulièrement vrai si l'on entend, par cette expression, se référer à une "instance de guérison" souvent invoquée pour justifier des initiatives d'enrégimentement de jeunes considérés comme "irréductibles". Finalement, *une intention compensatoire se repère chez les parents des élèves Farinetti : démunis de diplômes scolaires, ils consacrent des moyens importants pour garantir à leurs enfants une instruction soignée*. C'est pourquoi toute initiative du corps enseignant fait l'objet de totale approbation de la part des parents. Ces derniers confient la formation de leurs enfants à des figures – les religieuses – censées maîtriser des connaissances savantes dans le domaine des matières fondamentales d'enseignement et dans celui de la morale. Notions culturelles au sens étroit - et plus commun - du terme, principes dans la sphère du devoir-être constituent les attentes que les parents font converger vers cette institution scolaire élitaire. Le travail demandé aux religieuses et aux autres enseignants laïques travaillant dans l'établissement est donc, en même temps, un *travail de substitution et de renforcement*. « Substitution » sur le plan notionnel, puisque les parents se savent souvent moins instruits que les sœurs catholiques et les enseignants d'école. « Renforcement » entendu comme poursuite de l'édification de repères normatifs entreprise en famille et en milieu périscolaire (notamment au sein de la paroisse). La continuité du processus d'acquisition normative, en particulier, nourri la confiance des parents dans toute initiative de l'école et motive le renouvellement du "mandat" initial :

« Ma mère, même si des fois la sœur n'a pas eu raison de me punir, est toujours d'accord avec elle... Elle dit que si on m'a puni c'est que j'ai dû me comporter très mal... parce qu'elle croit à la mère supérieure. Plus qu'à moi ! » [Luigi, 10 ans et demi, fils d'un entrepreneur et d'une femme au foyer, bonnes performances intellectuelles, particulièrement vif].

Les contacts entre les parents et l'école sont fréquents. Loin de suivre aux seuls "accidents" de conduite, ils rentrent dans le fonctionnement routinier de l'établissement. Des rencontres peuvent être organisées, dans des horaires extrascolaires, entre les familles de deux enfants se disputant fréquemment. Dans des circonstances moins exceptionnelles, le carnet de liaison assure l'information et la communication entre enseignants et parents. Le maintien de ces pratiques traditionnelles est plébiscité par les familles des jeunes interviewés³⁷⁵ :

³⁷⁴On verra que les conduites de deux enfants turbulents et oppresseurs sont gérées – dans l'immédiat – par la machine de sanction et répression régulièrement à l'œuvre.

³⁷⁵Nous recourons souvent à l'expression « familles des élèves » pour échapper à la distinction entre « familles », d'un côté, et « parents d'élèves », de l'autre. Celle-ci est habituellement évoquée pour distinguer les couches populaires et celles moyennes, dans leurs rapports respectifs à l'institution scolaire. Le milieu familial des interviewés de l'école Farinetti apparaît comme une source, parmi d'autres, des spécificités de la représentation

« Mon père aussi, il est content de savoir comment ça se passe. Dans le cahier il contrôle si j'ai fait des bêtises... » [Simone, 11 ans, fils d'un ouvrier précaire et d'une femme au foyer, mal intégré en classe, performances et notes médiocres].

« Ma mère dit toujours : "montre moi ton cahier, que je voie comment ça se passe" ! » [Mariangela, 11 ans, fille d'un peintre d'intérieur et d'une femme au foyer, bonnes performances analytiques et notes scolaires].

Les communications de la part de l'école rassurent les parents sur l'état des faits bien plus que ne le fassent les déclarations des enfants. En passant en revue toutes les références au sujet « choix de l'école » *la confiance dans le travail de l'ordre religieux gérant l'établissement est une constante*. Au contraire, aucune référence n'est faite à la recherche d'un milieu scolaire élitaire. D'ailleurs, bien que les enfants partagent généralement un bon niveau de vie, des distinctions remarquables ne manquent pas d'apparaître dans l'ensemble-classe. Les situations professionnelles des parents sont hétérogènes. Non seulement les parcours de formation et les compétences des pères, mais également les positions dans l'échelle autonomie-subordination, ainsi que les détails des tâches requises par les postes occupés, diffèrent dans leur nature et organisation. *La classe Farinetti, en ce sens, ne cristallise pas des identités socioprofessionnelles délimitées et similaires des parents, donc des appartenances sociales véritablement homogènes des écoliers*. Si le bac technique prévaut parmi les titres scolaires des parents, les filières thématiques sont très différenciées, notamment entre les genres³⁷⁶. Les cercles naturels rencontrés dévoilent cette mixité socioculturelle, autant en perspective *inter-groupes* qu'*intra-groupe*. Il semblerait, alors, qu'aucune ségrégation sur base socioéconomique ne s'opère encore au sein de la classe considérée.

de l'école, de ses fonctions et des enseignants, mises en avant par les écoliers. De même, les images reproduites par certains autres interviewés de notre terrain, collent bien avec la caractérisation d'un autre type de foyer. Cependant, il ne s'avère pas opportun, ici, d'insister sur la "continuité culturelle" qui lierait les « parents d'élèves » à l'école et dont le manque maintiendrait les « familles » dans un univers à part. Notre terrain suggère parfois l'inversion de certaines prénotions et, le plus souvent, il met en évidence une appartenance vacillante des foyers considérés à des classes sociales étroitement identifiables. D'ailleurs, les revenus des familles intéressées par l'enquête côtoient de façon très singulière la distribution des diplômes, de façon à ce qu'on ne puisse pas trancher sur la relation entre une appartenance de classe – déjà problématique – et le type de relation instaurée entre les deux agences éducatives.

³⁷⁶Les mères ont souvent un bac de cinq ans auquel elles rajoutent, par exemple, une formation socio-sanitaire. Cela établit définitivement une supériorité par rapport aux maris, au plan des compétences spécialisées et de la culture générale. Même lorsqu'ils possèdent une entreprise de moyennes dimensions, les hommes peuvent n'avoir suivi qu'une formation de trois ans après le collège. Cela étonne dans la seule mesure où l'on considère que l'âge des parents est rarement supérieur à 45 ans.

1.1. Une particularité : la rencontre de provenances et appartenances multiples

La classe Farinetti se compose d'enfants provenant de plusieurs communes, même non adjacentes à celle de l'établissement scolaire. En dépit de leur jeune âge, ces jeunes écoliers vivent une expérience précoce de la diversité. Cela leur facilitera, par la suite, la rencontre avec des jeunes de zones encore plus éloignées et même extra-départementales³⁷⁷. Et en effet, nos jeunes interviewés ne s'affrontent jamais sur le plan de leur appartenance communale. Ils ne font pratiquement jamais référence à des divisions entre villages, ni à des caractérisations prenant en compte ce trait.

Naturellement, la diversité de résidence a une grande influence sur les relations et les fréquentations en dehors de l'horaire scolaire. Il est rare que les enfants Farinetti se retrouvent ensemble à la maison pour des fins ludiques ou d'étude. Leurs rencontres se limitent à la classe, ce qu'implique que d'autres pairs les attendent dans l'après-midi. Le nombre de connaissances interpersonnelles s'avère alors particulièrement élevé, ainsi que l'habitude à interagir avec d'autres jeunes de tout âge, intérêt et provenance. La paroisse, ainsi que d'autres contextes ludiques et associatifs (par exemple sportifs), s'avèrent centraux, puisqu'ils facilitent la rencontre entre caractéristiques culturelles et tempéramentales. En même temps, les relations entre camarades de la classe sont circonscrites aux heures de l'apprentissage scolaire. Rien de ce qui est entrepris en classe ne se poursuit à la maison, surtout s'il concerne les relations amicales entre compagnons. Cela peut être lu à la fois comme une *limitation spatio-temporelle des liaisons amicales* entre camarades et comme une *source d'unicité de l'expérience scolaire*. Cette dernière reste nettement séparée autant de la vie familiale des enfants, que de toute autre relation en milieu extrascolaire.

La caractérisation descriptive de la famille, des engagements extrascolaires et de l'après-midi a lieu principalement par opposition aux temps, aux lieux et aux activités de l'école. Les intonations utilisées accentuent également la distinction entre jeux, activités et sensations éprouvées en classe et ce qui est fait en dehors de l'école. *Les enfants distinguent à la base le milieu officiel de l'apprentissage de notions de tout contexte de socialisation*

³⁷⁷S'il est fréquent que le choix du lycée ait, parmi ses conséquences, celle d'imposer aux élèves des déplacements, même importants, par rapport au village de résidence, cette expérience itinérante est surprenante chez les collégiens et, plus encore, chez les moins de 11 ans. En ce cas, la présence d'enfants aux provenances les plus diverses au sein d'une classe scolaire n'est pas due à une offre réduite d'instituts d'instruction de base sur le territoire, mais à la préférence d'un établissement privé de la part des parents.

extrascolaire. Cette distinction se reflète d'ailleurs dans la séparation rigide entre travail et reste de l'existence (vie domestique, temps libre, loisirs, etc. ...). Le jeune âge fait en sorte qu'ils ne s'expriment pas encore en termes d'instrumentalité en parlant de l'école. Mais cette dernière est tout de même décrite comme une « affaire plus sérieuse », contraignante et fatigante. La famille et la maison d'habitation restent, au contraire, le contexte de la détente et du soulagement, lorsque chagrins et inquiétudes de nature scolaire découlent de punitions ou tâches lourdes assignées en classe.

La distance physique entre école et domiciles participe à la représentation de cet écart entre deux univers. *La classe scolaire est le lieu où, pour la première fois, les écoliers de la classe Farinetti rencontrent de véritables étrangers.* Ils rentrent en contact avec d'autres enfants qu'ils n'ont jamais vus auparavant. Les parents ne savent rien, eux non plus, sur ces camarades et leurs familles. Les conditions socioéconomiques des autres élèves, pour cela, ne conditionnent pas les premières approches relationnelles : les parents ne possèdent pas de renseignements complets en matière aptes à informer, bien avant la rentrée, les schèmes interprétatifs de leurs enfants. Les liens qui, petit à petit, s'établissent entre ces jeunes écoliers, représentent, au moins au début, des rapprochements sociaux tout à fait inédits et créatifs³⁷⁸.

Dans cette classe d'école, encore plus que dans son équivalent méridional, les enfants s'adressent les uns aux autres en considération de qualités et d'affinités autres que celles identifiables de façon ferme et objective par les adultes de leur entourage. *La sociabilité et, plus encore, l'application dans l'activité d'étude représentent les paramètres les plus utilisés par les jeunes écoliers interviewés, lors de leurs reconnaissances amicales.* L'enrichissement des critères d'orientation des destins relationnels par des paramètres supplémentaires (appartenance villageoise, socioéconomique, etc.) n'a pas encore proprement lieu. En revanche, la distance physique entre foyers joue un rôle important dans les histoires amicales et dans la constitution graduelle de représentations de l'existence. Le recours au transport public devient une routine dès l'âge de 6 ans. Non seulement les enfants apprennent vite que le sacrifice caractérise l'existence quotidienne. Ils comprennent que des renoncements se font à tout âge, qui comportent des réductions de liberté et de jouissance de la part de chacun. La fréquentation de l'école n'impose pas seulement des efforts économiques et organisationnels aux parents. Elle demande que les enfants cèdent une partie de leur temps libre pour se rendre en cours et pour rentrer à la maison, ainsi que pour se reposer après le voyage. L'implication

³⁷⁸Nous n'oublions pas, en réalité, les enseignants et leurs visions créatrices. Mais, d'abord, il faut du temps pour que celles-ci interfèrent de façon significative sur les visions plus autonomes des enfants ; ensuite, nous traitons ici plus de l'influence familiale sur les relations nouées en milieu scolaire que de l'analyse de ce dernier dans ses seules composantes internes.

proprement physique et l'acceptation des complications de la routine sont aisément transmises à ces jeunes écoliers, dès leur première expérience extra-domestique.

Appartenances communales variées et distances entre foyers contribuent à ce que la journée scolaire soit occasion de rencontre avec de nouveaux espaces, symboliquement éloignés de la localisation familiale. L'autonomie dans le recours aux transports publics favorise une familiarisation précise avec les notions de temps, de ponctualité, d'orientation en milieu urbain. Ces qualités distinguent les petits écoliers vénitiens de leurs pairs de l'école élémentaire observée en Sicile. Surtout, elles aident à expliquer certaines différences entre les deux classes, ainsi que la distribution de caractéristiques apparemment contrastées au sein d'une même classe. Une ré-analyse comparée des modes didactiques et disciplinaires des deux établissements, en effet, nous a fait remarquer des aspects dont nous n'imaginions pas la compatibilité. Parmi ceux nous ayant étonnée, un, en particulier, se résume par la formulation d'une question. Comment l'extrême rigidité de l'établissement septentrional (côté par celle de l'éducation parentale) peut elle se conjuguer avec des attitudes analytiques développées et les bonnes capacités critiques montrées par les répondants vénitiens ? Les réactions créatives aux demandes d'approfondissement sur des évènements, ainsi que l'initiative dans la proposition autonome de sujets de conversation, n'ont pas manqué de richesse dans cette classe. Naturellement, nos intentions ne comprennent aucune tentative d'explication mono-causale. Néanmoins, il est important de noter que le détachement physique et symbolique par rapport au milieu familial, la rencontre avec des altérités normatives, sociales, intellectuelles participent au développement des facultés indiquées. Les enfants vénitiens, sembleraient compenser toute éventuelle limitation de l'esprit associable à la rigidité de leur expérience scolaire grâce à des particularités organisationnelles dont les enfants siciliens ne font pas l'expérience. Les déplacements physiques en bus, par exemple, représentent – et s'accompagnent à – des occasions de rencontre avec des autres vraiment différents, porteurs de problèmes variés. Dans d'autres termes, tout en expérimentant des limites plus fermes à la fois dans le rapport à l'institution et dans celui avec les parents ; tout en voyant leurs champs d'action parfois limités par la présence de réglementations détaillées et ponctuellement sanctionnées, les jeunes écoliers du nord récupèrent, dans les déplacements entre l'école et la maison, des frangeants éducatifs complémentaires. Il s'agit d'occasions de socialisation à l'autonomie caractérisées, entre autres, par l'exposition aux influences de pairs dont les habitudes sont différentes et les attitudes très diversifiées. L'éventail de cas et de solutions d'adaptation aux stimulations relationnelles, enfin, est tellement plus riche, grâce à la configuration des rencontres et des expériences de vie de petits écoliers vénitiens, qu'il

semble redimensionner l'effet de la restriction des conduites admises en famille et au sein de l'établissement.

1.2. Règles et sanctions : caractérisation de l'établissement

Ce qui caractérise l'établissement Farinetti, surtout par rapport à son équivalent méridional, est le règlement officiel. Non seulement il est écrit, détaillé, enseigné. Il est également restitué, dans ses contenus, par les enfants, lors de plusieurs occasions de conversation. Les règles sont bien connues, les écoliers en étant informés dès le début³⁷⁹. C'est par leurs témoignages que nous découvrons le contenu des prescriptions de conduite, des sanctions négatives associées aux écarts et aux échecs d'apprentissage.

Prescriptions et proscriptions concernent avant tout les comportements à tenir en classe : elles indiquent, dans le détail, les gestes à assurer au sein de l'établissement, face aux enseignants, dans le cadre de chaque activité et les attitudes à éviter, tant de façon générale que dans des contextes spatiaux et d'activité bien précisés. Par exemple, le règlement n'indique pas seulement qu'il est interdit de courir dans les couloirs, de se livrer à des bagarres et de manger en salle de classe. Des règles spécifient aussi comment vivre les différents moments de la routine scolaire. Entre autres, il est interdit de lever la main pour intervenir lors d'une interrogation générale, cette pratique « compétitive »³⁸⁰ entraînant l'exclusion de la discussion de groupe et les remontrances de l'enseignant.

Une série d'instruments de sanction, exclusivement négative, nous est présentée par les élèves. Tout épisode répressif raconté, bien évidemment, nous permet de connaître le poids assigné par l'école aux conduites inacceptables qui la suscitent. En même temps, le détail précisé par les répondants à propos du sens des punitions et de leur mise en place manifeste la fréquence d'application des sanctions en question, donc des conduites indésirables relatives. La sanction négative est prépondérante dans l'établissement. Les bons

³⁷⁹En revanche, les quatre autres établissements de l'échantillon non seulement ne disposent pas d'un ensemble de règles créées *in situ*, mais ne vivent pas la référence à un règlement officiel comme centrale. Bref, les règlements ministériels ne sont pas pris comme des piliers d'orientation des conduites. Ils servent de repère général pour les enseignants seulement parce qu'ils leur indiquent les objectifs à poursuivre. Aucun contrat, en réalité, n'est signé à l'acte de l'inscription, obligeant parents et élèves à prendre connaissance des règles de base.

³⁸⁰La mère supérieure nous expliquera que « dans cet établissement on cherche à ne pas encourager la compétition entre enfants, même s'il est évident que des attitudes compétitives persistent chez certains ». Cette prémisse contribue à différencier le contexte de la classe en question par rapport à celui de l'école élémentaire observée en Sicile.

comportements ne sont que des comportements requis, des conduites auxquelles il est "normal" et légitime de s'attendre. L'absence de mesures désagréables prises à l'égard des élèves apparaît comme le seul mécanisme sanctionnant l'adaptation de leurs comportements. Comme dans le portrait de l'institution scolaire tracé par Durkheim, « les sanctions attachées à la pratique positive du devoir n'égalent (...) ni en nombre, ni en importance, ni en degré d'organisation, les sanctions répressives attachées à la violation de la règle »³⁸¹. Si les sœurs ne manquent pas de manifester lors de l'interview, une véritable admiration pour certains enfants jugés de particulièrement brillants³⁸², aucune forme officielle de reconnaissance n'est prévue, en dehors de la note, pour la conformité aux attentes de l'institution³⁸³. Au contraire, les sanctions négatives sont nombreuses et l'agitation qui transparait lorsque les écoliers nous en parlent témoigne de leur centralité dans les pratiques quotidiennes d'orientation des conduites.

La prévalence de la sanction du mauvais comportement par rapport à celle de la bonne conduite pourrait sembler issue d'un certain catholicisme consacrant les énergies majeures à l'identification et à l'éloignement de l'importun plus qu'à la valorisation du juste, dans le but de préserver, quand même, ce dernier. En réalité, en remarquant, avec Durkheim, que la vie quotidienne se caractérise elle-même par le fait de ne pas se fonder tant sur l'éloge des conformes quant sur l'excommunication des déviants³⁸⁴, on peut identifier dans ce déséquilibre apparent un véritable principe de réalité. Les deux lectures peuvent se côtoyer. Il suffit de considérer le *concept d'auto-récompense des comportements méritoires* embrassé dans les deux cas : aucune sanction prédéfinie ne rendrait justice à une exécution hautement morale. Si les religieuses rencontrées préfèrent consacrer leurs énergies à la lutte contre l'écart, en ne se concentrant que sur les peines à infliger, Durkheim rappelle que « (...) tout ce qui dépasse ce minimum strictement nécessaire de moralité répugne à toute réglementation ». Les deux instances s'accordent sur un point : les bons actes « (...) n'ont toute leur valeur qu'autant qu'ils sont accomplis sans que l'agent ait eu en vue une récompense attirée »³⁸⁵. Pour finir, le concept de "préparation à la vie d'adulte", souvent évoqué par les répondants,

³⁸¹Durkheim E., « La pénalité scolaire (fin) », *L'éducation morale*, Paris, Fabert, 2005, p. 258.

³⁸²Durkheim est évoqué à nouveau. Il remarque une disproportion interne à l'ensemble des sanctions positives. Seuls les qualités et les résultats intellectuels sont l'objet des quelques sanctions positives dispensées, notamment par des prix. Des adéquations morales et mêmes des performances positivement hors norme – pour ainsi dire, "plus morales" que celles exigibles de façon légitime – ne produisent qu'une simple approbation (cf. E. Durkheim, *L'éducation morale, op. cit.*, p. 258).

³⁸³On pourrait ressentir la tentation de relier cette attitude éducative à la confession religieuse des figures la mettant en œuvre. Ce type de lien est certes présent dans notre texte. On préfère rester ici sur l'homologie de la situation par rapport au constat durkheimien concernant la disproportion entre punitions et récompenses.

³⁸⁴« Cette même disproportion se retrouve dans la vie réelle. « [...] Les actes contraires aux devoirs fondamentaux sont punis ; mais à ceux qui dépassent le minimum exigible, il n'est attaché que très exceptionnellement des récompenses définies » (cf. E. Durkheim, *L'éducation morale, op. cit.*, p. 257).

³⁸⁵Durkheim E., *L'éducation morale, op. cit.*, pp. 258-259.

dévoile également la compatibilité des deux regards sur la question. « Il est donc normal que les fautes aient des sanctions plus précises, plus sûres, plus régulières que les actions vraiment méritoires ; et, sur ce point, il faut que la discipline de l'école ressemble à celle de la vie » - dit Durkheim. « D'ailleurs, c'est une école sévère, certes, mais la vie ne l'est-elle pas, peut-être ? », nous dit une des trois religieuses rencontrées, qui enseigne plusieurs disciplines dans la classe concernée. La fréquence des sanctions négatives, alors, doit se reporter, plus qu'à une éventuelle "variable religieuse" à une conception bien précisée de l'école répandue sur le terrain en question : la fonction de l'école est celle de préparer à la vie future au sein de la société des adultes. Le respect de certaines recommandations durkheimiennes paraît ainsi comblé dans cet établissement : la liste de punitions est bien soignée et calibrée dans son application. Aucune improvisation ne transparaît dans les coutumes punitives du corps enseignant. Tout écart de comportement est géré à la lumière de repères consolidés, bien connus aux enfants. Des cas hors norme appellent à l'intervention prompte de la directrice³⁸⁶. Remontrances, renvois, suspensions, rencontres avec les parents, tâches supplémentaires, remise en état suite à des dommages matériels, privation de jeu, excuses exigées, humiliation en public, demande de justification parentale constituent les réactions les plus fréquentes à l'enregistrement de comportements considérés comme inappropriés.

En dépit de la spécificité des règles et des sanctions négatives, cependant, aucune distinction n'est opérée entre catégories de violations, voire entre réactions à des types différents de violations. Ecart de conduite et déficiences sur le plan de l'apprentissage, par exemple, peuvent donner lieu à des réactions similaires. Aucune adaptation des punitions ne s'observe qui prenne en compte la nature de la faute. On retrouve ainsi la tâche supplémentaire non seulement comme une compensation pour des devoirs à la maison non remplis, mais également, peut être surtout, pour des manques de respect envers l'enseignante, pour des conduites troublant les cours, pour des bagarres entre camarades. Le châtiement dans ses formes les plus traditionnelles est couramment assigné dans l'établissement, visant plus à la répression de l'auteur qu'à celle de l'acte indésirable. Bref, si la fonction préventive ne peut être dite inaccomplie par les méthodes pratiquées, il est certain que l'importante composante *ex post* de l'attitude répressive évoque parfois une revanche de l'institution contre les acteurs qui en font vaciller les équilibres internes. La fonction de prévention spécifique et celle de prévention générale s'entrevoient, certes, dans des réactions comme celle consistant à faire écrire plusieurs fois à un enfant les gros mots qu'il vient d'utiliser. Seulement, c'est plutôt

³⁸⁶C'est le cas de chahuts qui sont l'œuvre du groupe-classe tout entier, en présence d'enseignants laïcs, peu expérimentés.

l'acte spécifique qui fait l'objet d'attention dans ce cas, et non pas l'attitude et l'intention de son auteur :

« Une fois, je me rappelle, j'avais dit un gros mot à la sœur et alors on m'a fait recopier cents fois ce mot sur mon cahier, afin que mes parents le voient et qu'ils me punissent. Là c'était parce que le mot n'était pas trop gentil... Eh, eh... [Luigi].

« Oui, les sœurs le savent qu'il n'est pas méchant, mais ce mot était un peu exagéré, elles ont été obligées, quoi... Juste à cause du mot... » [Elena, 11 ans, fille d'un petit artisan autonome et d'une vendeuse salariée, particulièrement vive, capacités critiques et analytiques poussées].

L'attention portée par les instituteurs à l'attribution de sens opérée par l'enfant relativement à son initiative malencontreuse paraît souvent secondaire par rapport aux efforts consacrés à la dissuasion et à la restauration symbolique d'un état précédant la violation³⁸⁷. Au-delà de cette vision de la peine comme « contre-délit », on constate que de petites violations ne méritent que l'application, sans plus de réflexion, des peines relatives déjà prévues et consolidées dans leur pratique. On se rapproche alors à nouveau de Durkheim et de la visée générale que devrait avoir l'éducation morale des enfants, notamment à l'école³⁸⁸. En ce sens on pourrait voir, dans le manque d'une reconstruction du sens de l'acte exigé par l'enfant, le concomitant d'un investissement plus global et moins attaché au détail. Dans cette perspective, *ce n'est pas tant le fait que l'enfant respecte telle ou telle autre règle précise, mais bien son rapport général à un code de conduite d'ensemble, qui compte*. Reste à déterminer, dans le cas spécifique de la classe Farinetti, comment se situerait le rapport entre une adhésion générale – que nous entendons comme adhésion au plus grand nombre de préceptes dans le plus grand nombre d'occasions – et la compréhension-partage du sens de chaque prescription et proscription³⁸⁹.

³⁸⁷La position des moralistes en matière de pénalité rappelée par Durkheim, selon laquelle « (...) La peine aurait, par elle-même, une vertu compensatrice du mal moral qui est contenu dans la faute » (cf. E. Durkheim, « La pénalité scolaire », *L'éducation morale, op. cit.*, p. 213), pourrait partiellement rendre compte des petites initiatives répressives telles que celle citée, où le lien étroit entre le mauvais acte et son expiation est maintenu par le rappel du mal dans la pratique expiatoire.

³⁸⁸Cf. E. Durkheim, « La discipline scolaire », *L'éducation morale, op. cit.*, p. 199.

³⁸⁹Nous rentrerons dans le détail des attributions de sens des enfants dans les pages suivantes, en considérant l'interprétation des règles, des violations en général et des pratiques de *bullying*.

1.2.1. Visée morale et visée intellectuelle des pratiques disciplinaires : le sens d'un "mélange"

Parmi les pratiques punitives, plusieurs associations entre le type de faute et le châtement assigné ont retenu notre attention. Cela ne se doit pas tant à l'originalité de la pénalité – qui, au contraire, est tout à fait traditionnelle. C'est surtout pour le manque d'une association *ad hoc* entre formes de l'indésirable³⁹⁰ et types de sanctions négatives. Le fait d'assigner une rédaction supplémentaire ou un devoir de sciences de la nature à un élève faisant du bruit pendant les cours ou ayant causé des dommages matériels dévoile une distinction inachevée de la transmission du savoir par rapport à l'orientation de la conduite. C'est comme si les instituteurs partageaient une conception excessivement ample de l'éducation : défectueuse au moment de son opérativisation par des pratiques quotidiennes. Il s'agirait d'une sorte d'"éducation globale" de la jeune personne, responsable - de façon certes paradoxale - des contours flous de la réaction répressive et surtout de sa finalité. En repensant encore à une distinction durkheimienne, nous retrouvons dans les initiatives et les anecdotes proposées par les répondants Farinetti une alternance d'instances du dressage et d'instances de socialisation. Plus précisément, la priorité accordée aux choix comminatoires dans les cas singuliers ramènerait essentiellement à l'acception réductive que Durkheim assigne au premier type de pratique éducative. En vérité, seule une analyse croisée de la réglementation et de la répression pratiquée et de leur empreinte sur les représentations des enfants permet de mettre en évidence le sens constructif et progressif du concept de socialisation. En générale on peut se demander si l'aptitude de l'enfant à distinguer la nature de ses fautes ne sort pas amoindrie dans un tel cadre d'indistinction. Nous prendrons en considération ce problème lors de l'analyse des attributions de sens opérées par les enfants au sujet de la pénalité expérimentée.

Pour l'instant, il s'agit de poser les bases de la discussion sur l'adéquation des moyens de dressage mobilisés par l'établissement Farinetti. Passons donc en revue, brièvement, les pratiques modales de la répression des inadéquations enfantines. Autant des éclats de voix, que le recours à des insultes adressés aux instituteurs ou aux camarades de classe et aussi des

³⁹⁰A cet égard, on pourrait parler d'une tendance à l'indistinction entre fautes et défaillances, même si c'est plutôt le collège vénitien qui présente, le plus, cette attitude grossière de qualification des actes. Ici le "mélange" reste une caractéristique des pratiques de sanction. Le jugement différencié par rapport à la nature de l'acte, qui tarde à apparaître dans les narrations des enfants, se présente lors des conversations avec les religieuses au sujet des qualités des écoliers.

négligences sur le plan des devoirs à remplir à la maison, peuvent valoir à l'auteur le traditionnel *pensum*. En ce cas on sort, il est vrai, de la vision moraliste de la peine comme « contre-délit », surtout si on considère qu'une activité de réflexion introspective est demandée au coupable. Il ne s'agit pas tant ou seulement d'annuler le mal commis, mais également d'y penser, dans la concentration solitaire et absolue d'une activité accomplie dans le silence de son propre poste. Dommage que cette activité ait lieu en même temps que le cours régulier, ce qui en abstrait l'enfant. Ce dernier devra bien rattraper ce qu'il a perdu pendant son "expiation réfléchie". Cette retombée de la pratique de purgation sur l'intériorisation des notions de base réaffirme la compénétration indélicate entre "dressage moral" et transmission culturelle *stricto sensu*.

Une superposition entre visée morale et transmission du savoir se manifeste également lorsque des rédactions ou des chapitres supplémentaires sont assignés à la suite de bagarres entre copains ou d'autres conduites inappropriées. C'est ainsi que plusieurs enfants se voient assigner des rédactions d'italien ou des lectures d'histoire et science à cause de disputes entre eux ou de la manifestation excessive d'excitation pour des activités appréciées. A la différence de la pratique du *pensum*, cette activité est douée de sens ; elle ressemble aux tâches régulièrement demandées aux enfants et, potentiellement, en enrichit le bagage culturel³⁹¹. Si le *pensum* ne peut pas rentrer dans les châtimts respectables par l'enfant - ce qui lui enlève tout pouvoir éducatif³⁹² - c'est surtout en raison de sa nature étrangère par rapport à la didactique routinière. Pire, il paraît même demander l'annihilation momentanée de toute capacité intellectuelle et créative. Cette contradiction intrinsèque n'échappe certes pas aux écoliers :

« Moi, une fois, comme j'avais fait des grimaces à une camarade, on m'a fait remplir des tas de pages de numérations [il avait huit ans à l'époque]... A la fin je ne comprenais plus rien quoi... » [Arturo, 11 ans, fils d'un expert comptable autonome et d'une mère au foyer, bonnes performances critiques et analytiques, vif].

Par ailleurs, il est vrai que la banalité de la tâche, qui devrait permettre l' "autoanalyse morale", s'avère parfois l'occasion pour des activités créatives intimes que le cours scolaire normal ne permet pas :

« Moi, par contre, lorsque je devais faire la même chose, mais avec des mots, une fois... je me suis mis à penser à mes propres affaires, lors que je divisais la feuille...et la sœur m'a crié : "qu'est ce que

³⁹¹Il faut quand même rappeler, avec Durkheim, qu'une telle activité d'étude supplémentaire devrait faire l'objet de la même correction que les autres devoirs de la part de l'enseignant, pour garder sa pleine signification (cf. E. Durkheim, « La pénalité scolaire (fin) », *L'éducation morale, op. cit.*, p. 250). On sait que ce n'est pas toujours le cas.

³⁹²Durkheim E., « La pénalité scolaire (fin) », *op. cit.*, p. 250.

tu fais ? T'es en train de rêver?!" En effet je m'imaginai des trucs, par exemple la sœur qui se transforme, etc... mais je ne sais pas comment elle l'avait deviné » [Luigi].

Il est clair que nous sommes en présence d'un effet non recherché, explicable plus à la lumière des qualités personnelles de l'enfant, qu'en relation aux intentions sous-jacentes à la peine assignée. De plus, même en voulant désirable cet exercice d'imagination, on ne peut ne pas remarquer qu'il s'inscrit en complète clandestinité par rapport à la tâche officielle. Finalement, nous sommes en présence d'une tâche accomplie de façon automatique, « observé[e] dans sa lettre, mais dont on ne sent plus l'esprit », ce qui explique que d'autres activités mentales aient lieu lors même de cette expiation :

« Moi aussi, lorsque cela m'arrive, des fois, pour que ça passe vite, je me mets à penser à mes affaires ou sinon je me concentre juste sur la tâche de façon à la terminer le plus tôt possible. Et après je me remets avec les autres, voilà »³⁹³ [Annalisa, 10 ans et demi, fille d'un électricien autonome et d'une femme au foyer, timide, résultats scolaires et capacités linguistiques moyens].

La rédaction supplémentaire à faire à la maison, en revanche, semblerait être une peine qui, bien que jugée plus lourde à purger, montre clairement aux enfants au moins une de ses fonctions clé : la progression par rapport au programme de la matière concernée.

« La rédac, oui, enfin... c'est vrai, comme ils disent, c'est plus lourd, mais après ça te revient... enfin, c'est quelque chose qui va te servir après... Et même, tu regagnes le retard par rapport aux autres ... Donc, franchement, moi je la préfère... » [Simone].

Il est vrai que la fonction primaire de la punition devrait être reliée au mal commis et qu'un devoir scientifique assigné en contrepartie d'un manque de politesse peut ne pas dévoiler de cohérence immédiate. Mais cette activité sensée est connue à l'enfant dans son lien avec une initiative mal adaptée ; cette activité ressemble à d'autres activités routinières du parcours scolaire et permet un approfondissement intellectuel. Il n'y a pas de rupture, alors, par rapport à l'activité scolaire d'apprentissage de notions de base : il s'agit juste d'un complètement de travail qui n'a rien d'exceptionnel, l'autre fonction majeure de l'école étant celle de guider les conduites pour qu'elles s'installent à l'intérieur d'un ensemble de possibilités acceptables. On pourrait reconsidérer le modèle éducatif de cet établissement dans le sens d'une intégration de la didactique et de la pédagogie³⁹⁴. La vie de classe s'avère, dans

³⁹³La finesse durkheimienne lorsqu'il identifie la déficience des peines auxquelles il est impossible de rattacher un sens revient à l'esprit : « un tarif s'établit : l'enfant sait que, pour chaque faute, il doit payer ; il paye passivement (...) une fois son compte réglé, il se considère comme quitte envers lui-même et envers les autres, puisque, dans la punition, il ne voit rien que la punition même » (cf. E. Durkheim, « La pénalité scolaire (fin) », *L'éducation morale, op. cit.*, p. 255).

³⁹⁴Nous évoquons la distinction reprise par J. Fijalkow et T. Nault (*La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Perspectives en Education et Formation, 2002) entre l'éducation scolaire et celle familiale. Nous

les circonstances décrites, une expérience à la nature composite où l'"apprentissage de savoirs spécifiques"³⁹⁵ et "l'apprentissage général"³⁹⁶ s'entrecroisent en continu. En ce sens, le manque de distinction être fautes de comportement et déficiences d'ordre notionnel, le recours à des tâches supplémentaires en cas de faute comportementale pourraient manifester l'empreinte globale du modèle de socialisation embrassé par l'établissement.

1.3. Ce que l'accès au terrain nous apprend

Avec l'autre école élémentaire observée dans le Sud de l'Italie, l'établissement Farinetti nous a réservé quelques surprises en termes de capacités analytiques et critiques montrées par les enfants. Les écoliers de cette école privée et catholique font preuve d'esprit de découverte – notamment en nous demandant, à la fin de notre rencontre, ce que nous ferons des informations obtenues. Ils manifestent une aptitude à écouter tant les camarades que des tiers et cela sur une multitude de sujets. Personne ne s'absente jamais, mentalement, de la conversation de groupe. Au contraire, pendant nos relances et nos tentatives de faire en sorte que tous s'expriment sur chaque argument, ce sont souvent les répondants qui assurent l'ordre circulaire et la gestion égalitaire de la parole. La discipline stricte caractérisant les rythmes scolaires paraît avoir cet effet de donner les moyens à ces enfants de vivre, lors de l'interview, une expérience heureuse de presque autogestion. Dans ces circonstances, tout en cherchant à s'imposer dans la discussion de groupe, chaque élève se montre capable de bien maîtriser les règles de conversation en collectivité. C'est peut être en considération de cette capacité des enfants dans l'échange verbal démocratique que la directrice n'opte pas pour la présence d'enseignants pendant notre enquête. En total, elle aura été présente dix minutes, pendant l'entretien du groupe interviewé le dernier jour, non sans nous avoir demandé la permission³⁹⁷.

La liberté dont nous avons pu profiter pendant l'enquête dans cette classe a un effet de contrepoids par rapport à l'impression d'austérité et rigueur que la seule référence aux règles

nous demandons, toutefois, si la fusion entre la tâche du « rebond » moral et la tâche de l'enrichissement intellectuel accomplies à travers les initiatives répressives de l'école Farinetti ne soit un dépassement de la distinction en question.

³⁹⁵Fijalkow J., Nault T., *La gestion de la classe, op. cit.*

³⁹⁶*Ibidem.*

³⁹⁷Vue la pleine confiance qui nous a été accordée, dès le début, par le personnel de l'établissement, nous n'avons pas considérée la possibilité de refuser.

et aux punitions évoque. Décrire les conditions dans lesquelles les entretiens se sont déroulés et mettre en évidence les principales qualités relationnelles et intellectuelles montrées par les enfants confluent alors dans une opération unique, ces dernières influençant la conduite des interviews. La décision de la direction de l'établissement de nous confier les enfants sans imposer de surveillance a suivi une communication écrite entre l'école et les parents, ayant comme objet la demande d'autorisation parentale. Après avoir soigneusement enquêté sur nos intérêts et nos intentions, la mère supérieure a exprimé son souhait de nous permettre l'enquête, en s'engageant à contacter les parents le jour même. Le lendemain on recevait un appel de la part de l'école nous accordant le premier rendez-vous dans les vingt-quatre heures. Mêmes si personne ne nous connaissait dans l'établissement, le premier contact s'est avéré exemplaire dans sa rapidité et dans ses résultats. Un intérêt complice des trois religieuses rencontrées pour le phénomène de l'intimidation et de la victimisation entre pairs a joué en notre faveur³⁹⁸. Cela dit, contrairement aux contacts avec les autres établissements, celui-ci ne s'est pas traduit pour nous dans l'obligation d'un compte rendu sur les données récoltées. L'intérêt montré en phase d'entretien préliminaire avec nous s'inscrivait probablement dans le cadre du soin détaillé de l'expérience scolaire des enfants, ce qui confirme l'image d'un corps d'enseignants entièrement engagés dans l'assurance de qualité de l'institution. Seize enfants ont participé aux entretiens de groupe. Nous les avons rencontrés en cercles naturels de 4 écoliers³⁹⁹. Quatre groupes mixtes (du point de vue du genre) ont ainsi défilé devant nous, sans que des choix externes n'imposent des associations ou l'ordre d'apparition⁴⁰⁰. Le panorama des relations amicales s'est ainsi montré à nos yeux bien avant que nos répondants le détaillent par leurs discours et échanges.

La classe Farinetti est cependant apparue caractérisée par la présence de cercles non définis de façon ferme et péremptoire. Le groupe-classe tout entier s'est avéré constituer le seul véritable groupe stable. En dépit des préférences à la base de la constitution de couples ou trios de compagnons fidèles, l'expérience de la collectivité est encore centrée sur la structure de la classe et l'organisation de ses activités par l'institution scolaire. Le rapprochement autonome entre enfants commence à s'entrevoir, de même que la révélation d'affinités réciproques. Le fait que tout cercle rencontré compte les deux sexes n'étonne donc

³⁹⁸Les connaissances dévoilées par la directrice de l'école au sujet du *bullying* se sont révélées importantes dès le début, le terme « *bullying* » étant employé même avant notre propre recours au mot. Contrairement aux tendances de la presse et même de certaines études de terrain, cette religieuse maîtrise bien la distinction entre des phénomènes de violence scolaire plus communs et cette manifestation très spécifique.

³⁹⁹Dans les deux classes d'école élémentaire nous avons rencontré les enfants en petits cercles. Ceux-ci correspondaient tantôt aux groupes amicaux habituels, tantôt à des formations spontanées précédant de peu l'interview. Cette stratégie a facilité le dialogue entre répondants et produit une ambiance en soi informative (surtout au sujet des affiliations existantes). Elle a également été indiquée comme préférable par les enseignants.

⁴⁰⁰La composition des groupes ainsi que l'identification sociologique des interviewés sont reportées en annexe.

pas, même si l'on considère le jeune âge des répondants (généralement susceptible de faire privilégier des liens *intra-genre*) : trois groupes comptent chacun deux garçons et deux filles, un quatrième est constitué par une fille et trois garçons. Cette mixité dévoile, entre autres choses, la capacité des enfants à entrelacer des relations avec toute sorte de pair, attitude en partie encouragée⁴⁰¹ par les religieuses. Qui plus est, les répondants sont apparus parfaitement à l'aise face à un adulte non connu, et dans une situation discursive tout à fait inédite.

En "brisant la glace" sans problèmes, les écoliers Farinetti ont tout de suite fait preuve de bien se connaître les uns avec les autres, indépendamment des différences de genre, de tempérament, de résultats scolaires, de conditions familiales. Un lien de base de tout élève avec chaque membre de la classe en tant que tel a facilité l'aise des interviewés face à une véritable étrangère les interrogeant. C'est ainsi que tout thème de notre intérêt a pu faire l'objet de développements significatifs. Les enfants ont alors, entre autres choses, critiqué ouvertement certains aspects de l'organisation de leur établissement scolaire. Seulement à l'occasion de la présence de la directrice (pendant les dix dernières minutes du dernier jour de notre enquête) ils ont semblé s'autocensurer relativement à certains sujets. Nous avons à ce moment perçu la richesse de notre expérience⁴⁰², les interviews ayant eu lieu principalement en l'absence de tiers.

La formule mixte de l'entretien de groupe et du focus groupe s'est avérée productrice de renseignements qui n'auraient pas pu se reconstruire autrement. Des interviews individuels avec des si jeunes répondants ne se sauraient pas déroulés dans le même climat confiant et serein. La présence du cercle de camarades réduit, tout d'abord, le choc éventuellement suscité par la rencontre entre un enfant de jeune âge et un chercheur inconnu qui ne partagent pratiquement aucun trait personnel ou expérientiel. Ensuite, elle est essentielle en étudiant un problème qui se manifeste dans un contexte collectif et qui, dans la définition que nous en proposons, s'avère être un phénomène collectif. Quelle meilleure situation que celle collective pour entreprendre l'investigation du *school bullying* ? L'adjectif « collectif » désigne en ce cas, en effet, le caractère groupal du harcèlement réitéré entre pairs en milieu scolaire, élément dont nous ferons ressortir la centralité.

Déjà au moment de sa préparation – qui s'effectue à l'aide du personnel scolaire – l'entretien de groupe permet d'esquisser une carte des relations amicales. En pratiquant des entretiens individuels, au contraire, cela ne peut se faire que par la description et la référence nominative de chacun à des amis présumés. Dans le cas de cette classe, la facilité avec

⁴⁰¹Les activités sportives et celles ludiques pratiquées en marge de la pause déjeuner se déroulent, en revanche, dans des espaces physiques distingués selon le genre.

⁴⁰²A vrai dire tout à fait fortuite, car nous n'aurions jamais espéré pouvoir interviewer des si jeunes élèves sans la présence d'un enseignant, si cela ne nous avait pas été proposé par la direction.

laquelle les petits cercles défilent en salle d'entretien, l'aisance des répondants, l'observation directe des façons d'interagir ou de ne pas interagir se rajoutent, comme des informations complémentaires, à celles verbalement révélées par les interviewés. La vérification et le complètement des renseignements ont pu bénéficier de croisements de sources directes et volontaires avec d'autres indirectes et involontaires. La méthode utilisée nous a permis aussi de faire le point sur la justesse de la définition de « phénomène de groupe » en parlant du *bullying*. En effet, les récits des enfants sur les épisodes et l'observation de leurs interactions lors de ces révélations permettent deux affirmations. *Non seulement le harcèlement entre pairs oppose souvent un sujet à un groupe ou un groupe à des sujets isolés, mais sa dynamique, ainsi que sa préparation, s'avèrent également éclairées par une enquête sur les réseaux amicaux de la classe.*

1.3.1. Thèmes privilégiés et concepts modaux : participation et enthousiasme des enfants

Les écoliers rencontrés s'expriment dans un italien correct et riche. Cela étonne non seulement en considération de la persistance du dialecte dans la zone géographique en question, mais surtout par rapport au très jeune âge des interviewés⁴⁰³. La conversation de groupe se déroule sans superpositions et sans silences. Les enfants n'apparaissent jamais gênés par les questions. Au contraire, ils semblent bien flattés par l'attention portée à leur expérience scolaire et de vie. Comme dans les autres classes, nous posons la question initiale ou question-consigne : « Aimez vous venir à l'école ? ». Elle donne suite à une conversation de groupe intense, où seules quelques relances sont utilisées afin que tous les thèmes soient abordés par chaque élève. Au fur et à mesure qu'on avance dans le tour de table, une transformation spontanée de l'interrogatif devient fréquente. Les écoliers réagissent alors comme si la consigne initiale était celle de parler de ce qu'ils aiment ou pas à l'école. Cette réception conditionnée de la question donne lieu à des réponses qui consistent autant dans la

⁴⁰³Au contraire, le collège visité dans la même zone compte, parmi ses élèves, des préadolescents parlant plus le dialecte que l'italien, autant dans les conversations familiales que dans celles entre pairs. Cet élément marque une différence entre les deux terrains menés dans ces écoles privées de la province de Vérone. L'établissement Farinetti représente un choix primaire : les parents visent à ce que leurs enfants aient quelque chose de plus que les autres, en termes de discipline et d'attention de la part des maîtres. Au contraire, le collège privé Cappello est un dernier recours : les parents y font appel en constatant un rendement faible de l'enfant et(ou) une inaptitude à le suivre dans son travail.

caractérisation objective de l'établissement - notamment par l'inventaire de toutes les restrictions formelles - que dans la description du positif récupérable au delà des contraintes. En somme, le plus souvent, les répondants réagissent à la question initiale en décrivant les cours (qu'ils distinguent selon le niveau d'appréciation personnel) et les règles internes. Par la suite, ils complètent leur réponse en citant les moments ludiques et de détente qu'ils vivent avec les camarades de la classe.

Dès les premières réponses, les capacités linguistiques et analytiques des enfants se déploient dans leur particularité. Autant les élèves les plus renfermés que ceux plus bavards mettent en œuvre des lectures étonnement fines des situations discutées. Les discours avec les enfants font émerger que des notes moyennes et bonnes sont répandues au sein de cette classe. Cela s'accorde bien par rapport aux facultés remarquables observées pendant l'interview. Les enfants reconnaissent une importance cruciale aux notes concernant la conduite. Ils apparaissent en cela se juger réciproquement sur la base du comportement adapté ou inadapté par rapport aux exigences du contexte scolaire et par rapport aux mœurs répandues. Les autres notes sont également prises en considération dans un souci de classification réciproque, toujours par rapport à l'axe "approprié-non approprié". La pratique d'une *sanction morale réciproque* marque souvent le rythme de l'entretien dès le début. Dans deux groupes, par exemple, la première réaction à la question initiale a été du type suivant :

« Venir à l'école ? Oui. Ça me plaît. J'aime toutes les matières, sans exception. Disons que j'aime quand on est tous ensemble, d'accord et en paix, mais je n'aime pas quand il y a quelqu'un qui fait un peu l'idiot et empêche tous le monde de travailler » [Arturo. Ses gestes font comprendre qu'il se réfère à Mirko, interviewé dans son même groupe].

La tendance caractéristique de cette classe, à l'occasion de la consigne initiale (« Aimez vous venir à l'école ? ») est celle de la caractérisation de l'expérience scolaire par référence immédiate aux matières d'enseignement :

« Alors, j'aime les matières comme sciences ou histoire, où l'on comprend le fonctionnement, ou comment l'on est arrivé là, mais je n'aime pas le dessin, la religion, l'italien » [Marco, 10 ans et demi, fils d'un assistant social et d'une secrétaire à temps partiel, résultats scolaires bons, capacités linguistiques moyennes].

« Moi j'aime l'éducation à l'image, l'italien, la géographie, mais pas les mathématiques, la religion, la musique » [Annalisa].

En second lieu, parmi les toutes premières réactions à la consigne initiale, on a retrouvé l'assimilation de l'école à un ensemble de règles et de limites :

« L'école je l'aime. Par contre, ce que je n'apprécie pas ce sont certaines règles. Disons qu'il y a vraiment plein de règles dans cette école ! » [Alessia].

« Ce que j'aime de l'école c'est de rencontrer les copains, mais je n'aime pas toutes ces règles qu'ils continuent d'augmenter et augmenter ! » [Luigi].

La situation d'entretien se révèle bientôt l'occasion de mettre en évidence ce que les enfants tiennent comme spécifique de la routine scolaire : le travail intellectuel et le respect des règles. Ces dernières sont à la base des jugements moraux que les uns expriment sur les autres. *L'évaluation entre pairs passe par l'évaluation réciproque de l'adaptation normative des conduites.* En allant plus dans le détail, cependant, on découvre que les écoliers Farinetti entretiennent un rapport ambivalent avec les règles (surtout celles scolaires). D'un côté, ils dénoncent une situation d'*hyper-réglementation* dans l'établissement, ce qui risque d'affaiblir leur goût de l'école. De l'autre, ils se servent de règles, peut-être plus générales, pour qualifier les événements quotidiens, en reliant par là le bien-être de la classe au respect de la part du plus grand nombre d'élèves de régularités conventionnellement tenues pour essentielles. C'est en faisant subitement référence à des règles fondamentales lorsqu'il s'agit de caractériser et juger les comportements des pairs que les jeunes écoliers vénitiens évoquent de manière tout à fait graduelle, autonome et spontanée le thème du *bullying*.

Une attitude critique est bien répandue parmi les jeunes répondants. Le ton et l'ensemble des contenus des textes d'entretien transcrits mettent en évidence un penchant marqué des jeunes interviewés pour l'analyse des bons et des mauvais aspects de la réalité connue. Associée à des aptitudes analytiques d'adultes, qui poussent toujours ces enfants à proposer des remplacements idéaux des caractéristiques condamnées, la tendance critique s'avère toujours constructive. Les conversations ne consistent pas seulement à mettre en évidence les aspects insatisfaisants de l'organisation scolaire. En passant par une "lecture causale", elles tournent le plus souvent dans la proposition "effrontée" de solutions et d'alternatives minutieuses. *Dans ce processus de remise en question réciproque des comportements et de remise en question de l'action de l'institution et de ses figures-clé, le rapport entretenu par ces enfants avec les normes montre ses deux dimensions.* D'un côté, les élèves remettent en question la quantité des restrictions, et en quelque cas même l'objet des règles, pesant sur leur quotidien :

« Ces règles nous agacent, vraiment. Des fois on est là, en train de s'amuser... et puis, d'un coup, on s'aperçoit qu'on vient de faire une bêtise, même si on ne le fait pas exprès » [Luigi].

« On est en train de rigoler et la sœur arrive, en nous disant qu'on est trop agités et qu'il faut qu'on se calme » [Simone].

De l'autre, lorsque la conversation touche des thèmes sensibles tels que les conduites d'un camarade mouvementé et avec un passé d'opresseur non occasionnel, ils réclament quand même le bien fondé de règles de conduite dont le respect assurerait le bien-être de tous :

« Il suffirait qu'il se comporte comme tous les autres, pour qu'on puisse être bien avec lui [Daniele, fils d'un entrepreneur vinicole et d'une femme au foyer, timide, bons résultats scolaires].

« Oui, mais il n'a pas intérêt à se tenir comme les autres...évidemment » [Filippo].

L'interview s'avère ainsi un exercice de *problem setting* et de *problem solving* : après avoir analysé un problème dans ses traits caractéristiques, les enfants se lancent à en envisager les solutions. Par ailleurs, les références au contexte familial sont tellement nombreuses qu'il est également possible de bien caractériser les "provenances" des élèves en termes de registres normatifs familiaux. Les enfants rentrent, en particulier, dans le détail de la comparaison entre les règles scolaires et les règles familiales, avec une importante incursion dans le domaine de la répression et de son efficacité. Les thèmes de la réglementation scolaire et des rapports avec les copains restent cependant centraux et c'est à ce cadre que se rattache toute réflexion.

Même si les entretiens ont lieu dans une chambre du bâtiment scolaire qui n'a rien à voir avec une structure scolaire – il s'agit, en effet, d'une sorte de salle à manger, avec une table, un piano et des miroirs – les enfants semblent ne jamais perdre de vue leur vie d'élèves. Chaque mot, chaque argument développé par l'un d'entre eux, ne fait que les reporter tous à des épisodes principalement scolaires. Le rythme des classes ne les abandonne pas, le son des cloches rappelle en continu l'organisation de la journée. On constate que, désireux de tout nous dire sur leur vie de classe, ces enfants ne perdent pas d'occasion pour nous décrire des aspects caractéristiques de leur univers :

« Voilà [on est en train de parler des règles et de leur caractère rigide alors que la cloche sonne deux fois, longuement], par exemple, là, maintenant, la cloche a sonné de cette manière [particulière] : à partir de ce moment commence le silence. [...] En fait, c'est la cloche du déjeuner, mais à partir de ce son il faut se taire pendant tout le repas ». [Francesca, 11 ans, fille d'un petit artisan autonome et d'une vendeuse salariée, particulièrement vive, capacités critiques et analytiques remarquables].

Dans cette recherche vraiment libre de détails saillants à nous livrer, les enfants emploient toute la minutie de sujets particulièrement jeunes et sensibles au milieu ambiant. C'est ainsi que les rencontres avec chaque groupe durent bien plus que l'heure prévue. Les relances jouent aussi un rôle important, même si la plupart des noyaux thématiques sont développés par la libre initiative des écoliers interviewés. Les relances sur ce qu'ils

voudraient changer, par exemple, déclenchent un ensemble de récits anecdotiques sur les injustices vécues. Un thème qui n'appartenait pas à notre canevas, ni à notre grille de départ, s'impose comme nœud porteur des conversations avec chaque groupe et comme pivot de la grille thématique constituée en phase de relecture des textes. Les relances autour de ce qu'ils aiment et de ce qu'ils n'aiment pas dans les relations avec les copains permettent de mettre en évidence des liens de type oppressif entre certains écoliers. Il est possible, à partir de là, d'identifier les rôles de chacun dans les situations de victimisation intéressant la classe.

Les relances concernant l'appréciation de l'école font émerger un contraste par rapport à la vie en famille. Les approfondissements sur l'existence privée, à leur tour, mettent les enfants face aux styles éducatifs des familles des autres. Dans ce cadre on repère les éléments normatifs qui guident l'acte primaire de la stigmatisation – base des conduites de type *bullying* – et favorisent la cristallisation des rôles de chaque protagoniste de la dynamique de victimisation. Les enfants jouant, ou ayant joué, le rôle de petits oppresseurs, par exemple, font l'objet d'une caractérisation précise. Celle-ci comporte, entre autres, une description-jugement de leur éducation à la maison effectuée par les camarades. Dans ce cadre, les interviewés nous délivrent des commentaires permettant une première esquisse de la superposition entre oppresseurs et victimes du *bullying*. Cet élément s'avérera central par toutes nos analyses successives.

En général, les écoliers vénitiens expriment un grand enthousiasme et une envie forte de vivre proactivement l'entretien. Bien plus que leurs frères aînés du collège, et tout en fréquentant eux aussi une école privée rigide, ces enfants ne modèrent pas leurs attaques critiques au sujet de l'établissement fréquenté. Tout en vivant dans un milieu qui apparaît hyper-réglementé, où il paraît très facile de se procurer un châtiment, ils ne pratiquent pas l'autocensure retrouvée chez les collégiens de la même zone géographique. Non seulement l'insatisfaction par rapport à certains aspects organisationnels, mais également des problèmes mineurs n'échappent pas à l'inventaire proposé pendant l'entretien. La rencontre avec nous se transforme, parfois, dans une occasion pour se remettre réciproquement en question, s'inciter à être francs, se corriger dans la représentation des problèmes. L'échange d'interprétations et la proposition de solutions constituent l'attitude typique des interviewés, pour qui tout moment constitue une occasion d'améliorer les contours de l'adhésion au rôle qu'il est normal d'endosser en tant que jeunes écoliers.

1.4. Des petites déviances aux signes indirects de *bullying*

Parmi les comportements violant les règles formelles de l'établissement on retrouve surtout des conduites par lesquelles les enfants donnent libre cours à leur envie de s'amuser. Des manifestations de joie explosives, des tons de voix mal contrôlés, des mouvements physiques mal contenus représentent les écarts les plus fréquents, dont chacun des élèves interviewés s'est rendu coupable au moins une fois. A un niveau de gravité jugé de plus important – autant par les enfants que par l'école – se situent les conduites manifestement agressives et conflictuelles. On retrouve là autant le recours à des insultes verbales et(ou) mimiques, que des contacts physiques directs entre enfants. Ce genre d'événements s'enregistre non seulement à l'intérieur de la classe, mais également à l'occasion des rencontres *inter-classes*. Des dommages matériels à la structure de l'école, quoique décrits par les enfants comme accidentels, rentrent également parmi ce que l'école punit comme des violations graves.

A côté de ces actes aisément détectés et sanctionnés formellement, de nombreux comportements au statut flou, mais connus comme inacceptables par les écoliers, se déroulent. En les répertoriant, les enfants se plaignent de l'invisibilité de ces actes devant les instituteurs. Il s'agit principalement de gestes d'hostilité et d'exercices abusifs de pouvoir, que les interviewés estiment être inconnus des religieuses. En réalité, ce que les élèves ignorent c'est que dès le début de notre enquête la directrice nous a parlé du penchant au *bullying* de certains élèves. Le problème n'est donc pas ignoré. Seulement, il est difficile, pour un corps enseignant focalisé sur le respect strict des règles officielles, de porter attention à de simples attitudes malveillantes qui, même lorsque elles sont exprimées en présence d'adultes, ne constituent pas à l'instant précis où elles apparaissent de graves manques, ni des atteintes indiscutables à la paix et à la personne.

Les enfants, en tant que témoins privilégiés et aussi protagonistes actifs de ce type de conduites, en connaissent tous les détails en termes de fréquence, formes, contextes et acteurs. Ils en perçoivent les prodromes mieux que n'importe quel "gardien" adulte. En raison de cette connaissance approfondie ils ressentent une sorte de vide institutionnel au sujet des méchancetés de type *bullying* :

«Il y a aussi d'autres comportements ... qui... c'est à dire, des fois, même si nous respectons les règles, il peut y avoir d'autres choses que nous faisons et qu'on ne devrait pas faire à mon avis [Mirko, 10 ans et demi, fils d'un ouvrier embauché occasionnellement et d'une femme de ménage

occupée à temps partiel, mauvais résultats scolaires, bonnes capacités d'expression, attitudes oppressives et déviantes].

« Ah oui, tu peux le dire... Surtout toi, t'en fais beaucoup...eh eh [Arturo].

« Ce n'est pas vrai... enfin, moi j'en fais lorsqu'on m'exclut... ou sinon pour me venger » [Mirko].

« Disons qu'il y a parfois des comportements que les sœurs ne remarquent pas... mais qui pour moi sont plus graves que... d'autres trucs, comme courir dans le couloir... [Annalisa, victime de harcèlement, pour le passé, de la part de Simone].

Q: « Par exemple ?

« Par exemple le fait d'être insultée ou menacée... » [Francesca, meilleure amie et défenseur de Annalisa].

Q: « Menacée ?

« Oui, par exemple, on te dit "si tu ne me montres pas ce jeu, ou ton cahier, je vais t'appeler de cette façon" et ils le font devant tout le monde... Ou, des fois, on te dit des trucs sur l'aspect physique [Francesca].

« Certains le font exprès pour te blesser... et les maîtresses ne le savent même pas, c'est à nous de le leur dire... [Annalisa].

[...]

« C'est vrai qu'il y a des règles, mais comment l'expliquer... ? Ces règles ne traitent pas de ces problèmes » [Carlo-Andrea, onze ans, fils d'un médecin et d'une enseignante de lycée, bons résultats scolaires, capacités critiques, analytiques et expressives remarquables].

Lorsqu'on demande aux enfants de mieux situer la place de ces épisodes au sein des "violations classiques", on remarque une curieuse distinction opérée entre les normes organisationnelles et les normes de conduite :

« Non, [ce ne sont pas les mêmes personnes qui ne respectent pas les règles de conduite]. Ce sont, plutôt, ... Enfin, les règles de l'école on les respecte tous... plus ou moins, eh eh ... [Carlo-Andrea].

« Eh oui, on n'a pas de choix ! [Alberto, fils d'un agriculteur autonome et d'une femme au foyer, bons résultats scolaires et capacités d'analyse et d'expression].

Q: « Et sur le comportement à tenir avec les copains, avez-vous le choix ?

« Non, mais de toute façon, les sœurs ne s'en aperçoivent pas, donc chacun fait ce qu'il veut [Alberto].

« Par exemple, lui, il se conduit bien, il fait les devoirs... alors les sœurs pensent forcément qu'il doit être un garçon bien... Mais, après, s'il se conduit mal pendant la récréation, elles ne le savent même pas... [Francesca].

[...]

« Oui, il y en a qui... Mais les sœurs les punissent pour des trucs comme, par exemple, ne pas faire les devoirs. Comme lui : il est toujours puni. Mais seulement pour des trucs comme plaisanter pendant les cours... Etc. ... » [Annalisa].

De façon étonnamment subtile, les enfants mettent en évidence un caractère abstrait, insaisissable, de la conduite morale : des punitions préétablies ne peuvent pas l'assurer. Ils expriment une condamnation non seulement pour le type de conduite qu'ils jugent mauvaise, mais aussi pour un système régulateur qui ne les protège pas :

« Par exemple, pendant la récréation, il y a souvent les enfants de troisième [8 ans] qui nous empêchent de jouer au *football*, qui veulent toujours se disputer. Alors là, si les sœurs sont présentes, ils se calment un peu, mais au moment où la cloche sonne ou lorsque la sœur ne fait plus attention ils en profitent pour nous déranger [Alberto].

Q: « Mais comment se fait-il que des enfants plus jeunes puissent s'imposer ainsi ?

« C'est parce qu'ils sont rusés [Francesca].

« Ils profitent du fait d'être plus jeunes... [Carlo-Andrea].

« Oui, ils savent que les sœurs vont s'en prendre à nous... [Alberto].

« Oui, c'est comme un chantage, quoi... [Carlo-Andrea].

« Oui, ils savent que si nous ne leur donnons pas le ballon, par exemple, ils peuvent nous faire avoir des punitions... Et ils en profitent » [Alberto].

Parmi les actes dont les écoliers se plaignent, on ne remarque pas de comportements manifestement déviants par rapport aux règles scolaires formelles ou par rapport aux normes implicites de conduite en milieu scolaire. Ils dénoncent surtout des épisodes de victimisation subtile, de privation de liberté, des gestes gênant, subis de façon continue et, pour ainsi dire, à petites doses :

Q: « A l'intérieur de la classe y-t-il des comportements de la part de quelqu'un qui ne sont pas corrects mais qui ne sont pas remarqués par les sœurs ?

« Oui, il y en a [Alberto].

« Oui, moi, par exemple, il y a, il y avait, parce que maintenant cela a diminué.... Heureusement... Il y a ce camarade qui continuait à se moquer de moi... à me dire des trucs... [Annalisa].

« Oui, mais des trucs qui ne sont même pas vrais [Francesca].

« Et pour ça je ne voulais plus venir dans cette école... Puis, un jour elle l'a dit à la sœur et alors à partir de ce moment il s'est un peu calmé... » [Annalisa].

La nature de ces gestes veut qu'ils n'apparaissent pas comme insupportables en tant que tels, donc pris un à un. Seules la succession, la répétition et la durée dans le temps confèrent à ces actes et aux situations qu'ils caractérisent le statut d'évènements problématiques non occasionnels. D'autres situations de persécution volontaire, notamment verbale, mais plus indirecte, sont esquissées :

« Moi, il m'est arrivé de ne plus fréquenter un ami, parce qu'avant on était très amis et on était tout le temps ensemble, puis les autres se moquaient de nous, ils disaient que nous étions ensemble, en couple. Alors on a décidé d'interrompre notre amitié. Même si c'est stupide, parce que si tu sais que ce n'est pas vrai... Mais bon, au lieu de continuer à supporter tout ça... » [Carlo-Andrea].

« Oui, des fois il semble comme s'ils le faisaient exprès d'inventer des trucs juste pour te faire souffrir... Par exemple ils cherchent à toucher tes affaires, ton journal, les cahiers, parce qu'ils savent qu'on n'aime pas ça [Alessia].

« Oui, par exemple les sœurs nous obligent à tout laisser en salle de classe et à sortir pour les pauses, mais parfois il y en a qui rentrent pour tout toucher, tout espionner... Les sœurs, elles ne l'imaginent pas... » [Mariangela].

« Moi, ce qui me dérange c'est que certains me laissent de côté... Mais après la sœur me dit que c'est moi qui fais des trucs pas bien... [Simone].

« Mais c'est vrai : dans les années passées tu continuais à poursuivre une fille en particulier... [Marco].

« Oui, mais enfin, je fais des trucs, des fois, mais juste parce qu'ils m'excluent... [Simone].

« Mais cela n'a rien à voir... [Anna].

« Ce n'est pas une bonne excuse » [Lucia].

Les actes que les écoliers Farinetti dénoncent avec le plus d'ardeur ne correspondent pas forcément aux violations sanctionnées en toute sévérité par l'établissement. Les conduites créant des situations ingérables par les enfants font l'objet de lamentations passionnées. La déstabilisation touchant aux habitudes (comme dans le cas de l'amitié interrompue pour éviter les médisances), à la confiance en soi (comme dans le cas de la gamine offensée pour son aspect physique), au rapport des enfants avec "l'acceptable" (comme dans le cas suivant) apparaît intolérable :

« Des fois il arrive que... nous... On suit toutes les règles, autant ici qu'à la maison. Mais d'autres enfants qui ne le font pas comme nous, à la fin, sont quand même pardonnés. Parce que la sœur dit qu'ils le font pour attirer l'attention et tout ça... et qu'il faut comprendre... [Alessia].

Q: « Ils cherchent à attirer l'attention...

« Oui, un garçon, en particulier, il se porte toujours... il est très agité... mais il le fait parce qu'il veut qu'on s'intéresse à lui... [Mariangela].

« Et alors il faut qu'on le comprenne... [Alessia].

« Oui, mais des fois, c'est un peu injuste... » [Filippo].

L'« injustice » est souvent le critère par lequel ces enfants jugent les comportements des autres et leurs propres habitudes⁴⁰⁴. Les événements sont racontés dans leur adaptation formelle (est-ce que certains actes et acteurs se conforment ou non aux règles officielles ?). En parallèle, ils sont jugés dans leur rapport avec le bien-être (est-ce que certains actes et acteurs rendent tristes les enfants ?). *Les écoliers franchissent alors la limite étroite des*

⁴⁰⁴Le terme est utilisé de façon singulière. On le voit dans les extraits d'entretien. Remonter à un probable saut logique effectué par les enfants permet de réévaluer ce choix terminologique. Ce qui semble contrevenir à une "justice de base" selon nos répondants est la partialité de l'identification et de la répression des écarts commis par certains élèves.

normes codifiées, pour estimer une acceptabilité plus générale des conduites d'autrui. Cela mobilise une sensibilité personnelle et l'attachement, même implicite, à des références clé (est-ce que, normalement, on est censé se comporter de cette façon ?). Ils parviennent à une sorte d'évaluation globale de la moralité en considérant les normes de conduite explicitement évoquées par les autres (est-ce que les enfants qui montrent des attitudes contestables se réfèrent aux mêmes principes de base que la plupart ?). En ce cas, c'est notamment la famille du camarade et son fonctionnement interne qui servent de paramètres pour que le comportement dont il est question soit opportunément étiqueté :

« Moi... j'ai des amis, oui. J'en ai plusieurs, d'ailleurs... Je suis ami de tout le monde... disons... [Mirko].

« Disons plutôt qu'ils le RESPECTENT...eh, eh » [Arturo].

Et, dans une autre occasion, le même garçon :

« A la maison.... Oui Mais il n'y a pas de règles précises... Clair que si je fais quelque chose de mal... On me le dit... Par exemple, l'année passée j'avais dit des mots désagréables à une camarade... Alors la sœur m'a obligé à écrire tous ces mots sur mon cahier...J'arrive à la maison, je le montre à mon père : calme. Je le montre à ma mère : elle dit que je serai puni. Mais après rien de tout ça [Mirko].

« Voyons, ce n'est pas juste [Elena].

« Ah non, c'est trop facile, comme ça [Luigi].

[...]

« Disons que parmi nous, malheureusement, il y a même quelque PETIT DUR⁴⁰⁵...Quelqu'un qui croit pouvoir faire ce qu'il veut... Peut-être parce que même chez lui il fait ce qu'il veut... » [Arturo].

On remarque jusqu'à quel point la perception de l'ambiance de la classe, l'appréciation de l'organisation scolaire, l'identification de nœuds problématiques dans les relations amicales et dans le rapport à l'ordre scolaire s'entremêlent. *Les écoliers de la classe Farinetti peuvent être indulgents par rapport à la déviance des camarades, à condition qu'une initiative punitive soit entreprise en réponse.* Cela se vérifie autant en relation à la violation de règles officielles qu'à propos de conflits interpersonnels, pourvu qu'il ne s'agisse pas de dynamiques de harcèlement continu. Cela dit - et c'est ce qui caractérise l'ambiance de type *bullying* identifiée par notre étude - ils ne sont pas sans s'écarter du "déviant" dont ils savent que nul ne le rappelle à l'ordre. Cela est vrai autant dans le cas où l'écart de conduite du camarade en question les dérange directement, que dans ces situations où la conduite déviante et la persistance anomique ne concernent que la vie en famille du camarade. On retrouve la trace d'une préfiguration du fonctionnement de la société plus large. En condamnant la situation d'un camarade dont, par exemple, les écarts ne sont jamais punis par

⁴⁰⁵ « *Bulletto* » dans le texte original.

les parents, les enfants montrent savoir que le destin - en termes d'organisation, efficience et, notamment, justice - de l'extra familial (aujourd'hui correspondant à l'école, demain à la société des adultes) dépend bien de l'initiative éducative parentale. Les conduites des petits oppresseurs peuvent être justifiées là où les enseignants les expliquent en termes d'inévitabilité : « il se comporte ainsi parce qu'il aimerait qu'on ne le laisse pas pour compte ». Néanmoins, de fermes condamnations ne sont pas épargnées lorsque la conduite inopportune cause un véritable malheur chez des victimes et qu'elle relève proprement du *bullying* tel que le définit Olweus.

En plus de la souffrance des victimes directement visées, il y a la véritable gêne ressentie par la plupart des écoliers lorsque les enseignants ne remarquent pas la conduite de l'opresseur, ni les dommages qui en découlent. L'ambiance de la classe est affectée, dans son ensemble, par les épisodes et les dynamiques de *bullying* pouvant intéresser certains de ses membres. Le bien-être en classe est fait dériver de deux différents facteurs, par les répondants Farinetti. *D'un côté, il y a la conformité par rapport aux règles formelles. De l'autre, il y a la routine, les conventions non formalisées, que même des conduites à l'apparence respectueuses du règlement (comme le bullying indirect) peuvent perturber. Les possibilités d'être heureux en classe se voient diminuées par une défaillance au niveau de l'un ou de l'autre plan.* Les actes imperceptibles pouvant vexer font ainsi l'objet d'une description parfois bien plus passionnelle que celle réservée aux écarts de conduite officiellement réprimandés. Cela dit, ces derniers ne manquent pas d'être reportés de façon minutieuse. En général, il semble que ces enfants imitent la réprobation institutionnelle dont ils expérimentent parfois l'efficacité pour réagir au manque d'intervention constaté à l'égard d'expériences vexantes passées inaperçues. C'est pourquoi, même si les violations et les bagarres occasionnelles ne manquent pas en classe, les attaques verbales et les méchancetés entre oppresseurs et victimes préférentielles constituent l'objet privilégié de lamentations collectives. Les extraits suivants montrent, en partie, combien le poids accordé au *bullying* et celui réservé aux manifestations conflictuelles et de désordre plus courantes, diffèrent :

« Des trucs pas bien ? Oui, bien sûr. J'en fais, on en fait, tout le temps ! Mais ce sont surtout des trucs comme ça, pas graves... [...]. Par contre, des trucs importants, moi, je cherche à ne pas en faire... mais enfin, des fois, on en fait quand même. Comme on disait, avant je m'en prenais toujours à une camarade... [Simone].

Q: « Et comment ?

« Des offenses... comme ça...Après... cette année j'ai arrêté... » [Simone].

« Des mauvaises expériences avec des amis ? Non, disons, que les petites bagarres arrivent tout le temps...Mais bon... Ah oui, de plus important, c'était une fois... on m'avait confié des secrets, parce qu'en fait, je suis très ami avec les filles, même plus qu'avec les garçons : elles me racontent toutes

leurs histoires, parce qu'elles me font confiance... Puis, des fois elles se fâchent parce qu'elles disent que j'ai balancé... » [Carlo-Andrea].

Q: « Et est-ce que c'est vrai ? »

« Non, enfin, une fois oui. Mais après elles me laissaient tout le temps seul, alors j'ai appris la leçon. Maintenant je ne lâche rien »⁴⁰⁶ [Carlo-Andrea].

Il est évident qu'une distinction ponctuelle est mise en acte par ces répondants, séparant les petits différends des perturbations plus durables dans les relations entre copains. Cet écart indique une prise de conscience de la part des écoliers : les deux types de conduites problématiques sont à l'origine de conséquences à la portée différente.

2. Les enfants Farinetti et leur entourage : représentations et attachements majeurs

La particularité du territoire vénitien considéré, le type d'organisation économique et familiale plébiscité par les foyers de notre échantillon semblent s'apercevoir à chaque ligne des transcriptions d'interview. Une conception se précise qui concerne l'existence et son organisation idéale telles qu'elles doivent être caractérisées par l'entourage de nos répondants. Cela dit, nos écoliers vénitiens nous apparaissent, à travers les déclarations enregistrées, comme autant de jeunes agents du changement, voire d'une réadaptation critique des acquis transmis d'une génération à l'autre. L'une de nos premières impressions à cet égard est que la bonne qualité de l'expérience scolaire soutient, finalement, le développement d'aptitudes analytiques et critiques, en dépit d'une pratique régulative qui semblerait l'empêcher. Les habiletés surprenantes dans la caractérisation critique de leur univers scolaire et des spécificités concernant chacun d'entre eux montrent les écoliers Farinetti dans les vestes de petits enquêteurs de sens, plutôt que de simples répétiteurs de visions incorporées. Naturellement, des constantes ne manquent pas d'apparaître dans la mise en évidence d'adhésions normatives générales. Mais ces attachements sont mis en avant par nos jeunes interviewés avec la ferveur de jeunes acteurs sociaux se sachant tels. Dans d'autres termes,

⁴⁰⁶La révélation de renseignements confidentiels – vrais ou faux – concernant un tiers est notamment indiquée par Olweus en décrivant certain *bullying* indirect. L'enfant reconnaît que les copines « se fâchent de temps en temps » – action continuée – en raison de cette tendance au ragot qu'il estime occasionnelle. On découvre que l'enfant entretient des relations particulièrement durables avec les filles.

tout en ne manquant pas de nous rappeler des traits clé des représentations habituellement associées à leur zone géographique, les enfants montrent bien avoir déjà entrepris une révision de repères. Or, *cette "révision" doit s'entendre plus dans le sens d'une ré-analyse méthodique du fondement logico-rationnel que dans celui d'une révolution au plan des contenus normatifs*. Dans d'autres termes, l'attitude critique (et la volonté de modifier certains aspects de la vie scolaire et enfantine) toujours repérable dans les textes d'entretien recueillis tient plus à l'aspect de transmission indiscutée et indiscutable qu'à celui des contenus des orientations de valeur.

Une sorte d'"homogénéité d'attachements" peut être repérée chez les écoliers Farinetti. Le regard critique sur l'organisation scolaire, sur le système répressif et la recherche de changement en font partie. Seulement certains enfants poussent leur exercice critique jusqu'à se faire remarquer par les enseignants comme des "subversifs potentiels"⁴⁰⁷. Quant aux écarts de conduite par rapport aux repères partagés, en revanche, tous les jeunes élèves ne manquent pas de les sanctionner négativement, en défendant en cela l'inviolabilité du ciment normatif. Ainsi, le rapport de chacun avec le groupe – véritable activité concernant à la fois la classe scolaire et les sous-cercles amicaux – ne pose aucun problème, si le respect de ces règles est prédominant. Il défaille lorsque des menaces sont proférées contre une paix fondamentale exigée par le plus grand nombre.

Le groupe-classe tout entier apparaît, en général, constituer la référence majeure lorsqu'il s'agit d'apprécier des conduites et des événements. Au niveau symbolique cela s'avère indiquer la persistance, dominant les orientations, de la référence familiale. On comprend vite pourquoi. Tout sous-groupement (dont nous avons d'ailleurs déjà noté le caractère flou) s'inscrit dans le respect des lignes directrices automatiquement tracées par l'ensemble de la classe. Les couples d'amis reproduisent également, à leur tour, le mode agrégatif des associations supérieures. Aux trois niveaux (famille, classe, petite unité amicale) c'est surtout *une homogénéité en termes de performances scolaires* qui semble être demandée. Les résultats – notes dans la conduite et dans les différentes disciplines – gouvernent les formes de sociabilité. Dans d'autres termes, ce sont plutôt les performances – comportementales et notionnelles – qui cimentent les rassemblements et, éventuellement, guident les oppositions entre groupe et membres à problèmes de la classe. Les performances cristallisent, pour les écoliers Farinetti, le respect pour la tâche scolaire et, par là, de l'investissement opéré par la famille en vue d'une formation utile et indispensable des enfants. Autant la conduite que les performances scolaires sont utilisées comme des indicateurs d'adéquation. Donc, ce ne sont pas seulement les contacts effectifs entre élèves

⁴⁰⁷On pense à Luigi, l'écolier ayant osé critiquer l'organisation des activités sportives face à la directrice.

qui conditionnent le futur de leurs relations réciproques. Le comportement de chacun est évalué dans sa globalité, puis classé sur la base de son opportunité. L'affiliation amicale est pour cela révélatrice : car, tout en étant un processus de construction, elle sanctionne les pratiques comportementales, bref les orientations sous-jacentes. La performance scolaire sert d'indicateur pour les écoliers qui veulent s'orienter réciproquement. En même temps, elle ressemble à un objectif quotidien, poursuivis dans le souci – qui est d'abord celui des parents – d'avancer, au plan de la formation acquise et de la culture générale – par rapport aux générations précédentes.

2.1. L'école, entre enrichissement des connaissances et restrictions

L'esquisse générale proposée laisse entrevoir la tendance des écoliers Farinetti à assimiler l'école à la discipline rigide qu'elle exerce et exige. Cette équivalence est certes prépondérante, mais elle n'est pas la seule dont ils se servent pour caractériser l'activité routinière de jeunes étudiants. Nous avons déjà remarqué que les enfants font souvent appel à une synthèse les amenant à caractériser leur expérience scolaire par l'appréciation des cours suivis. Aimer ou ne pas aimer l'école devient alors souvent bien tolérer un certain cours, en digérer mal un autre. Dans une instrumentalité spécifique – surtout par rapport à celle de leurs aînés du collège et du lycée professionnel – *l'école est alors, in primis, le contexte spatio-temporel où l'on rencontre des savoirs*. L'appréciabilité de ces savoirs fait l'appréciation de l'école, en tant qu'activité et en tant que lieu de déroulement de cette activité. Par une transposition supplémentaire, qui n'étonne pas si l'on considère l'âge des interviewés, le jugement sur l'école peut n'être alors qu'un jugement sur les instituteurs et les institutrices enseignant telle ou telle autre matière. Mais cela est vrai seulement si l'on s'en tient à la caractérisation générale. A partir du moment où les enfants rentrent spécifiquement dans le détail de ce qu'ils aiment de l'école et de ce qu'ils n'aiment pas, on voit apparaître, à côté des enseignants, les camarades de classe et les copains particuliers :

« L'école oui, je l'aime. J'aime l'italien, la géographie, l'histoire et je n'aime pas la gymnastique, le dessin, la musique. Puis j'aime le fait de parler avec mes amis, de faire la récré, mais je n'aime pas trop lorsqu'on se dispute [Annalisa].

« Moi l'école je l'aime, même si des fois c'est un peu lourd. Les sœurs sont sévères... il y a plein de matières difficiles : mathématique, italien. Heureusement il y a également les jeux, jouer pendant les pauses avec des camarades... [Alberto].

[...]

« Moi, j'aime beaucoup l'école, non seulement les matières, pratiquement toutes, mais aussi les camarades, mes copines. Les sœurs, enfin, si tu n'es pas méchante, elles ne sont pas mal. Mais il faut savoir comment se porter » [Francesca].

Lorsque on rentre dans la distinction entre ce qui fonctionne bien et ce qui pourrait mieux marcher on remarque d'autres associations importantes. Après être passés de l'école aux disciplines et des disciplines aux enseignants, un glissement a encore lieu dans l'assimilation conceptuelle animant le discours : après les enseignants, voici la référence à leur sévérité, aux règles et, finalement, aux punitions.

« L'école ne serait pas mal, mais ces punitions qu'on nous donne pour de tout petits trucs... des fois ils exagèrent [Luigi].

[...]

« Mois aussi, je suis d'accord, j'aime venir à l'école pour rencontrer les amis, mais sinon, j'évitais volontiers, eh eh... [Elena].

Q: « Tu ne viendrais pas.

« Parce qu'il faut respecter beaucoup de règles... Il y a des règles pour tout. Pour manger, pour jouer, même pendant la récréation [Elena].

« Oui, et surtout il y a des punitions si par hasard on ne les respecte pas ! [Luigi].

« Moi, par exemple, je ferais une école... mais où les règles ne soient pas si... rigides... Parce que les enfants peuvent aimer l'école, mais si on les embête avec des trucs exagérés... [Carlo-Andrea].

« L'envie d'apprendre peut même nous passer, si nous devons toujours penser qu'on va nous punir » [Alberto].

« [...] J'aime tous les moments... les cours – sauf quand ils sont trop lourds – les copains, les pauses, mais des fois même quand on rentre chez soi pour manger⁴⁰⁸ ce n'est pas mal. Parce que là on est enfin tranquilles, en paix, on se relaxe [Marco].

Q: « Qu'est ce qui empêche d'être tranquilles à l'école ?

« Par exemple on est en train de jouer et ... il se peut ... qu'on commette une bêtise, sans même le savoir [Simone].

« Oui, en plus le fait d'étudier, n'est pas toujours marrant. Eh, eh [Anna].

« Ah non c'est fatigant, des fois » [Marco].

Cette dernière intervention introduit l'autre importante équivalence à la base des représentations que ces jeunes élèves ont de l'obligation de se rendre à l'école. L'école et le fait d'aller à l'école sont presque unanimement associés à un sacrifice. L'activité primaire qui a lieu à l'école et en relation avec l'école – les devoirs à la maison, par exemple – comporte un grand effort qui, cependant, est inscrit dans le cours régulier de l'existence :

⁴⁰⁸Certains élèves peuvent rentrer à la maison pendant le déjeuner, alors que d'autres consomment quotidiennement le repas à la cantine de l'établissement.

« L'école pour moi c'est bien, on apprend des choses importantes, mais il faut faire des efforts... [Alessia].

« D'ailleurs, par rapport au collège ce n'est rien » [Mariangela].

« Ici encore on s'amuse. L'année prochaine ça sera vraiment plus dur. Parce qu'ici on pense que, même si l'étude est lourde, tôt ou tard, on jouera, mais au collège ce ne sera plus comme-ça [Luigi].

Ah non ! Ça c'est sûr. Même mon frère, qui prépare son bac, me le dit toujours: "tu te plains de l'école, mais tu ne sais pas ce qui t'attend" [Elena].

« Oui, mon père me dit la même chose. Il a raison, nous nous plaignons de faire nos devoirs, mais sans fatigue on n'arrive nulle part [Arturo].

« Bref, des sacrifices » [Elena].

Cette association, finalement, n'a pas pour effet de souligner le mauvais côté de l'école. Au contraire, et surtout à la différence d'autres retrouvées, elle vise à *repérer un sens et une normalité du désagrégeable* jusque là mis en évidence. Cette œuvre de "dérivation naturelle" du sacrifice et de l'effort à partir d'une considération plus générale sur l'existence et sa progressive difficulté permet, en fin de compte, une réévaluation de la mesure de la fatigue accomplie et de son utilité. C'est pourquoi cette dernière est souvent le principe utilisé pour la discrimination entre disciplines et activités estimées appréciables ou non :

« J'aime l'école et j'aime surtout les matières où l'on comprend les fonctionnements des choses, de l'homme, etc... L'histoire est importante, parce qu'au moins elle te fait comprendre ce qui s'est passé, les peuples avant nous, etc... [Carlo-Andrea].

« Oui, les sciences aussi sont utiles, pour comprendre le fonctionnement de la nature. Mais à l'école on fait également des trucs... comment dirais-je, un peu inutiles, par exemple : religion... Elle parle, elle parle, mais à la fin on ne fait rien quoi... » [Alberto].

La capacité d'expliquer les évènements apparaît comme la récompense pour des activités parfois un peu lourdes. En revanche, là où le caractère abstrait de l'enseignement est prédominant, une plus grande difficulté d'acceptation et appropriation persiste :

« Oui, moi aussi, je ne comprends pas la raison de certaines matières un peu... dont on ne comprend pas à quoi elles servent [Francesca].

« Mais c'est évident que l'école n'est pas que ce que nous aimons, sinon on serait à la crèche » [Alberto].

L'école est assimilée à un lieu où les enfants font l'expérience de limitations dans leurs conduites, ainsi que de sanctions négatives de leurs actes inappropriés. En même temps, ils y acquièrent des rudiments culturels fascinant dans l'immédiat et préparatoires pour l'avenir scolaire. Un *concept embryonnaire d'"investissement"* est parfois latent dans certaines affirmations, en dépit du jeune âge des interviewés. L'amusement et la rencontre

avec les autres enfants sont cités, mais non pas comme caractéristiques du contexte scolaire et de l'activité qui s'y déroule. Il s'agit, plutôt, d'un souci infantile de complémentarité : après avoir indiqué ce que l'école représente en termes d'effort, l'enfant se sent appelé à "rééquilibrer", voire à compléter la représentation par la référence à des aspects positifs.

La rencontre avec les amis n'apparaît pas essentielle dans la caractérisation initiale de l'école. Peut-être parce que d'autres relations amicales sont entretenues en dehors de la classe, les interviewés ne prétendent pas de tout vivre à l'école. L'apprentissage de notions, de certaines façons de se comporter appartient aux attentes qui convergent sur le temps et les activités scolaires. Ce n'est pas le cas pour l'amusement. Une souple distinction conceptuelle est pratiquée par ces jeunes écoliers. Ils associent le divertissement aux moments extrascolaires et l'activité d'étude aux heures de classe. L'école évoque pour cela l'endroit physique et également le temps de l'engagement intellectuel, de l'effort, du contact avec des restrictions.

2.1.1. L'école comme « socialisation » : sens commun ou sens savant du terme ?

Si l'on s'en tient aux toutes premières réactions des enfants à la question « Aimes-tu venir à l'école ? », on observe une tendance remarquable à traiter des disciplines apprises et de leur transmission. Puis on retrouve la référence aux règles et aux punitions. En questionnant, par contre, de façon plus spécifique, sur ce que les enfants aiment et ce qu'ils n'aiment pas, on retrouve enfin la référence aux amis et aux jeux. Elle apparaît secondaire par rapport aux autres indiquées. Il semblerait que les enfants reconnaissent la fonction éducative accordée à l'institution par le sens commun comme la fonction prépondérante de l'école. La transmission de savoirs et celle de règles strictes, ainsi que l'assignation de peines décrivent l'école dans son essence ultime. Il ne s'agit pas d'un endroit où il est légitime de s'attendre à de l'amusement. Même s'il est possible de trouver des moments de plaisir et de détente pendant les pauses, le but primaire de l'établissement scolaire et de son personnel n'est pas de favoriser ce type de bien-être. Les enfants ne s'adressent pas à l'institution avec une telle prétention.

L'école est un milieu avec des caractéristiques propres, qui ne sont pas celles d'autres contextes. Elle ne ressemble pas à la maison, ni à d'autres endroits où l'on pratique des jeux.

Des règles et sanctions propres, ainsi que des buts définis, la distinguent du reste de l'univers enfantin. L'école est une niche, importante certes, mais "partielle" par rapport au reste de l'existence. Son importance est relative aux autres étapes de la vie, aux autres défis, spécialement identifiés dans les niveaux successifs de la scolarisation. L'école sert aux écoliers de l'établissement Farinetti pour apprendre quelque chose de pratique, ainsi qu'à être conscients du caractère intrinsèque de l'effort dans le cours de la vie, même infantine. A partir des enseignements spécifiques de l'école ils découvrent comment s'orienter dans le monde et donner un sens à leur parcours de formation professionnelle qui suivra.

Le rapport à l'école est déjà instrumental, bien que cet aspect ne soit pas toujours explicitement argumenté dans les interviews. Cela différencie les petits écoliers des collégiens de la même région. Quelques similitudes, par contre, se remarquent par rapport aux interviewés du même niveau scolaire de l'autre région concernée par notre enquête. Tout comme leurs pairs méridionaux, les écoliers Farinetti associent à l'école la tâche éducative générale. Ils considèrent l'école comme une source de régulation générale, de valeur absolue. Cela est étonnant si on considère que, à la différence de l'école élémentaire sicilienne, l'école Farinetti a un règlement intérieur détaillé. Nonobstant cet aspect, les enfants vénitiens en retiennent une visée universelle de ce qui est sanctionné dans l'ambiance scolaire. C'est l'éducation à la vie qui remplit leur existence en tant que disciples. Naturellement, l'utilité de l'école est identifiée dans la possibilité d'y apprendre des « choses pratiques », « concrètes », par les écoliers Farinetti. Cela les éloigne, en partie, du caractère plus abstrait et différé dans le temps du rapport que les enfants siciliens entretiennent avec les directives des enseignants. Mais ces enfants restent également loin des orientations repérées chez les collégiens et, surtout, chez les lycéens du département de Vérone à propos de la fonction de l'école et du sens de ses règles. Ces interviewés vénitiens de dix ans, en effet, n'embrassent pas seulement un sens immédiat de la régulation scolaire. Ils arrivent à défendre la légitimité d'une institution dont ils n'hésitent pas à remarquer, en même temps, l'excès de sévérité. Bref, ils maîtrisent, presque en adultes, la *distinction entre appréciation instantanée et compréhension de l'utilité*. En outre, ils ne réduisent pas la lourde obligation de se rendre quotidiennement à l'école à un caprice de forces coercitives externes et inattaquables. Ils regardent au contraire l'école comme une opportunité. Le caractère embryonnaire de tout investissement, ils le savent, réside dans ce que *des renoncements immédiats accroissent la possibilité de succès futurs*. Les critiques exprimées au sujet des restrictions imposées par les sœurs en classe, pour cela, ne vont pas sans la reconnaissance de leur fonctionnalité par rapport à l'optimisation des conduites.

Le terme de « socialisation » pourrait alors être employé pour caractériser la représentation de l'activité scolaire chez les écoliers Farinetti. L'éducation, l'activité d'élèves telles qu'ils se les représentent consistent dans un véritable parcours bénéficiant à la société qui les accueillera dans l'avenir, ainsi qu'à chacun d'entre eux dans l'immédiat et en perspective. Ils rejoignent en cela leurs pairs méridionaux. Seulement, *ils se figurent les bénéfices du parcours scolaire plus en guise de capacités pratiques et de savoirs spécifiques que sous forme de sociabilité et d'autres compétences "intangibles"*. Par ailleurs, les écoliers Farinetti ne manquent pas de rejoindre les enfants siciliens pour ce qui est de l'assimilation de la vie scolaire à un ensemble de pratiques amicales. A côté de la référence aux enseignements suivis en classe, en effet, plusieurs d'entre eux placent la référence aux copains et à la qualité des relations entretenues avec eux. On se rapproche ainsi de la signification de la socialisation comme de la rencontre avec autrui, voire de l'usage du terme fait par le langage non savant. En passant de la référence aux règles à la référence aux contacts amicaux, les élèves de la classe Farinetti approchent finalement la caractérisation de leur activité du point de vue de petits interviewés de dix ans, mais également de celui de jeunes étonnamment projetés dans l'avenir, ainsi que d'analystes précoces de l'organisation fonctionnelle de la société.

2.2. Proches et enseignants : deux références distinctes ?

Une clarification de départ est nécessaire en ce qui concerne les représentations de la famille repérables chez les écoliers de l'établissement Farinetti. Déjà en commentant les textes d'entretien jusque là considérés, nous avons probablement introduit, sans en réalité bien le proposer comme tel, le problème des caractérisations contrastées, parfois même contradictoires. Nous avons, par exemple, mis en évidence que les familles des enfants Farinetti choisissent, entre autres, l'établissement en question pour s'assurer un lien constant et étroit avec les instituteurs, afin de connaître toute évolution dans la carrière scolaire des enfants. Le recours au carnet de liaison représente, en ce sens, le moyen le plus frappant (puisqu' surexploité) par lequel les deux agences majeures de la socialisation entretiennent leur lien officiel. Les parents se rendent fréquemment à l'école. C'est dans un tel cadre que *le processus de sanction négative, à la maison, devient souvent le plus important des*

*événements scolaires*⁴⁰⁹. Cet aspect dévoile un lien supplémentaire, plus subtil, moins évident, mais latent et très caractéristique, entre les deux sphères.

Si, donc, à un certain moment nous avons mis en évidence un certain détachement, avant tout physique, puis symbolique, de l'univers scolaire par rapport au foyer, ce n'était pas dans le but de représenter un abysse entre les deux contextes. Cet éloignement symbolique, soutenu principalement par la morphologie urbaine et par la disponibilité de moyens excellents et capillaires de déplacement entre communes différentes, concerne surtout la vision spécifique que l'enfant se fait des deux institutions et des deux types de routines s'y déroulant. Il s'exprime, entre autres, par le penchant des interviewés à discerner entre « amis de l'école » et « amis de l'après-midi ».

La contrainte physique posant des problèmes de déplacement comporte un important engagement organisationnel de type familial. Ce dernier relie ultérieurement les proches de l'enfant - et non seulement les parents - à l'institution scolaire, dans un mouvement de convergence générale de tous les agents participant à la première éducation de l'enfant vers l'institution officiellement investie d'en assurer le développement progressif. *Alors que l'enfant opère sur le plan rationnel de l'exposition une distinction entre deux sphères de son existence*⁴¹⁰ *qui sont complémentaires, celles-ci n'agissent que dans la conscience de leur complémentarité*⁴¹¹. Conscience qui, dans le cas de l'école Farinetti paraît très développée. La continuité dans laquelle se situent les initiatives des deux fronts, d'ailleurs, se repère facilement en considérant les valeurs-clé défendues par les enfants et présentées également comme des repères familiaux et scolaires. Le sacrifice et l'effort à accomplir pour réussir sa journée scolaire – sans recevoir de mauvaises notes de conduite et en acquérant des nouveaux savoirs – préparent l'enfant à surmonter les obstacles de son existence successive. Les interviewés en sont conscients, quoiqu'ils conçoivent, en même temps, une sorte d'écart qualitatif entre l'expérience de vie en classe et celle de la maison. C'est d'ailleurs en raison de cette continuité d'expérience que les petits arrivent à justifier l'existence et l'application de règles strictes et de peines sévères, tant à l'école qu'à la maison. Même si les enfants

⁴⁰⁹La découverte des détails organisationnels et disciplinaires de l'établissement a souvent évoqué la référence durkheimienne à la vie éducative allemande au moyen-âge en tant que maximum d'organisation et développement, d'autant plus que le sociologue relie à l'évolution en question l'endurcissement des coutumes éducatives familiales (cf. E. Durkheim, *L'éducation morale, op. cit.*, p. 238).

⁴¹⁰On repenserait au constat montessorien : « Car maintenant l'enfant vit deux existences parallèles : son existence au foyer et son existence dans la société » (cf. M. Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, Epi – Desclée de Brouwer, 1958, p. 39). Il est clair que la distinction opérée par les répondants a un caractère principalement topique. Elle peut concerner les états d'âme des écoliers dans les deux endroits, les deux "ambiances" ; elle se rattache au repérage de fonctionnements distincts. En réalité, la représentation du sens de l'existence partagée par ces élèves semble mettre en valeur l'engagement dans l'investissement pour le futur sans impliquer, pour le moment, la fragmentation des expériences de vie repérable au collège et surtout au lycée.

⁴¹¹Un tout autre type de lien – concurrentiel et conflictuel – émerge au contraire entre familles et école dans le cas d'autres classes observées.

réaffirment, à maintes reprises, le côté "relaxant" de la maison par rapport à l'école, on découvre en réalité une sévérité importante dans les méthodes de leurs parents. Cela permet de comprendre encore mieux le choix d'un établissement privé et catholique :

« Si je fais des bêtises à l'école, ma mère, si elle sait que j'ai eu une punition, m'en rajoute une autre. Mon père, par contre, il est un peu plus *cool* [Luigi].

« Chez moi c'est la même chose : mon père ne frappe pas fort, mais ma mère, par contre...eh, eh [Mirko].

« Chez moi... cela dépend...parce que d'abord ils cherchent à savoir ce que j'ai fait, si j'ai mérité la punition ou pas... Par exemple, une fois, il y a deux ans, j'avais dit à la sœur que je trouvais IN-SENSÉ de ne pas pouvoir utiliser le terrain pour le *foot*. Je lui ai dit : "c'est un gâchis ce terrain de *foot* qu'on n'utilise que pour d'autres jeux". Je n'ai dit que ça. La sœur, par contre, s'est mise en colère et m'a dit : "le vrai gâchis c'est que toi tu vienne dans cet établissement" ! Alors moi, j'étais tellement fâché que je suis parti et je suis allé chez mon père, à son travail [Luigi].

Q: « Et qu'est-ce qu'il s'est passé ensuite ?

« J'ai eu droit à deux jours de renvoi, parce que je m'étais "é-loi-gné de-fa-çon-co-lé-ri-que" de l'établissement [Luigi].

Q: « Et tes parents, qu'est ce qu'ils ont dit ?

« Cette fois là, ma mère s'est beaucoup fâchée, comme toujours, mais mon père, après avoir entendu l'histoire, m'a dit : "peut-être que cette fois ce n'est pas entièrement ta faute" [Luigi].

Q: « Sinon d'autres fois, ils te punissent si tu es puni à l'école ?

« Oui, si j'ai fait des bêtises à l'école, généralement, on me rajoute quelque punition chez moi [Luigi].

Q: « Par exemple ?

« Ne pas regarder la télé, mettre en ordre la maison, nettoyer, ne pas prendre le vélo, ne pas jouer avec l'ordinateur, voilà... Ce ne sont pas des trucs énormes, mais des fois, déjà on est grondés à l'école, en plus même à la maison.... Alors qu'on espère être défendus par nos parents.... Mais cela dépend...de la gravité» [Luigi].

[...]

« Oui, moi, par exemple, des fois mes parents exagèrent un peu avec des punitions que je trouve même.... Comment dire....ridicules [Arturo].

Q: «Ridicules ?

« Par exemple, une fois moi et mon frère, qui est plus âgé que moi..., il a fait venir ses amis, et on s'est tous mis à jouer avec l'ordinateur de mon père... Alors, comme punition, il nous a donné que... jusqu'à l'âge de vingt ans nous ne pourrions plus jouer à ce jeu là ». C'est un peu exagéré à mon avis, puis, de toute façon, ce jeu n'est même plus en vogue, donc.... [Arturo].

« Eh, Eh [rires de tous]

« Moi aussi, j'ai fait un truc pareil.... J'avais un nouveau jeu-vidéo... Pour le tester je suis resté deux heures et demi collé à l'ordinateur... et alors on m'a donné deux punitions : ne plus jouer pour un mois avec ce jeu et... ma fête d'anniversaire a été annulée... [Luigi].

Q: « Et comment tu l'as trouvée comme punition ?

« Celle de ne plus jouer était peut-être juste, mais l'autre franchement m'a paru excessive» [Luigi].

Ce sont des exemples de la rigidité en famille et des traces de l'interprétation opérée par les enfants au sujet des expériences répressives vécues. Le cas de Luigi laisse apparaître que la conception de la rigueur ne se sépare jamais, chez nos interviewés, d'une légitimation par compréhension de toute initiative adulte. Dans le cas spécifique de la religieuse qui punit l'enfant pour son excès de critique, deux éléments sont frappants : le zèle répressif et l'extrême sensibilité de l'enfant qui, humilié, quitte l'établissement. On retrouve la conscience de la maladresse punitive, intolérable pour un bon élève recherchant de façon déductive le sens du règlement et les « bonnes raisons » pour s'y plier⁴¹². Car, si la rigueur est un fait pour ces interviewés, dans ce sens qu'ils y recourent pour décrire, juger et orienter leurs expériences de vie et leurs pratiques, il est vrai que ce fait n'est pas sans leur poser problème. Comme souligné à maintes reprises par Montessori, « l'esprit de l'enfant se trouve être, à cet âge, sur un plan abstrait. Il ne se contente plus d'accueillir les faits ; il cherche à en connaître les causes »⁴¹³. Les élèves suivent les prescriptions avec abnégation, ce qui ne leur rend pas moins lourde l'incompréhension des fondements. Bref, le conseil montessorien aux maîtresses pour qu'elles exploitent le penchant à dépasser le sensoriel en naissant « au problème de la cause et des effets »⁴¹⁴ n'étant pas vraiment suivi, les élèves ont du mal à « envisager les choses dans leur ensemble », à « constater que tout se tient dans l'univers ». Ainsi, ils peuvent arriver à concevoir la famille et l'école comme deux univers distincts.

Habitué à la sévérité tant de la part des parents que de celle des enseignants, les écoliers de la classe Farinetti désignent tout de même la rigidité comme moins supportable à l'école⁴¹⁵. De temps en temps, plus sereinement, ils font le point sur ces caractéristiques de l'ordre imposé à la maison qui ne les convainquent pas. Un parallélisme contrasté est constamment pratiqué dans les rapprochements discursifs des interviewés. Il semblerait ainsi que l'obsession répressive des deux principales agences éducatives n'estompe pas, chez les écoliers, le mordant critique du rapport aux objets environnants (en l'occurrence, le règlement scolaire et le règlement de la maison). La centralité du thème « régulation, conformité et

⁴¹²On dirait de la religieuse ayant réagi ainsi à la proposition critique de l'enfant qu'il s'agit d'une « maîtresse mal préparée à l'observation », écrasant toute instance arbitraire – et plus que jamais le « libre choix » – avant même qu'elle prenne forme, tout « comme un éléphant peut écraser un bouton de fleurs en train d'éclorre dans un pré ». On dirait, encore, une maîtresse au « rôle stérile » ne distinguant pas la « pure impulsion de l'énergie spontanée naissant d'un esprit en paix » qui habite l'écolier Luigi (cf. M. Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Bar le Duc, Epi – Desclée de Brouwer, 1992 (1957), pp. 215 et 221). Des épisodes similaires sont cités par les enfants comme la preuve que toute comparaison entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut que voir le triomphe du premier, la qualité du second étant compromise par la frustration continue des élans compréhensifs des écoliers.

⁴¹³Montessori, M., *De l'enfant à l'adolescent*, op. cit., p. 47.

⁴¹⁴Montessori, M., *De l'enfant à l'adolescent*, op. cit., p. 31.

⁴¹⁵C'est comme si leur « sensibilité intime », leur « nécessité spirituelle », qui dans la réflexion montessorienne apparaissent comme propres à ces premières années de l'existence (cf. M. Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, op. cit., p. 221), ne se résignaient pas à s'évanouir. De là dériverait l'expression de préférences pour les instants domestiques.

sanction », au contraire, est telle dans les choix argumentaires des élèves, qu'on pourrait affirmer l'existence d'une attention importante envers ces objets. Et en considérant l'attention pour des objets autres que sa propre personne comme le fondement de la discipline chez l'enfant⁴¹⁶, on se rend compte à quel point les interviewés doivent s'engager afin que l'ordre se produise dans leurs propres comportements. Bref, c'est bien parce que la discipline n'est pas un phénomène qui préexiste que ces jeunes continuent de mettre en évidence des failles des systèmes de régulation dont ils participent. *Ils recherchent la « discipline intérieure », en cela ne pouvant pas se contenter de se soumettre aveuglement aux indications.* Cela fait en sorte que, nonobstant la forte intolérance manifestée par l'école envers plusieurs de leurs instances compréhensives, ils ne cessent de démasquer l'inadaptation de certaines règles scolaires ou l'obsolescence de certaines décisions parentales.

En voulant distinguer le type de rapport entretenu avec les deux institutions, on pourrait dire que les normes de source familiale se voient plus facilement accorder une utilité fonctionnelle, alors que ce point reste déficient pour ce qui est de plusieurs règles scolaires :

« Par exemple, une fois on jouait avec mes frères et on était un peu trop près de la grille d'entrée. Et comme il y a mon petit frère qui ne comprend pas bien... Enfin, moi, comme je suis l'aîné, j'ai été puni. Mais c'est normal, parce qu'il ne comprend pas bien et qu'il pouvait rester coincé dans les barreaux » [Simone, il a un petit frère en situation de handicap].

Les écoliers Farinetti saisissent, enfin, aussi bien l'inadaptation que l'opportunité de proscriptions, prescriptions et châtiments :

« Moi, je me fâche juste si on me punit par erreur... ou si c'est une injustice : par exemple, mon frère regarde la télé pendant que je fais mes devoirs. Je termine mes devoirs, il décide de jouer avec l'ordinateur, alors qu'il aurait pu y penser avant. Et moi je ne peux pas y jouer, même si j'ai travaillé jusqu'à la minute précédente. [...] On devrait lui dire de s'organiser différemment, mais, à la fin, lorsqu'il y a des bagarres ce sont toujours les plus âgés qui sont responsables... Mais peut-être c'est normal [Luigi].

« Mes parents ne me punissent que lorsque je suis vraiment méchant... Enfin, ils ne me punissent pas sans raison... Il y a toujours quelque chose que j'ai fait... eh eh... [Arturo].

Q: « Quand tu auras des enfants, tu crois que tu feras un peu comme tes parents ou on peut se passer des punitions ?

« Non, les punitions des fois sont nécessaires... si un enfant a vraiment été vilain » [Arturo].

Le caractère approprié souvent reconnu dans l'initiative des parents, moins repéré dans celles des institutrices religieuses, oriente finalement vers une autre caractéristique importante de cette classe. Les jeunes écoliers, en se distinguant en cela de leurs collègues méridionaux, ne citent, parmi les autres significatifs, que des membres de la famille. Les mères, les pères,

⁴¹⁶Cf. M. Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, op. cit.

les frères, les grands parents et les tantes rentrent à maintes reprises dans la conversation sur n'importe quel sujet. Ces figures occupent dans la vie des écoliers rencontrés une place qu'on présume au moins proportionnelle au nombre de citations les concernant. Les répondants n'en parlent pas seulement à propos des punitions et des règles familiales. En racontant leurs problèmes relationnels, en abordant le sujet du *bullying*, ils citent souvent leurs géniteurs et les fratries, qui figurent comme de véritables sources d'initiative dans la gestion des conflits :

« Moi, avant on me disait toujours des trucs méchants, on se moquait de moi à propos de certains arguments... Puis un jour mon frère – il a toujours des idées intelligentes – m'a donné une suggestion.... Un truc à dire pour les faire taire, mais sans être impoli... Un truc vraiment intelligent, d'astuce, quoi... Et ça a marché je dois dire [Carlo-Andrea]⁴¹⁷.

Q: [...] Est ce que tu en as parlé également avec tes parents ? [On pose la question en ayant su qu'il ne fréquente plus ce copain].

[...] Dans ce cas je me suis débrouillé ... disons que, selon un accord entre nous, nous avons décidé de ne plus être amis, de ne plus nous fréquenter... mais juste pour éviter qu'on se moque de nous, comme je disais auparavant. Ce n'est pas qu'on soit fâchés. [...] Oui, si les trucs sont des trucs graves je peux peut-être décider d'en parler avec mes parents, si je ne suis pas arrivé à les résoudre avant [Carlo-Andrea].

« Moi, un jour j'ai décidé de dire à mon père qu'on se moquait de moi et alors il a parlé avec la sœur et la sœur a parlé aux parents de la personne qui se moquait de moi.... Et maintenant on est un peu plus amis... » [Annalisa].

Frères et pères sont appelés à l'aide lorsqu'on subit du harcèlement de façon continuée en classe. C'est pour en recevoir des conseils sur les réponses à fournir ou bien pour qu'ils interviennent directement. Nombreux sont les cas où les enfants optent pour « se débrouiller tous seuls » :

« Des fois, s'il s'agit de trucs, disons, entre nous, quoi, c'est mieux peut-être de chercher à les résoudre entre nous, parce que sinon les sœurs nous disent qu'on ne doit pas aller chez nos parents pour leur dire ces choses... [Alessia].

« Moi, alors, d'abord je cherche à résoudre avec la personne ... Avec un camarade, on avait eu une dispute et je me rappelle qu'on a été très..."très ennemis" pour un jour entier. Par contre, maintenant on a recommencé à se fréquenter, même si quelque chose persiste qui me rappelle ce qui s'est passé [Filippo].

Q: « Et dans cette situation est-ce que tu t'es confié à quelqu'un de ta famille ?

« Non, nous nous sommes débrouillés [Filippo].

Q: « Pourquoi est-ce que tu décides, des fois, de ne rien raconter à tes parents à propos des disputes?

« Parce que c'est mieux de tout résoudre... Puis, peut-être ils ne sauraient pas quoi faire [Danièle].

⁴¹⁷Notons que le harcèlement dont il est question ici n'a pas fait l'objet d'approfondissements. Il ne s'agit pas de harcèlement continué, perpétré toujours par un même acteur au détriment d'une cible habituelle dans l'incapacité de se défendre. En effet, des mêmes initiatives et gestes peuvent s'inscrire dans une dynamique de type *bullying* ou bien rester circonscrits à des bagarres occasionnelles, à des graves violations de règles qui n'impliquent aucune asymétrie de pouvoir.

- « Ou pour ne pas leur donner des soucis... [Alessia].
- « Mais moi, je lui en parle, parce que je sais qu'ils peuvent bien m'aider...ma sœur, elle a de l'expérience donc forcément qu'elle peut m'aider [Mariangela].
- Q: « Est-ce-que c'est mieux de le dire à ta sœur qu'à une maîtresse, par exemple ?
- « Oui, parce que ma sœur elle a des bonnes idées... Puis je ne sais pas, les maîtresses ne sont pas tant... [Mariangela].
- « Elles ne s'occupent pas de ces "bêtises", comme elles disent » [Filippo].
- « Oui, surtout, elles nous disent souvent qu'il ne faut pas toujours les entraîner dans nos problèmes » [Mariangela].

On apprend que, tout en voulant souvent être renseignées avant les parents sur les problèmes concernant les écoliers, les sœurs n'apparaissent pas toujours prêtes à les prendre en charge. Les enfants estiment ne pas pouvoir espérer dans l'aide de leurs institutrices :

- « Après tout il s'agit toujours de religieuses... Elles n'ont jamais eu nos problèmes, je crois [Luigi].
- « Mais nos parents non plus, mais peut-être, avec mon frère ils ont fait l'expérience... alors c'est... en tout cas c'est mieux que de le dire à la mère supérieure... [Arturo].
- « Oui, elles ne comprennent pas toujours quels peuvent être nos problèmes » [Elena].

En étant pour la plupart des religieuses, les maîtresses apparaissent habiter un monde encore plus lointain, par rapport au monde enfantin, que celui d'autres adultes. C'est peut-être pour cette raison que les jeunes écoliers n'arrivent pas à les voir comme des complices, des égaux ou des "mères scolaires". Contrairement à ce qu'on observe dans la classe sicilienne, ici le rapport entre enseignants et écoliers reste limité à l'expérience didactique. Tout souci personnel, existentiel est difficilement communiqué aux sœurs. Déjà de par leur façon de s'habiller, ces figures ne concurrencent pas les mères, encore moins les frères, les sœurs et les cousines. Ces institutrices religieuses apparaissent presque comme des "entités-limite" par rapport à tout autre acteur de la vie courante :

- « Après tout, ce sont des sœurs, c'est normal qu'elles disent ces trucs [Filippo].
- « Oui, des sœurs ne peuvent même pas imaginer ce que c'est d'avoir des problèmes avec un ami [Daniele].
- « Non, les sœurs, je ne leur raconte pas mes affaires... [Alessia].
- « Elles ont un peu, comment dire... d'autres occupations... d'autre trucs qu'elles considèrent comme importants... comme les règles, l'ordre, pas les problèmes qu'on peut avoir en jouant, ou des méchancetés comme ça... » [Mariangela].

Dans ce climat, il est difficile d'imaginer une véritable concurrence entre les références familiales et les références scolaires. D'autant plus que les familles, ainsi que les voisins et les proches du village, occupent un vaste espace à la fois dans la routine

extrascolaire des enfants et dans l'organisation indispensable à une correcte fréquentation scolaire :

« Moi, si je suis triste j'en parle souvent à ma tante, ou à ma mère ou à toutes les deux. Parce que ma tante elle est jeune, alors elle sait quoi faire... ma mère aussi, mais, si des fois elle est occupée, je préfère en parler à ma tante [Annalisa].

Q: « Toujours celle qui vient te chercher à l'école...

« Oui, mais j'en ai deux qui viennent me chercher, même mon grand père peut venir » [Annalisa].

Q: « est-ce que vous venez tous accompagnés par vos parents le matin ?

« Moi le matin je viens avec mon père en voiture, au retour je monte dans la voiture d'un autre garçon d'une autre classe, comme on habite le même village, sa mère me ramène » [Mirko].

« Les devoirs, moi je les fais seule, ou sinon avec ma grande mère, qui sait bien m'aider... [Filippo].

« Moi les devoirs je les fais seul, mais si j'ai des trucs à apprendre par cœur pour m'exercer je vais chez ma tante ou sinon, des fois, pour la mathématique je la fais avec ma sœur, qui est très capable avec les nombres » [Daniele].

La prééminence accordée à ces figures semble se relier à des aspects d'ouverture, de tolérance – même d'"élasticité" – face aux exigences enfantines dont les sœurs feraient défaut, d'après les enfants :

« Par exemple, mon frère, si je ne comprends pas quelque chose, il m'explique même trois fois... il ne s'énerve pas... Ici les sœurs peuvent ... je ne dit pas s'énerver, mais penser qu'on est un peu ...pas de bons élèves... » [Annalisa].

« Stupides, quoi... » [Francesca].

Un revers de la médaille semble intervenir ici. Les écoliers, sensibles à l'impression suscitée chez les religieuses, cherchent à éviter tout risque de les décevoir. Cela les pousse, lorsqu'ils en ont la possibilité, à les exclure des adultes consultés. Cependant, cette intention de ne pas être mal perçu semble moins une recherche d'approbation de la part des maîtresses qu'une stratégie pour éviter des punitions et soucis ultérieurs. Cet objectif qu'on pourrait définir de la "non aggravation" fait en sorte que certains problèmes relationnels ne sont jamais transmis aux sœurs :

« Des trucs comme de ne plus être en accord avec ton meilleur ami c'est inutile de le dire aux sœurs... en plus on risque d'avoir des problèmes en plus... autant nous que l'ami... Et puis, je ne sais pas ce qu'elles pourraient faire... [Carlo-Andrea].

« Puisque c'est un problème entre nous » [Francesca].

« Mon père me dit toujours que pour les trucs personnels il vaut mieux en parler en famille » [Marco].

La famille influence, le plus, les orientations des enfants. Même si son empreinte normative ne s'écarte pas, en densité ou en termes de contenu, de celle de l'école, deux perceptions différentes concernent les deux institutions chez nos jeunes interviewés. Le foyer est plus facilement présenté comme la source de réponses adaptées, selon les enfants, aux exigences émotionnelles :

« Mon frère me donne à la fois des conseils, des trucs à dire en réponse ... et me donne...comme une sorte de réconfort... [Carlo-Andrea].

« Pour me faire consoler si j'ai des chagrins je vais chez ma sœur... elle comprend [Alberto].

« Moins j'en parle avec elle [Annalisa, en indiquant l'amie Francesca].

« Moi avec mes parents ou sinon avec les camarades de classe » [Francesca].

Cela n'empêche pas, bien évidemment, que des distances soient parfois prises par les écoliers même par rapport à des membres de la famille. C'est le cas de ces enfants qui se présentent comme particulièrement mûrs par rapport à leur âge, ainsi que de ceux qui vivent dans le désarroi à cause d'une position malheureuse dans les relations de classe :

« Moi, je préfère ne pas raconter certaines choses à mes parents. Après tout, si je souffre à cause d'un ami qui me trahit, c'est une affaire personnelle... [Carlo-Andrea].

« Oui, les bagarres il vaut toujours mieux enfin, se débrouiller tout seul » [Alberto].

L'attitude consistant à ne pas parler à la maison de ce qui se passe à l'école est typique des victimes de *bullying*. Nous la retrouvons dans cette classe chez les élèves ayant revêtu le rôle de cible. En même temps, nous notons que même les enfants oppresseurs n'informent pas leurs parents de leur vie relationnelle en classe. Les victimes sont poussées par des sentiments de honte, les oppresseurs par la crainte d'être sanctionnés négativement par leurs parents⁴¹⁸. Nous verrons, ailleurs, les différences dans l'ouverture au dialogue entre victimes de harcèlement, petits oppresseurs soutenus par leurs contextes familiaux, élèves exerçant de l'oppression indirecte qui échappe à toute identification et écoliers non ouvertement engagés dans le harcèlement de pairs. En général, les enfants semblent habitués à estimer l'adaptation des réactions de leurs parents. En dépit de leur âge, ils arrivent même à signaler le cas où des punitions ont été bien méritées et les circonstances dans lesquelles des évaluations trop pressées ont orienté les réactions punitives. La famille est reconnue comme une source légitime de réprimandes. En raison de cette légitimité, qui se relie à l'utilité et à la nécessité de la réaction répressive envisagée par les enfants, ceux-ci s'efforcent de juger et évaluer les

⁴¹⁸Cela est vrai dans la plupart des contextes familiaux où les attitudes vexatoires sont ouvertement découragées. Au contraire, là où la condamnation de celles-ci n'est pas explicite et ponctuelle, le comportement du *bully* peut trouver un encouragement indirect. Dans ce type de foyer, l'enfant oppresseur peut ne pas se taire au sujet de ses conduites agressives.

initiatives. Bref, comme toute fonction indispensable et légitime, la punition parentale mérite de l'attention, en l'occurrence de l'attention critique. Tout en constituant deux pôles équivalents de restrictions, l'école et la famille ne suscitent pas les mêmes efforts interprétatifs. *Les règles scolaires font moins l'objet d'une recherche de sens approfondie, les écoliers se contentant d'en condamner certaines comme insensées. Celles de fabrication familiale, par contre, et les attitudes des parents qui les émettent, passent sous la loupe de petits enquêteurs critiques.* On pourrait dire que la reconnaissance de la légitimité de la famille à prendre des décisions à caractère répressif et la critique constructive de certaines pratiques éducatives marchent de pair. En effet, les cas d'enfants qui proposent des systèmes idéaux de réglementation à substituer aux politiques familiales existantes, sont aussi les cas d'enfants au développement intellectuel particulier et pour qui l'autorité parentale reste établie:

« Moi, franchement, c'est un peu difficile à expliquer... mais je ferais qu'il n'y ait pas de règles. C'est à dire, c'est que moi, déjà, je m'en fais des règles, tout seul... Par exemple, je me lève tôt, comme j'ai déjà dit, mais c'est moi qui décide. Je sais si j'ai des devoirs à faire, ce n'est pas la peine qu'on me le rappelle : le matin, je contrôle mes devoirs, je répète un peu. Parfois pendant l'après-midi je dis à ma mère que j'ai terminé mes devoirs, en réalité je les fais le matin à six heures » [Carlo-Andrea].

La famille de Carlo-Andrea ne manque pas d'intervenir dans la gestion du temps, dans le contrôle des activités d'écolier et de jeu :

« Avant, elle m'obligeait à faire les devoirs quand je rentrais. Maintenant là, elle a compris...s'il fait beau elle me laisse jouer dans le jardin, j'ai une heure de temps, puis je rentre et je me mets à mes devoirs. Ça marche beaucoup mieux. Parce que quand je rentre, déjà, je mange un peu, le goûter, puis je me relaxe et après c'est même ... moins lourd de me remettre à étudier » [Carlo-Andrea].

Cet écolier reconnaît comme légitime le contrôle parental sur ses rythmes de vie. Cependant, il ne cache pas sa conviction d'être le meilleur connaisseur de soi-même, donc, potentiellement, le meilleur gérant ou, quand même, programmeur. Une maturité intellectuelle spéciale le distingue : il respecte les prescriptions provenant autant des enseignants que des parents en évitant de violer les attentes des deux milieux. En même temps, il continue de réfléchir à son propre auto-arbitrage, qu'il expérimente lorsque des interstices temporels et organisationnels le permettent. Or, cet enfant représente une exception, non seulement par rapport au reste de sa classe, mais également par rapport à tout autre enfant de cet âge rencontré sur nos deux terrains. Il conçoit, comme les autres, la nécessité de critiquer la gestion du temps de la part des adultes. Mieux que ses camarades, il s'entraîne à cette activité de façon non pas impulsive, mais réfléchie, ce dont témoigne son absence de punition à l'école. Son cadre familial doit assurément favoriser cette prise de

confiance avec une capacité critique socialement acceptable. La diversité par rapport aux autres copains et à leurs foyers transparait, d'ailleurs, dans de nombreuses initiatives, comme celle de gérer en solitude de petits drames comme l'éloignement d'un ami. En racontant ses vicissitudes, y comprise celle qui le voyait victime de moqueries pour sa fréquentation masculine, il se différencie également de tous ses camarades, qu'ils soient des oppresseurs, des victimes, des "témoins" de harcèlement. Il raconte sans réticences, sans timidité, sans éclat passionnel tout événement. Il en fournit une interprétation causale, ainsi qu'une relecture en termes d'états d'âme reliés. Il montre en cela une maturité inégalée. Celle-ci lui permet peut-être de se différencier d'autres camarades au moment de trancher sur la question des autres significatifs de référence. Il s'insère lui-même, ainsi que son frère, parmi les repères centraux, alors que ses camarades accordent toujours la primauté à la famille adulte. Ce cas nous permet de prendre en considération un lien éventuel entre la tendance à privilégier les parents et la sensibilité à l'influence d'un milieu restrictif, tant familial que scolaire. L'effet décourageant de ce dernier par rapport à toute tentative de différenciation dans l'action ou la conception est en général très fort. Si une préférence est accordée à la famille par rapport à l'école, alors, il vaut la peine de la prendre en compte. En effet, elle peut représenter une critique indirecte de l'école mais elle prouve, en même temps, l'emprise des restrictions autant scolaires que familiales sur les sujets exprimant cette préférence et sur leurs penchants à l'analyse et à l'attribution de sens autonomes.

2.2.1. La famille : contexte préféré ou référence inextricable par rapport à l'école ?

En s'intéressant au *school bullying* la préférence accordée à la maison par les jeunes écoliers mérite d'être bien tenue en compte. Au sein de la classe Farinetti, la famille et la maison sont représentées à l'aide d'adjectifs qualificatifs plus positifs que l'école et les enseignants. Même si les enfants s'investissent dans les tâches scolaires et dans le respect des règles, ils ne cessent de dénoncer le poids lourd de cette conformation. Le temps privé est celui de la détente, alors que les heures scolaires sont associées au stress de performance intellectuelle et "morale". Tout événement scolaire peut tourner en répression. Pire, la réprimande scolaire peut envenimer l'ambiance familiale, en encourageant des initiatives analogues chez les parents.

La maison est associée à un moindre risque de faute et d'anxiété que l'école. Et cela ne se lie pas exclusivement à la dureté du rôle de l'élève qui se doit d'être performant. Rappelons que les jeunes répondants définissent l'école, par ordre d'importance, comme : un endroit pour apprendre, très réglementé, où recouper quelques moments relationnels agréables entre un cours et un autre. Ces trois aspects, tout dans leur ordre, ne sont pas indépendants les uns des autres. Plusieurs élèves, en répondant à la question sur l'appréciation de l'école, affirment de l'aimer « lorsque tout se passe bien avec les camarades » et de percevoir l'engagement comme lourd lorsque des disputes sont en acte. A côté de l'identification majeure de l'école comme lieu d'apprentissage de compétences, finalement, le *climat relationnel de la classe* s'impose comme essentiel. Les liens amicaux comptent et peuvent interférer dans l'évaluation de l'activité primaire de l'école. Considérons les déclarations suivantes :

« J'aime l'école quand on est tous ensemble et d'accord ; je ne l'aime pas lorsque on se dispute [Alessia].

« Moi aussi, je l'aime si on est tous tranquilles en paix, mais je déteste lorsqu'on se dispute entre amies, par exemple moi avec ma meilleure amie ou lorsque quelqu'un doit forcément faire de la peine à quelqu'un d'autre » [Mariangela].

L'école, en somme, se définit également – ou se redéfinit – comme le risque de ne pas bien s'entendre avec certains camarades de classe. Le thème des tensions amicales recourt dans les discours sur l'appréciation de la routine scolaire et du sens de l'école en tant qu'ensemble d'activités. Les relations amicales influencent ainsi les représentations de l'apprentissage (associé pour l'instant, de façon univoque, à l'école) et les occasions d'échange liées au contexte-classe. Nous dirions même que l'accent que ces répondants posent sur la qualité des relations marche de détecteur de problématiques relationnelles. Et que cette indication se formule justement à partir du fait qu'ils définissent *in primis* l'école dans les termes d'un investissement pour l'avenir.

La "fuite vers le foyer" est un désir ressenti pendant les heures de cours, lorsque l'effort demandé paraît infranchissable ou trop intense. Le ton nostalgique employé en caractérisant l'opposition entre école et maison est illustratif. Les proches et les parents sont, dans l'ensemble, "préférables" – et préférés – à toute rencontre en milieu scolaire. Cette préférence se doit-elle à la confrontation entre parents et enseignants, à celle entre règles scolaires et règles familiales ou à celle entre camarades de classe et personnes fréquentées en dehors des heures scolaires ? Tous ces aspects se doivent d'être pris en compte, si l'on pense

que l'école et la maison restent, en général, pour ces interviewés les deux contextes de vie prioritaires⁴¹⁹.

Lieu de l'apprentissage, de l'effort intellectuel, du stress lié au respect des règles et aux performances exigées, l'école est aussi le contexte des premières rencontres avec des orientations aux valeurs différentes dans leur contenus, intensités et (ou) formes de manifestation. L'effort réceptif imposé par ces rencontres est conséquent. Les enseignants ne sont pas les seuls agents porteurs d'inédits normatifs. Le fonctionnement de la routine scolaire représente en soi un inédit, d'autant plus que de la première année d'école élémentaire à la cinquième et dernière les évolutions organisationnelles se poursuivent. Les enfants eux-mêmes, avec leurs rythmes individuels de développement, contribuent à ce que le scénario des rencontres soit en transformation continue. Cela s'ajoute à l'hétérogénéité des conduites se devant aux expériences familiales variées. Le manque d'un tissu d'orientations préétabli se fond alors, dans l'expérience scolaire des enfants, avec la rigidité des règles propres à l'établissement et avec l'attente de régularité toujours présente chez des enfants de dix ans. Il est pour cela difficile de trancher sur ces éléments scolaires et familiaux dont la confrontation amènerait les écoliers à laisser transparaître une préférence pour le foyer, aux dépenses de l'école.

Autant l'école que la maison correspondent à des temps, à des fonctionnements, à des règles et à des possibilités d'écart, à des initiatives répressives ; elles coïncident avec des équipements matériels ludiques et culturels, traditionnels ou technologiques ; pour finir, elles coïncident avec les acteurs sociaux qui y interagissent. Le milieu scolaire correspond à son propre fonctionnement interne, en termes autant prescriptifs que factuels, mais également aux rapports entre ce fonctionnement et le contexte plus large de situation. Puisque chaque élève est porteur d'attentes, de valeurs, de savoirs et surtout d'attitudes et aptitudes relationnelles, l'école ne se réduit pas à l'établissement scolaire. De même, le foyer ne se réduit pas à la maison avec la chambre de l'enfant et ses équipements ; il n'est pas qu'une ambiance protectrice et relaxante ; surtout, il ne se définit pas seulement par les prétentions parentales. Il s'agit du contexte qui surveille l'édition de toute possibilité d'expérience. Une primauté concerne la famille pour ce qui est de la construction du possible. Cependant, tout comme cette primauté informe le rapport étroit entre école et famille, l'ambiance familiale et son ensemble de spécificités et d'acteurs ne cessent d'être touchés (affectés) par les vicissitudes scolaires.

⁴¹⁹Les activités extrascolaires pratiquées par les écoliers Farinetti ne soustraient pas un temps significatif à leur vie familiale et restent secondaires par rapport à l'activité d'élève.

Même si les répondants sont des jeunes enfants, finalement, on ne peut pas se contenter d'employer leur propre façon de catégoriser, qui est par définition particulièrement rigide. Bref, comparer l'école à la famille ne peut pas se réduire à une mise à côté par catégorie. D'ailleurs, ce sont bien nos jeunes répondants qui enrichissent leur caractérisation de l'école, en sortant d'une désignation étroite de ses buts : elle prépare à l'exercice de la conduite morale requise et à l'acquisition intellectuelle nécessaire dans une existence future. Cette approche globale ne peut pas se conjuguer à une attitude analytique monothématique. Les répondants, en tout cas, n'adoptent pas une telle attitude. Conscients de la compénétration des deux milieux principaux de leur existence, ils parlent de la famille en considérant simultanément les règles et les possibilités de s'amuser. Leurs arguments ne sont pas influencés par la diversité des sujets impliqués par ces références. La famille comprend à la fois les frères complices, les parents compréhensifs mais exigeants et sensibles aux suggestions éducatives de l'école. Elle est, encore, identifiée dans le support parental aux difficultés scolaires, dans le soutien des grands parents et des voisins.

Dès qu'on entreprend la comparaison entre milieux, un mélange de niveaux s'impose dans la désignation. La journée scolaire est faite de prises de risques, de petites victoires formalisées par les notes, d'échanges amicaux avec les amis particuliers, mais également de compétition amicale, de souffrance pour des vexations entre pairs et, bien évidemment, d'initiatives répressives discutables de la part des religieuses. Or, si nos jeunes répondants raisonnaient en termes de confrontation segmentée - initiatives parentales *versus* initiatives des sœurs, divertissements pendant la récré *versus* jeux entre frères - la préférence individuée en faveur de la maison ne serait peut-être pas émergée. Le bilan devient lourd en défaveur de l'école à la lumière de plusieurs bémols non égalisés, en nombre, par ceux du foyer. Il n'est pas seulement question des notes négatives ou de la certitude de ne pas les avoir méritées. Des injustices s'observent en classe, d'après nos répondants, consistant dans un traitement partiel des élèves en cas de déviance. Non seulement ils se disent gênés par les conduites inappropriées des déviants, notamment lorsque celles-ci se traduisent dans de véritables attaques personnelles ou dans la déstabilisation du climat de classe. Les écoliers Farinetti reprochent à leurs camarades turbulents de tenir des conduites inappropriées même à la maison et de bénéficier d'une liberté excessive. Même sur ce sujet, on retrouve une approche analytique globale à la base des critiques formulées. Les élèves Farinetti se donnent à leur lecture interprétative d'autrui et de ses conduites en mobilisant toujours une multitude de paramètres. Ils parlent ainsi de la famille même lorsque la discussion porte principalement sur l'école.

Puisque la primauté de la maison dans la classification des milieux associés au bien-être représente un indice clé dans une étude du *school bullying*, l'intérêt pour le rapport avec la norme se configure comme un passage intermédiaire de l'analyse et du processus de l'explication tentée. C'est ici non tant l'entrée autonome et répétée de la maison dans un discours sur l'école, mais surtout l'opposition pratiquée par les jeunes répondants à mériter de l'attention. Certaines réflexions sur l'ambiance de classe présentent la famille comme une case protectrice visée lors d'accidents qui perturbent la routine scolaire⁴²⁰. C'est notamment le cas d'un milieu de classe devenu hostile ou oppressif. Cette représentation de la famille se lie, dans notre cas, d'un côté aux sentiments suscités par la répression exercée en milieu scolaire, de l'autre aux dynamiques de victimisation entre pairs et aux conduites inappropriées tenues par certains élèves. Pour ce qui concerne l'aspect de la répression, comme nous avons déjà noté, la légitimité des enseignants n'est pas contestée, alors même que son exercice rend perplexes nos répondants. De même, le harcèlement pratiqué par les gêneurs est d'autant plus inacceptable qu'il n'est pas suffisamment pris en compte par les institutrices. A la fin, celles qui semblent être deux sources distinctes de mécontentement – la rigidité de l'établissement et la présence de *bullying* en classe – s'avèrent être deux aspects d'une même problématique : le rapport à la règle. Ce dernier doit alors être considéré en voulant approfondir, entre autres choses, la question de la préférence éventuellement accordée à la vie en famille.

2.3. La règle, la rigueur. Entre saisie de sens, sentiment et concept de justice

La règle fait tout de suite son apparition lorsque les écoliers Farinetti caractérisent l'école. Entendue comme ensemble d'activités d'apprentissage et de "moralisation", l'école est aussitôt associée à des disciplines spécifiques, puis à des règles très strictes et nombreuses. Les règles en vigueur dans l'établissement Farinetti sont connues par tous les élèves, même par ceux qui s'en écartent fréquemment :

⁴²⁰Cf., par exemple, P. Merle, *L'élève humilié : l'école, une espace de non-droit ?*, Paris, Puf, 2005. Entre autres choses, l'auteur remarque la différence entre le temps passé dans la cour et avec les camarades et celui passé en classe avec les enseignants. Le premier, plus limité dans la durée, est défini en tant que « détente », temps « des relations choisies », « temps à soi ». Les contours de la sociabilité des jeunes générations se dessineraient dans ces moments entre pairs. Le second est celui « du travail, de l'obligation, du temps contraint ». Les enfants y rencontrent les adultes, ce qui influe sur leur « perception du monde » (*op. cit. ibi p. 9*).

« Disons, eh, eh... que c'est une école bourrée de règles... Mais ce n'est pas toujours que... Enfin, comment dirais-je... Moi, par exemple, quelques fois je fais comme si certaines de ces règles n'existaient pas... eh, eh... » Mais on les connaît très bien. Désormais, après cinq années c'est normal de les connaître [Mirko].

« Disons qu'il serait plus normal de les respecter, chose que tu ne fais pas toujours...eh eh » [Arturo].

L'adéquation des conduites par rapport aux prescriptions est prédominante. Les exceptions sont toujours racontées et pointées du doigt. Indignation ou surprise, selon les cas, y sont associées. Cela varie en fonction des types d'écarts, des acteurs et, encore plus, du lien entre celui qui raconte et l'auteur de la violation. Il y a souvent une correspondance entre les violeurs de normes et ceux qui abordent spontanément l'argument de la violation. Selon qu'il s'agit de déviants habituels ou de déviants passagers, le ton du récit varie de la lamentation relative à la rigidité de la norme ou de son application à la "surprise-indignation" pour la définition d'inopportun assignée à un certain comportement. La norme fait en somme l'objet de critique ou bien c'est son application – et celle de mesures répressives – qui devient la cible de dépréciation.

L'inclinaison des déviants à discuter de leur expérience "hors norme" met en évidence des particularités. Les écoliers vénitiens estiment tellement centrale la fonction des normes dans leur existence quotidienne qu'ils en parlent fréquemment. Une attitude franche caractérise leur rapport à la norme, ce qui les amène à parler des violations connues en classe en tant que déviants ou simples témoins. Encore, les "déviants" qui nous confessent les actes se montrent souvent conscients de l'"anormalité" de leurs initiatives. Ils en reconnaissent souvent l'inadaptation "objective" spécifique par rapport au milieu scolaire ou à la situation considérée. Ils font preuve, alors, d'une capacité de lecture à visée objective, au-delà de la connaissance de la morale partagée et de son poids dans l'équilibre de la classe. En vertu de cette dernière conviction nos répondants s'incitent réciproquement à confesser des méfaits.

La tendance commune à avouer des déviations ou à faire en sorte que celles-ci soient confessées par les coupables, met en évidence l'attitude de soumission associée à la connaissance des règles. Les normes de l'établissement sont généralement respectées et même le concept plus abstrait de règle en tant qu'instrument indispensable fait l'objet d'approbation et de respect. Par contre, aucune appréciation particulière ou approbation spécifique n'est exprimée à l'égard des contenus des règles et de la façon dont les enseignants se chargent de leur application⁴²¹. Un rapport tout particulier émerge alors entre ces enfants et la règle. Il

⁴²¹On pense au « besoin d'abstraction et d'intellectualité » qui, d'après Montessori, se fait sentir dès l'âge de sept ans, en plus de l'exigence, déjà connue, « d'ordonner et d'absorber le monde extérieur au moyen des sens ». Cet indice d'« évolution vers le côté intellectuel et moral » est un dépassement des liens étroits de cause et effet, qui

l'est d'autant plus que les répondants sont particulièrement jeunes. Pendant l'entretien, les écoliers Farinetti parviennent à nous transmettre cette *tension entre conscience de la nécessité des normes et prise de distance par rapport à des cas concrets de réglementation (et de son application) "discutables"*. La nécessité de limites aux conduites individuelles des petits ne fait pas de doute pour eux. Ils demandent des barrières à leur propre agir⁴²². Ils affirment, par exemple, que des enseignants trop permissifs suscitent les manifestations impolies de certains. Un "contrôle par le haut" est considéré indispensable :

« Parce que là, il faut le dire... c'est comme dans le cas de la maîtresse d'éducation à l'image : comme elle ne nous stresse pas avec des remontrances ou des règles strictes, alors nous en profitons, quoi... » [Luigi].

Ils demandent des règles plus précises pour la gestion des moments les moins contrôlés par les adultes :

« Par exemple, à mon avis, pendant la récréation il faudrait quelqu'un qui reste dans la cour jusqu'à ce que la cloche sonne, parce que c'est au moment de rentrer en classe que se passent les trucs les plus embêtants : les sœurs sont déjà rentrées et alors quelqu'un se déchaine » [Luigi].

Et aussi l'adaptation - non pas l'élimination - de certaines règles organisationnelles :

« Je proposerais des changements dans les tours de *foot*. C'est vrai qu'il faut faire des tours pour pouvoir jouer tous, mais de cette façon ce n'est pas très bien organisé, parce que nous avons le mercredi et si, par hasard, le mercredi il pleut, nous devons attendre la semaine suivante pour jouer. Alors qu'avant on faisait que, en cas de mauvais temps, les *matches* soient reportés. Maintenant on a décidé d'inclure même les plus petits dans le jeu de *foot*, par conséquent il n'y a plus beaucoup de possibilité, mais nous, lorsque on avait leur âge, on ne nous permettait pas de jouer dehors... alors ce n'est pas juste » [Luigi].

Le terme de « justice » apparaît à maintes reprises dans le discours sur l'acceptation des règles organisationnelles et de l'assignation de châtiments. Le plus souvent, il met en évidence combien la désillusion des attentes liées à l'existence de règles peut faire vaciller la confiance dans les agents de la régulation, puis dans le bien fondé des règles⁴²³. En revanche,

seul prépare le développement du concept de justice. A côté de remarques plus infantiles, mises en avant lorsqu'ils dénoncent les inégalités répressives, nos enfants parviennent souvent à comprendre le sens de certaines disparités opérées par les enseignants (ce qui ne les amène pas, toutefois, à les justifier). Même si cela a lieu, souvent, seulement en phase de relecture des actes, les écoliers ouvrent leurs élaborations sur la justice et la morale aux besoins d'autrui. Ils parviennent ainsi à expliquer – parfois à comprendre – le fondement de traitements différenciés et(ou) tolérants par rapport aux déviants, dont ils se plaignent d'autre part (cf. M. Montessori, *De l'enfant à l'adolescent, op. cit.*, pp. 23-25).

⁴²²Cette tendance s'avère être caractéristique des milieux scolaires concernés par des dynamiques de victimisation réitérée.

⁴²³Les écoliers Farinetti sembleraient ainsi demander que leur vie scolaire ressemble à celle de la « société bien ordonnée » décrite par Rawls : une société où une « conception publique de la justice » est répandue. Non seulement chacun accepte et peut compter sur l'acceptation de la part de tout le monde des mêmes principes de justice, mais, surtout, « les institutions de base de la société satisfont, en général, et sont reconnues comme

la nécessité de modalités permanentes d'organisation est toujours défendue et pousse les enfants à proposer des solutions aux perturbations de l'équilibre pacifique que tous défendent :

« Par exemple, pour le problème des toilettes : il y a eu le fait que certains - on ne sait pas qui - avaient utilisé les toilettes de façon impropre... Alors là, à mon avis, au lieu de faire des punitions, puisque on ne sait pas vraiment qui c'est, je dirais : "mettons une petite camera dans la toilette, comme ça on coïncera le vrai coupable" ! [Simone].

« Non, moi je dis tout simplement : "mettons un enfant qui soit de garde et rentre dans la salle de bain à chaque fois que quelqu'un sort, comme ça il pourra contrôler ! Mais c'est inutile de mettre des punitions un peu... [Marco].

« Oui, parce que c'est moi l'intéressé : un jour la sœur a trouvé les toilettes bouchées, alors m'a pris, comme ça, au hasard, et m'a dit : "tu vas nettoyer les toilettes, après tu pourras jouer dans la cour". Franchement ce n'est pas juste, parce que ce n'était pas moi et puis, à la fin, je n'avais plus vraiment envie de jouer, en plus la récréation était presque terminée et je devais encore manger... Mais, de toute façon, j'étais si en colère... » [Simone].

Le mot « justice » ne cesse d'être employé, de façon plus ou moins opportune. C'est dans un sens large. Et c'est tantôt dans la caractérisation des coupables d'infraction, tantôt dans l'individuation des contenus violés :

« La règle de ne pas parler pendant le déjeuner, par exemple, est ... OB-SCENE ! [Luigi].

« Ah oui, on n'a même plus ce moment là pour se détendre [Mirko].

« Franchement, je ne comprends vraiment pas pourquoi cette règle... [Luigi].

« Oui, parce que, on comprend des règles pour des trucs... enfin, comment dire, des trucs de travail, des matières, mais là... [Elena].

« Non, mais je peux comprendre que pour les jeux il faut un règlement, sinon c'est la bagarre ! Mais là, c'est trop. Puis, des règles pour manger... Au moins là, je dis, laissez nous un peu nous détendre... Comme ça, après, on travaillera mieux, parce qu'on se sera un peu...décompressés, quoi ! » [Luigi].

Au fur et à mesure que les écoliers s'expriment, les "rappels durkheimiens" semblent se succéder. Les enfants, bons et mauvais élèves, se disent gênés par une réglementation excessive, tout en connaissant et en défendant constamment la fonction abstraite des règles et l'attachement à des attitudes conformes par rapport à des préceptes spécifiques – même

satisfaisant ces principes » (cf. J. Rawls, *Théorie de la justice*, Paris, Editions du Seuil, 1997 (Harvard University Press, 1971), p. 31). A l'école, nos jeunes interviewés rencontrent pour la première fois une société au caractère extérieurement contraignant. Ils en découvrent aisément la clé de voûte : tout renoncement à suivre des impulsions individuelles est contrebalancé par la garantie d'autres avantages. Ces derniers sont assurés par le fait qu'autrui se prive également de donner libre cours à son arbitre. Les "modalités du renoncement", le contrôle effectué sur ce sacrifice essentiel, le corps d'enseignants censé le garantir correspondent à autant d'institutions de base responsables de l'ordre tel que Rawls le désigne.

rigides. « Il ne faut pas que la discipline scolaire s'étende à toute la vie scolaire »⁴²⁴ : c'est, en fin de compte, ce qu'ils paraphrasent. L'absence de moments de détente, laissés en dehors de l'emprise régulatrice adulte, paraît même envenimer l'ambiance d'échange :

« OUI, moi aussi je le trouve injuste : parce que là, par exemple, j'étais en face de mon camarade qui tournait son dos à la sœur, alors il parlait et moi je bougeais juste la tête en l'écoutant : la sœur s'en est prise à moi, quoi [Luigi].

« OUI, et à la fin lui, il s'en est pris à moi... [Arturo].

« C'est un peu comme si...on ne pouvait plus parler avec nos amis...⁴²⁵ alors qu'avant on était très contents de s'asseoir chacun à côté de son amie. Là, ce n'est plus la peine. On ne fait que manger, on se dépêche même, puisqu'il n'y a plus rien d'amusant [Elena].

« Sauf l'autre jour, où on a eu la permission de parler de nos impressions sur un truc qu'on avait fait, une sortie, mais sinon ce n'est plus marrant... » [Luigi].

Bien entendu, les interviewés n'abandonnent jamais leur attachement à cette garantie de paix et d'ordre qui est pour eux la conformation à des règles officielles :

« OUI, mais il faut dire que si on a fait cette règle c'est parce que nous avons l'habitude de crier beaucoup [Arturo].

« OUI, mais... [Elena].

« C'est vrai, des fois, mais bon... [Luigi].

« On criait, c'est vrai, mais puisque c'est quand même une pause ! » [Mirko].

Lorsqu'il s'agit d'ordre et désordre, le problème de leurs propres attitudes et celui de l'organisation de leur existence de la part des adultes font l'objet d'une formulation signalant une "quête d'objectivité" constante : ils apparaissent comme des descripteurs fidèles des états de fait les concernant⁴²⁶. Quant aux adjectifs « juste » et « injuste », des usages abusifs, mais aussi d'autres plus appropriés, se repèrent dans les extraits d'entretien. Le problème majeur, du point de vue du lecteur des transcriptions, pourrait alors résider dans la difficulté de distinguer entre critique du contenu des règles et critique de leur application, les deux étant exprimées par le recours au qualificatif négatif d'« injuste ». On peut clairement s'attendre à ce que de très jeunes enfants n'opèrent pas cette distinction. Il se pourrait, en même temps, que celle-ci dévoile un enracinement conceptuel tout à fait singulier et central. Les écoliers de la classe Farinetti considèrent comme « idéal » un certain état de fait. Selon le cas, cet état

⁴²⁴Durkheim, E., « La discipline scolaire », *L'éducation morale*, op. cit., p. 200.

⁴²⁵La conversation tenue, jusque là, par Luigi, Arturo et Elena met en évidence leur intuition surprenante : la justice devrait assurer la coopération sociale. Or, le propos répressif de la religieuse arrive jusqu'à menacer les fondements de cette coopération, ou lien « d'amitié civique » que le simple fait de partager une même conception de la justice assurerait (cf. J. Rawls, *Théorie de la justice*, op. cit., pp. 29 et 31.)

⁴²⁶Cette caractéristique intéresse également leurs pairs méridionaux. Au contraire, dans les autres niveaux scolaires abordés pendant notre enquête, nous n'avons point remarqué de penchant à l'autocritique comparable, en dépit des potentialités qu'un âge plus mûr devrait assurer.

peut se trouver empêché dans sa réalisation ou son maintien, tantôt par des normes inappropriées, tantôt par le non respect de règles faites pour l'assurer. Cet état idéal est en même temps une prétention que les petits croient pouvoir avancer en raison de leur condition particulière de bons élèves, fréquentant une école censée leur garantir le mieux. L'injustice réside alors dans le fait que quelque chose qui leur reviendrait de droit est refusée. Par des règles inadéquates, en n'assurant pas la conformité des conduites ou, encore, en se trompant dans l'identification des coupables de déviance, les sœurs privent les enfants de quelque chose qu'ils savent fondamental. Les enfants ne pardonnent pas cette privation et ce qui en est le contour. On comprend alors, par exemple, que la remise en état des toilettes soit mal digérée : au-delà du contenu de la peine, en effet, c'est l'assignation aléatoire de cette tâche qui est déplorée. La règle reste "sacrée", en tant qu'instrument protégeant des incertitudes, des risques d'attaque et du désordre. Elle ne doit pas être respectée seulement par ses destinataires. Elle doit, avant tout, ne pas les décevoir dans leurs attentes de "régulés conscients". Luigi, élève brillant, au tempérament parfois jugé "trop vif", souligne à plusieurs reprises le caractère obsolète et inique de certaines mesures de régulation. Seulement, surprise : il ne manque pas d'affirmer par ailleurs, de façon étonnamment résolue, qu'il « ne changerai[t] aucune règle puisque, après tout, on n'est pas chez [lui] » et que « l'école sera ensuite fréquentée par d'autres enfants ». La règle est "sacrée" pour tous, et sous différents points de vue : elle doit effectivement assurer ordre, paix et stabilité ; elle doit être respectée, par tous, à travers les temps. *La réalité régulatrice dépasse (et doit dépasser) les enfants* - suggère finalement Luigi. Elle est identifiée non seulement dans des préceptes formellement codifiés – dont il dénonce souvent le manque d'adaptation – mais également dans la certitude de sa persistance incorruptible. Intemporalité des normes, ou bien résistance aux attaques capricieuses des individus, sont des caractères essentiels. Le dépassement des diverses individualités par la fonction régulatrice – sa constatation ainsi que sa défense – facilite évidemment l'acceptation et le respect même des règles scolaires. En affirmant qu'aucun étudiant n'a le droit de proposer des modifications du règlement, Luigi veut être sûr de suivre des prescriptions que jamais de libres initiatives de non-adultes ne pourraient changer. Il renonce alors, en premier, à son propre droit de parole en matière. Au moment où nous lui proposons de suggérer des changements dans le règlement, Luigi est soudain gêné : cette tâche ne rentre pas dans ses droits, voire dans les droits des élèves. Finalement, notre propos est déstabilisant : nous suggérons que les efforts de conformité accomplis par nos interviewés pourraient un jour se révéler des attitudes dépassées en tant qu'obsolètes. Bref, sans le vouloir, nous mettons en doute la nécessité des conduites actuellement adoptées par les interrogés. Car, si Luigi, comme ses camarades, critique abondamment certains aspects

règlementaires et affirme qu'il a parfois exposé ses idéaux organisationnels à la mère supérieure, il ne commet pas de véritables violations. Les événements ayant valu sa punition, en effet, sont plutôt inédits par rapport aux cas spécifiques que le règlement prévoit. Il s'agit, d'ailleurs, d'attitudes comportementales plus que d'actes circonscrits prévisibles par des interdits définis à l'avance.

Concevoir la relativité des règles respectées – comme notre questionnaire audacieux doit sembler le faire – revient à rendre discutables leur acceptation et leur respect de la part des écoliers. Le droit de réplique en matière d'élaboration régulatrice ressemble pour Luigi, en particulier, à la contradiction de toute validité universelle (transindividuelle et transtemporelle) des règles. Voilà que, tout en ayant consacré plusieurs interventions à la formulation de critiques et d'hypothèses d'amélioration du règlement, Luigi préfère nous assurer – et surtout s'assurer lui même – que sa vie scolaire n'est pas le fruit d'actes régulateurs circonstanciés, aux conséquences qui s'estompent. Il défend ainsi ces aspects du statut et de la vie d'élève que, de toute façon, il ne peut pas changer.

D'autres camarades se comportent de cette façon, en associant, par exemple, à la critique d'une règle une affirmation du type : « mais c'est juste ça que je n'aime pas, sinon le reste ça va » ou « de toute façon ce sont souvent les enfants qui se trompent en ne respectant pas les règles ». C'est alors le rapport au concept de norme qui est mobilisé : des règles définies peuvent bien être critiquées, alors que le comportement conforme *in abstracto* est constamment réclamé. Le conflit s'instaure alors entre le penchant compréhensif et la défense du fonctionnement de la petite société particulière – la classe – face au risque de destruction.

Le sens critique et les capacités intellectuelles des écoliers de la classe Farinetti leur dévoilent, quotidiennement, des situations vides de sens. Cela est spécialement vrai lorsque des évaluations indélicates effectuées par les enseignants produisent des événements punitifs inappropriés. Les jeunes élèves se sentent dépassés par la nature contraignante des règles, d'autant plus que les parents ne s'opposent jamais aux sanctions négatives émises par l'école. *Ce dépassement les accable dans certains cas, mais il est en même temps tenu pour constitutif du rôle d'« enfant-fils-élève ».*

Cette entité immanente qu'est la norme *in abstracto* n'est pas contestée. Au contraire. C'est à elle de faire en sorte que, en dépit des critiques exprimées sur certaines règles scolaires, ces dernières finissent par bénéficier d'"amnésie", tout du moins lors de la présentation que ces écoliers nous en font. Le "sacré" de la règle en tant qu'instrument servant la norme est défendu à maintes reprises lorsque, toujours sur un ton plaisant, ces interviewés se sanctionnent négativement, de façon réciproque, en notre présence. Il transparait également par la force dont les écoliers dénoncent la gestion maladroite de l'ordre par les adultes.

L'interrogatif « Si tu pouvais changer des règles, que ferais-tu ? » aurait pu encourager la créativité enfantine dans un rituel de rachat symbolique. Il n'en est rien. Même lorsqu'ils critiquent des initiatives règlementaires ou répressives spécifiques, les répondants Farinetti défendent cette « extériorité » qui les dépasse⁴²⁷. *La fonction générale de la norme prime. Elle est tellement défendue par les enfants, que le caractère d'imposition du haut peut même être dissocié de tout précepte. Cette conversion de l'extérieur en intérieur ne se comprend pas sans une référence à la sphère régulatrice familiale.* Les petits de la classe Farinetti critiquent surtout le dogmatisme de certaines règles imposées en milieu scolaire sans qu'un sens leur apparaisse ou leur soit expliqué. Les règles familiales font souvent l'objet d'approfondissements explicatifs de la part des parents, ce qui porte les enfants non seulement à respecter les prescriptions, mais surtout à accepter l'idée, plus abstraite, de la nécessité d'une réglementation. En famille c'est surtout la qualité de la sanction négative qui peut faire l'objet de critique. Jamais les enfants ne signalent l'incompréhension ou l'incompréhensibilité des impositions parentales. L'acceptation est alors plus facile, puisque elle relève de l'accent mis sur l'utilité des normes que pères et mères élaborent.

Ce rapport heureux – surtout du point de vue compréhensif – des enfants avec la normativité familiale influe aussi sur la vie scolaire des interviewés. *La "découverte fonctionnelle" (découverte de la fonction et de la fonctionnalité) des préceptes émis à la maison fait en sorte que même en milieu scolaire, lorsque les fins spécifiques de certaines règles ne sont pas manifestes, les jeunes écoliers évitent quand même de s'en distancier.* De là le refus d'exprimer des prétentions modificatrices concernant le règlement scolaire⁴²⁸. L'attitude de respect et d'acceptation de la règle scolaire se lie ainsi au milieu familial. Elle

⁴²⁷De même que dans le cas de Luigi, qui s'indigne de notre invitation à proposer des changements du règlement, on a ici l'impression de retrouver l'attente de "propositions formelles" (traduction libre de « formal proposals », cf. H. F. Wolcott, *The Teacher as an Enemy*, in Spindler G. (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove, Ill., Waveland Press, 1997; pp. 77-92) chez les interviewés par rapport à l'institution scolaire. Même si des différences importantes distinguent notre terrain de la classe observée par l'enseignant ethnographe entre 1962 et 1963, le refus des possibilités de choix y est également présent. Dans le cas de l'étude mentionnée la classe d'élèves s'oppose aux tentatives répétées de l'enseignant d'instaurer le libre choix des livres à lire et la désignation démocratique des devoirs à remplir. Wolcott s'étonne du fait que, tout en détestant l'école en raison de ce qu'elle leur réclame traditionnellement, les élèves ne s'organisent pas pour en modifier les requêtes. Au contraire, ils les exigent. La classe Farinetti se rapproche, pour certains traits, de cette situation : les enfants demandent, par exemple, que les enseignants prennent part aux récréations et qu'ils les gèrent ; ils défendent les règles tout en leur attribuant la responsabilité du risque de désamour par rapport à l'école ; ils ne profitent pas de l'occasion virtuelle que nous leur offrons de développer des hypothèses de modification. Seulement, il nous semble que les jeunes de l'étude citée visent à ne jamais ressentir de vide organisationnel. Nos écoliers, eux, craignent plutôt le risque de "désordre moral". Luigi, par exemple, a bien proposé des modifications dans la gestion de certaines ressources et activités, suite à quoi il a subi une remontrance. En même temps, la perspective anomique qu'il perçoit derrière notre invitation (« si vous pouviez changer les règles...») l'effraie. Il précise alors que le dernier mot en matière de régulation des conduites doit toujours revenir à l'établissement, en rejoignant à nouveau, sur un plan général, les villageois étudiés par Wolcott.

⁴²⁸En plus du caractère effrayant et anomique de la situation libertaire prospectée par notre interrogatif, on comprend que l'extension du concept de fonctionnalité pénètre même un milieu dont les règles ne révèlent pas directement ni subitement de buts partageables.

peut être reconstruite à partir des façons dont l'ordre est assuré à la maison. Les règles en famille sont plus claires dans leur utilité. Certes, elles sont parfois jugées trop strictes et minutieuses. Mais toute expérience répressive s'accompagne d'une clarification : « l'ordinateur est mauvais pour la santé » ; « certaines jeux peuvent comporter des conséquences dramatiques en cas d'accident » ; « la présence de frères plus faibles implique que le plus âgé se comporte de façon protectrice » ; « il faut aider les parents dans la gestion des tâches domestiques ». Les enfants se reportent toujours à la fonction des règles, surtout lorsque la violation leur a fait découvrir le bien-fondé des prescriptions. L'utilité immédiatement manifeste des prescriptions familiales fait en sorte que les normes scolaires sont également respectées. Il s'agit de la prise de contact avec le concept d'utilité générale relié à toute règle.

Les parents, directement et indirectement, interviennent pour que leurs enfants se conforment aux préceptes spécifiques de la maison et à ceux de l'école. La caractérisation de type « mandataire »⁴²⁹ qu'on croit repérer dans le rapport entretenu par les familles avec les enseignants (lorsque les interviewés citent les fonctions parentales et celles scolaires) semble devoir être reformulée. Le rapport que les écoliers Farinetti entretiennent à la fin avec les règles scolaires est largement dû à l'expérience quotidienne de la régulation familiale.

La généralisation de la fonction de la norme constitue la clé des attitudes conformes repérables chez ces écoliers. Cet acquis se relie au concours parallèle des deux agences de la sévérité. Car, si les enfants admettent toujours mieux se détendre à la maison, s'ils semblent désigner leurs proches comme les seuls repères adultes, s'ils révèlent se sentir à l'abri chez eux, ils ne masquent pas non plus la rigidité des prescriptions et des proscriptions familiales. Ils dénoncent à plusieurs reprises l'excès régulateur, tantôt en sous-entendant l'excès de zèle et le caractère presque ridicule⁴³⁰ de certaines initiatives répressives parentales, tantôt en ne cachant pas qu'ils se sentent suffisamment mûrs pour s'autogérer⁴³¹. Les écoliers de la classe Farinetti, dans leur approche pragmatique, pourraient presque se sentir vexés par l'oppression régulatrice, d'autant plus qu'ils tiennent, pour la plupart, des comportements conformes aux

⁴²⁹Nous nous référons aux typologies de la division du travail éducatif proposées par C. Montandon dans un article de 1993, issu d'une recherche menée auprès d'une population d'enseignants genevois : « Les relations entre les familles et l'école. De quelques effets sur l'identité des enseignants », in Henriot-Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, l'Harmattan, 1993. Les types en question – qui, au moins du point de vue méthodologique, reprennent la schématique parsonienne – sont le « mandat », la « contribution », la « délégation », la « coopération » et se situent autour du croisement de deux axes – spécificité/diffusion (voire différences ou similitudes entre les compétences et les domaines éducatifs des parents et des enseignants) et implication nulle ou maximale des parents dans le travail de l'école. Le « mandat » se réfère au cas de séparation nette entre tâches parentales et tâches de l'école, cette dernière ne voyant aucune intervention de la part des familles en matière d'organisation.

⁴³⁰Pensons à Arturo, cet écolier jugeant inapproprié l'interdit décennal lancé par son père au sujet d'un jeu vidéo.

⁴³¹Nous pensons à Carlo Andrea, déclarant pouvoir mieux gérer ses rythmes seul, sous prétexte que chacun est le meilleur connaisseur de soi-même. Ce type d'attitude est en revanche rarement repérable chez les autres interviewés.

attentes des deux univers fréquentés. Dans d'autres termes, exception faite pour un ou deux élèves, ils montrent qu'ils n'ont pas besoin d'une hyper-vigilance de la part des adultes. Ils dénoncent alors les minuties régulatrices en employant des tons souvent moqueurs – notamment en parlant de la maison – parfois déçus – à propos de l'école. La sensation de ne pas être traités comme les bons éléments qu'ils savent être, les vexe, presque, et les attriste. Néanmoins, la reconnaissance de l'autorité de ceux qui, dans les deux camps, émettent les règles, redimensionne cette sensation et promeut l'acceptation. Les règles sont respectées non seulement par le comportement direct d'uniformisation de la conduite, mais également par la condamnation de ceux qui se soustraient à l'emprise régulatrice, autant à l'école qu'à la maison. On pense au cas de Mirko, durement critiqué par ses camarades de classe lorsqu'il raconte ne pas avoir à se coucher tôt le soir et ne pas être puni par les parents pour sa transgression des règles scolaires.

La conformité, surtout lorsqu'on parle des règles du milieu familial, est une "attitude spontanée" chez ces enfants. La mise à l'écart des camarades dont on connaît les conduites tendanciellement déviantes et la critique de l'excès de régulation de la part des adultes se lisent dans le même sens : celui d'une conscience du caractère indispensable d'un ordre de base. Si, d'ailleurs, la maison est préférée à l'école, c'est aussi en raison du nombre inférieur de violations commises de la part d'autres membres (notamment frères et sœurs) ; d'un plus rare sentiment d'injustice suscité par l'application de règles et sanctions ; bref, de la perception d'une plus grande facilité dans le maintien de l'ordre⁴³² :

« Au moins, à la maison, je sais que si on fait des bêtises, moi et mon frère, nous serons punis, mais tous les deux, enfin, c'est juste en fin de compte [Marco].

Q: « Et ici qu'est-ce qu'il se passe ? Vous n'êtes pas punis ?

« Oui, mais toujours, enfin... pas toujours de façon juste... [Simone].

« Oui, c'est vrai, il y a de petits astucieux... [Marco, en se référant à Arturo].

« Oui, qui, par exemple, font semblant d'être bons et parfaits avec certaines enseignants, par exemple avec le maître de musique...et puis dans les autres heures ils se comportent moins bien....Alors le maître de musique dit que s'il ne le voit pas se comporter mal il ne peut pas le punir.... Mais si nous le lui disons il est clair que c'est vrai... Seulement, ce camarade est tellement rusé qu'il sait quand il peut faire des bêtises » [Lucia].

« Oui, il sait quand il peut se permettre certaines choses et quand il ne peut pas [Anna].

« Oui, ce n'est pas juste... [Simone].

Q: « Par contre, à la maison ce n'est pas comme ça. Il n'y a pas de ce type de rusés.

⁴³²C'est en somme « l'équilibre de base » qui fait l'objet d'un attachement particulier. A la maison nos interviewés reconnaissent plus aisément qu'à l'école la vigueur d'une répartition adéquate d'avantages et restrictions. Les initiatives des parents ont le caractère de l'intervention institutionnelle qui protège de toute distinction arbitraire entre personnes et d'une reconnaissance partielle de droits et interdits. Les règles ont alors plus de chance d'accomplir à leur fonction majeure : recherche et maintien de l'équilibre.

« Non, peut-être pas des rusés... mais il peut arriver que les parents se trompent... et qu'ils punissent un peu tout le monde pour être certains... [Lucia].

« Oui c'est normal : comme on fait les choses ensemble entre frères c'est évident que c'est nous, naturel qu'on nous punisse tous... [Marco].

« Oui, moi des fois..., on fait des trucs, peut-être sans même le savoir...et comme, par exemple, mon frère il ne peut pas risquer de se blesser, si quelque chose lui arrive, moi et les autres frères nous sommes toujours responsables, alors qu'il ne l'est jamais.... Mais c'est normal finalement » [Simone].

Des dérogations sont admises lorsque l'évidence en explique le fondement. Cela même dans le cas d'écoliers qui, tout au long de l'entretien, ne cessent de dénoncer les injustices dont ils seraient victimes. En général, le caractère essentiel des interdits et des prescriptions permet à ces enfants d'accepter le tournant punitif de certains événements. Cela autant en famille qu'à l'école. Une recherche du sens manifeste ne cesse de précéder toute délivrance de verdict. Cette tendance compréhensive – étonnante, compte tenu de la rigidité des méthodes éducatifs scolaires et familiaux, ainsi que du caractère pratique des enseignements des parents – se heurte constamment aux contraintes non argumentées mises en avant tantôt par les géniteurs tantôt par les enseignants. Il est vrai que la conformité caractérise les attitudes du plus grand nombre d'écoliers de la classe Farinetti, aussi bien à la maison qu'à l'école. Le risque de châtement est d'ailleurs souvent cité comme fondamental dans le souci d'adapter les comportements aux attentes du milieu. Néanmoins, l'"exigence de sens" reste vive chez les petits écoliers interviewés, quoiqu'ils montrent parfois de se conformer à la lettre dans les actes, non pas dans l'esprit :

« Le tablier, oui, forcément, on est obligés de le mettre, sinon... [Alberto].

Q: « Et à quoi sert-il ?

« Rien [Alberto].

« Non, pas à rien, mais disons que c'est très embêtant... [Francesca].

« Ah oui » [Alberto].

Q: « Mais à quoi devrait-il servir en théorie ?

« Pour être tous.... pareils, c'est-à-dire, pour qu'on voit que nous on est tous de l'école... [Annalisa].

« Ah oui, une fois, la sœur m'a dit que c'est pour se faire reconnaître, comme une devise de l'école quoi [Alberto].

« Non, mais c'est pour ne pas se salir les vêtements... et aussi parce que si on voit des gens tous pareils c'est plus joli que de voir des enfants aux mille couleurs... [Francesca].

« A mon avis c'est un peu inutile : elles veulent qu'on soit tous pareils. Mais de toute façon on ne peut pas être tous pareils, puisqu'on est tous différents » [Carlo-Andrea].

L'approche du thème est de type compréhensif, encore une fois, même lorsque les enfants admettent ne pas trop avoir enquêté sur le fondement d'une règle suivie. A la différence de leurs pairs siciliens, ceux-ci ne se montrent pas convaincus des fonctions qu'ils

associent à l'usage du tablier. Chacun cite une fonction différente de l'obligation en question ; plusieurs ne savent pas précisément retracer l'origine de la prescription. En essayant de remonter à la dynamique de la conformation à cette règle nous avons questionné les enfants sur le rôle de leurs parents à cet égard :

Q: « Vous arrive-t-il, par exemple, de l'oublier à la maison ou est ce que, par exemple, vos parents vous rappellent de le mettre ?

« Oui, mes parents toujours! [Elena].

« Non ce n'est pas nécessaire [Mirko].

« Non, je le garde près de l'entrée [Arturo].

« Moi aussi, et c'est bizarre, je ne dois même pas y penser, c'est une sorte d'action involontaire, disons... » [Luigi]⁴³³.

Q: « Est-ce que vos parents sont d'accord avec la règle du tablier? Est-ce qu'ils vous ont expliqué à quoi ça sert ?

« Moi non, je le sais par moi-même [Marco].

« Moi je ne crois pas qu'ils le savent [Anna].

« Ma mère aussi ne le sait pas, mais elle me rappelle de le prendre » [Lucia].

Les parents des écoliers Farinetti sont loin d'expliquer la signification de l'ensemble des règles à leurs enfants. Certains apparaissent, dans cette circonstance, peu intéressés, mal renseignés, dépourvus de curiosité : bref, des sujets passifs du règlement⁴³⁴. Et en effet, sur le même argument, les petits apparaissent plutôt inactifs en termes de quête de sens. Ils s'adaptent sans trop vouloir comprendre le sens de leur pratique. Est-ce parce que le domaine est secondaire ou est ce que parce que sur ce même sujet aucune attention parallèle de la part des parents ne se manifeste ? Est-ce que, finalement, les attitudes différentes de ces enfants face aux restrictions reprennent celles des parents au même sujet ? En parlant de l'école et de la maison, les répondants Farinetti n'ont pourtant jamais manqué de montrer leur sens critique. Ce sont leurs déclarations qui dévoilent le décalage entre l'attitude explicative des parents et celle des enseignants au sujet des impositions fermes. Et ce décalage se reflète sur la pratique critique des écoliers. *Les thèmes et les questions scolaires les moins débattus à la maison, sur lesquels les parents suspendent leur jugement ; les problèmes qui n'ont pas de véritables équivalents à la maison manquent de susciter un débat vif pendant l'entretien. Au*

⁴³³Nous revenons encore, dans le texte, sur l'étonnement de cet enfant lorsque, en nous décrivant la routine, il réalise accomplir ce geste « sans même y penser ». Il fait preuve d'une aptitude toute particulière à la réflexion et à l'introspection. Le fait de ne pas être en mesure de remonter à l'origine de son propre comportement le trouble visiblement.

⁴³⁴« Sujets » dans ce sens qu'ils se soumettent à la règle édictée par l'établissement en faisant en sorte que leurs enfants la respectent. « Passifs » dans ce sens que certains d'entre eux n'ont pas à l'esprit le bien fondé de la prescription qu'ils rappellent à leurs enfants.

contraire, des problématiques comportant l'intersection de références familiales et scolaires suscitent des amples discussions entre nos interviewés.

Parfois, à la différence de ce qui se passe dans la classe sicilienne, les écoliers peuvent ne pas repérer d'intentions spécifiquement sensées dans les indications de leurs parents aux sujets de certains arguments. C'est ce qui arrive dans le cas de l'uniforme scolaire. Les parents incitent à mettre le tablier scolaire, mais ils ne prononcent pas d'explications dont le poids soit conséquent en termes compréhensives et émotifs. Voilà donc les enfants se convaincre du caractère secondaire de la question ou bien se résigner à intégrer l'imposition à cet ensemble de piliers dogmatiques édifié par le corps enseignant. Puisque la « réussite » correspond pour les élèves vénitiens à l'absence d'amendes et de punitions, l'incitation à la régularité de la conduite scolaire réitérée par les parents peut, parfois, se passer d'une reconstruction compréhensive. Cela amène alors les enfants à adopter des comportements sans l'investissement interprétatif qu'on s'attendrait. En parlant de questions comme celle du tablier, les enfants peuvent ne pas prêter de véritable intentionnalité à leurs parents. Cela les distingue, encore une fois, de leurs pairs du Sud⁴³⁵. Les écoliers Farinetti, bref, n'ont pas parmi leurs priorités celle de défendre « l'intelligence » de leurs parents. D'abord, aucune concurrence n'est envisagée entre enseignants, mères et pères. Les religieuses ne se disputent pas la place de "phares" avec les parents. Ensuite, les enfants ne trouvent pas critiquable le fait de représenter certaines attitudes de leurs parents (comme celle consistant à leur rappeler de prendre un tablier) comme issues d'automatismes et dépourvues d'attribution de sens. Cela est à l'origine de certaines prises de position apparemment contrastées, implicites dans les déclarations des interviewés, qui s'avèrent complémentaires. Les deux points suivants les synthétisent :

- il est possible de suivre certaines règles, tout en n'en saisissant pas entièrement le sens ;
- un sens existe sûrement à la base de toute prescription ou proscription de comportement, même si on ne le saisit pas forcément.

Voici, à titre d'exemple, une phrase prononcée par un interviewé, habituellement réflexif et pourtant prêt, dans certaines circonstances, à dissocier sa conduite d'une légitimation personnellement établie par quête :

⁴³⁵Toujours à propos de l'uniforme scolaire, notons que les enfants de l'autre école élémentaire, tout en voyant dans leurs enseignants une source suffisante de motivation à la conformité (car avec eux ils partagent l'expérience inédite de la découverte du sens des choses) tiennent à ce que leurs parents n'apparaissent pas mal renseignés sur cette pratique.

« Des fois on en a marre de toutes ces règles, mais, s'ils les ont faites, c'est qu'elles sont nécessaires. Donc, même si on croit que ce sont des trucs absurdes, il vaut toujours mieux les respecter » [Carlo-Andrea]⁴³⁶.

La justification - face à soi-même d'abord - de la trahison du libre arbitre reste entre les lignes, mais il n'est pas difficile de la repérer et de réévaluer, par conséquent, un éventuel jugement de passivité conçu dans la confrontation de cet échantillon avec son correspondant sicilien. La demande de sens, dont la traduction en objection adressée aux institutrices est souvent découragée par ces dernières, se manifeste tant dans des prises d'initiative individuelle que dans ces échanges verbaux entre camarades. Cette persistance montre que, en dépit des présupposés pour qu'une association restrictive entre peine et autorité de la source régulatrice s'opère dans l'imaginaire des petits, tout ne se résout pas en ces termes. Le rapport entretenu avec la sanction négative reste étroitement lié à l'attitude d'enquête discursive expérimentée à la maison. Cet aspect ne disparaît pas, bien que les enseignants ne consentent pas à une telle démarche dialectique d'appropriation des règles par les enfants. Il reste présent, en forme de penchant latent. La demande de règles scolaires compréhensibles ne s'estompe jamais en dépit du fait que la classe Farinetti ne profite pas du même climat d'ouverture que la classe d'école sicilienne⁴³⁷. Les écoliers, comme leurs pairs méridionaux, semblent rechercher une vision objective, en cela veillant à ce que la machine réglementaire marche dans la meilleure des façons. Ils le font tantôt en réclamant des préceptes compréhensibles - donc respectables - tantôt en exigeant une soumission générale aux prescriptions en vigueur.

Les élèves de la classe Farinetti exigent même l'étendue de certaines limitations de liberté à d'autres sphères que celles qui sont habituellement contrôlées, cela dans une quête de paix et d'assurance. Ils « [...] sont les premiers à bien se trouver d'une bonne discipline »⁴³⁸, comme le montre la condamnation d'attitudes anomiques concernant les foyers de certains camarades :

« Moi je n'ai pas d'horaires pour me coucher, enfin, disons que je ne me couche pas vraiment tard, mais si je le voulais... [Mirko].

« Ah bon, onze heures, minuit, ce n'est pas tard ça ? [Arturo].

⁴³⁶Nous choisissons de reporter cet extrait de discours provenant d'un élève particulièrement réflexif pour donner la mesure que cette même attitude a chez les autres camarades. L'indépendance de la conformité par rapport à la saisie du sens a été souvent remarquée en parlant avec les écoliers Farinetti.

⁴³⁷Nous nous référons aussi bien aux familles qu'aux enseignants, en rappelant que le rapport d'extrême confiance qu'ils entretiennent a des retombées conséquentes sur la qualité du lien entre parents et enfants. Par ailleurs, la préférence accordée par ces familles à l'établissement est bien due à une évaluation positive de l'adaptation des pratiques éducatives des sœurs. Des écarts se repèrent finalement avec aisance entre les deux terrains, qu'on regarde aux rétroactions d'une agence sur l'autre ou à certains traits primitifs de l'une des deux.

⁴³⁸Durkheim E., "La discipline scolaire", *L'éducation morale*, op. cit., p. 199.

« Ah ah » [tous]

Et aussi, ailleurs, le même groupe :

« Moi, par contre, même si je prends des punitions à l'école, à la maison on ne me punit pas... [Mirko].

« Ça, alors, ce n'est pas juste [Elena].

« Ah non, c'est trop facile comme ça [Arturo].

[...]

« Ah oui, mais lui c'est un cas différent... on le laisse même jouer avec un jeu vidéo qui s'appelle sang ! [Arturo].

« Oui, mais en réalité ce n'est pas violent ! [Mirko].

« Ah non... Il suffit d'entendre le nom et déjà on peut se le figurer... [Arturo].

« Eh, eh... [rires de tous]

« Mais de toute façon là, maintenant, je n'y joue plus [Mirko].

« Il a du le casser, assurément... » [Elena, en parlant avec Arturo et avec nous].

Les enfants enchaînent leurs attaques envers le plus mouvementé d'entre eux. On note, une fois de plus, leur attachement à l'ordre, source de sanctions et censure réciproques. La condamnation ferme du "déviant" se lie à cet attachement. La rareté d'une conduite est l'indice de la singularité de l'enfant qui la met en œuvre. La perception de la singularité, surtout lorsque celle-ci se traduit dans des menaces contre l'ordre fondamental de la classe, alimente les attitudes condamnatoires des écoliers Farinetti. Des petits détails leur suffisent pour conclure qu'un camarade se trouve à une trop grosse distance normative par rapport à leurs propres orientations. Des petites différences organisationnelles concernant la routine familiale d'un camarade, par exemple, jouent un rôle central. Le cas de Mirko gêne les répondants car les parents semblent ne pas vraiment réprimander ses conduites inappropriées, en le poussant vers la conformité par rapport aux mêmes normes suivies par les autres. Cela, avec la déstabilisation de la routine scolaire que Mirko procure, est suffisant pour que ses compagnons de classe le mettent au ban en tant que "singulier". Il est évidemment question d'une conception de la norme (et des règles) très large ici. *A un âge où la famille et l'école ressemblent, dans l'imaginaire des enfants, à des sources infaillibles de conformité et adaptation comportementale, celui qui se soustrait à leur emprise, ou sur qui cette emprise n'est même pas tentée, n'appartient pas au même titre que les autres à des cercles communs.* Il en est souvent exclu, comme c'est le cas de cet enfant. Dans d'autres cas le sujet s'en sent exclu ou il s'en exclut en cherchant à dépasser les autres en statut. Cette aspiration produit les comportements les plus divers. En tout cas, l'individu singulier cherche toujours à rentrer dans les cercles qui l'entourent, soit en tâchant de se distinguer par des facultés considérées comme supérieures, soit en essayant sans succès de se manifester par des gestes semblables à

ceux des autres camarades. Or, *un obstacle majeur empêche le groupe-classe, ou un cercle, d'accueillir un camarade comme Mirko : il s'agit du rapport entretenu avec les règles.* La différence perçue dans les façons de se rapporter aux prescriptions s'avère être un aspect clé dans la relation amicale entreprise entre camarades. C'est pourquoi notre intérêt pour le phénomène du *school bullying* passe par *l'attention à la réception de normes et de règles* (scolaires, entre autres) par les interviewés. *Les écoliers Farinetti vivent en général leur rapport à un ensemble normatif latent d'une attitude qui est à la fois faite de critique et d'acceptation.* Leurs pairs siciliens entretiennent une relation moins conflictuelle, plus sereine et spéculative avec des orientations générales. Cela ne donne pas les mêmes résultats lorsqu'il s'agit d'évaluer les conduites des camarades à problèmes.

On pourrait croire que l'acceptation des règles défendues par les vénitiens et la conformité qui en découle se passent d'une critique élaborée. Le terme « critique » indiquerait alors seulement le mécontentement à l'égard de règles perçues comme trop rigides, inadaptées et mal appliquées. Lamentation, déploration et non pas exercice réflexif, recherche de sens, décriraient les discours sur les normes et les règles. En réalité, les écoliers Farinetti dévoilent deux différentes attitudes – critiques – à l'égard du règlement scolaire et des prescriptions en milieu familial. *Ils dénoncent le "manque de sens" de certaines règles (ce qui rend plus lourd de se soumettre aux restrictions), mais ils le font en croyant dans la nécessité de ces dernières. Cette conviction les pousse, encore plus, à condamner ceux qui attentent à l'ordre en se soustrayant aux prescriptions.* L'acceptation des règles scolaires et familiales n'est pas aveugle. En argumentant au sujet des écarts de conduite des camarades, les écoliers Farinetti réaffirment que le sens de la norme est un facteur majeur de la conformité. *En dépit de la rigidité des deux agences songeant jusqu'à présent à leur socialisation, il apparaît qu'une véritable « éducation », plus qu'un simple dressage, concerne, heureusement, ces enfants.* Les élèves, en effet, ne se limitent pas à respecter dans le détail les indications prescriptives et les proscriptions. Tout en suivant parfois des préceptes dont ils n'attrapent pas complètement le sens, ils se rapportent toujours de façon réfléchie à toute norme de conduite et de fonctionnement, tant scolaire que familiale.

3. Le *bullying* dans la classe Farinetti : alliances, affrontements et isolement

En cherchant de tracer la carte des relations amicales et des dynamiques de victimisation entre pairs au sein de la classe Farinetti, on s'aperçoit de la complexité du réseau d'interactions. Les enfants tendent encore à tous vouloir se fréquenter, sans que des distinctions sociales, économiques ou géographiques entrent directement en jeu. Les écoliers choisissent, en même temps, des amitiés particulières à cultiver, qui ne les poussent pas, pour autant, à constituer de petites cellules séparées les unes des autres. *Ces alliances électives ne devenant jamais des groupes stables et fermés, la classe entière garde le privilège de représenter la véritable référence collective.* Quelques déclarations initiales, fournies en réponse à la consigne d'ouverture (« Est-ce que vous aimez venir à l'école ») mettent en évidence ce rôle prééminent de la classe en tant que cercle majeur et repère clé pendant le temps scolaire :

« Alors, j'aime l'école lorsqu'on est tous ensemble et d'accord. Je ne l'aime pas quand il y a des disputes entre nous, entre quelqu'un et les autres » [Lucia].

Le fait que ces écoliers, résidant dans plusieurs fractions de villages différents, ne se rencontrent pas en milieu extrascolaire fait en sorte qu'aucune relation particulière ne s'instaure, qui soutienne la constitution de groupes stables de 4 ou 5 personnes. Lorsque les sœurs nous envoient les enfants "en cercles naturels" – selon l'accord préliminaire – nous nous retrouvons fréquemment face à un couple d'amies plus deux autres garçons, face à deux couples d'amis et d'amies, face à une couple d'amis plus une fille et un garçon n'entretenant pas de lien privilégié entre eux ou avec le reste du groupe. Bref, des amitiés privilégiées existent dans la classe et il est possible de les repérer. Il s'agit principalement de relations entre deux enfants. Mais aucune attitude de fréquentation exclusive ne se détecte. Les enfants sont d'ailleurs souvent amenés à changer de place, puisque :

« Les sœurs ne veulent pas qu'on devienne trop amies, parce que sinon après nous bavardons pendant les cours [Annalisa].

« Oui, mais c'est aussi pour ne pas s'isoler par rapport aux autres » [Carlo-Andrea].

Un même niveau d'intensité semble caractériser les rapports de chacun avec le reste de la classe, même si des cas particuliers existent. On pense à l'expérience de Carlo-Andrea, ayant mis fin à une fréquentation préférentielle dont la classe n'acceptait pas vraiment le

caractère exclusif. Nous avons parlé, en partie, du couple d'amies, Annalisa et Francesca, sur lequel nous revenons ici. L'une des deux filles a fait l'expérience d'être la cible habituelle du *bullying* direct exercé par un camarade. L'autre l'a souvent défendue et continue de le faire. Cela a fait en sorte qu'un lien fort intense s'instaure entre les deux camarades, dont l'une assure et l'autre demande de la protection. La particularité du lien est tolérée par le groupe-classe, en ce cas. Mais on ne saurait pas dire si en vertu du caractère solidaire de l'union ou pour la plus grande accoutumance des enfants aux liens privilégiés entre filles.

Un troisième cas particulier peut encore être cité pour mettre en évidence combien les liens exclusifs entre deux écoliers relèvent, dans cette classe, de l'exceptionnalité. Nous pensons au cas de cet élève brillant et gai, Arturo, qui, en répondant à la question « As-tu un ami particulier, que tu fréquentes plus que les autres ? » évoque son lourde expérience des années précédentes :

« L'année passé j'en avais un... enfin, qui se collait tout le temps à moi... [Arturo].

« Oui, on l'appelait "l'adhésif" [Luigi].

Q: « Tu n'aimais pas être avec ce garçon ?

« Ce n'est pas que je ne l'aimais pas...mais enfin, lorsque c'est trop... [Arturo].

« Oui, se collait comme un parasite ! [Luigi].

« Oui, il s'attache et il ne te laisse pas respirer quoi [Arturo].

Q: « Tu ne fréquentes plus ce garçon à l'heure actuelle ?

« Non, disons qu'il a compris qu'il ne faut pas ...enfin, que je suis ami de tout le monde [Arturo].

« Oui, mais il a trouvé d'autres cibles... eh eh... [Luigi].

Q: « D'autres cibles ?

« D'autres camarades à qui s'attacher.... [Luigi].

« || essaye... » [Arturo].

Une relecture du matériel d'entretien permet de remonter à l'identité de ce garçon défini comme « collant » : il s'agit de Simone, un des protagonistes du scénario de *bullying*, en quête pérenne de rapports privilégiés avec les camarades de la classe. Par les déclarations d'Arturo et de Luigi on saisit une sorte d'intolérance par rapport à l'exclusivité de lien demandée par Simone. En général, la classe entière ne semble pas concevoir le droit à des liaisons spéciales entre deux camarades, surtout s'il s'agit de deux garçons. Le fait qu'Arturo cherche à diminuer la portée de sa vieille amitié avec un camarade voulant être son copain privilégié en est une preuve. Finalement, on remarque que les deux seules expériences d'amitié privilégiées entre garçons ont représenté des parenthèses et constituent, à présent, des événements par rapport auxquels les protagonistes cherchent à prendre leurs distances. Au sein de la classe Farinetti les attitudes exclusives de rapprochement entre deux personnes ne sont pas trop bien vues :

« Je ne fais pas de... comment dire... je suis ami un peu avec tous... je n'aime pas le fait d'être ami juste avec une personne... [Daniele].

« Oui on cherche tous à ne pas faire des différences. Ce n'est pas juste » [Mariangela].

Les "couples fixes" repérés ne sont pas nombreux et, de toute façon, n'ont pas le caractère de l'exclusivité. Même Annalisa, la fille victimisée par Simone, qui compte sur le soutien particulier de son amie Francesca, ne manque pas d'entretenir des relations avec le reste de la classe. C'est la même chose pour son amie qui la protège. Cette exception (dans nos autres terrains il y a toujours des agrégats fixes et une ségrégation interne plus ou moins importante en classe) fait des écoliers Farinetti un groupe-classe compact dont la structure n'est pas véritablement affectée par des niches. En dépit des diversités de toute sorte pouvant distinguer ses membres, aucune différenciation interne en sous-groupes stables n'intéresse la petite collectivité. Cette caractéristique confère peut-être l'exceptionnalité aux rares cas de rapprochements particuliers entre écoliers. De même, sont traités comme exceptionnels les écoliers visiblement incapables de nouer des relations avec le groupe-classe dans son ensemble et(ou) recherchant des liens d'exclusivité avec des camarades choisis. La carte des rapports amicaux qu'on peut dessiner à partir des parutions en salle d'interview et des récits des interviewés met en évidence une exceptionnalité multiple des petites unités amicales : non seulement elles sont rares dans la classe, mais elles sont considérées comme des déviations par rapport à un idéal de "normalité de base" identifié dans le maintien de l'homogénéité du groupe-classe. Ce dernier, représentant en même temps une fin – telle que la société dans la représentation durkheimienne – et un moyen – ensemble de conditions permettant de se construire comme membres de la société où ils vivront dans l'avenir – semblerait primer – selon les déclarations des répondants – sur toute tendance naturelle à préférer des fréquentations à certaines autres. Un *fort sens d'appartenance à la classe* est dévoilé par la référence fréquente des ces jeunes répondants au "sacrilège" que toute auto-ghettoïsation et toute tendance à la pratiquer constituent. Une sorte de "sacralité" du groupe s'avère présider à la *condamnation de tout penchant à la constitution de sous-unités*. Ces dernières sont regardées comme de *véritables empêchements à la consolidation de la petite société*. Les religieuses d'abord, les enfants ensuite, traitent pour cela de non autorisée toute manifestation de préférences entre camarades : « on est tous dans la même classe, il faut rester toujours unis et non pas se mettre chacun avec son ami »⁴³⁹. On comprend que la rotation des places et les

⁴³⁹Le concept de « sacré » tel que la sociologie des religions a pu l'élaborer à partir du patrimoine théorique de source durkheimienne peut être évoqué en réfléchissant à cette assertion : la garantie d'autoreproduction de la collectivité est, en fait, ce qui fait naître, motive et explique l'attachement des individus à certaines pratiques comme à des choses sacrées. Pour les écoliers Farinetti la cohésion du groupe-classe et le refus des tentations

autres "rituels" dont la cohésion du groupe-classe se nourrit jouent un rôle majeur dans l'organisation quotidienne des pratiques et des représentations.

En revanche, un paradoxe prend naissance dans cet engagement militant pour maintenir la cohésion. La proximité entre conduites et entre attitudes est exigée par les enfants. En condamnant toute sorte d'écart, même au niveau de seules représentations sans conséquence immédiate et directe en termes d'actions⁴⁴⁰, le groupe classe tend à promouvoir, à la fin, une différenciation interne. Les jeunes demandeurs de relations privilégiées sont ainsi confinés en dehors du flux majeur des interactions amicales. Cela, sans qu'ils le veuillent, menace l'un des fondements de la cohésion inconditionnée. Des divisions internes naissent entre le groupe majoritaire, défenseur de cette fréquentation universelle de tous par tous, et les deux garçons recherchant à nouer des rapports privilégiés avec des figures censées pouvant leur accorder une exclusive. Non seulement cette prétention est constamment déçue par la nature même du groupe-classe considéré, mais elle vaut aux deux enfants en question un étiquetage négatif et une sorte de mise au ban.

3.1. Les deux situations de *bullying*

Présentons, dans les deux paragraphes qui suivent, les deux situations de *bullying* ayant intéressé la classe Farinetti dans un passé récent. Les deux dynamiques sont racontées comme des événements désormais dépassés. Mais leur souvenir est vif chez nos jeunes interviewés. Surtout, comme nous le verrons, des conséquences indirectes mais importantes se repèrent encore dans les pratiques relationnelles. Anticipons que c'est surtout l'ensemble des adaptations suscitées par ces deux situations qui informe la structure des pratiques actuelles d'amitié et d'isolement.

particularistes dans les comportements amicaux ressemblent aux composantes d'une pratique religieuse. Ils y voient « le produit le plus élevé du sentiment de solidarité sociale animant la communauté » (librement traduit de l'italien, cf. S. Abbruzzese, *Sociologia delle religioni*, Milano, EDO, Jaca Book, 1992, pp. 28-29).

⁴⁴⁰Par habitude, on part de l'hypothèse d'une plus grande difficulté des enfants à saisir immédiatement le lien entre représentations de l'existence et qualité de la conduite. Or, plusieurs récits des interviewés mettent en évidence une capacité de mise en relation inattendue chez des écoliers de jeune âge.

3.1.1. Premier cas : harcèlement "en chaîne". De l'accident détectable à la victimisation latente

Annalisa semble entretenir un lien privilégié avec Francesca qui, en général, paraît à l'aise face à tout camarade, dans toute situation. Annalisa se distingue parce que particulièrement timide. Elle a été, pendant longtemps, la victime de harcèlement systématique de la part de Simone, l'insultant à répétition au sujet de son aspect physique⁴⁴¹. Elle ressemble, à certains égards, à la victime-type. Son rapport avec la copine qui la défend constamment est particulièrement soudé. Elle la cite en continu, en parlant des « trucs positifs de l'école » et de la façon de surmonter les moments difficiles. Pour d'autres aspects, au contraire, elle se différencie des victimes décrites par la littérature psychologique. La famille d'Annalisa n'apparaît pas excessivement protectrice envers la petite. Les modalités de punition du milieu familial décrites par la fillette, par exemple, ne se distancient pas particulièrement de celles d'autres camarades. Cela indique non seulement que la fillette n'est pas totalement étrangère à des déviations non graves, mais aussi que ses parents se comportent à peu près comme ceux des autres.

Au moment où nous effectuons l'entretien, la dynamique conflictuelle entre Annalisa et Simone, son persécuteur, semble ne plus se manifester. Les enfants et la religieuse qui leur enseigne l'italien nous présentent alors la situation de *bullying* à l'aide de formules négatives : ils décrivent un problème qui, « heureusement, n'est plus très grave à l'heure actuelle » :

« En effet, entre Annalisa et Simone il y a une sorte de rapport d'amour et de haine. Lui, Simone, a ce type de rapport un peu avec toutes les figures féminines. A mon avis c'est parce qu'il a plusieurs sœurs – trois – et que sa mère attend un autre enfant, apparemment de sexe féminin⁴⁴². Et avec cette fille, dans les années passées, jusqu'à l'année passée, il avait des bagarres tous les jours, alors que maintenant la situation semble s'être améliorée. Même si de temps en temps il y a quelque chose qui intervient... qui le pousse à nouveau, pour quelques instants, à ne pas être gentil avec elle » [Religieuse enseignant plusieurs disciplines dans la classe].

La référence au petit défaut de la fille manque complètement dans ce cadre général. Les camarades manquent également de se référer au trait particulier en question. Nous reconstruisons la dynamique et remontons au facteur déchaînant les invectives verbales en unissant les données de l'observation visuelle de nos protagonistes, les déclarations directes

⁴⁴¹Elle montre une légère hypertrophie zygomatique gauche.

⁴⁴²La structure familiale se présente déjà différemment par rapport à celles des autres foyers où le répondant peut même être le seul enfant ou n'avoir qu'un frère.

sur le conflit entre les deux sujets et des gestes physiques accomplis dans un but descriptif par des interviewés n'appartenant pas au groupe d'interview de la fille victimisée.

A la question : « Vous est-il arrivé d'offenser un camarade ? » Simone, l'opresseur de la situation, affirme ne pas s'en souvenir. Ses camarades l'incitent à mieux réfléchir, notamment en se référant aux caractéristiques physiques de la fille, par des mimiques manuelles. La conscience d'une "inadaptation morale" du geste apparaît répandue. Le tabou explicatif et descriptif en est la preuve. La victime, son amie (interviewée dans le même groupe), l'opresseur et ses collègues d'entretien, les autres enfants n'explicitent jamais la dynamique en question et ses modalités. Tous préfèrent des allusions qui, évidemment, leur permettent de se dissocier de l'acte, de son auteur et du rôle de victime – ou, quand même, de chercher à le faire. Car, si la conscience de la souffrance éprouvée par Annalisa est élevée, la peur de pouvoir éprouver cette souffrance s'en approche probablement. La condamnation est alors unanime et même l'opresseur, par sa mémoire défaillante des actes vexatoires commis, en exprime une, concernant son propre comportement passé. L'intervention des religieuses, pendant deux ans, afin que cette relation s'améliore, semble avoir porté des bons résultats, puisque le problème est partiellement oublié. Cela dit, la victime et son amie ne semblent pas avoir effacé ce passé récent, tout en admettant que « maintenant ça va » :

« L'année passée il y avait un de mes camarades qui se moquait de moi. Mais là, maintenant, il a un peu arrêté » [...] Il disait des trucs... disons pour blesser... [Annalisa].

[...]

« Oui c'est important d'avoir une amie particulière, pour se soutenir réciproquement [Annalisa].

Q: « Dans quelle occasion, par exemple ?

« Si quelqu'un veut nous offenser... [Annalisa].

« Oui, lorsque quelqu'un nous dit des trucs, qui d'ailleurs ne sont même pas vrais, c'est bien d'avoir une amie particulière » [Francesca].

Ce second extrait ne concerne pas des déclarations faites en proximité thématique avec « les évènements désagréables en classe ». Il relève d'une relance sur l'amitié. La victime et son amie – particulièrement concernées par la question – gardent à l'esprit les circonstances ayant probablement fait en sorte que leur lien se renforce et devienne solide. En revanche, Simone – qui a agi en opresseur – s'accroche à une image acceptable de soi en oubliant la conduite inadaptée. On tendrait, à partir de cette esquisse préliminaire, à décréter le rôle d'Annalisa comme victime et celui de Simone comme opresseur. On pourrait également voir dans des insultes verbales le *bullying* direct exercé par le second à l'égard de la première, en complétant le cadre par la mise en évidence de la différence de sexe entre victime et opresseur. Enfin, le poids – légèrement en excès pour l'opresseur et en déficit pour la victime – et le tempérament – la victime apparemment timide et le garçon extraverti –

permettraient de compléter le tableau. Aucune référence directe, ni un renseignement indirect, ne nous laissent entendre que des différences sociales, économiques ou de réussite scolaire participent de façon déterminante à la dynamique. Les capacités critiques de l'enfant oppresseur ne sont pas spécialement développées ; en tout cas elles ne le poussent pas vers une prétention constante de reconstruction du sens. L'adjectif « critique » rappelle surtout, dans ce cas, le ton plaintif que l'enfant emploie relativement à plusieurs sujets de conversations.

Quant à la fille, elle est moins bavarde que ses camarades. Elle se limite à réagir, bien que de façon complète et en connaissance de cause, sur des nœuds thématiques lancés par nous ou par ses camarades. Nous ne dirions pas qu'elle "subit" l'entretien, mais aucune intervention créatrice de sa part n'en influence le cours. Par exemple, elle ne donne pas cours à des ajouts ou déviations thématiques. On revient ainsi à la question du cas prototypique déjà citée : cette jeune élève harcelée dans le passé récent vit encore aujourd'hui dans la complémentarité avec son amie protectrice qui la soutient, même pour compléter des phrases laissées en suspendus.

Simone montre posséder des habiletés discursives et interprétatives moins prononcées que ses camarades. Cet aspect, avec tous les autres jusque là mis en évidence, peut faire ressembler la situation décrite à un cas exemplaire de *bullying* direct. On pourrait penser à ces défaillances comme étant reliées à une moindre capacité de se concentrer et aux caractéristiques de sa famille comme étant à l'origine de ses conduites mal contrôlées. Naturellement, un cadre de lecture ainsi obtenu est tout du moins hasardeux. Car, même si l'on peut sans doute recourir à l'adjectif « extraverti » pour opposer Simone à sa victime, d'autres attitudes se retrouvent, dans d'autres circonstances, chez le garçon. La partie d'opresseur, d'attaquant direct, d'élève moins performant que ses camarades, n'est pas la seule qu'il joue. Un autre rôle, bien différent, est également identifiable chez cet enfant. Simone est, en réalité (ou en même temps), laissée pour compte par le groupe-classe. Cette mise à l'écart ne rentre pas dans des stratégies ouvertement concordées par les camarades. Nous la déduisons à partir de ses déclarations :

« Je fais un peu le méchant, mais seulement lorsqu'on m'exclut » [Simone].

« Je n'aime pas quand mes camarades m'excluent par exemple » [Simone].

Q: « T'excluent ? »

« Oui, lors des jeux ou même dans les discours, par exemple » [Simone].

« Je ne trouve pas bien, par exemple, que certains maîtres... prennent toujours en considération certains d'entre nous ... C'est comme s'ils écartaient les autres... [Simone].

« Je n'aime pas que certaines enseignants fassent des préférences » [Simone].

Pendant toute la durée de l'entretien, Simone a un ton larmoyant. Des exceptions sont représentées par des éclats d'enthousiasme : lorsque nous laissons aux enfants le choix de commencer le tour des déclarations, il est toujours le premier à s'exprimer. Il prend souvent la parole pour reposer des affirmations déjà formulées par lui même ou par quelqu'un d'autre. Il profite toujours de la possibilité d'expression pour dénoncer des « injustices » subies par les sœurs, lorsqu'elles le réprimandent, ou par des copains ne le considérant pas. L'enfant est en quête perpétuelle d'attention, de possibilités de s'exprimer et d'écoute. En effet, l'enseignante nous présente ces traits de comportement de façon particulièrement détaillée :

« C'est un enfant qui cherche à être entendu. Par exemple, j'ai remarqué qu'il s'aperçoit du fait qu'on l'observe et qu'il en est content. L'autre jour, par exemple, j'ai entendu qu'il toussait, alors je lui ai donné un bonbon, il était vraiment content du fait qu'on se soit aperçus de sa situation, voilà. C'est peut-être un moment un peu... difficile pour lui, avec la mère enceinte, toutes ses sœurs plus jeunes, il a également un petit frère avec quelques problèmes... et on lui demande d'être responsable, mais c'est un enfant » [Religieuse].

En dépit de ces "circonstances atténuantes", les camarades condamnent quand même fermement les conduites inacceptables de Simone. Le fait que deux statuts bien différents paraissent concerner cet enfant mérite une attention toute particulière. On ne peut pas scinder les différentes situations gravitant autour de chaque dynamique de harcèlement et d'exclusion. On ne peut surtout pas ignorer la possibilité de liens étroits entre l'exclusion que Simone subit et l'oppression exercée envers Annalisa. De même, on ne saurait pas *a priori* imaginer une éventuelle direction de ce lien. Car, si la désapprobation réservée aux conduites de Simone par ses camarades tient assurément compte de ses agissements contre Annalisa, on ne peut pas savoir si la distance relationnelle entre le groupe et Simone préexistait à la routinisation de ses conduites iniques face à la jeune fille.

Simone montre se plaire à la situation d'interview. Il profite de toutes les occasions pour s'exprimer. Cela dit, il apparaît peu habitué à occuper la scène discursive. Ces remarques apparaissent moins inédites, moins adaptées et moins réfléchies que celles des camarades. La hâte de prendre la parole prime sur la justesse des formulations et sur l'adéquation des contenus. Or, cela ne nous sert pas pour confirmer une éventuelle hypothèse d'aptitudes

analytiques et expressives moindres de Simone, qui serait alors un *bully* puisque extraverti. C'est plutôt l'anxiété qui transparaît dans la prise de parole et dans le désir d'occuper la scène qui nous semble pousser ce garçon vers des interventions publiques peu soignées. Un foyer peu disponible et(ou) réceptif à l'expression de l'enfant, incapable de laisser percevoir à ce dernier l'intéressement requis, a peut-être favorisé le développement de certaines attitudes chez Simone.

S'il est certain que la position de victime d'exclusion et celle d'opresseur à l'encontre de Annalisa se relient étroitement l'une à l'autre, rien ne permet de distinguer, à cet égard, entre cause et effet. Le seul pas autorisé et souhaitable consiste à mettre en évidence les points de contacts entre les deux statuts. Simone diffère véritablement de tout autre camarade. Personne, sauf lui, n'est en même temps *bully* et victime. Le groupe-classe ne peut pas l'accueillir de façon inconditionnée : d'un côté il est laissé pour compte, faute d'attitudes captivant l'intérêt des pairs ; de l'autre il est ouvertement condamné pour ses initiatives agressives envers Annalisa. Il parvient, finalement, dans son but d'être au centre de l'attention. Mais d'une façon qui n'est pas celle espérée. Lorsqu'il est opresseur il fait l'objet de blâme. Lorsqu'il se présente en victime, en réclamant de l'attention, il vit ouvertement la singularité de sa position en classe. En notre présence, Simone se décrit comme une victime sur plusieurs fronts : victime des enseignants et de leurs décisions injustes ; victime de certains maîtresses qui ne le considèrent pas suffisamment ; victime des camarades de la classe, qui ne lui portent pas suffisamment d'attention. Il fait appel à cette vision de soi comme victime même lorsqu'il admet ses initiatives malencontreuses. Il avoue être « méchant, oui, parfois... mais sans le vouloir » et « juste lorsqu'on [l]e laisse de côté ». Ses tentatives de réaction à un état de fait qui lui est insupportable se réduisent aux attaques perpétrées à l'encontre d'Annalisa et aux plaintes constamment prononcées aux égards d'injustices prétendues.

Les écoliers Farinetti ne manquent pas de remarquer la singularité de Simone. Parfois il s'écarte ouvertement de leur morale partagée ; d'autres fois, il ne cesse de se plaindre et d'apparaître un enfant mécontent. Simone s'installe d'une façon malheureuse entre les maillots du réseau amical de sa classe. Il n'exerce pas d'attraction, constat intolérable qui doit favoriser sa recherche d'un autre bouc émissaire. Le harcèlement réitéré subi par Annalisa et la mise au ban de Simone par ses camarades ne peuvent pas se lire séparément. Ils s'inscrivent – ou se sont inscrits – dans une seule situation qui est celle de la classe Farinetti, avec ses élèves et ses enseignants. D'un côté, il est (ou bien il a été) question d'un *bullying* direct, détectable et détecté, donc découragé, par les sœurs et par les pairs. Le milieu scolaire s'oppose fermement à la situation dont Annalisa est la victime. Elle s'estompe donc au but de

deux ans. En ayant récemment cessé d'attaquer sa camarade de classe, suite aux interventions attentives des religieuses, Simone défoule désormais toutes ses peines par la seule attitude polémique, bien remarquable pendant l'interview. De l'autre, c'est une exclusion latente que Simone subit, sorte de *bullying* indirect pratiqué plus ou moins consciemment par ses camarades. Dur à détecter, ce problème ne voit pas le même épilogue serein. Les écoliers Farinetti ne soupçonnent pas le côté indélicat de leurs propres conduites envers Simone, aucune attaque directe ou violation formalisée ne rentrant parmi leurs agissements. Les sœurs ne remarquent pas d'accidents méritant une attention particulière.

L'isolement vécu par Simone peut être considéré dans les termes d'un *bullying* indirect ou bien dans ceux d'un *pré-bullying*. Alors que les épisodes de *school bullying* sont aisément détectés, sanctionnés négativement, donc découragés au sein de la classe Farinetti, ce que nous indiquons comme *pré-bullying* reste latent et devrait préoccuper davantage. L'expérience d'exclusion vécue et l'inadaptation par rapport aux instances amicales des camarades constituent aisément un préalable pour que le rôle de victime de harcèlement plus grave soit par la suite revêtu de façon stable dans d'autres milieux favorables. Simone a déjà connu un insuccès en cherchant de jouer le *bully*. Il persiste au contraire longuement dans la partie de la victime d'incompréhension et mise au ban. Ce type d'apprentissage risque de ne pas manquer de lourdes conséquences sur sa sociabilité.

3.1.2. Second cas : du statut de "petit dur" à celui de victime ?

L'autre cas de *bullying* voit Mirko en protagoniste. Il s'agirait, à première vue, d'un oppresseur. En réalité, on découvre aisément qu'il se rapproche de la victime provocatrice. L'enfant cherche et parvient à déranger aussi bien ses camarades que les enseignants. Ses conduites comprennent aussi bien la victimisation réitérée de quelques camarades plus faibles et timides (*bullying* direct, verbal et physique), que l'interruption des séances. L'agressivité verbale et physique, d'abord exprimée, puis de plus en plus refoulée, informe ses attitudes et ses conduites. En plus de chercher à stabiliser sa position dominante face à des victimes préférentielles, Mirko joue le petit dur face au reste de sa classe, en affectant la routine scolaire. Les religieuses nous en parlent comme d'« un enfant turbulent ». Les camarades le présentent comme quelqu'un obéissant moins que les autres aux règles scolaires et

n'expérimentant pas, à la maison, d'intervention parentale apte à canaliser ses agissements vers l'acceptabilité.

A chaque occasion, et aussi pendant l'interview, Mirko informe les autres qu'il ne connaît « aucune véritable règle » en famille ; pire, aucune initiative répressive ne serait prise par ses parents comme complément des châtiments mérités en classe. Comme Simone, Mirko aime parler de soi. Cela le porte à ne rien cacher de son existence, même lorsque les informations révélées sont à contre-courant par rapport à ce que la classe entière préférerait entendre. Il s'agit d'un enfant vif, qui s'exprime correctement, ne manque pas de capacités comparables à celles de ses camarades : il sait être ironique et même sarcastique, il repère aisément les termes descriptifs qu'il recherche lors de ses interventions. Ses résultats scolaires, en revanche, sont rarement satisfaisants. Le cadre d'ensemble est celui d'un écolier ne se conformant pas aux attentes de la petite collectivité qui est la classe : ni dans ses pratiques relationnelles, ni du point de vue de l'adhésion au rôle d'élève. « Il se fait respecter » - affirment les camarades lorsque ce serait son tour de répondre à la question « as-tu un ami ou des amis particuliers dans cette classe ? ». Ils semblent se moquer ouvertement de ses attitudes, alors que c'est peut-être un véritable mépris qu'ils expriment tout en rigolant. Les filles, en particulier, qui à la différence des autres n'en rient pas, condamnent fermement les attitudes et les habitudes de vie spéciales de ce camarade. Par une relecture croisée de nos données, mais non sans incertitudes sur l'exactitude des trajectoires identifiées, nous croyons repérer les identités des quelques camarades de classe ayant été victimes de Mirko plus d'une fois dans le passé. Il s'agit de trois garçons et une fille. Trois d'entre eux sont particulièrement timides et ont fait surtout l'objet d'attaques directes verbales. Le quatrième, plus bavard, a été victime d'un *bullying* indirect, notamment sous la forme de ragots diffusés sur son compte par Mirko⁴⁴³. A côté de ces attitudes de type *bullying*, qui se sont d'ailleurs atténuées au cours de la dernière année d'école élémentaire, Mirko a toujours fait preuve d'agressivité, tant verbale que physique, dans toute relation avec les camarades de classe.

Même dans cette circonstance, il n'est pas opportun de considérer la relation entre l'opresseur et ses victimes comme une opposition entre un mauvais élève et des élèves-modèle. Trois des écoliers mentionnés ne sont pas les plus brillants de la classe. En outre, cette dernière compte plus de bons que de mauvais élèves. Au bout des quatre années d'école, Mirko a de plus en plus atténué ces attaques directes de type *bullying*. Il a cessé d'endommager, cacher le matériel des camarades ; de se moquer lourdement de certains d'entre eux. Mais il ne s'est pas défait de plusieurs aspects le distinguant fortement de ses pairs de la classe. En plus de ses notes scolaires, ce sont les conditions de sa vie toute entière

⁴⁴³ Il s'agit d'un camarade ayant fait l'objet de dérision en raison d'un lien exclusif entretenu avec Carlo Andrea.

qui l'écartent des autres. A côté des particularités organisationnelles familiales déjà indiquées et des conduites déviantes tenues à l'école, d'autres détails dessinent cette distance. Sa mère travaille comme aide-ménagère au sein de l'établissement scolaire du fils, rentrant ainsi parmi les mères peu nombreuses ayant une occupation officielle. Cela nous indique, en particulier, une différence de disponibilité financière de l'enfant en question par rapport à ses camarades. Le statut professionnel des parents se distingue, entre autres, par le caractère dépendant du métier exercé et par la précarité des revenus. L'instabilité professionnelle intéresse ainsi ce foyer comme celui de Simone. Les écoliers Farinetti, bien entendu, ne citent jamais cet aspect, les interventions portant plus sur le rapport entre cet enfant et l'acceptabilité de ses actes. Leur jeune âge et la nature de leur activité principale ne leur permettent pas encore d'activer la fonction éventuellement stigmatisante des conditions socioprofessionnelles des parents. Ce sont plutôt les conduites de Mirko, autant en classe que chez soi, qui attirent l'attention critique des camarades. Probablement influencés par des adultes, ils seront ensuite amenés à rechercher les causes des agissements de Mirko au niveau de sa famille, mais exclusivement en termes d'« éducation ».

En reconstruisant la dynamique qui concerne Mirko, nous relierons certaines informations initiales données par la directrice aux récits des enfants. Sans rentrer dans l'identification des protagonistes, c'est pendant notre première rencontre que la mère supérieure nous parle de « *bullying* », en anticipant même notre propre utilisation du terme. Dans une autre occasion, en parlant de Mirko, elle en note les conduites à problèmes, mais aussi l'évolution appréciable de ses conduites dans le temps. Elle nous révèle l'importance de l'intervention de ses parents dans ce changement et dans l'amélioration de la situation de la classe entière.

« Le père, par exemple, avait un peu cette idée, qu'il lui avait transmise : "il faut savoir se défendre...". Il faisait alors du karaté pour apprendre à se défendre... [...] Oui, successivement on a commencé à se rencontrer, à lui expliquer ce qui n'allait pas...c'est-à-dire qu'il maltraitait deux, trois camarades en particulier et, en général, un peu toute sa classe. [...] Il a compris : il a commencé à venir très souvent prendre des nouvelles. On s'est mis d'accord pour qu'un lien constant se maintienne. Et on a eu beaucoup d'améliorations depuis » [Religieuse].

Il est clair que, tout comme l'autre situation de type *bullying* décrite, celle-ci est loin de s'être estompée. Cela se comprend d'autant plus qu'on ne considère pas les seules attitudes de *bully* identifiées par les enseignants chez Mirko. On prend en examen l'ensemble des conditions de son inadaptation en classe. Les améliorations ne paraissent que partielles. Car, s'il est vrai que l'enfant a abandonné certaines de ses attitudes inacceptables (il arrive à l'heure, il reste assis pendant toute la durée des cours, par exemple) il n'est pas intégré dans un réseau de relations considérées comme « normales » par ses camarades et véritablement

heureuses. Tous les répondants affirment, certes, qu'il a partiellement abandonné sa conduite d'opresseur régulier. Mais il lui arrive encore de tourmenter des camarades, de gêner l'ambiance de la classe et le rythme des activités. Cela revient souvent dans les récits de ses camarades à propos des sujets les plus variés :

« Par exemple, une fois, juste parce que un de nos camarades, toujours le même, avait fait des trucs ... il dérangeait tout le monde, quoi... la sœur nous a doublé les exercices pour la maison. Non seulement : ce jour là on n'a même pas pu écouter la séance, donc on a dû terminer seuls, à la maison, sans explication... Ce n'est pas très marrant » [Francesca].

Ces appréciations accidentelles proviennent autant d'autres groupes d'interviewés que de celui dont Mirko fait partie. Dans ce second cas, les écoliers s'adressent directement à leur camarade, comme en oubliant notre présence. Toute occasion est bonne pour essayer de faire remarquer à Mirko l'inadaptation de ses initiatives et les mauvaises conséquences pour la classe entière :

« Par exemple, lui, il dérange tout le temps, et ce n'est pas très marrant, il croit être sympa... mais... » [Arturo].

Ces reproches se lisent aisément à la lumière de l'attachement à l'ordre des écoliers Farinetti : *l'école est avant tout le lieu de l'apprentissage de notions, cette fonction ne doit pas être empêchée*. En outre, les écoliers ne supportent pas de voir, à travers Mirko, une sorte de négation du parcours sensé qu'ils savent suivre à partir de leur entrée dans cette école rigide. Le temps de Mirko à la maison, la laxité apparente de ses parents face à ses écarts ; la liberté de l'enfant dans le choix des jeux et des modalités de s'en servir font également l'objet de vives discussions en notre présence. « Ce n'est pas juste, comme ça », ne cessent de répliquer les camarades à tout récit du petit dur sur ses bravades impunies. « Ça, alors... Il n'apprendra jamais ! », s'exclament-ils en entendant raconter son énième outrage non réprimandé. Les écoliers Farinetti se montrent troublés : en termes relationnels ils ne se voient pas pouvoir entretenir de contact profitable et pacifique avec ce camarade ; pire, ils se sentent menacés dans la possibilité de jouir à plein de l'apprentissage qui leur revient de droit. Ils ne tolèrent pas, non plus, les risques de sanction négative – entendue autant comme réaction punitive que comme définition – encourus à cause de Mirko et de ses conduites aux effets parfois collectifs. En outre, comme on ne cesse pas de noter, le rappel continu de la possibilité de se soustraire à des règles auxquelles ils s'efforcent lourdement de se conformer est mal géré. C'est ce qui aggrave, plus que tout, la position de Mirko :

« Puis, nous on respecte les règles, on se comporte comme il faut. Lui, il arrive et il fait un peu ce qu'il veut, quoi... » [Filippo].

Mirko viole une morale de base partagée par la plupart, puis il brise la conformité attendue. Il est condamnable, et sans appel, puisqu'il s'en prend aux plus faibles et qu'il viole les règles écrites de l'établissement. Cette qualification, l'association de l'enfant à une image d'écart de conduite, devient un exercice régulier dans les initiatives classificatoires des élèves vénitiens. Cela est vrai même une fois qu'il ait amélioré ses agissements. En effet, alors que les religieuses nous parlent fières des changements dans la conduite de Mirko, ses camarades ne cessent de se rappeler son passé récent. Les répondants signalent ses agissements et d'autres traits caractérisant son existence comme autant de signaux d'une irréductible différence l'éloignant de la plupart. *C'est ce rappel ininterrompu de singularité qui pérennise l'intégration manquée de Mirko dans les réseaux groupaux, indépendamment de l'adaptation (certes tardive) de ses initiatives.*

« Ses parents... », « Ses parents le laissent faire », « Ses parents le laissent coucher tard... », « Il fait ce qu'il veut », « Il peut même jouer avec... ». Ces phrases prononcées par les interviewés désignent cet enfant et son foyer comme des exemplaires de singularité organisationnelle et normative effrayant les interviewés. Bien que Mirko semble sourire lorsque ses camarades racontent ses vicissitudes, son embarras est souvent manifeste. Il essaie d'ailleurs de justifier ses pratiques à partir des déclarations et accusations lancées par ses camarades :

« Il pratique le karaté, un sport violent... [Arturo].

« Non, ce n'est pas violent, ce n'est pas pour me défendre, c'est juste pour... on ne sait jamais... Puis maintenant je ne le fais plus, de toute façon... [Mirko].

« Non, c'est vrai, il ne le fait plus... » [Elena].

Mirko ne cesse d'afficher les preuves de sa reconversion, de montrer une nouvelle relation par rapport à certaines normes, comme celle de la non agressivité⁴⁴⁴. *Il s'efforce de se situer dans un registre d'acceptabilité* et de le montrer pendant l'interview. Non seulement il a arrêté de pratiquer le sport incriminé, mais il en réinterprète le sens, cherchant de se resituer à proximité de l' "admissible" partagé par le reste de sa classe et par les enseignants. Cela n'empêche pas, naturellement, que sa réputation se passe désormais de ses actes, des attentes spécifiques, notamment négatives, consolidées chez les pairs autour de sa personne. Mirko est engagé dans un statut qui, pour le moment, ne changera pas. Peut-être, le passage dans un autre établissement pourra interférer. Pour l'instant, être un « petit dur » est la seule solution

⁴⁴⁴Dans les termes de Goffman « [i]l doit montrer que, quels qu'aient été les événements antérieurs, sa relation à la règle est désormais correcte, révérencieuse » (cf. E. Goffman, « Les échanges réparateurs », *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. II : *Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973, p. 121). C'est dans ce même but qu'il s'empresse de nous dire qu'il n'arrive plus en retard à l'école, comme il le faisait en début de primaire.

de rôle dont il dispose et, en dépit de ses quelques efforts pour ne pas y recourir, la seule que ses pairs autorisent, par leurs interventions classificatoires. Ainsi, même si de rares déclarations nous informent du fait que « là, maintenant, il s'est beaucoup calmé, surtout par rapport aux années passées », Mirko a encore du mal à ne plus être offensif, à ne plus vouloir s'imposer pendant les jeux, à ne plus se moquer des autres, à ne plus déranger les leçons. Il commence tout juste à abandonner sa constance dans la persécution de cibles préférentielles. Ses initiatives se situent un peu moins au niveau d'un véritable *bullying*, tout en persistant dans une inacceptabilité et une agressivité constantes.

En observant les gestes, les expressions et les communications des enfants interviewés dans son propre groupe, on comprend que Mirko ne compte pas d'amitiés particulières et stables au sein de sa classe. Deux camarades, en particulier, ne cessent de commenter chacune de ses affirmations, en faisant remarquer la non véridicité, la légèreté des contenus ou la nature surprenante des discours de Mirko :

Q: « Et toi, est-ce-que tu as un ami particulier en classe ?

« Mh... pas un ami particulier.... Mais disons.... Un peu tous.... » [Mirko].

« Disons... qu'on le RESPECTE, eh, eh » [Arturo, d'un ton moquer qui laisse entendre l'imposition par la force pratiquée par Mirko].

« Eh, eh », [rires de tous, y compris Mirko].

Dans cette situation, l'attitude de Mirko ne laisse pas transparaître de véritable gêne. Il semble même rire des commentaires de ses camarades de classe. Est-t-il orgueilleux de cette image qu'ont de lui les autres répondants ? Cherche-t-il plutôt à conforter cette présentation faite par les camarades, puisqu'il s'agit, quand même, d'une reconnaissance ? Plus simplement, on pourrait voir dans la complaisance montrée pendant l'entretien, une tentative de rapprochement aux autres, exigence dont l'autodéfinition et la présentation de soi dépendent.

Alors qu'aucune phrase, en particulier, ne marche comme un détecteur de *bullying*, tout un ensemble varié de déclarations permettent de bien interpréter la situation dans laquelle le phénomène se manifeste et celle spécifique dans laquelle ses protagonistes évoluent. D'autres extraits de texte, alors, sur des différents thèmes, permettent de compléter le portrait de Mirko et l'esquisse de ses représentations majeures. La réponse suivante donnée par Mirko lorsque nous demandons quelles modifications apporterait-il à l'organisation scolaire, par exemple, met en évidence à la fois une réaction et une sensibilité communes de tous les répondants face à certaines stimulations et problèmes et des informations supplémentaires sur la caractérisation sociologique de l'écolier Mirko :

« Des changements ? Oui, chercher à faire en sorte que les enfants utilisent bien les toilettes, puisque c'est ma mère qui les nettoie » [Mirko].

La phrase est intéressante. En plus de confirmer un problème désormais connu, elle consiste dans une transition que le répondant effectue du milieu scolaire à sa propre sphère d'affections. S'agit-il d'une fuite conceptuelle ? Il est sûr que *Mirko privilégie la problématique liée à cet autrui significatif – la mère – qu'il semble vouloir protéger. Le voilà s'éloigner de sa vie d'écolier, de bully, d'enfant turbulent, tout en parlant d'un aspect de l'établissement scolaire.* Certaines conclusions pressées, tirées à partir des informations fournies par ses pairs, peuvent être relativisées dans leur portée et leur fondement. Des éléments descriptifs inattendus concernent en effet le rapport entre Mirko et sa famille. Comme il l'a déjà fait, l'élève révèle la présence forte de sa mère qui, on l'a vu, ne manque pas de le réprimander, à la différence du père. En voulant retenir des éléments pour réfléchir à la prévention des conduites indésirables de Mirko, notamment celles de type *bullying*, cet aspect ne peut pas être négligé. La phrase nous signale qu'*il respecte la figure travailleuse, dont il comprend les efforts ; en outre, parmi les deux parents, il respecte tout particulièrement celle qui met un frein à ses excès.* Ces deux éléments sont d'un intérêt tout particulier. Le premier permet de saisir le *côté in-exceptionnel des représentations majeures de cet enfant à la fois turbulent et ancien oppresseur habituel.* Dans d'autres termes, ce type de renseignement encourage l'abandon de toute perspective analytique et préventive fondée sur une hypothèse de défaillance ou altérité normative des oppresseurs par rapport aux autres élèves. Le second élément reprend en cause le lien entre styles éducatifs parentaux et conduites sociales enfantines. Surtout, il rappelle que le rapport à la restriction en famille influence celui avec toute autre règle et que l'émissaire d'orientations restrictives reste longtemps le repère majeur de l'enfant (dans des termes affectifs et dans le sens de guide de la conduite), dans les circonstances les plus diverses.

A un niveau plus spécifiquement intéressant en matière de *bullying*, un autre élément clé se trouve dans la réponse de Mirko. En parlant de ce qu'il ne trouve pas bien géré à l'école, il se reporte immédiatement à une figure clé de la maison. Cela est fréquent chez les victimes de *bullying* et ressemble parfois à la figuration d'une fugue. On revient ainsi au statut de *bully-victime* du répondant. Mirko dévoile des attitudes à la fois oppressives et victimaires. Cela décourage toute analyse, du cas en question et du *bullying* en général, basée sur des postulats normatifs monolithiques. Non seulement il est dépourvu d'intérêt de chercher à associer stablement des valeurs spécifiques – ou leur défaillance – aux orientations des

bullies. Il est aussi hasardeux de considérer ces éventuels attachements comme exclusivement propres aux jeunes oppresseurs et différents, *a priori*, de ceux des victimes et d'autres pairs.

Porter une attention encore plus détaillée sur l'affirmation de Mirko concernant le travail de sa maman nous permet, encore, de comprendre le poids d'un regard situé aux adhésions normatives éventuellement identifiées. Non seulement il est intéressant de connaître l'attachement d'un jeune oppresseur, mais aussi la légitimité de celui-ci au sein de sa classe scolaire. En ce qui concerne le respect de la mère travailleuse, il est évident qu'aucun problème ne se pose au sein de la classe Farinetti. Mais un autre aspect est encore plus informateur. Il s'agit de l'aise dont l'enfant parle de l'occupation de sa mère. On dirait qu'*aucune véritable stigmatisation explicite n'est à l'œuvre dans cette classe, qui prend la forme d'une qualification graduée des occupations parentales*. Le travail dépendant et la précarité de revenus sont certes moins répandus que le travail autonome, mais Mirko ne vit pas cette différence comme une caractéristique à cacher. Ses camarades non plus ne semblent pas mal considérer la question. D'un côté, personne, au sein de la classe Farinetti, ne rattache au positionnement économique et professionnel des parents les qualités des enfants et la légitimation des fréquentations amicales⁴⁴⁵. Les seules différences "objectives" entre Mirko et ses camarades résident dans la conduite de l'enfant. De l'autre côté, le rapport au concept de travail et à ses déclinaisons pratiques entretenu par les écoliers Farinetti fait que le respect se lie à l'intensité d'engagement et non pas à la catégorie professionnelle des occupations parentales. Les différences de revenu ne rentrent pas encore parmi les paramètres mobilisés dans la classification réciproque entre pairs. *La conduite et le tempérament restent pour le moment la référence clé* pour repérer des amis et entretenir des relations avec eux.

3.2. Le *bullying* comme manifestation d'adhésions

A preuve que le *bullying* doit s'étudier de façon située, nous notons que les déclarations des répondants sur l'école et sur l'ordre sont aussi informatives, au sujet de la victimisation entre pairs, que celles spécifiques sur le harcèlement réitéré entre pairs. Au sein de la classe Farinetti, nous ne retrouvons pas seulement la domination exercée par les deux *bullies* identifiés sur leurs victimes habituelles. Nous trouvons aussi la critique continuée des

⁴⁴⁵La réduction des frais d'inscription dont Mirko et Simone bénéficient n'est jamais mentionnée par leurs camarades.

deux enfants par le groupe-classe entier. Elle est parfois inique. Elle est aussi constante. Autant Mirko que Simone ont du mal à se défaire des statuts que les camarades leurs reconnaissent désormais. Le rapport entretenu avec les règles scolaires, la représentation de l'existence, avec ses fins, réapparaissent à maintes reprises en analysant les dynamiques de *bullying* reconstruites par les enfants eux-mêmes. En outre, lorsqu'ils développent les thèmes « fonction de l'école » et « utilité de l'activité d'apprentissage », les répondants remontent au « travail » tel qu'ils le définissent. En parallèle, l'illustration des "causes" présumées des dynamiques de victimisation identifiées (celles voyant Mirko et Simone en tant qu'opresseurs) permet aussi de préciser ces éléments clé. L'école, même si de façon moins explicite par rapport à celle des collégiens de la même zone, est vue comme une institution mettant des moyens à la disposition des enfants. La confirmation statutaire qu'elle assure à travers les notes est importante mais non principale. Les écoliers de l'établissement Farinetti que nous avons rencontrés, en effet, fournissent principalement des déclarations directes et indirectes sur le sens de l'engagement intellectuel et moral demandé par l'école. Les deux cas de *bullying* identifiés soulignent que la diversité de visions entre enfants ou plutôt la perception de la diversité de visions gouverne leurs destins associatifs et relationnels. Plus que les notes, c'est l'engagement montré par chaque élève dans son travail d'écolier qui est en mesure de conditionner les orientations réciproques entre élèves. Le travail scolaire et l'effort pour réussir en classe guident les rapprochements et les oppositions entre enfants. De même, ils s'avèrent être à la base de dynamiques d'exclusion, victimisation et stigmatisation négative de type *bullying*.

La représentation de l'avenir sous-jacente à un tel enchaînement de représentations, désignations de priorités et directions des flux amicaux et oppressifs est celle d'une montée en difficulté sans fin des tâches requises par la vie sociale. *Les notes scolaires indiquent, aux yeux des enfants, la qualité du travail et des attachements moraux de chacun. Elles mesurent indirectement le respect envers le rôle d'écolier, l'institution scolaire, les parents et leurs efforts financiers, la vie sociale telle que l'entourage la conçoit et la prépare.* L'école est le « boulot des enfants ». Un parallélisme est implicite dans les représentations mises en avant par les répondants : les bonnes notes à l'école sont comme l'argent gagné par les parents en travaillant. Il s'agit à la fois d'une récompense et d'une preuve de l'effort. Puisque les familles investissent une partie importante de leurs gains dans le parcours scolaire des enfants, les écoliers Farinetti ne se reconnaissent pas le droit de leur donner des soucis par leurs conduites à l'école. Les camarades qui apparaissent violer ce principe fondamental ne méritent pas de considération ou bien ils y ont droit, mais en forme de blâme et d'autres initiatives, plus ou moins passionnelles, ayant le caractère de sanctions négatives. A la

différence de leurs aînés du collège, les écoliers plus jeunes ne se limitent pas à critiquer les négligences de leurs pairs. Ils en essaient tout de suite la "rédemption", agissant en garants d'une conformité générale des conduites par rapport à l'acceptable conçu. Ils ne coupent pas de façon irrémédiable tout lien avec les "déviant". Mais ils tendent à ne leur consacrer qu'une attention corrective, soutenue par des tons polémiques explicites. Puisque les notes dévoilent autant l'effort et le progrès intellectuel que l'adéquation morale de la conduite, elles rentrent parmi les généralités déclinées dans la carte d'identité de chaque élève. Celle-ci est utilisée comme un repère pour orienter les contacts amicaux en classe. Elle indique *la mesure dont le statut qui devrait être dominant pour des enfants de dix ans – celui de bon écolier – fait l'objet d'adhésion.*

L'identification d'opresseurs et de victimes d'isolement, l'attention aux caractéristiques de ces élèves dévoilent ce poids majeur que les notes et le succès scolaires peuvent exercer sur les dynamiques relationnelles. S'il en est ainsi, c'est parce que les agents qui les décrètent et les parents qui visent à les connaître jouissent d'une autorité toute particulière. Mère et père semblent être la source primaire légitimant le rôle majeur joué par ces paramètres. C'est parce qu'ils reconnaissent une autorité à l'institution scolaire, qu'ils déclament leur respect pour les règles scolaires et qu'ils se confient aux jugements émis par les enseignants que leurs enfants poursuivent la conformité par rapport au règlement et aux attentes reliées à l'activité d'apprentissage. Si l'intensité des liens amicaux s'associe de l'homogénéité du point de vue des notes reportées (notamment celles concernant la conduite) c'est alors parce que celles-ci renvoient indirectement aux valeurs promues en famille.

A la base, la classe Farinetti tend à consister dans un ensemble et non pas dans la somme de petites unités stables et fermées. *La "mise à l'écart" directe ou indirecte, physique ou verbale se met en marche lorsque des jugements particuliers sur autrui sont émis. Elle n'est pas une modalité habituelle de l'échange, se liant au contraire à la perception d'anomalies par les écoliers.* L'attachement au travail scolaire et aux conduites prescrites, l'appartenance familiale représentent des paramètres clé dans l'instauration de ces dynamiques et de la classification réciproque qui les nourrit. Le cas de Mirko est représentatif en ce sens. Il montre que la conduite de chaque élève compte dans les évaluations réciproques. En même temps, c'est la façon dont les parents apparaissent s'occuper de leur enfant qui rend ce dernier plus ou moins digne et capable d'intégrer le réseau amical.

Les parents rentrent ainsi dans les mécanismes de la mise à l'écart et du *bullying*, car ils restent encore les véritables autrui significatifs. Si les prescriptions des religieuses sont suivies par la plupart, ce sont les figures parentales qui sont mobilisés lorsque les enfants mettent en cause leurs conduites réciproques. L'appartenance familiale se conçoit alors non

pas dans les termes de classes sociales ou socioéconomiques, mais du point de vue du style éducatif. Cela est prouvé par l'insuccès des sœurs dans le découragement de certaines attitudes de type *bullying*. Alors que les attaques directes perpétrées par Simone à l'encontre de sa victime sont aisément réprimandées et découragées, la mise à l'écart que cet élève subit par le groupe-classe ne paraît pas fléchir suite aux interventions des enseignants. Aucune empathie n'est suscitée par les explications tentées par les religieuses :

« Les sœurs nous disent qu'il faut le comprendre, parce qu'il cherche à attirer l'attention, mais bon... » [Francesca].

« Oui, on sait qu'il le fait juste pour attirer l'attention sur lui... » [Alberto].

« Mais ce n'est pas juste qu'il fasse certaines choses... » [Francesca].

Ces aspects doivent être tenus en considération lors de l'évaluation de stratégies préventives basées sur l'intervention des adultes.

3.2.1. Les deux dynamiques : spécificité et similarité à la base d'un épilogue commun

Les deux situations décrites mettent en évidence l'*enchaînement des conditions* à la base des conduites de harcèlement et d'exclusion. Rôles et statuts sont également pris dans une concaténation qui en interdit une distinction précise. Pour cela, on en vient presque à oublier les victimes d'attaques directes – comme Annalisa – Mirko et Simone étant en même temps des victimes, des harceleurs et des écoliers. Le fait est qu'on ne peut vraiment pas analyser les différents épisodes de *bullying* direct, indirect et les petites déviances ordinaires commises par certains élèves en ignorant qu'ils tiennent à une même situation. La *nature processuelle, en plus que située, du school bullying* doit être notée. Car, réduire les deux cas aux méchancetés subies par les victimes de harcèlement direct serait, selon nous, ne pas traiter complètement du phénomène de *bullying*. Le caractère réitéré des dynamiques détectées doit être explicité à des fins compréhensives et surtout préventives.

Identifiés d'abord comme oppresseurs ou responsables de petits accidents qui perturbent le climat de la classe, Mirko et Simone rentrent de façon malheureuse dans le réseau relationnel de classe. Menaçant l'ordre et la paix, ils sont mis à l'écart et leur agressivité, à partir de ce moment, devient difficile à classer : primaire ou secondaire ? Une singularité perçue par leurs camarades lorsqu'ils violaient des normes ou attaquaient des

camarades de façon répétée s'instaure ultérieurement dans leurs conduites, car le réseau relationnel les sanctionne négativement. De l'extérieur, on remarque que les deux oppresseurs-victimes entretiennent également des relations difficiles avec leur entourage familial. Cependant, des différences distinguent les deux cas.

Simone, aîné de plusieurs sœurs et d'un frère en situation de handicap, est forcée, à la maison, de jouer le petit adulte, bien sage. Ses parents exigent des preuves de maturité sans lui faire de concession. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'assurer la protection de sa fratrie. Bien que nombreuse, la famille de Simone ne manque pas de mettre en place un système de règles et punitions semblable à celui des autres foyers. Simone doit s'y conformer constamment, en dépit de ce qu'il fait parfois en milieu scolaire. Tout dans son fonctionnement conventionnel, la famille de Simone ne paraît pas pouvoir être ignorée lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les facteurs ayant influencé les aptitudes sociables et la socialité de Simone. Les agissements de l'enfant sont jugés d'inappropriés par les pairs. D'abord, il apparaît « méchant » envers Annalisa ; ensuite, l'étiquette de « différent » ne l'abandonnera pas. Les pairs agissent en groupe, autant au moment de la classification qu'au moment de la traduire en pratique relationnelle. C'est ainsi que les interventions des sœurs ne suffisent pas à déraciner la dynamique d'exclusion de Simone, tout en ayant fait en sorte que cet oppresseur arrête ses attaques directes envers Annalisa :

« Des fois, moi, par exemple, je me fâchais beaucoup avec ce camarade qui se moquait de mon amie, même si les sœurs disaient qu'il ne faut pas répondre... Puis, comme... même les autres camarades remarquaient ses comportements, alors c'était mieux, parce que... comment dirais-je... ce n'est pas facile de pardonner, mais puisque on est tous.... » [Francesca].

« Les sœurs nous disaient qu'il ne se rendait pas compte du fait qu'il nous faisait souffrir, que nous devions le lui dire... » [Annalisa].

« Mais ce n'est pas facile lorsqu'il se moque de toi... de lui dire "je te comprends"... » [Francesca].

« Disons que dans certains cas... l'union fait la force » [Carlo-Andrea].

Le groupe apparaît comme un véritable centre de médiation et réélaboration des rectifications de conduite préconisées par les enseignants et, en partie, par les enfants eux mêmes. De façon surprenante, celui qui était l'enfant-problème comprend, par le groupe, ses propres fautes (« Oui. C'est vrai. J'étais un peu méchant avec une camarade. Je me trompais », avoue Simone). Le groupe, d'autre part, n'arrête pas de lui reprocher le passé « même si maintenant je me comporte bien », précise Simone. Nous remarquons que le poids de la petite collectivité le sanctionnant de façon régulière est important dans l'ajustement des conduites de Simone envers son ancienne cible. Il commence à se sentir davantage compris – nous informent les sœurs. C'est ainsi qu'il cherche d'éviter ce qu'il sait désormais désapprouvé par ses camarades. Il entreprend un travail de reconversion de son malaise dans

des formes plus acceptables de comportement, même si les résultats ne sont pas immédiats et qu'ils prendront vraiment de consistance, désormais, dans l'étape scolaire successive. La violation du règlement, l'écart par rapport à des conventions embrassées par le groupe-classe et, bien évidemment, le rapport critique avec sa cible se transforment petit à petit en attitudes moins blâmables par l'entourage. Persiste néanmoins, inaltérée, l'exigence de s'affirmer au sein de la classe – exprimée par la prise de parole excessive – et de susciter la compassion des autres à propos de son propre sort. Le comportement vexatoire tenu à l'encontre d'Annalisa – une copine, désormais – peut être relu, entre autres, aussi dans les termes d'une *recherche de relation privilégiée*, en plus que dans ceux d'une recherche d'un bouc émissaire.

Mirko est un élève « à problèmes » et l'a été encore plus pendant les années précédentes. Il ne cesse de commettre des infractions sanctionnées officiellement comme telles et de s'écarter ainsi de toute conduite attendue et acceptable. En parallèle, il met en œuvre des actions victimaires – physiques dans un premier moment, seulement verbales ensuite – contre des cibles non occasionnelles, mais périodiquement redésignées. En sortant d'un cadrage étroit du *bullying* on reconnaît, dans ses victimes non occasionnelles, bien que non exclusives, des cibles habituelles de harcèlement continu entre pairs. Et puisque ces victimes, choisies en raison de certaines faiblesses remarquées par le petit oppresseur, s'alternent, le groupe-classe dans son ensemble apparaît parfois jouer la partie de victime indirecte et "généralisée" de Mirko. Non seulement plusieurs enfants, à tour, ont le malheur de devenir la cible des attaques réitérées de Mirko. Les initiatives de ce dernier, finalement, touchent au groupe dans son essence et son climat. On remarque donc au moins deux façons d'être victime. En outre, l'implication méthodologique de l'intersection de plans – individuel et collectif⁴⁴⁶ – éclaire le renversement de rôles qui intéresse, à son tour, l'enfant incriminé. Il s'agit, plus précisément, d'un enrichissement, voire d'une ambivalence et, souvent, d'une contemporanéité de rôles et statuts. D'un côté, on remarque que les victimes sont telles d'une façon complexe et changeante. De l'autre, l'agresseur est, lui aussi, actif dans plus d'un rôle, sans que cela n'implique forcément une succession temporelle définie, voire un abandon des rôles joués précédemment. Cette indéfinition semble faire pendante avec certains traits contradictoires que Mirko dévoile à propos des initiatives de ses parents en matière de

⁴⁴⁶Etendre le qualificatif de "victime" au groupe-classe est une liberté qui nous permet de considérer la dimension sociétale de ce dernier. En semblant accorder le statut d'acteur social à la petite collectivité observée, nous risquons de nous rapprocher de la réification de l'ensemble de relations. En réalité, le but et l'avantage de cette initiative sont représentés par la mise en évidence du *bullying* dans son essence même. Car, non seulement la victime directe, mais également le réseau de contacts et d'interactions subissent les coups néfastes du *bullying*. La confiance, le soutien et l'attraction réciproques, différenciant le groupe-classe d'un ensemble d'écoliers physiquement proches, ne manquent pas d'être bouleversés par toute dynamique interindividuelle de type conflictuel. Le groupe, entendu autant comme petit cercle préférentiel, que comme porteur d'intérêts (notamment l'apprentissage), est menacé dans son intégrité et dans ses potentialités socialisantes.

discipline. Cet aspect joue à la fois de façon primaire, comme tout facteur éducatif, et d'élément collatéral. En effet, les écoliers Farinetti se montrent gênés, en égale mesure, par les conduites de Mirko et par les détails de son expérience éducative à la maison. Ils y puisent une certitude concernant l'impossibilité de changement du camarade et, bien sur, un facteur supplémentaire pour la stigmatisation. *La mauvaise réception des initiatives de Mirko, unie à la perception d'inaltérabilité de ses schémas de conduite, décrète le destin peu heureux de l'enfant parmi ses pairs de la classe.* Les camarades montrent une véritable résignation lorsqu'ils commentent les affirmations de l'enfant vantant son expérience d'impunité.

« Mais comme-ça c'est pas juste. Si on ne le punit pas... c'est normal qu'il fasse comme ça. Si on ne le punit pas, puis, il ne s'arrêtera jamais ! » [Elena].

« C'est pour ça que des fois on ne lui dit..., on espère qu'il ne viendra pas jouer... parce qu'il y a souvent des bagarres lorsqu'il est là... » [Luigi].

La persistance dans des conduites inacceptables, même après l'abandon de certaines attitudes de petit dur, et en dépit de la substitution des attaques verbales aux attaques physiques, doit se lire dans le cadre de ce processus de stigmatisation. Les camarades de Mirko voient définitivement comme "déviant" un pair dont la vie familiale n'est pas comme celle des autres. L'écolier se retrouve ainsi confiné dans le cadre d'action de l'enfant "différent". Encore plus que face à Simone, les élèves Farinetti ne tirent aucun profit, au plan d'un exercice empathique, de cette finesse analytique les amenant, pour autant, à bien relier certains traits (comme l'éducation en famille) à la qualité de la conduite. *Leur jeune âge ; une certaine rigidité dans la façon de défendre des attachements majeurs et des représentations fondamentales ; une discipline scolaire plus répressive qu'explicative en cas d'erreur confinent les aptitudes analytiques et critiques des répondants à l'illustration des problèmes.* Lorsqu'ils tentent des explications du *bullying*, les écoliers Farinetti n'adoptent pas toujours une posture compréhensive. *Ce passage manqué de l'explication à la compréhension fait que la classe, à son insu, oblige ses "mauvais éléments" à rester tels*⁴⁴⁷.

⁴⁴⁷La classe Farinetti pourrait alors être considérée comme « traditionnelle » au sens de F. Imbert (*Le groupe-classe et ses pouvoirs*, Paris, Armand Colin, 1976) : « form[ée] sur la hiérarchie et la concurrence entre les enfants, condamn[ant] chacun à jouer plus ou moins parfaitement son rôle, celui de bon élève, mais aussi celui de mauvais élève ». L'étude, concernant, entre autres, les attitudes et les possibilités des enseignants face aux contraintes des programmes scolaires, reste d'intérêt pour notre analyse, puisque d'autres similarités se retrouvent entre les deux populations d'écoliers. Les réponses à l'invitation sociodramatique des chercheurs à désigner le partenaire idéal pour travailler voient les élèves plus fermes dans l'expression des refus que dans celle des suffrages ; les préférences se relient toujours à la réputation scolaire des enfants ; la concession expérimentale de pouvoir fait que les jeunes écoliers se sentent perdus, puisque des nouveaux repères ne sont pas encore établis. En outre, le recours à l'expression de « fatalisme institutionnel », employée en opposition avec l'hypothèse également extrême de libération totale du processus d'institution (voire éducation en milieu scolaire), nous renvoie à une perception retenue lors de la rencontre avec la classe Farinetti. Nos écoliers se réfèrent souvent à l'école comme à une institution réglant, dans le plein droit/devoir de le faire, tout le camp du possible. Cette attente fait en sorte que, comme dans le cas de l'étude mentionnée, même nos écoliers ne parviennent pas à sortir rapidement des schèmes autoritaires traditionnels lorsque le pouvoir leur est concédé

3.2.2. Amitié et groupements dans l'analyse des dynamiques de la victimisation

La nature des processus et des stratégies de cohésion est importante, en analysant les dynamiques du harcèlement et de la mise à l'écart réitérés entre pairs. La tendance, au sein de la classe Farinetti, est celle de privilégier la cohésion du groupe-classe tout entier au détriment, éventuellement, des sous-unions stables entre deux ou trois copains. Les alliances privilégiées entre deux enfants se repèrent, certes, mais ces couples d'amis vivent en symbiose avec la classe entière. Les visions embrassées par le collectif (la classe) pénètrent l'organisation de tout sous-groupement. Pour cela, *le jugement élaboré et exprimé par les répondants au sujet de chaque alliance en considère l'impact sur la classe entière, avec son activité majeure – l'apprentissage – et son équilibre.*

Les relations amicales entre deux individus que nous avons identifiées se structurent autour de deux cas de figure : les filles se rassemblent sur la base de problèmes communs, petits secrets, propositions de solutions aux problèmes. Les garçons partagent surtout des mêmes aptitudes intellectuelles, des résultats scolaires similaires et un attachement au rôle d'écolier de la même sorte. Nous pourrions nous pousser jusqu'à dire que les garçons Farinetti, en partageant une vision instrumentale de l'école, se réunissent sur la base de capacités estimées essentielles à un heureux avenir socioéconomique. Les filles, tout en ne manquant pas d'adhérer à la même représentation du parcours scolaire, privilégient, en particulier, deux façons de faire groupe également liées à la manifestation d'empathie. D'un côté, elles peuvent donner lieu à des amitiés ayant le caractère de complémentarité. C'est le cas de Francesca et Annalisa : la première, plus expansive et brillante dans l'analyse et la critique des situations, travaille dur pour que la seconde sorte de la situation la faisant souffrir. De l'autre côté, les filles Farinetti s'associent à d'autres élèves sur la base de ressemblances dans le tempérament et dans la représentation de l'existence.

La classe ne compte pas de petits cercles s'opposant les uns aux autres. Les différences pointées du doigt par nos répondants sont celles entre le groupe-classe entier et les deux garçons décrits comme des oppresseurs-victimes. A côté de sympathies particulières entre individus, on repère une *forte cohésion de la classe entière*. Elle semble *nourrie principalement par le partage d'exigences liées à des adhésions normatives de fond*. Le

(notre invitation à proposer des changements réglementaires est notamment une concession abrupte, quoique virtuelle, de pouvoir).

groupe-classe tient à ce que le travail scolaire ne soit pas rendu difficile par des déviants capricieux. Ses membres partagent l'idée que l'établissement est rigide, mais ils voient en cela le prix à payer « si l'on veut avancer ».

Les recommandations des maîtresses et l'effet de l'application de certaines règles en classe contribuent à ce que les enfants partagent d'autres positions fermes et leurs nuances. Le cas de Carlo-Andrea, mettant fin à son amitié privilégiée avec un camarade pour éviter la circulation de ragots, témoigne du poids des différentes conséquences de la prééminence accordée au groupe-classe. On y voit, bien évidemment, la trace de l'insistance des religieuses pour qu'aucune petite union ne soit privilégiée au détriment d'autres élèves. En même temps, on voit bien que la malice enfantine joue un rôle clé dans l'affaire. Surtout, on remarque que *les jeunes écoliers ne sont pas prêts de laisser place à des habitudes inédites n'obtempérant pas à l'indication récurrente de « fraternité sans distinction » proférée par les instituteurs*. Avant que les tensions engendrées par l'amitié préférentielle entre les deux garçons s'exacerbent et que les moqueries dont Carlo-Andrea est victime tournent en torture de type *bullying*, le lien est rompu. Les deux écoliers, également performants dans les matières scolaires, à même de s'exprimer brillamment et d'effectuer des analyses minutieuses de toute situation citée, reviennent aisément au groupe-classe, qui partage leur même conformité par rapport aux règles, l'intérêt pour les disciplines apprises et un engagement constant dans le travail d'apprentissage. Ils échappent ainsi à la condition potentielle de victimes de harcèlement systématique.

Le lien particulier instauré entre Annalisa et Francesca est, au contraire, bien toléré. D'un côté, le type d'union n'est pas en mesure de déstabiliser la routine de la classe. Les écoliers Farinetti acceptent mieux des filles très soudées qui n'arrêtent de s'échanger des ragots que des garçons se donnant à la même activité. De l'autre, Annalisa, ancienne victime de *bullying* direct, est par ailleurs bien intégrée en classe, en dépit de sa particulière timidité. Elle s'adresse tout d'abord à ses camarades pour être protégée, puis à ses parents pour être réconfortée. Comme ses pairs, elle recourt rarement à l'aide des institutrices religieuses. A la différence d'autres situations de *school bullying* courantes, la victime ici ne devient pas la cible d'attaques ou de mise à l'écart de la part de la classe entière. Cette dernière se mobilise, au contraire, pour prendre les distances d'avec son persécuteur.

Autant Mirko que Simone, coupables de *bullying* et d'enfreindre des règles et des valeurs respectées par les autres, sont punis par la privation de liens amicaux authentiques. Cela se vérifie même lorsqu'ils paraissent prêts à s'y engager de façon sincère. Le fait est que des différences importantes persistent dans leurs profils, que les camarades ne sont pas prêts d'ignorer, même une fois oubliées les graves violations et les anciennes conduites de type

bullying tenues par les deux garçons. Simone et Mirko, en effet, ont amélioré leurs conduites sans jamais les conformer entièrement, selon leurs pairs, à celles de la plupart. Ils continuent de ne pas briller dans les matières scolaires, de ne pas faire preuve de tempéraments proches de ceux des autres. Les écoliers Farinetti ne citent jamais la différence de notes comme un facteur déterminant les destins amicaux. Mais on perçoit, par leurs récits, que l'habitude de ces deux jeunes à des notes moyennes à mauvaises fonctionne comme un indicateur clé. Les deux enfants se mettent aux tâches fondamentales avec un tout autre esprit que celui promu par la plupart des entourages. Agressif et hyperactif l'un, pleurnicheur et pessimiste l'autre, Mirko et Simone ne s'orientent pas vers les camarades de façon attractive. Non seulement ils n'obtiennent pas d'entrelacer des liens amicaux préférentiels, mais ils ne seront jamais accueillis comme des membres à part entière de leur classe.

Mirko compte, parmi ses nombreuses fautes, celle d'obtenir souvent, par ses initiatives, des punitions collectives dont tout camarade subit les conséquences. Simone représente la tristesse et la déception, deux sentiments que les enfants ne cherchent pas à expérimenter. Le premier cherche à tout pris à s'imposer au centre de l'attention des pairs : il peut afficher des manières de "brave", même pendant l'interview, juste pour rappeler aux autres sa présence. Les autres cherchent plutôt à l'ignorer et ses inventions au sujet de nombreux amis qu'il aurait en classe sont aussitôt démenties par les autres répondants. Le second vise également l'attention des camarades, mais d'une façon aussi passive qu'inefficace. *Par leur manque de liens privilégiés en classe, Mirko et Simone ressemblent aux élèves que la littérature spécifique sur le bullying qualifie de bullies et victimes en même temps ou de victimes provocatrices. Annalisa, ancienne victime préférentielle de bullying direct, est ici, à la différence des idées reçues en matière, dans une meilleure position que les deux jeunes oppresseurs.* Cette indication pousse dans la direction d'une étude du *bullying* resituée à chaque fois de façon spécifique, selon les traits majeurs de la classe observée. En effet, Mirko et Simone ont cela en commun : ils trahissent, d'une façon ou d'une autre, ces idéaux majeurs orientant, au contraire, les fréquentations amicales entre pairs et leur maintien. Il devient évident que *l'étude de toute dynamique de harcèlement réitéré ou d'exclusion ne peut pas se passer d'une enquête parallèle concernant les adhésions majeures d'une classe.*

Dans le cas des écoliers Farinetti, la prééminence des valeurs violées par les jeunes oppresseurs, puis victimes d'exclusion, se manifeste par l'intensité dont ils sont "chassés" du réseau des pairs. Pire, elle réapparaît dans le détail du destin amical de Mirko et Simone. Car, également dépourvus d'amis, également mauvais à l'école, les deux enfants ne finissent pas par se rapprocher l'un de l'autre. C'est un autre élément allant contre le sens commun établi autour des conduites à problèmes en milieu scolaire : les *bullies* ne s'associent pas forcément.

En allant plus loin, au sujet de notre terrain nous pourrions dire que les valeurs inaliénables d'après l'ensemble-classe pénètrent à ce point les consciences que même les deux oppresseurs y adhèrent en optant pour ne pas se constituer en unité amicale. *Mirko et Simone ne se sentent pas attirés par une fréquentation entre parias. Celle-ci serait une énième initiative inscrite en dehors du "partagé" des écoliers vénitiens. Au contraire, chacun d'entre eux ne saisit pas de véritable "concevable" qui soit indépendant de – ou en conflit avec – les investissements majeurs du groupe-classe.* En reconnaissant chacun dans l'autre la négation des adhésions chères aux autres écoliers Farinetti – celles dont seul le respect authentique pourrait assurer un sort meilleur – Mirko et Simone ne s'associent point et s'ignorent même.

3.3. Le *bullying*, un contexte de recherche identitaire ?

Les situations de harcèlements entre pairs et les attitudes dominatrices identifiées dans les comportements de certains de nos interviewés peuvent à la fois être considérées comme déviantes et conformes. Naturellement, le recours à ces deux qualificatifs doit être éclairci. Car, s'il est facile de voir dans la déviance un symptôme d'éloignement, donc une exception, sans forcément prendre en considération la sphère de la régulation formalisée, l'analyse de la conformité peut constituer une tâche bien plus complexe. La tendance est généralement celle de porter attention non seulement à l'ensemble des règles codifiées, mais également à celui des valeurs moins explicitées chères à la collectivité de référence. En outre, ce qui pourrait sembler être un glissement accidentel de « conformité » à « conformisme » peut ici correspondre à un ajustement d'outil profitable ou nécessaire.

Le respect des règles écrites, celui des attentes partagées au sein de l'entourage de chaque élève, les modes amicaux dominants en classe représentent autant de facteurs à prendre en compte comme des indices de conformité et de conformisme. Cela vaut, de même, en parlant des conduites qui s'éloignent des préceptes formels et(ou) des sentiments généralement partagés. Le respect d'indications formalisées n'indique pas forcément une adhésion compréhensive des prescriptions en question ; la manifestation d'orientations conformes à celles de la plupart peut, de même, ne pas être sincère. Classer des conduites est une opération ardue, surtout s'il est question d'écarts. Même en réussissant à cerner des traits tels que l'instrumentalité ou l'habitude parmi les fondements des initiatives analysées, la tâche reste complexe. Bref, on n'arrive pas facilement à exclure, en tant que secondaires,

d'autres éventuelles références normatives. En termes pratiques, cela comporte que l'on arrive difficilement à définir « conformistes » ceux qui rejoignent les autres tout en n'adhérant pas de façon consciente et(ou) manifeste aux fondements de leurs conduites. En parallèle, on n'est pas facilement autorisé à postuler l'adhésion effective par rapport à des principes du seul fait que les écoliers paraissent y adapter leurs conduites.

L'attaque directe et réitérée d'une cible n'est pas dominante parmi les comportements des écoliers Farinetti. Mirko et Simone sont les seuls à l'avoir pratiquée. De même, le règlement scolaire paraît respecté dans une majorité de cas. Au final, la « déviance » n'est pas fréquente dans la classe. La conformité paraîtrait pour cela une attitude partagée, grâce à l'intériorisation du sens et du fondement moral des prescriptions. De même, le *bullying* et la violation du règlement seraient rares en « raison » d'une adhésion intentionnée aux indications prescriptives. L'opresseur et ceux qui dévient pas rapport au règlement ne témoigneraient pas de cette même adhésion, en apparaissant, aux yeux des pairs, en entretenir bien d'autres. Supposer un écart de base entre les attachements normatifs des uns et des autres est certes plus constructif que trancher *a priori* en faveur d'un générique « manque de repères » qui caractériserait les *bullies*. Cela dit, on ne manque pas de constater que cette attitude doit être transitoire, dans la recherche : une suspension de tout jugement pressé et simpliste. Car, si la déviation par rapport à une prescription formelle peut être lue comme la négation du principe que celle-ci défend, rien n'autorise à conclure que son auteur navigue dans un vide de valeurs. Tout d'abord, la violation de la règle et de la référence normative sous-jacente doit être évaluée sous des angles différents : est-elle exceptionnelle, récurrente, visée, non avertie ? Comment s'autoriser, en plus, à considérer d'irréversible la distance par rapport à une norme éventuellement trahie par les agissements d'un jeune acteur ? La recherche d'autres éventuelles orientations, que celle prescrite formellement, comme étant à la base des actions jugées est le premier pas pour traiter de façon adéquate la conformité défaillante. On peut ainsi saisir d'autres repères plus directs inspirant les jeunes acteurs.

Et ceux-ci peuvent alors apparaître même adjacents à ceux suivis par la majorité. Ils peuvent même s'avérer y correspondre mais être camouflés par des modalités différentes d'adhésion ou mis au second plan pendant une phase de transition.

Les conduites des oppresseurs et celles des victimes de *bullying* peuvent, dans un tel cadre seulement, être analysées dans les termes d'une éventuelle recherche identitaire posant des problèmes. Mirko et Simone poursuivent l'intégration du réseau relationnel, tout comme leurs pairs l'ont fait avec des moyens appropriés garantissant le succès. Seulement, leurs tentatives s'avèrent inopportunes et même inacceptables. Ils cherchent à pouvoir s'identifier aux pairs et, en général, aux écoliers nouant des relations amicales en classe. Or, les attitudes

agressives et oppressives ouvertement mobilisées ne le leur permettent pas. En parallèle, on remarque que les élèves Farinetti, en ne pardonnant pas leurs deux compagnons, en les confinant aux marges de la trame des échanges, parviennent à leur manquer de respect, tout en ne les agressant pas explicitement. Bref, la question des attachements, de la conformité apparente et de celle manifeste par rapport à des valeurs et à des normes généralement professées, de l'identification authentique à des modèles de conduite ne se résout pas en indiquant les oppresseurs comme s'identifiant à d'autres attachements que la plupart. Car c'est aussi l'adéquation aux prescriptions formelles et aux coutumes relationnelles les plus répandus que doit être bien analysée. Ne relève-t-elle pas souvent d'un conformisme traditionnel au sein de la classe Farinetti ? Comment exclure la possibilité que les conduites "acceptables" tenues par la plupart témoignent d'un conformisme instrumental ? Pourquoi considérer que Mirko et Simone ne poursuivent pas d'objectifs communs aux autres pairs, alors qu'ils désirent ardemment d'être pris dans les nœuds des relations entre camarades ?

Les tentatives grossières des deux écoliers pour obtenir à tout prix l'attention des pairs nous indiquent, à la fin, qu'ils tiennent fortement à pouvoir leur ressembler et les rapprocher. Ils aspirent à faire preuve de leur même sociabilité et, par là, d'une socialité également appréciable. L'attachement de Mirko et Simone à cet idéal de sociabilité est même si marqué que seul le but prime, le choix des moyens s'effectuant de façon inopinée et fébrile : l'un taquine jusqu'à l'énervement ses camarades, l'autre demande à être considéré par compassion.

En considérant cette perspective plus ample sur le caractère déviant des conduites, on comprend que le *bullying* peut être regardé comme s'il constituait une variante de la familiarisation, par les écoliers, avec des rôles profitables. Le *school bullying* peut en ce sens représenter, en soi, un contexte relationnel, terrain d'essai identitaire. Les attitudes des oppresseurs, l'ambiance de la classe rentrent ainsi dans les mouvements et dans la prédisposition au mouvement vers une stabilisation de rôle. Autant Mirko et Simone que leurs camarades poursuivent une autoreprésentation claire en tant que sujets de relations et interactions. Seulement, ils le font différemment et avec des résultats différents. Tous orientent leurs stratégies sociables par rapport aux attentes concernant autrui. Et ils le font en considérant le type d'appartenance de chacun à la classe scolaire. Cette dernière, finalement constitue un groupe de référence et toute initiative y est orientée. Chaque élève tient compte, en agissant, du groupe-classe et de ses attentes et il s'attend à ce que le groupe-classe fasse de même envers lui. Autant Mirko et Simone que les autres écoliers Farinetti repèrent leurs instruments de décodage pour traiter avec autrui à partir de références qui sont communes à tous. Naturellement, l'intégration non effective des premiers au sein de la classe leur empêche

de maîtriser ces paramètres communs à la manière efficace de tous les autres. Codes et symboles sont moins bien saisis sans la participation active à des cercles (ou à des unités) amicaux permettant d'être partie du groupe-classe. En même temps, le manque d'habileté dans leur manipulation rend difficile l'appartenance à la classe et à des sous-unités. Le groupe-classe reste quand même l'objectif vers lequel tout écolier tend dans cette classe. *Mirko et Simone partagent donc une évaluation positive du groupe-classe. En effet, de façon certes maladroite, ils cherchent à s'en rapprocher par tous les moyens. En même temps, ils semblent souvent vouloir se venger de cette intégration manquée. La classe reste pour eux un groupe de non-appartenance. Elle est néanmoins une référence, puisqu'elle préside à l'élaboration normative informelle et au respect de celle institutionnelle.* Les deux enfants prêtent en réalité une grande attention aux attentes du groupe-classe (la déformation des faits dans certains récits le montre bien), objet désirable en tant que collectivité d'appartenance⁴⁴⁸.

Le fait que l'influence du groupe sur les conduites des deux écoliers oppresseurs ne se traduise pas dans une conformité rigoureuse aux règles du groupe et de l'organisation scolaire n'autorise pas à exclure que la classe Farinetti soit une référence. Dire que les chances pour un groupe d'être pris comme référence sont proportionnelles au niveau d'engagement qu'il requiert⁴⁴⁹, c'est admettre la possibilité que toute tentative d'engagement dans un groupe de la part d'un sujet confirme le statut de "référence" dont le groupe jouit auprès de l'acteur en question. Or, *les innombrables écarts, les provocations, les attentes mises en avant par Mirko et Simone nous paraissent comme autant de "tentatives désespérées" d'engagement au sein de leur propre classe. Cette dernière est en ce sens un groupe de non appartenance qui n'en constitue pas moins un groupe de référence.*

Les deux écoliers restent inéligibles pourtant. Un mécanisme semblable à la prophétie auto-réalisatrice préside à l'assignation définitive d'étiquettes univoques distinguant les écoliers Farinetti en oppresseurs, victimes et écoliers sans problèmes. La condamnation des membres hors groupe se joue, à un certain moment, indépendamment des rectifications comportementales qu'ils peuvent produire⁴⁵⁰. Toute tentative de rattrapage vire à l'inutilité. Le jugement négatif émis à l'occasion de conduites malencontreuses ne s'efface pas devant l'effet positif des redressements plus récents.

Mirko et Simone ne cessent de demander d'appartenir à leur classe, dont les verdicts ont déjà fait en sorte qu'ils abandonnent leurs attitudes de *bullies*. Leur quête identitaire ne

⁴⁴⁸On retrouve, en quelque sorte, le lien entre isolement et propension à rejoindre un groupe de non-appartenance dégagé par Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997 (traduction d'extraits de la deuxième édition de *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Free Press, 1957).

⁴⁴⁹Merton R. K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, op. cit., p. 251.

⁴⁵⁰On revient encore une fois sur un acquis mertonien (cf., entre autres, R. K. Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, op.cit., p. 145).

peut évidemment pas se passer de ce groupe qui les repousse tout en les attirant. En effet, aucun d'entre eux ne fait preuve d'attitudes autonomes. Que ce soit relativement au travail scolaire ou à la qualité morale de la conduite, ils apparaissent très dépendants, en attente de l'indication-invitation de la part d'un tiers. Mirko et Simone voudraient toujours que ce tiers appartienne au groupe des pairs, mais ils obtiennent, le plus souvent, l'intervention répressive d'un adulte. La possibilité et l'espoir d'être acceptés par le groupe restent vifs et animent tout agir chez eux. Jamais un éventuel esprit de vengeance (comme celui évoqué par Simone en justifiant ses méfaits) ne produit un "passage à l'antagonisme" envers ce groupe qui n'intègre pas. La tension vers le groupe-classe ne s'estompe donc pas : Mirko et Simone souhaitent l'approcher. Le fait qu'ils se rapprochent autant des victimes que des oppresseurs doit s'analyser dans le cadre de cette persistance.

3.3.1. Des oppresseurs victimes ou des victimes qui provoquent ?

Même lorsqu'ils ne se comportent plus en harceleurs par rapport à leurs vieilles cibles habituelles, Mirko et Simone sont traités comme des oppresseurs à condamner et ils semblent même être les victimes d'une exclusion de groupe concordée. Rapprocher les qualificatifs de victime et oppresseur prête toujours à confusion si l'on tient à une distinction rigide entre statuts en classe et entre rôles dans le *bullying*. Dans la classe Farinetti les deux *bullies* identifiés se trouvent à revêtir aussi le rôle de victimes d'exclusion. Plus précisément, alors qu'ils ont pratiquement abandonné leur conduites oppressives de type *bullying* (non pas celles déviantes par rapport au règlement et à certaines normes défendues par les pairs), ils font l'objet de mise au ban. Les deux conditions ne sont pas simultanées. Qui plus est, c'est difficile de savoir si l'exclusion réservée aux anciens harceleurs se lie plus à leurs vieilles habitudes ou à la persistance du caractère généralement déviant de leurs conduites actuelles. Notre recours aux termes indiquant les deux statuts rappelle que les deux élèves vivent les désavantages liés aux deux types de position. Mais la relation entre les parties jouées doit s'éclairer. Cet aspect est essentiel pour considérer l'adaptation des initiatives institutionnelles pour prévenir le *bullying* et pour estimer le poids du contexte-classe dans le cadre analytique. Car, *adopter l'hypothèse que la condition de victime d'exclusion imposée à Mirko et Simone résulte de la constatation, par le groupe-classe, de l'iniquité de leur conduites en tant que*

bullies équivaut à considérer le contexte-classe comme hautement défavorable au *bullying*. En ce cas, la classe ne sera pas considérée comme "bullogène".

En effet, les écoliers Farinetti prononcent tous une ferme condamnation des actes vexatoires réitérés relevant du *bullying* direct. Ils admettent théoriquement la possibilité de ne pas exclure ou critiquer Simone et Mirko, à la condition que leurs initiatives cessent d'être iniques et offensives :

« Moi, s'il se comporte bien, lorsqu'il se comporte bien, je lui parle, on peut même entrer en accord » [Carlo-Andrea].

« Parfois quelqu'un fait un peu l'imbécile, alors je ne le fréquente pas.... Sinon normalement, s'ils se comportent bien je les fréquente tous, mes camarades » [Arturo].

On dirait que les camarades n'excluent pas *a priori* la possibilité d'une réadaptation des deux anciens *bullies* au sein du milieu-classe. L'amélioration perçue dans les conduites de Mirko et Simone, cependant, est peut-être trop récente pour que les deux enfants soient accueillis les bras ouverts dans le réseau des pairs. La distinction opérée, au plan purement conceptuel peut-être, entre les actes et leurs auteurs nous permet de reconsidérer l'utilité de la distinction entre oppresseurs-victimes, victimes-oppresseurs et victimes provocatrices repérée souvent dans les recherches des psychologues sur le *school bullying*. De notre point de vue, le véritable intérêt d'une telle distinction est assuré par un travail de contextualisation. En effet, ce qui compte n'est pas seulement la possibilité de désigner un enfant comme un *bully*, comme une victime ou comme un oppresseur-victime. Ce n'est pas non plus de dire que l'enfant en question provoque, par ses gestes, les attaques qu'il subit. L'essentiel est aussi d'établir une relation de conséquence entre les différents statuts, entre les parties jouées. A notre avis, « oppresseur-victime » doit être indicatif du lien entre les conduites offensives tenues et les attaques (ou l'exclusion) subies en conséquence. De même, « victime-oppresseur » devrait évoquer l'image d'un élève qui, cible d'attaques, se donne à son tour à persécuter des victimes. Mirko et Simone seraient, d'après cette précision, des oppresseurs-victime (et aussi, plus généralement, des déviants-victime). Les mauvais jugements formulés à leurs égards concernent principalement leurs actes ; leurs pairs les condamnent aussi parce qu'ils les savent capables d'agir différemment. Ce n'est pas le cas dans d'autres classes observées, où certains élèves sont *a priori* mal jugés à cause de traits intrinsèques remarquables avant leurs conduites inacceptables.

Les conduites d'opresseur et les attitudes d'exclusion de la part des camarades sont dans une relation circulaire qu'il est à la fois important et difficile d'éclairer. Un tel type d'analyse se fait au cas par cas et permet de mieux viser toute tentative pour briser le cercle

vicieux. Cela est d'autant plus essentiel que la stabilisation dans un rôle malheureux comme celui de victime-opresseur réduit les probabilités d'une suite heureuse, même en changeant de contexte-classe. Mirko se rapproche plus de cette position – et d'un tel risque – que Simone. La non acceptation perçue de la part des camarades, la frustration réitérée du désir de rapprochement, l'insuccès perpétuel de toute tentative de se libérer d'une réputation mauvaise pourraient continuer d'affecter ses conduites. Une fois au collège, il pourrait se donner à une recherche compensatoire de nouvelles cibles, en se soustrayant à nouveau du réseau de relations amicales équilibrées.

Simone, plus proche de la position de l'opresseur qui devient victime, maintient certes, lui aussi, des attitudes encore peu appréciables par ses pairs. En réalité, il semblerait même qu'il cherche, après avoir abandonné ses conduites d'opresseur, à pouvoir à tout prix se considérer une victime des camarades et des situations quotidiennes. Cette stratégie lui permet de se percevoir comme présent : en classe, face aux camarades, aux maîtresses et aux parents qui le corrigent ou consolent. Elle est la contrepartie des nombreux insuccès lors d'une recherche spasmodique de relations privilégiées, jamais aboutie dans les cinq années d'école. La relation entretenue avec Annalisa, son ancienne cible, se lit ainsi comme la seule expérience d'une relation exclusive accessible. L'épilogue pacificateur de l'affaire, influencé par les condamnations prononcées par les pairs et les enseignants, constitue un apprentissage inédit : on indique finalement à Simone quoi faire – ou ne pas faire – quand on désire intégrer un groupe. Cela évitera les dérives de sa recherche d'"une identité à tout prix".

La difficulté dans l'assignation d'étiquettes exclusives en regardant aux positions de Mirko et Simone en classe se lie aussi à une autre différence par rapport aux indications classiques des recherches sur le *bullying*. Ces enfants oppresseurs ne bénéficient pas de l'appui d'un petit cercle de pairs qui serait pour cela protégé contre leurs attaques⁴⁵¹. *Ils habitent la classe non pas avec les autres, ni au même titre que les autres, mais plutôt malgré les autres, chacun des deux étant seul dans ses initiatives inappropriées.* Ni dans le groupe-classe, ni définitivement en dehors de celui-ci, ni exclusivement oppresseurs, ni précisément victimes, les deux écoliers persistent dans une quête identitaire qui ne peut pas compter dans un renvoi positif de la part de la classe. En revanche, c'est peut-être le statut hybride des deux enfants qui leur permet de persister – malgré les jugements sévères – au centre des "affaires" de la classe et de ne pas être totalement effacés des préoccupations générales. Mirko et Simone apparaissent alors dans une condition de suspension, tout comme leur adhésion identitaire, où tout peut se jouer, à partir de l'adaptation perçue de leurs gestes.

⁴⁵¹Ce qu'on appelle un groupe de suiveurs.

3.3.2. Règles, groupe et adoption de rôles. L'ambivalence du contexte-classe face au bullying

Les élèves de la classe Farinetti dénoncent tous la rigidité des règles scolaires, tout en admettant la nécessité de tels instruments formels pour assurer l'ordre et les fonctions primaires de l'école. Les deux enfants ayant longtemps perpétré des actes de victimisation sur des victimes non occasionnelles, plus que les autres, mettent en évidence l'excès de rigidité et l'application parfois aveugle de règles et sanctions négatives. Ils apparaissent parfois même plus sensibles que leurs camarades au respect du sens de ces instruments essentiels. L'hypothèse d'un ensemble de références normatives moins dense et moins contraignant au sein des familles des petits durs ne se révèle pas pertinente dans le cadre d'une comparaison entre les jeunes oppresseurs et les autres écoliers. Si les actes de *bullying* commis par Mirko et Simone les éloignent des autres pairs, leurs attachements normatifs ne le font pas forcément. En effet, ils reconnaissent aisément leurs propres agissements comme inappropriés. Cet aspect empêche définitivement de prendre en considération toute hypothèse d'une "absence de valeurs" chez les jeunes oppresseurs.

Pendant l'interview de groupe, Mirko et Simone tentent souvent de diminuer la portée de leurs propres fautes. Ils recourent à des phrases telles que : « on m'exclut, alors... » ou « ils ne me comprennent pas, donc... ». Ils évoquent une insatisfaction constante relative à leurs propres attentes relationnelles, dont le *bullying* agi découlerait tout naturellement, sans presque d'intention :

« Moi, disons, que même dans les années passées, lorsque je me comportais un peu... disons un peu mal, ce n'est pas que je le faisais exprès...c'est, comment dire, il te prend cette envie de faire... de faire quelque chose, comme...enfin, des trucs pas bien... » [Mirko].

Or, cette périphrase à visée justificatrice n'est pas sans laisser transparaître une certaine honte – trace d'une soumission tout au moins imaginée à la communauté – voire un véritable regret parfois, dus à la conscience d'une criticabilité des gestes accomplis. C'est pourquoi, même lorsque les actions menées par les deux gêneurs coïncident avec des violations de règles écrites de l'établissement, on ne saurait pas les considérer les indicateurs d'une absence de repères et d'attachements normatifs forts, "appropriés" ou, simplement, semblables à ceux des autres. Le problème de la conformité par rapport à des idéaux de conduite touche bien, au contraire, les deux enfants. De plusieurs façons. Tout d'abord, les plaintes d'injustice prononcées par Mirko et Simone, ainsi que par leurs camarades, en parlant

des réprimandes proférées par les adultes, mettent en évidence une sensibilité toute particulière. *Les deux enfants semblent souffrir, comme leurs pairs, des contradictions qu'ils croient repérer au sein de l'univers éducatif habité.* Mirko, par exemple, viole souvent le règlement scolaire ; il attaque des cibles préférentielles ; obtient souvent des châtiments en classe. A la maison, le contrôle est bien moindre, les règles plus floues et les punitions effectives très rares. Cette situation, que seulement une analyse pressée pourrait faire considérer dans les termes d'une absence de valeurs, est à l'origine d'un véritable stress chez l'écolier. Car il tient à rejoindre ses pairs au plan amical. Et ces derniers - il le sait bien - vivent des expériences éducatives très restrictives en famille. Les amis qu'il cherche à se faire, en somme, ne lui ressemblent pas. La première grosse difficulté de Mirko est liée à son intériorisation de l'idéal de ressemblance : rapprochement et similitude par rapport aux pairs sont à la fois une valeur et une source d'appréciabilité. Parmi les conduites du jeune élève que la classe n'approuve pas, certaines se déroulent à la maison et non pas sous les yeux de la classe. La qualité du temps libre, son organisation – pensons à l'exemple du jeu-vidéo – le contrôle, à l'apparence défectueux, exercé par les parents de Mirko, lui valent l'aggravation de ses problèmes avec les camarades. Il ne dérange pas seulement la classe par certaines de ses pratiques. Il apparaît menacer les conditions d'ordre et de paix qui sont les mêmes à l'école et dans la société plus vaste. Autant Mirko que Simone, qui trahissent des principes inaliénables, sont éloignés, comme pour amoindrir tout renvoi anémique suscité par la tolérance éventuelle de leurs méfaits. Même après avoir modifié leurs comportements, les deux enfants ne cessent d'apparaître "hors-norme" aux yeux des pairs : l'un jouit, en famille, de liberté excessive, l'autre n'y puise aucun optimisme ou enthousiasme à retransmettre en classe. Or, *le hors-norme n'est pas concevable* par le groupe-classe Farinetti. A dix-onze ans, *pour la première fois, ces enfants se perçoivent en tant qu'acteurs existant même en dehors de la régulation familiale directe.* L'enjeu est en soi ardu. Qui plus est, le hors-norme ressemble, sur le plan théorique, à une contradiction tout court du concept de groupe. Sinon, il évoque la différenciation interne entre sous-cultures et sous-cercles, l'opposition entre l'intérieur et l'extérieur du groupe ou, encore, celle entre groupes. Dans le cas de la classe Farinetti le groupe est unique et ne connaît pas encore la possibilité de différences internes. Surtout, l'organisation familiale est un thème trop sensible pour que les enfants acceptent d'en faire un paramètre de distinction, de façon non problématique ; un paramètre qui n'influencerait pas, de façon si directe, les mécanismes groupaux. La cohésion du groupe-classe Farinetti ne peut se passer du constat de ressemblance entre les élèves. La lecture de son expérience de vie faite par les camarades suggère une distance incommensurable entre Mirko et les autres écoliers. Nous savons qu'il n'en pas entièrement ainsi. L'enfant cache à peine son embarras, lorsque ses

camarades mettent en évidence les pratiques inadaptées auxquelles il se donne librement en classe et à la maison. De même, il reconnaît la fonction essentielle et légitime de la règle et de la sanction négative, dont il met en évidence le caractère parfois trop rigide et l'application souvent inopinée et(ou) inefficace. Le cas de ce jeune *bully* s'éclaircit en partant de l'écart que ses camarades perçoivent au sujet de ses attachements normatifs. Il ne s'agit donc pas d'estimer la nature objective d'un tel éloignement, mais d'en saisir l'influence et quelques engrenages de son exercice.

Simone viole plus rarement les règles écrites de l'établissement. Ses conduites inacceptables consistent surtout à torturer sa victime préférentielle, Annalisa. Il paraît alors moins brillant que ses pairs dans un exercice essentiel : la généralisation du sens des préceptes, que la familiarisation avec la morale collective tout naturellement encourage et demande. Par ses discours, nous remarquons que les prescriptions familiales, chez lui, sont transmises de façon succincte et péremptoire :

« Oui, ils me disent si un truc n'était pas à faire. C'est tout. Les fois suivantes je cherche à ne pas répéter la même chose, parce que je sais qu'ils ne veulent pas » [Simone].

Cela doit empêcher l'enfant de saisir une visée générale de règles spécifiques et la portée ample de conduites pourtant particulières et limitées. Le voilà donc respecter le règlement scolaire de façon ponctuelle – en évitant ainsi la réprimande – sans remonter au lien entre d'autres initiatives lui venant à l'esprit et ces mêmes prescriptions qu'il suit. Si le terme de « vide » est admis au sujet d'une éventuelle carence normative intéressant Simone, c'est relativement à des explications qui assureraient une meilleure acquisition et évocation d'indications plus et moins explicites. Simone est sûrement impréparé, lorsqu'il s'agit d'une œuvre quotidienne de généralisation du fondement des règles. C'est pourquoi il ne parvient pas à y ramener ces gestes que les indications codifiées ne mentionnent pas :

« Oui, c'est vrai... Je faisais des trucs... mais ce n'étaient pas des véritables...enfin, moi les règles de l'établissement il me semble les respecter... Puis des fois, il arrive de faire des choses, mais qui n'ont rien à voir avec le règlement, des trucs entre nous, voyons... » [Simone].

Alors que les règles existent à l'école et que les reproches et les punitions ne manquent pas de pleuvoir à la maison, Simone semble ne pas exceller dans le maniement des repères. Puisque l'effort de transmission de valeurs et normes de la part des parents n'est pas absent, c'est d'une autre manière qu'il faut analyser la responsabilité de la famille au sujet de l'implication de Simone dans le *school bullying*. On peut alors considérer la socialisation à la règle guidée par les parents comme n'ayant pas suscité d'aptitude à l'enquête chez Simone. Ce dernier n'est pas toujours en mesure d'évaluer de la convenance de ses propres pratiques,

surtout lorsque les situations qui se présentent sont inédites par rapport à celles que les indications connues considèrent. Tout discours sur un éventuel « vide normatif », doit à notre avis prendre en considération une question bien spécifique et se charger d'y répondre. Simone manque-t-il de saisir l'omni-valence du fondement de certaines règles ou manque-t-il de saisir tout court ce fondement (tout en connaissant les règles) ? Un rapport mal muri avec des orientations que les écoliers Farinetti estiment d'inaliénables coûte à Simone sa mise à l'écart. En conséquence, la recherche d'une stabilité identitaire reste toujours suspendue. Ecolier, membre du groupe-classe, élève de l'établissement et futur collégien sont des images de rôle qui défilent de façon confuse devant Simone, lorsqu'il recherche une adhésion instantanée ou une projection dans l'avenir. Mal ancré au groupe des pairs, l'enfant manque du soutien amical et de l'assurance apportée par le constat réciproque d'affinités. Cela dit, le contact avec les pairs reste pour lui une source d'anxiété et un objectif. L'attraction et la répulsion s'alternent, on dirait, dans les attitudes réciproques du groupe-classe et de Simone.

Pour les deux anciens *bullies* le fait d'avoir joué un rôle-clé dans des dynamiques de victimisation continue se traduit dans une faute ineffaçable. La classe paraît en ce sens fortement défavorable au *bullying*. Mirko et Simone continuent d'être punis. En attaquant leurs cibles, ils ont mis en évidence une méconnaissance de codes communs, une incapacité à les déchiffrer dans leur ensemble en y reliant tout événement. Ils manifestent également l'incapacité à se situer de façon a-problématique dans des espaces de rôle prévisibles et socialement acceptables. Ce sont autant de "raisons", pour les camarades, de les mettre à l'écart. Or, cette fermeté de la classe Farinetti, qui ne semble pas aisément pardonner les erreurs, est un élément important. D'un côté, les écoliers vénitiens condamnent toute pratique vexatoire, même la plus difficile à détecter, peu susceptible d'être remarquée et punie par les maîtresses. De l'autre, ce groupe-classe compact, préoccupé de sauvegarder son ciment, arrive jusqu'à exclure et dérider les deux "perturbateurs" officiels. De façon presque contradictoire, *la classe Farinetti apparaît alors à la fois hostile au bullying direct* (mis en acte par Simone et Mirko) *et favorable au – voire autrice du – harcèlement continu indirect* (subi par Simone et Mirko, notamment en forme d'exclusion et mépris exprimé). Les offensives à l'encontre des deux enfants, naturellement, ne sautent pas aux yeux, car elles se déroulent surtout au plan définitoire (classification réciproque entre camarades de classe), parfois organisationnel (tentatives d'exclusion des groupes de jeu). Mais il nous paraît clair que *l'ensemble-classe s'apparente à un contexte privilégié de victimisation indirecte latente et prédisposition d'inclinaisons de type bullying*. Nous ne croyons pas pouvoir établir une précedence chronologique – et donc une relation étroite de type cause et effet – entre les conduites oppressives de Simone et Mirko et celles d'exclusion du groupe-classe à leurs égards. Le

terrain Farinetti rappelle la nature prototypique de la classe en tant que petite société. Cela est vrai en termes tout autant épistémologiques qu'empiriques. D'un côté, il y a les élaborations cognitives individuelles, repérables par les déclarations indépendantes des différents interviewés. Elles concernent, par exemple, les projections de chacun sur les autres et celles imaginées comme appartenant à autrui. De l'autre côté, il y a le passage au méta-individuel, rencontre et dépassement des acquis cognitifs singuliers, détectable par les penchants partagés, les récits des initiatives du groupe, les "réponses collectives". Cette distinction se justifie seulement aux fins de l'analyse, certes. Mais il peut être intéressant de séparer également, toujours de façon instrumentale et transitoire, les deux tendances de type *bullying* détectées au sein de la classe Farinetti. En ce cas, on lierait la condamnation de Simone et Mirko par la classe aux acquis de chacun concernant les règles et les valeurs de base. D'autre part, l'exacerbation de ces qualifications et leur adoption en tant que fondement de l'exclusion apparaîtraient issues de la complexification du niveau d'élaboration de la conduite. En d'autres termes, *les réactions individuelles consisteraient dans une prise de distance par rapport aux pratiques vexatoires et aux oppresseurs, alors que les stratégies agencées au fil de la routine relationnelle de la classe favoriseraient l'ambiance de type bullying imposée, finalement, à ces derniers*. En notant cela, nous n'indiquons pas un aspect recherché, de la part des écoliers Farinetti, de l'exclusion collective. Il est difficile d'affirmer que les critiques exprimées à l'encontre des deux enfants sont autant de façons précises pour identifier le bien et le mal. Il l'est encore plus d'établir si ces éventuelles façons tiennent au domaine de l'irréfléchi. Mais il est sûr que la faveur latente concédée à une ambiance de type *bullying* indirect peut être considérée comme un effet non ouvertement recherché par les écoliers Farinetti. *Le glissement de la condamnation des attitudes oppressives à la mise en œuvre d'une sorte d'"oppression des oppresseurs" se déroule de façon non programmatique*. Ni les élèves ni les enseignants n'en sont avertis.

Les règles scolaires et les rôles respectifs dans les dynamiques relationnelles de classe constituent, d'une certaine façon, la « face *extra-* ou *sur-* individuelle »⁴⁵² de l'ensemble de références normatives. Les enfants la découvrent dans une expérience presque inédite, ainsi

⁴⁵²R. Conte indiquait ainsi la représentation de la norme conçue par un modèle qui ne soit pas seulement cognitif ; qui ne se limite pas au mental et à l'interprétation du social propres à chaque agent. Normes, droits et rôles interviendraient ainsi dans la régulation des conflits entre enfants comme autant d'objets extracognitifs, tout en étant aussi au centre des pratiques mentales de chacun (cf. R. Conte, « Introduzione », *La norma. Mente e regolazione sociale*, Roma, Editori Riuniti, 1991, pp. 4-27 et R. Conte, C. Castelfranchi, « Problemi di rappresentazione mentale delle norme. Le strutture della mente normativa », in R. Conte, *op. cit. ivi*, pp. 157-191).

que la nature "multiple"⁴⁵³ de la référence normative. Les épisodes de victimisation sont d'abord sanctionnés négativement en tant que contraires à des références générales d'ordre normatif et à des règles précises de l'établissement. Il est question autant de la "dimension interne" que de celle "externe" de la norme. Ensuite, le *bullying* trouve libre cours, même si dans une forme difficilement détectable, par une sorte de mouvement pour la défense des repères normatifs partagés. Cette évocation (mobilisation) normative s'étudie, elle aussi, en termes de composantes interne et externe. D'abord, la norme en tant que "réalité externe" s'imposant aux écoliers, préside à la qualification des conduites inappropriées. Ensuite, la norme dans le sens d'orientation morale "interne" gouverne la sanction négative émise à l'égard des déviants (écoliers qui s'écartent des prescriptions formelles et qui oppriment des camarades). Or, ce droit de sanction les élèves Farinetti se l'arrogent d'une façon tellement passionnelle qu'ils se retrouvent à leur tour à violer (même si indirectement) ces mêmes références à la base des critiques exprimées dès le début. L'ambiance de type *bullying* est entretenue, à la fin, par les écoliers combattant par ailleurs les dynamiques de victimisation directe. Dans leur première rencontre avec la complexité de la référence normative les écoliers Farinetti se retrouvent à soutenir, d'une façon générale et non spécifiquement intentionnelle, un climat de harcèlement continué indirect entre pairs. Car, non seulement ils se trouvent à devoir faire face aux défis d'ordre cognitif imposés par la nécessaire accommodation entre régulation externe et appropriation compréhensive des repères. Le rapprochement problématique est également celui, plus banal, entre repères propres et d'autrui, ce qui, croisé avec l'autre importante distinction – interne-externe – enrichit ultérieurement la complexité du cadre. Le *bullying* de la classe Farinetti, alors, ne se comprend qu'en considérant l'expérience scolaire des interviewés dans son caractère d'étape cruciale de la socialisation, en l'occurrence comme l'entrée à plein titre dans l'univers des échanges sociales sur base non ascriptive.

Conclusions

L'enquête dans la classe d'école élémentaire vénitienne nous a permis d'esquisser une situation d'ensemble faite de dynamiques relationnelles, de *bullying* direct et de *bullying*

⁴⁵³Conte et Castelfranchi définissent la norme comme un objet hybride, à deux faces, l'une interne (mentale) l'autre externe (extracongnitive ou extraindividuelle). Nous utilisons l'adjectif « multiple » pour nous référer tant à la distinction interne-externe qu'à celle entre norme *in abstracto* et règle spécifique.

indirect autant en acte que passées. Il paraît aussi que toutes ces dynamiques ne cessent de s'enchevêtrer, dans une dimension trans-temporelle, s'entrecroisant avec les relations amicales et les exercices de rôle effectifs ou présumés. Le rapport aux règles scolaires et le respect de normes partagées par la majorité des pairs et des proches constituent deux éléments clés dans la compréhension des épisodes et des dynamiques de victimisation réitérée que nous avons pu repérer.

La classe n'expérimente pas de graves désordres, chaque petit écart par rapport au règlement étant sanctionné et puni de façon ferme et immédiate. Les interdits et leur défense sont stricts, les enseignants et les parents se soutenant réciproquement dans leurs initiatives répressives. Tout élève, tôt ou tard, fait l'expérience du châtiement, car même la dissension manifestée verbalement au sujet de l'organisation routinière peut valoir une lourde punition. Les écoliers disent souffrir d'un tel climat, tout en apparaissant, en même temps, s'y accrocher pour en obtenir une orientation fiable. Cette double face du rapport à la rigidité organisationnelle et éducative se reflète dans les attitudes relationnelles et, à la base, dans les représentations réciproques des écoliers.

Les situations de *bullying* de la classe Farinetti nous paraissent étroitement liées à la façon dont règles, normes et valeurs sont conçues, perçues et reçues. Le lien peut être considéré comme étant bidirectionnel. Les auteurs de *bullying* direct sont ensuite – ou à la fois – victimes de *bullying* indirect. Cela veut dire que tous les élèves de la classe, d'une façon ou d'une autre, se trouvent à pratiquer le *school bullying*. Ce constat indique à la fois la nécessité d'un regard constamment resitué sur le *bullying* et l'existence de traits généraux du phénomène qui le ramènent à une pratique relationnelle.

Les attaques physiques et verbales perpétrées par Mirko et Simone peuvent être inscrites, certes, dans les attitudes généralement "déviantes" qu'ils manifestent par rapport à la discipline scolaire et à l'activité d'apprentissage. Mais elles ne peuvent pas être ignorées dans leur relation avec une inadaptation dans le réseau amical. Celle-ci, à son tour, doit être signalée dans sa tournure singulière, qui est celle d'une véritable pratique d'exclusion réitérée que la classe réserve, sans appel, aux deux écoliers turbulents.

En dépit d'une lourdeur excessive des constrictions que tous les répondants dénoncent, Mirko et Simone sont sanctionnés, par leurs camarades, comme deux déviants irréductibles. En effet, en plus d'appeler comme les autres aux amendes des institutrices, ils s'écartent de la norme – et de certaines normes – en montrant deux tempéraments spéciaux et des façons problématiques d'accomplir à leurs tâches d'écoliers. Ces deux éléments étant centraux dans les représentations réciproques des écoliers Farinetti, le destin social et sociable des deux enfants s'en trouve lourdement compromis. Protagonistes de relations déséquilibrées avec

leurs victimes directes qu'ils dominent pendant un certain temps, Mirko et Simone se retrouvent, d'autre part, victimes d'une situation d'exclusion à laquelle il leur est impossible de réagir. Dominateurs, lorsqu'ils frappent par des insultes ou des coups (rares et légers) leurs cibles préférentielles, dominés par les décisions cohésives du groupe-classe qui les désigne, sans appel, comme inacceptables (en raison de leurs conduites et de leurs tempéraments), les deux élèves ne feront pas l'expérience d'une relation amicale équilibrée en classe. La continuité de ce déséquilibre paraît ainsi devoir informer tout leur parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.

A l'école Farinetti le *bullying* direct est l'œuvre d'élèves un peu moins performants que les autres du point de vue des notes concernant la conduite en classe et le travail d'apprentissage notionnel. Ces *bullies* s'en prennent à des élèves dont le positionnement en termes de notes n'est pas influent. En revanche, la timidité, une attitude plus réflexive qu'impulsive, des goûts et des intérêts jugés d'inhabituels caractérisent les cibles de ces attaques directes et répétées. Ces dynamiques de *bullying* sont aussi celles qui trouvent un épilogue, puisque aisément détectées et découragées par les enseignants et les autres élèves. Au contraire, le *bullying* indirect – mise au ban et attribution d'étiquettes négatives par lesquelles le groupe-classe exprime le mépris envers les attitudes de Mirko et Simone – est une coutume relationnelle désormais persistante et stabilisée. Elle caractérise les initiatives relationnelles des bons élèves à l'encontre des deux anciens oppresseurs, écoliers plus turbulents. Ce *bullying* paraît sanctionner la façon maladroite qu'ont les deux enfants d'honorer leur mission d'étudiants. En ne respectant ni le règlement, ni les la tâche d'écoliers engagés, Mirko et Simone semblent violer à la fois des attentes de rôle que leurs pairs respectent et des normes généralement indiscutées dans l'entourage de référence. Ils ne s'engagent pas pleinement dans leur propre réussite socioéconomique future (car ils ne cessent d'obtenir des mauvaises notes à cause de leurs conduites) ; ils empêchent leurs pairs de le faire de façon sereine (en en attaquant certains de façon directe, sinon en altérant le normal fonctionnement de la classe) ; ils rappellent le risque de faute et d'inadaptation (en donnant l'exemple de ce que personne ne devrait faire ni être). Ils déstabilisent ainsi le cadre rassurant de références et objectifs que leurs pairs puisent en famille et, plus généralement, dans le milieu socioéconomique de référence. Ils personnifient aussi un manque de reconnaissance envers les figures parentales, pratique encore inconcevable à l'âge considéré. La réussite économique étant étroitement liée aux succès dans l'instruction de base, les écoliers Farinetti ne font pas mystère de se plier au dur effort exigé par les religieuses dans le but de bien avancer, demain, sur l'échelle des revenus. Leur référence répétée aux tempéraments des deux camarades turbulents comme à la source majeure des problèmes en

classe, est une indication *a contrario* de la voie gagnante pour réussir. Une adéquation aux règles, aux coutumes et une soumission constante à l'effort sont indispensables pour bien accomplir le chemin d'élève et d'enfant reconnaissant, puis de travailleur autonome. Ce qui attend à cette entreprise est sanctionné négativement et isolé. Si les initiatives malencontreuses de Mirko et Simone ne sont pas spécialement violentes ou graves, le contexte étranger à tout désordre de la classe Farinetti convainc leurs pairs de l'inacceptabilité de leurs façons d'être et d'agir. Le même effet est produit par l'inhabitude à des styles éducatifs familiaux moins rigides que les écoliers Farinetti imaginent comme propres aux familles de Mirko et Simone. La diversité présumée est lue comme une menace, car elle est estimée être à l'origine des actions ennuyeuses de Mirko et Simone.

Le *bullying* direct exercé par Mirko et Simone peut être considéré, éventuellement, comme issu de l'incapacité des deux enfants à s'approprier le cadre ferme et prédéfini qui oriente les agissements des pairs. Mais cela n'implique pas – et surtout ne saurait pas le permettre – d'identifier de façon ferme et définitive un lien de cause et effet entre le rôle d'opresseur et ce de victime que chacun des deux enfants se trouve à revêtir. Il s'agit plutôt de considérer les conduites de chaque protagoniste comme autant de façons pour réagir à une situation fastidieuse. Car, si Mirko et Simone sont mal à l'aise en classe, où les pairs ne cessent de leur envoyer des signes de refus, le groupe-classe est à son tour dérangé par ces éléments qu'il ne cherche pas ou plus à s'approprier.

Une première question nous paraît légitime à ce moment : pourquoi le malaise éprouvé par chacune des parties vire au *bullying* ? Des facteurs circonstanciels ne peuvent certainement pas être ignorés. La présence de cibles potentielles, enfants timides ou dont la position est faible dans la situation de la classe est un élément clé. Nous pensons respectivement à Annalisa, puis à Mirko et Simone. Chacune de ces victimes manque, face à son oppresseur, de traits indispensables. Il s'agit, dans les deux cas, de manques que les oppresseurs repèrent aisément et dont ils se servent pour avoir raison de l'adversaire. Mais un autre facteur est crucial. En tant que relation persistante – bien que déséquilibrée – le *bullying* peut fonctionner comme un mode d'échange, lorsque d'autres solutions paraissent impraticables. On comprend facilement, par exemple, la relation maladroite que Simone instaure avec Annalisa. En revanche, la mise au ban des deux garçons par œuvre de la classe nécessite de précisions. Le groupe-classe semblerait, par l'exclusion, sanctionner des façons d'être écolier admises ou inacceptables. Chaque élève se rassurerait ainsi au sujet de l'opportunité des conduites tenues personnellement.

Une deuxième question se pose enfin : pourquoi le *bullying* indirect persiste-t-il aussi tenacement ? Quatre éléments doivent être considérés. Mirko et Simone sont des sujets seuls

face au groupe-classe compact. Leur vulnérabilité est accrue par le fait qu'ils n'entretiennent aucune relation amicale, même pas entre eux. En deuxième lieu, les deux enfants personnifient la difficulté de chacun dans l'acceptation du règlement et dans l'accomplissement des efforts que l'école impose. Tous les écoliers Farinetti vivent une difficulté quotidienne : leur esprit critique voudrait qu'ils embrassent d'abord le sens de toute règle, pour ensuite y informer la conduite. Le penchant répressif scolaire et familial s'oppose à une telle démarche. Or, Simone et Mirko ne parviennent pas toujours à respecter les conditions de l'ordre qu'ils trouvent discutables. Leurs initiatives réactivent le fantasme de la déviance potentielle que les autres combattent pour assurer des conduites conformes. En cela, les deux enfants ne cessent de poser problème.

En troisième lieu, le *bullying* subi par les deux garçons est souvent imperceptible – notamment lorsqu'il consiste dans le rapprochement manqué de la part des pairs. Lorsqu'il est plus manifeste – et que des critiques sont ouvertement adressées à Simone et Mirko, même de façon indélicate – il arrive que les sœurs expriment leur accord par rapport aux déclarations des écoliers Farinetti. Le groupe-classe peut compter, en somme, sur l'inadvertance et même, parfois, sur une complicité involontaire des sœurs par rapport à leurs attitudes iniques face aux deux enfants à problème.

Pour finir, on remarque que ni Simone, ni Mirko n'ont jamais occupé de position aproblématique en classe. Ils ont toujours été oppresseurs et(ou) victimes. Dès le début de l'école élémentaire, ils ont expérimenté leur contact avec les pairs dans sa variante "déséquilibre relationnel". Les enseignants découragent les attaques directes. Ils laissent leur position de dominants mais ne regagnent pas de position moyenne et s'installent dans celle de victimes de domination. Le groupe-classe, en effet, décide désormais de leur destin au sein du réseau amical. Si le *bullying* direct est aisément combattu, notamment par la répression des actes déviants ponctuels qui le dévoilent, l'exclusion persistante (*bullying* indirect) trouve un terrain favorable.

Dans l'ensemble, alors, la classe Farinetti peut être considérée un contexte favorable au *school bullying*. Dans l'immédiat, les écoliers ayant joué un rôle clé dans la victimisation active des camarades ont du mal à regagner une position neutre au sein de la classe. Cela fait penser que dans l'avenir, au sein d'une autre classe scolaire, ils puissent à nouveau s'installer dans des relations asymétriques, d'autres expériences manquant à leur apprentissage.

TROISIEME PARTIE

LE BULLYING DANS LES DEUX CLASSES DE COLLEGE

PREMIERE SECTION

LE TERRAIN « AMATO ». *Bullying* : sanction d'appartenances

Introduction

Au sein de la classe Amato, les dynamiques amicales et les situations de harcèlement réitéré entre pairs ne peuvent pas s'analyser séparément. A leur tour, les spécificités organisationnelles de l'établissement et du travail scolaire se reflètent sur les stratégies d'ajustement que la rencontre entre références normatives différentes demande aux élèves. Enfin, les caractéristiques des expériences éducatives vécues en famille ne cessent d'émerger au cours des entretiens, notamment par la comparaison toujours assurée entre l'école et le foyer. Plusieurs élèves évoquent, à cet égard, une continuité et(ou) une complémentarité de l'expérience familiale et de celle scolaire pour ce qui concerne l'expérience de l'autonomie.

La recherche du lien entre le rôle dans les pratiques vexatoires de type *bullying* et l'appropriation de paramètres régulateurs et valeurs clé passe par des étapes concentriques. De même, l'illustration de ce lien passe par la description du fonctionnement de la routine scolaire, de la régulation familiale et de l'éducation en milieu parascolaire ; elle présuppose la description des dynamiques de *bullying* ; elle demande l'analyse des représentations des élèves sur le *bullying* et sur d'autres thèmes majeurs. Aucune de ces trois étapes n'est purement descriptive ou exclusivement centrée sur l'interprétation du *bullying* et de sa relation avec un cadre normatif de référence. Chacune reprend, de façon de plus en plus compréhensive, la caractérisation du quotidien scolaire et des scénarios du *bullying* proposée par les répondants. Revenir sur les détails du *bullying* implique alors, à chaque instant, de se reporter à la politique de l'établissement, aux habitudes familiales, aux objectifs éventuellement poursuivis et encouragés par l'entourage des collégiens.

Le rapport particulier entretenu par les élèves Amato avec des règles scolaires implicites, non formalisées, illustre indirectement les orientations vers les valeurs qu'ils retiennent à partir de l'expérience en famille et dans d'autres contextes éducatifs. Les appartenances de cercle en classe et la "sensification" du groupe dévoilées par les répondants permettent, en particulier, de connaître les repères sanctionnés et agencés, en partie, lors des affrontements de type *bullying*. Certains indicateurs de statut émergent ainsi comme facilitant la reconnaissance et l'appropriation de rôle, plus que comme l'origine des affiliations amicales et des victimisations réitérées. En même temps, ils peuvent constituer le pôle de la tension à la base du *bullying*.

La représentation de la solidarité de groupe, le rapport entre celle-ci et le respect des parents ; la tendance à se distancier du groupe primaire et des adultes extrafamiliaux ; l'accord de respect et de priorité aux lectures élaborées entre pairs et au sein de cercles secondaires se déclinent différemment chez les victimes et les oppresseurs. La proposition d'extraits d'entretiens qui ne concernent pas seulement le *bullying*, mais aussi la représentation de l'existence et la description des modes de vie, revient pour cela tout au long de cette partie. Victimes et oppresseurs avancent des visions d'objectifs implicites ou explicitement préconisés à la fois différentes, en conflit, complémentaires ou, encore, concurrentes.

1. Caractérisation générale et regard introductif sur la classe observée⁴⁵⁴

L'école que nous désignons ici comme « collège Amato » est un établissement d'enseignement primaire public qui compte moins de 400 élèves répartis dans dix-huit classes. Les élèves y rentrent après cinq années d'école élémentaire, vers l'âge de dix/onze ans⁴⁵⁵. Nos interviewés ont généralement entre onze et douze ans⁴⁵⁶. L'établissement se

⁴⁵⁴Dans cette partie consacrée aux deux classes de collège l'exposition n'est pas la même que dans la deuxième partie. Cela permet, entre autres choses, de garder à l'esprit une plus grande difficulté des répondants à distinguer entre la description et l'interprétation. Cette opération est d'autant plus difficile pour nous que les interviewés, contrairement aux écoliers plus jeunes, se posent en critiques personnellement concernés par chaque élément cité. Moins avides d'une reconnaissance de leurs aptitudes morales et intellectuelles par œuvre de tout adulte rencontré, les collégiens ne se portent donc pas en descripteurs aseptiques comme le font les petits écoliers.

⁴⁵⁵La variabilité remarquable des âges des élèves appartenant à la même classe est due, dans l'univers scolaire sicilien, à un usage caractéristique. Plusieurs familles inscrivent leurs enfants à l'école même avant l'âge normalement recommandé. En revanche, dans les écoles du Nord-est les âges se différencient après la première

trouve dans une petite ville sicilienne appartenant à la province d'Enna, en Sicile ; il est situé dans les alentours de l'école élémentaire S. Andrea et reçoit une partie importante de sa population. Tout en ne pouvant pas considérer la classe Amato comme l'évolution de la classe élémentaire S. Andrea, nous remarquons des ressemblances entre les deux ensembles d'élèves. Ces quelques continuités et rapprochements se lisent, parfois, comme la preuve de la persistance d'attitudes ségrégatives et de leur inévitable transformation, formelle autant que substantielle. Le repérage de critères régulant la constitution et le maintien des groupes met souvent en évidence de véritables parentés entre les formes plus évoluées d'exclusion - souplement pratiquées par les préadolescents - et celles moins explicites et programmées - observées à l'école élémentaire.

1.1. Bassin de référence de l'établissement et caractéristiques de la classe. Traits objectifs et images partagées

Les professeurs de collège résidant dans le village sicilien visité pour notre enquête voient généralement l'école Amato comme l'établissement idéal dans lequel enseigner. Ils y associent des possibilités de réalisation personnelles bien plus importantes que celles offertes par les autres collèges. Les parents, de leur part, croient repérer au sein de cet établissement des garanties de sécurité et de satisfaction. En réalité, même la classe modèle de ce collège voit des manifestations de *bullying*, dans des formes explicites et non plus embryonnaires. Ce qui alimente la vision idyllique de l'école Amato relève plutôt d'un ensemble de caractéristiques très variées, intéressant tantôt les origines familiales des inscrits, tantôt leurs performances intellectuelles et les attitudes relationnelles. D'un côté il y a les professions des parents d'élèves, leurs revenus et leurs niveaux scolaires, de l'autre la diffusion effective de compétences intellectuelles, linguistiques et critiques des jeunes étudiants. Le lien entre les deux sous-ensembles de caractéristiques semble acquis, plus ou moins manifestement, par tous ceux qui plaident la "supériorité" du collège Amato. En revanche, les capacités des jeunes écoliers font l'objet de descriptions reconstructives très variées. En nous parlant de la population de l'établissement, puis des collégiens de la classe que nous rencontrons, les

année d'école, l'habitude de la scolarisation précoce y étant plus rare. La diversification des cohortes émerge, dans ce cas, au fil des années, les redoublements et les renvois étant fréquents.

⁴⁵⁶Les cas de redoublement sont rares dans ce niveau scolaire et nuls à l'école élémentaire de notre terrain sicilien.

enseignants et le proviseur caractérisent ces qualités tantôt comme le résultat du travail à l'école, tantôt comme des préalables d'origine familiale facilitant le travail des professeurs :

« Il s'agit d'une bonne classe, avec un bon niveau culturel. D'ailleurs, les parents sont principalement des avocats, des médecins. Sauf quelques rares cas. Sauf deux cas, je dirais » [enseignante de Lettres].

« [...] Beaucoup d'entre eux pratiquent des activités extrascolaires, pratiquement tous ensemble... Sauf les deux filles dont, malheureusement, les parents n'ont pas les moyens... » [enseignante de Lettres].

« Plusieurs parents choisissent cette école parce qu'ils croient qu'on travaille mieux. Mais, en toute honnêteté, comme je leur dis toujours, cela dépend avant tout de la famille, le fait de pouvoir bien travailler dans une classe...N'est-ce pas ? » [proviseure].

« [...] Des fois il y a des parents qui demandent à ce que leurs enfants soient avec les enfants de leurs amis, enfin...c'est typique. Je ne suis pas d'accord avec la sélection des ensembles-classe... » [proviseure].

Les élèves, à leur tour, font preuve d'une bonne connaissance concernant non seulement la répartition des professions des parents mais aussi le poids exercé par certaines différences sur les possibilités relationnelles :

« Parfois il est impossible d'être amis avec tout le monde...Il y en a qui se mettent en évidence, en disant que les parents sont avocats et tout ça...alors...c'est inutile d'essayer... » [Alessandra, onze ans, membre du couple exclu par le groupe-classe, élève aux résultats à peine suffisants, parents aux occupations instables].

Les collégiens entendus, à la différence de leur enseignante, ne mettent pas toujours en relation les résultats scolaires et la provenance familiale⁴⁵⁷. Cela est vrai dans le cas des garçons et filles plus performants et intégrés en classe - enfants de professionnels libéraux - comme dans celui des deux élèves mises à l'écart – dont les familles présentent des singularités dans la composition, dans l'organisation et dans les situations professionnelles :

« Les notes scolaires, à mon avis, dépendent seulement de notre volonté » [Andrea, fils d'un expert comptable, membre à part entière du groupe-classe, bonnes aptitudes critiques et linguistiques, notes variables].

« Le fait de réussir à l'école, d'avoir des bonnes notes... disons que si je m'engage à fond, je sais que je peux y arriver...Mais je ne m'engage pas toujours...peut-être, eh, eh... » [Fabiola, famille monoparentale, mère ouvrière, membre du couple d'exclus, élève peu performante].

⁴⁵⁷ Leur analyse semblerait en cela moins poussée que celle effectuée par leurs pairs vénitiens. Ces derniers indiquent souvent la présence parentale lors des devoirs à la maison pour caractériser les différences entre camarades de classe.

Si l'établissement Amato semble se distinguer des deux autres collèges de la petite ville, la classe que nous y avons rencontrée se différencie, en plus, du reste de l'établissement. En dépit des intentions non sélectives affichées par la proviseure, une majorité d'enfants dont les parents ont faits des longues études s'y retrouve. Des exceptions sont représentées par ces familles où l'un des parents, en l'occurrence la mère, possède le seul bac classique ou une instruction universitaire de base. Dans ces cas, il est possible qu'une activité commerçante autonome, financée par les ressources en provenance de la grande-famille, soit exercée par la mère, à côté de la profession mieux réputée du mari⁴⁵⁸.

Deux élèves s'éloignent de façon significative de la condition aisée de la plupart des foyers. Il s'agit de Fabiola et Alessandra, deux amies qui n'intègrent pas les principaux réseaux amicaux de leur classe. Elles se distinguent aussi par des performances scolaires moindres que celles des autres élèves et pour des singularités concernant leurs foyers respectifs. De famille monoparentale, Fabiola a longtemps vécu, avec la mère qui est ouvrière dans une petite usine textile, dans la maison des grands-parents. Mère et fille viennent de s'installer indépendamment. L'autre fille mal insérée au sein de la classe est Alessandra, dont les parents travaillent de façon occasionnelle, en subvenant, à tour, aux besoins du foyer⁴⁵⁹.

Une homogénéité importante concerne les opportunités à disposition de la plupart des collégiens Amato : beaucoup d'entre eux fréquentent des activités extrascolaires payantes – *scoutisme, basketball, football, volleyball* – à côté de celles proposées gratuitement par l'établissement – cours de théâtre, laboratoire photographique – et du catéchisme – que la presque totalité suit à l'Eglise S. Andrea⁴⁶⁰. Les élèves qui habitent le centre ville se rendent à l'école à pieds ou en voiture avec l'un des parents. Ils ont la possibilité de fréquenter aussi bien les activités extrascolaires que celles proposées par l'école dans l'après-midi. Ceux dont les familles, à l'instar de la plupart des professionnels libéraux de la zone, ont récemment préféré la périphérie au bourg, font régulièrement étape chez les grands-parents du centre-ville. Ils y consomment les repas, y retrouvent leurs parents et y font les devoirs scolaires⁴⁶¹.

⁴⁵⁸Le fait de se consacrer à une activité autre que les professions principales s'impose timidement depuis quelques années dans le village. Relativement à cette classe, on retrouve des couples de parents gérant, en marge de leurs professions respectives, des commerces ou des maisons d'hébergement ; des enseignants, des médecins et des ingénieurs créant leur propre entreprise familiale, notamment grâce aux contributions du fond social européen. Une table reportée, en annexe, la liste des professions parentales.

⁴⁵⁹Les deux jeunes filles sont les protagonistes de l'une des deux dynamiques de *bullying* détectées. En particulier, l'isolement et les offensives verbales perpétrés à leurs égards évoquent souvent, de par leurs formes, ces traits socioéconomiques les faisant différer par rapport aux camarades.

⁴⁶⁰Il s'agit de la même paroisse fréquentée par les écoliers de l'école élémentaire S. Andrea. Le groupe *scout* est également afférent à cette même église.

⁴⁶¹Dans cette petite ville sicilienne, au contraire de ce qui se passe dans le Nord-est visité, les rythmes de travail et la position des habitations dans des espaces extra-urbains ne président pas encore à l'extinction de rituels tels

Même dans ce cas, l'adhésion aux initiatives ludiques et associatives de l'après-midi ne pose pas de problèmes. En général, les élèves de la classe Amato profitent de moyens économiques et culturels importants. Des membres de la famille peuvent toujours leur assurer un suivi lors des devoirs, en dépit des empêchements liés aux occupations parentales :

« Moi, je dois dire que je me débrouille bien avec les devoirs. Puis, en tout cas, si j'ai besoin de quelque chose j'ai toujours ma grand-mère, sinon ma sœur » [Renata, chef des filles, grands-parents diplômés].

« Moi, après l'école, en hiver je vais chez ma grand-mère, là je retrouve mes cousins, puis je sors pour pratiquer du sport. Sinon, au printemps, enfin en été, je rentre chez moi, parce qu'on a la piscine, alors c'est mieux » [Michele, parents aux activités autonomes et grands-parents commerçants].

La bonne maîtrise de la langue détectée chez les interviewés n'est pas étonnante, en considérant les parcours des parents. L'enseignante de Lettres peut consacrer ses cours à l'approfondissement critique, les notions et les compétences de base étant bien maîtrisées par la plupart des jeunes⁴⁶². Fabiola et Alessandra font exception sous plusieurs points de vue. En plus de ne pas pouvoir se permettre les loisirs payants, elles renoncent aux initiatives récréatives offertes par l'établissement. En habitant la campagne, elles ne peuvent pas retourner à l'école l'après-midi⁴⁶³. L'installation des foyers joue de facteur discriminant en rendant difficile le partage d'expériences communes. A côté du manque de moyens, cela établit la séparation de deux univers. Les rencontres fréquentes entre filles, qui se tiennent périodiquement l'après-midi chez quelques unes d'entre elles, ne voient pas la participation des deux élèves malheureuses (Fabiola et Alessandra). La disponibilité parentale à assurer les rendez-vous des enfants est un élément de relief :

« Ma mère n'a pas...enfin, c'est mon père qui a la voiture, parce qu'il travaille, donc ma mère ne peut pas me raccompagner à l'école l'après-midi. Heureusement que mon amie [Fabiola] habite près de chez moi, comme ça je peux m'y rendre sans problèmes »⁴⁶⁴ [Alessandra, autre membre du couple d'exclues, précarité économique et professionnelle des parents, introvertie, mauvais résultats scolaires].

que les repas en famille. Ces coutumes font éventuellement l'objet d'une réorganisation, possible grâce à la persistance de l'attachement aux pratiques en question et à la centralité de liens familiaux et générationnels.

⁴⁶²On remarque une sorte de continuité ou ressemblance par rapport aux écoliers S. Andrea.

⁴⁶³Dans le village, si l'on exclue certaines écoles maternelles, la cantine scolaire reste une réalité inconnue. Cela est vrai même pour ces écoles professionnelles ouvertes jusqu'à quinze heures. Le retour à la maison pour le déjeuner est pratiqué par la presque totalité des catégories professionnelles, complice la flexibilité de l'heure du repas (entre 12.30 et 15.00).

⁴⁶⁴Cet extrait de texte et les deux qui suivent annoncent une particularité concernant Fabiola et Alessandra. Elles sont les seules dont la vie amicale est encore l'apanage, presque exclusif, d'instances autonomes de socialité. Leur relation s'entretient en dehors de toute pratique de loisirs institutionnalisés et même en dépit des limitations dues à la routine parentale. Elles échappent à cette « régulation sociale des activités enfantines » repérable chez les camarades (cf. R. Carriero, « Il tempo dei bambini a Torino : 1979-2003 », *Quaderni di Sociologia*, 2006, L, 42, 41-74).

« Je viens à pieds et je rentre à pieds, avec mon amie qui, elle, vient en voiture mais rentre à pieds, parce que elle n'a personne pour venir la chercher. [...] Oui, c'est loin⁴⁶⁵, mais, petit à petit on y arrive » [Fabiola].

Des distances objectives, matérielles et organisationnelles, président, apparemment, à l'éloignement qui s'est profilé, dès le premier jour, entre un groupe-classe généralement compact et homogène et deux élèves peu susceptibles de l'intégrer :

« Moi, ce que j'aime... c'est de rencontrer, dans l'après-midi, mon amie [elle parle de l'autre fille mise à l'écart] [...] Oui, on est bien ensemble... On se connaît, on échange des secrets... Des trucs que les autres ne peuvent pas comprendre ou auxquels ils ne croiraient pas⁴⁶⁶ » [Fabiola].

1.1.1. Le travail scolaire dans la classe Amato : une particularité

La classe qui nous a été attribuée pour notre enquête se différencie des autres du même établissement aussi par l'organisation du travail scolaire. Certaines matières, comme l'italien, voient la participation de deux enseignantes, qui travaillent autant de façon simultanée que séparément avec les élèves. Ce type d'organisation représente un choix expérimental effectué par la proviseure et le corps enseignant et réservé à l'ensemble classe jugé adapté à l'expérimentation. Des acquis préalables (comme les compétences transmises en famille)

⁴⁶⁵La perception des distances et l'habitude à l'exercice physique font différer ces collégiens de leurs collègues septentrionaux. Le mouvement et l'activité physique sont conçus, ici, dans le seul cadre d'activités formalisées. Ce type d'"interstice socialisant" institutionnalisé est particulièrement dense et étendu pour les collégiens Amato : presque tous pratiquent des activités extrascolaires censées garantir un entraînement corporel. Or, paradoxalement, ce sont plutôt les élèves vénitiens – dont les loisirs et le temps libre ne font pas l'objet de véritable « pédagogisation » (le terme est repris, en parlant des espaces intermédiaires de la socialisation, par A. Barrère et N. Sembel dans leur texte *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Nathan, 1998) – qui mettent en avant un goût intégré pour la détente et le mouvement physique dans toute circonstance. Ils marchent, courent et jouent au *football* volontiers, chaque fois que les conditions organisationnelles le permettent. Les élèves Amato, au contraire, en plus de ne pas préférer le mouvement aux simples échanges verbaux (par exemple pendant la pause), ne réclament jamais de moments sportifs en milieu scolaire. En caractérisant leur quotidien, ils montrent de ne pas considérer le mouvement et le bien-être physiques parmi les exigences à privilégier (nous reporterons pour cela le témoignage du seul élève attaché au sport). Cette caractérisation différenciée nous semble intéressante dans la mesure où l'on retrouve, dans les deux classes de collège, des attitudes de type-*bullying* tout autant différentes. Les élèves employant leurs pauses pour « parler entre amis », en l'occurrence les siciliens (filles et garçons), sont impliqués dans des formes de victimisation incluant les ragots, l'isolement et la médisance indirecte beaucoup plus que ceux qui attachent de l'importance aux pratiques sportives non institutionnalisées. Les jeunes vénitiens, en effet, s'adonnent le plus souvent à des attaques directes et ponctuelles (par exemple des critiques adressées aux copains qui ne montrent pas des attachements similaires en termes de pratiques, loisirs et usages).

⁴⁶⁶Nous reviendrons sur la constante « confiance » qui joue un rôle majeur dans le rapport entre victimes de *bullying* se soutenant réciproquement. La fonction de cet élément est d'ailleurs en bonne partie désignée par les oppresseurs lorsque ceux-ci incluent parmi leurs actes des pratiques destinées à miner la crédibilité de leur victime.

jouent un rôle crucial. En n'ayant pas à revenir sur des composantes élémentaires de l'alphabétisation ou de la numérotation, les enseignantes osent expérimenter des pratiques inédites, sans pour cela sacrifier les objectifs indiqués par le Ministère de l'instruction. En l'occurrence, c'est une activité nommée « Orientation » qui fait la spécificité de cette classe⁴⁶⁷. Elle se déroule sous la direction des deux enseignantes de Lettres⁴⁶⁸. Il s'agit d'un parcours d'approfondissement concernant les relations amicales, le bien-être des élèves dans la classe, leurs problèmes individuels. L'activité se déroule pendant deux heures par semaine. Les élèves parlent alors des situations conflictuelles éventuellement connues, des doutes sur des comportements à tenir et, surtout, de problématiques relationnelles complexes concernant la classe. C'est dans ce cadre que les dynamiques de *bullying*, aussi bien que d'autres problèmes relationnels, deviennent connus des adultes. L'activité dont il est question se déroule dans les termes d'un exercice maïeutique pendant lequel les jeunes font part de leurs problèmes et parviennent, souvent par eux-mêmes, à les interpréter et à proposer des solutions appropriées. Le rôle des professeurs est surtout celui de modérateurs qui rappellent les moyens légitimes de la confrontation et ses objectifs. Il est cependant clair qu'il s'agit d'une occasion, pour les enseignantes, de s'orienter vers leurs étudiants, à la lumière de renseignements supplémentaires se rendant disponibles par cette voie. Les chutes de résultats et les changements brusques d'attitudes et de fréquentation entre élèves peuvent dévoiler ainsi leurs origines. Les dynamiques relationnelles et les indices de *bullying* dont les enseignantes nous ont fait part ont d'ailleurs pu être décelés au cours de cette activité d'Orientation. Les écarts comportementaux plus importants, mais également les états d'âme de chacun et les trames des conflits entre camarades font l'objet principal des tables rondes. Une place importante est laissée aux tentatives d'auto-conciliation de la part des élèves et aux suggestions entre pairs pour l'amélioration des rapports en classe. Ce travail particulier d'analyse des relations qui favorise le dialogue entre pairs et entre générations réaffirme la particularité de cette classe, qui est la seule à bénéficier d'une telle activité dans l'établissement. Si la plupart des enfants de la classe partagent au début un capital culturel et des potentialités intellectuelles remarquables, l'attention dont ils bénéficient à l'école - en qualité d'élèves mais également en tant que préadolescents - accroît leur privilège, ainsi que l'écart par rapport aux pairs d'autres établissements. En parallèle, la différenciation interne en termes de capital culturel et intellectuel de départ fait en sorte que les écoliers Amato bénéficient différemment de l'activité d'Orientation. En effet, en raison d'une moindre

⁴⁶⁷Dans les extraits de texte, ainsi que dans plusieurs de nos retours sur la question, le seul terme d'« orientation », même sans guillemets, indique cette activité.

⁴⁶⁸La présence de deux enseignantes de Lettres est également une particularité de la classe observée, les classes de collège comptant souvent sur un seul professeur par discipline.

habitude à prendre la parole, Fabiola et Alessandra ne profitent pas pleinement de ce moment de "compte-rendu relationnel". En commentant cette réticence apparente, l'enseignante met au clair les finalités officielles de l'activité d'Orientation :

« Une des deux, en particulier, parle vraiment très peu, vous verrez... Il faut vraiment lui extorquer les mots [il s'agit de Alessandra]. [...] Il s'agit, même là, à mon avis, de la différence qu'elle ressent par rapport aux autres. [...] Oui, le fait de se sentir différente doit la bloquer ... Et c'est à cela que le travail devrait servir, à tous les débloquent et à leur montrer qu'on s'intéresse à eux, que les camarades s'intéressent à elles, enfin, les uns aux autres » [enseignante principale de Lettres].

Les élèves ne cessent pas de nous faire part de leur prédilection pour cette activité. L'expression d'appréciation ne distingue pas les plus intégrés des moins adaptés. Tous donnent l'impression que cette expérience favorise la lecture lucide et sereine des événements, d'où la force de surmonter des situations au début envisagées comme inacceptables :

« Des fois je me dis que je n'en peux plus d'elle... Et même que l'école me pèse à cause d'elle, parce-que si elle n'y venait pas tout serait plus simple... Mais, enfin, penser à cette activité qu'on fait le mercredi me soulage vraiment... [...] Parce que, en effet, au moins là je peux en parler, tout le monde, même l'enseignante, peut comprendre comment elle est... » [Michele, en se référant à Renata, chef du groupe féminin, censée le taquiner].

« L'activité d'orientation est ma préférée, parce qu'on peut parler de nos problèmes, puis la professeure nous écoute, c'est bien ... » [Fabiola, membre du couple d'exclues].

En revanche, les références à d'autres cours et activités, qu'elles soient des appréciations ou bien des critiques négatives, sont rares. Cette initiative particulière semble catalyser l'attention des collégiens au point de devenir un *Leitmotiv* des interviews. Nous voyons dans cet intérêt pour l'Orientation une sorte de détachement par rapport au reste de la routine scolaire, en particulier par rapport aux activités d'apprentissage et à la transmission traditionnelle des savoirs. Le terme et le concept d'apprentissage apparaissent rarement dans les extraits de textes sur la caractérisation de la vie scolaire et de sa fonction principale. Le caractère extraordinaire du travail d'Orientation semble informer l'identification du sens de l'école. Ceci ne se voit pas réduit au contenu et à la difficulté des enseignements mais étendu aux échanges interindividuels et à leur qualité. En dépit de la gratitude et de l'admiration exprimées aux égards de l'enseignante qui promeut l'activité, la forme singulière de

l'Orientation, dont les jeunes sont à la fin les véritables conducteurs, accroît la conviction des collégiens d'être les seuls responsables – autonomes – de leurs propres destins relationnels⁴⁶⁹.

1.1.2. De la régulation sui generis privilégiée à l'école Amato

Les rencontres avec la proviseure et les enseignants, les entretiens avec les élèves montrent que l'assimilation de l'école à un milieu régulateur par définition ne convient pas à la caractérisation du collège Amato. La chef d'établissement nous relate certaines attitudes d'enfants et de parents à l'occasion de sanctions négatives décidées par la direction de l'établissement à l'encontre d'absents injustifiés. Un manque, généralisé, d'habitude à la restriction et à la réprimande en milieu extrafamilial se dévoile ainsi. Les enseignantes ne citent jamais d'initiatives punitives prises à l'égard de leurs élèves, en autonomie par rapport à la direction. D'ailleurs, elles identifient la classe en question comme un ensemble d'élèves « avec qui, somme toute, on peut très bien travailler »⁴⁷⁰. Les jeunes interviewés, de leur part, citent tous une seule et même occasion pendant laquelle ils ont été confrontés à une punition mémorable, ce qui révèle le caractère exceptionnel et inattendu de la circonstance et de la mesure prise par l'école⁴⁷¹. Quant à la consigne initiale de l'entretien (concernant l'appréciation générale de l'école et des engagements quotidiens en tant qu'écoliers), si aucune réponse ne consiste dans la classification des cours préférés et de ceux détestés, c'est la même chose pour les règles et la discipline scolaire. Aucune réaction à la question de départ

⁴⁶⁹Cela marque la différence par rapport aux écoliers des deux classes d'élémentaire. Les enfants siciliens, en particulier, se réfèrent spontanément à la vie de classe comme à un exercice de sociabilité, géré par des guides expérimentées et légitimes, aidant l'acquisition de compétences indispensables à l'avenir.

⁴⁷⁰Tout comme à l'école élémentaire S. Andrea, les enseignants sont à l'aise dans le déroulement des programmes et de toute initiative novatrice, puisque un substrat de connaissances générales répandues (notions clé en plus de manières) les soulage de la tâche d'un "dressage préalable". Même si le terme d'« éducation » est d'une trop large acception pour qu'on s'en serve de façon a-problématique et non précisée, il est ici intéressant de considérer l'opposition mise en avant par Montandon entre deux tâches de base du métier de maître et de professeur. Il s'agit de l'éducation d'un côté et de l'enseignement de l'autre. Seul ce dernier constituerait une activité attractive, les professionnels de l'apprentissage préférant pouvoir se concentrer sur la transmission de savoirs sans avoir, au préalable, à en préparer la réception (cf. C. Montandon, « Les relations entre les familles et l'école. De quelques remarques sur l'identité des enseignantes », in Henriot-Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, l'Harmattan, 1993).

⁴⁷¹Il s'agit d'une absence collective produite à l'occasion de la mort du Pape, sur laquelle nous revenons maintes fois. C'est un événement clé, en même temps lisible comme l'agrégation d'initiatives individuelles (considérées, bien sur, dans leurs fondements communs puisqu'en interaction) et comme une manifestation collective de caractère protestataire. L'avertissement durkheimien concernant le caractère collectif de tout phénomène produit à l'école (lié au fait qu'« il y a une influence exercée par tous sur chacun, et dont il faut tenir le plus grand compte ») est toujours éclairant. Cela est vrai en parlant de règles, déviances, pénalité au sein du contexte-classe spécifié ou en se penchant sur l'opportunité d'une approche interactionniste (cf. E. Durkheim, *L'Éducation Morale*, Paris, Puf, 1974 (1963), p. 127.

ne consiste dans l'identification entre l'établissement et un ensemble de règles et de préceptes ou entre les enseignants et un corps de professionnels visant le contrôle minutieux des conduites juvéniles et la répression instantanée de toute défaillance.

Les petites punitions n'existent pas ; les infractions mineures ne font pas l'objet de réaction répressive formelle, même modérée. Seuls des déviances collectives, un outrage à l'autorité formelle de l'institution scolaire, déclenchent des réprimandes exemplaires. Ces dernières, rares, sont les seules dans lesquelles nos collégiens encourent à l'école⁴⁷².

Les écoliers de la classe Amato n'opèrent donc pas d'équivalence entre leur établissement, ou leur expérience scolaire, et la rencontre avec un univers strictement réglementé où la sanction négative intervient fréquemment. Des relances *ad hoc* se sont avérées nécessaires, dans la tentative de bien connaître la sphère de la limitation des conduites et celle de l'expérience de punitions et châtiments⁴⁷³. Les interviewés confirment qu'aucun règlement préétabli n'est affiché en classe, ni appris en début d'année et que toute adéquation de la conduite a lieu sur la base de l'expérience et d'indications à la minute :

« Non... il n'y a pas de véritables règles...mais les professeurs nous disent comment nous devons nous comporter ou si on est en train de faire des bêtises, par exemple... » [Fabrizio, parents diplômés, bon langage et notes discrètes, bien intégré dans le groupe-classe].

« Disons que ce ne sont pas des règles précises, parce que, d'une certaine façon, on sait déjà comment il faut se comporter... Déjà à la maison on nous l'apprend... » [Marco, notes suffisantes à discrètes, bien intégré dans le groupe-classe].

« Des règles.... Mh... Oui, je crois qu'il y en a... mais... à présent je ne m'en souviens pas ! » [Giuseppe, parents diplômés, bien intégré en classe, bonnes performances verbales et notes scolaires, passe beaucoup de temps chez les grands-parents].

Comme s'ils n'avaient jamais été amenés à réfléchir sur le sujet, les écoliers se trouvent impréparés. Ils n'ont pas de liste à nous réciter. Les pauses de silence interposées parmi notre questionnement sur les règles et les tentatives les plus diverses d'y répondre mettent en évidence qu'un ensemble préétabli et écrit de préceptes n'est pas transmis. Elles sont en outre la preuve qu'aucun discours sur le respect de normes générales de conduite n'est entrepris par les enseignants. En somme, des règles bien définies et des principes plus généraux ne font pas l'objet d'une négociation entre enfants et professeurs visant le respect des uns et des autres. En parallèle, on remarque quand même une certaine dissonance

⁴⁷²On remarque la rareté des écarts de conduite individuels appelant à l'intervention des enseignantes et à la répression formelle. Autant les manifestations de *bullying* que des manifestations déviantes sont, dans cette classe, le fait d'un nombre toujours important de jeunes acteurs en syntonie.

⁴⁷³Les réactions à ces questionnements encourageraient à appuyer la méthode d'enquête déléguant aux interviewés une sélection de thèmes centraux.

produite par la situation d'entretien. Les interviewés, dans leur habitude à l'analyse critique approfondie, ne sont pas sans s'interroger sur la justesse de la situation qu'ils viennent de dessiner. Aucun règlement écrit n'est affiché, aucune véritable règle n'est apprise par cœur : est-ce bien possible ? Le doute intervient alors, dans une fonction tout à fait inédite : la sauvegarde de l'image de l'école. Le contexte éducatif par définition est préservé et les étudiants ne se voient pas obligés d'en reconnaître les failles éventuelles. Des incertitudes sont exprimées dans des tentatives "héroïques" d'endossement de responsabilité des bizarreries éventuellement constatées :

[Suite à notre insistance]

« Il doit bien y en avoir... Seulement, moi, en ce moment, je n'en ai même pas une dans la tête »

[Michele, parents aux activités autonomes, particulièrement rigides à la maison, bonnes capacités analytiques et critiques].

« Des règles... oui, je crois que oui... Je ne sais pas... Peut-être je ne me rappelle pas en ce moment, mais il y en a probablement... [Claudia, bons résultats scolaires et aptitudes critiques, bien intégrée en classe] ».

On repère, dans ces passages, la crainte d'appartenir à un cadre anormal et la résolution des interviewés à brouiller les contours de celui-ci. En même temps, l'effort de mémoire est poussé jusqu'à l'individuation d'au moins un élément régulateur codifié :

« Ah, oui ! Une, peut-être. Et d'ailleurs je ne suis pas d'accord avec cette règle : c'est une nouvelle règle, en fait... on ne peut plus sortir pendant la récréation ! [Le ton est triomphant : même si la règle est loin de l'enthousiasmer, l'élève exulte du fait de la connaître] On reste en classe, alors qu'avant on avait droit à des promenades dans la cour. J'aimais bien » [Michele].

En insistant pour que les interviewés se souviennent d'au moins une règle précise, on n'obtient que cette même référence même si, parfois, l'appréciation peut varier amplement⁴⁷⁴. Le poids de la nouveauté instaurée par la restriction dont il est question, d'ailleurs, est tel que même d'autres questionnements peuvent y faire parvenir le discours d'un interviewé :

Q: « Y a-t-il des choses, des initiatives, ici à l'école, que tu considères très positives ? Un truc, par exemple, qui te fasse dire : "ah oui, ça c'est bien fait" ? »

« Un truc que j'aime beaucoup... ah oui, la règle de... rester en classe pendant la récréation. Parce que avant on était obligés de sortir dans les couloirs... alors je n'aimais pas, alors que maintenant on reste à courir en salle de classe, parmi les tables, c'est plus sympa, et puis on a là toutes nos affaires... alors c'est mieux » [Fabiola, membre du couple d'exclues]⁴⁷⁵.

⁴⁷⁴Il faut considérer que l'entretien individuel permet d'éviter la contamination de la mémoire, d'autant plus que les élèves restés en classe continuent, avec l'autre enseignante d'italien, leur activité d'étude.

⁴⁷⁵Nous revenons sur cet extrait au contenu étonnant lors de la caractérisation des victimes de *bullying*.

La règle en question est bien connue, elle représente une véritable nouveauté dans la gestion du temps libre des jeunes interrogés. Finalement, c'est une indication organisationnelle, plutôt qu'une directive normative au sens plus abstrait, qui sert d'exemple de prescription. La règle en question modifie les habitudes de vie des enfants. Tandis qu'une partie des élèves se sent mieux protégée, l'autre y voit une véritable source de détérioration de la qualité de vie à l'école⁴⁷⁶. En tant que nouveauté, en tant que règle de fonctionnement des moments et des espaces scolaires, en tant que limitation, cette prescription (ou bien proscription) ne passe pas inaperçue. Même Fabiola, qui apprécie le nouvel arrangement, la décrit en forme négative : « la règle qui empêche de sortir dans les couloirs et dans la cour » n'est pas indiquée comme « permission de rester en salle de cour ». L'élément restrictif est peut-être la caractéristique faisant en sorte que la contrainte en question soit rappelée et citée.

En réalité, l'expérience éducative fondée sur l'analyse critique de toute situation, sur la confrontation permanente entre pairs et avec les enseignants, fait en sorte que la trace coercitive habituellement associée à tout instrument de limitation des conduites individuelles ne soit par très marquée. L'orientation indolore des comportements de chacun reste la véritable norme, ce qui produit l'embarras constaté lors de l'identification de règles *stricto sensu*. Ces dernières sont alors individuées dans les seules restrictions explicites. La confusion engendrée par notre question ponctuelle sur le règlement, qui pousse certains interviewés à fantasmer sur l'existence de règles qu'ils auraient momentanément oubliées, n'est alors qu'une phase provisoire d'un mouvement d'orientation. Celle-ci se rend nécessaire lorsque, pour la première fois, les jeunes écoliers de la classe Amato confrontent leur connaissance du cadre normatif scolaire avec des paramètres plus traditionnels – les nôtres – mal adaptés à leur expérience. La conduite des élèves en notre présence, ainsi que leurs interventions sur différents sujets, laissent entrevoir une grande maturité de l'ensemble-classe. Celle-ci permet aux jeunes étudiants de lire entre les lignes, de bien se comporter tout en ne suivant pas à la lettre les prescriptions écrites. Notre insistance sur un éventuel ensemble de règles codifiées, cependant, n'est pas sans engendrer une désorientation momentanée. Les répondants recherchent alors, quasi désespérément, des associations adéquates au terme et au concept de « règle » et « règlement » que nous leur servons. Ils nous parlent alors du seul précepte véritablement formalisé, explicitement restrictif qui plus est. Les traces de la particularité du travail dans cette classe réapparaissent alors. *Ce sont les expériences quotidiennes qui font la norme :*

« Non, ici ce n'est pas comme à la maison, on est assez libres... Puis, les professeurs nous disent si ce que nous sommes en train de faire n'est pas un bon comportement ... » [Michele].

⁴⁷⁶C'est notamment le cas des garçons, lamentant une réduction de la liberté de mouvement.

Même ces incidents, rares, qui suscitent des punitions collectives ne produisent pas de codification formelle d'interdictions et d'obligations. Si le précédent constitue un repère à moitié organisationnel et à moitié normatif⁴⁷⁷, ce n'est sûrement pas via la rédaction d'indications officialisées réglant à l'avance toute contingence similaire. Le rapport entre défense des valeurs et défense du bon fonctionnement institutionnel, d'ailleurs, est controversé. Le récit concernant une absence de masse qui s'était produite à l'occasion du décès du Pape est à cet égard très instructif. Il est abordé, à plusieurs reprises, par le chef d'établissement, l'enseignante de Lettre et les jeunes collégiens. La première raconte avoir renvoyé, pour une journée entière, tous les élèves de l'établissement et d'avoir exigé la justification parentale verbale :

« C'était une question de principe. Qu'est-ce que ce décès avait à voir avec le fait de venir à l'école ? Mais vous auriez dû voir avec quelle assurance les parents ont osé me dire que leurs enfants avaient bien fait de s'absenter ! » [proviseure].

Les élèves expliquent dans le détail, avec la précision qui leur vient sans doute de l'appui parental, le sens de leur absence et la grave défaillance de l'établissement en cette circonstance⁴⁷⁸ :

« Ce n'était pas une personne quelconque. C'était le Pape qui venait de mourir ! Naturel qu'on n'ait pas envie de venir à l'école et qu'on veuille regarder [à la télévision] les obsèques ! À mon avis, franchement, la proviseure s'est vraiment trompée cette fois là. Toutes les autres écoles ont prévu un jour de vacance ou des écrans pour regarder les funérailles. Ma sœur, par exemple : elle est partie à Rome. Enfin, je l'ai trouvé vraiment absurde de ne rien organiser et de nous punir

⁴⁷⁷ Ailleurs dans le texte nous utilisons l'adjectif « normatif » dans une acception étendue ou, pour reprendre la qualification de l'usage du terme « norme » proposée par Horne, comme un qualificatif "parapluie", référé à des contrôles de différentes sortes (règles formelles organisationnelles, lois, *social control* informel). Ici nous nous éloignons exceptionnellement et ponctuellement de cet usage dans le seul but de distinguer entre des orientations générales par rapport à des "valeurs de base" et celles plus spécifiques concernant le fonctionnement du quotidien scolaire (cf. C. Horne, « Sociological perspectives on the emergence of social norms », in Hechter M., Opp K. D., *Social Norms*, New York, Russel Sage Foundation, 2001, pp. 3-34).

⁴⁷⁸ En considérant les interventions qui se succèdent sur cet épisode, la notion d'intersubjectivité préférée par F. Chazel à celle boudonienne de transsubjectivité, lorsqu'il s'agit de mettre en évidence la composante interactionnelle du processus d'attribution de responsabilité d'un événement faisant l'objet d'analyse critique, montre sa pertinence (cf., en particulier, F. Chazel, « Les ajustements cognitifs dans les mobilisations collectives », in Boudon R., Bouvier A., Chazel F., *Cognition et sciences sociales*, Paris, Puf, 1997, pp. 193-206 et « Connaissance commune et mobilisations collectives », in Guenancia P., Sylvestre J.-P., *Le sens commun. Actes du colloque de Dijon du Centre de recherches Gaston Bachelard sur l'imaginaire et la Rationalité*, EUD, Dijon 2004, pp. 161-169). Les échanges entre élèves du groupe-classe et entre familles d'un même milieu facilitent l'attribution de la responsabilité du différend occasionné par l'absence collective non autorisée à l'organisation scolaire. L'épisode peut être considéré dans ses aspects de mobilisation. Car, tout en ayant des buts spécifiques (rendre hommage au Pape), elle n'est pas moins une manifestation de dissension par rapport à la politique institutionnelle dans cette circonstance spécifique. Même si on ne saurait pas être certains d'un accord explicite l'ayant précédée, un consensus latent est dévoilé dans l'*ex post facto*, enraciné dans les fréquentations intenses entre acteurs (les élèves comme leurs parents) qui assurent le partage de croyances communes. La notion d'intersubjectivité permet d'explicitier la dimension interactionnelle des mécanismes de la cognition comme elle le fait pour les adhésions d'ordre idéologique.

même !» [Fabrizio, parents diplômés, bon langage et notes discrètes, bien intégré dans le groupe-classe].

On retrouve dans cet extrait un glissement du plan des valeurs vers le plan organisationnel, puis un retour vers le premier. Ce balancement est symptomatique du rapport particulier que ces élèves entretiennent avec la limitation des conduites, avec le fonctionnement de l'institution scolaire et avec le concept de normalité :

« Dans les autres établissements, ils ont regardé les funérailles à la télévision, puis certains on fait un jour de deuil, donc ils n'y sont pas allés. [...] Et d'ailleurs, si personne n'est venu, cela veut dire qu'on avait raison. [...]. Je l'ai trouvé offensif pour le Pape » [Claudia, bons résultats scolaires et aptitudes critiques, bien intégrée en classe].

L'institution, critiquée au début sur le plan organisationnel, est finalement mise en cause même dans son orientation morale. Le passage par la confrontation avec les autres établissements constitue le point de rattachement entre la lecture organisationnelle et celle axiologique. La centralité de ce passage n'est qu'un élément de plus mettant en lumière le manque d'une reconnaissance exclusive de l'institution scolaire en tant que "régulateur légitime". Une contradiction semble apparaître. D'un côté, les témoignages proposés en extrait semblent issus d'un contexte scolaire qui encourage la dissension, notamment par un travail scolaire habituant les élèves à s'exprimer d'une façon critique et par le manque d'un règlement ponctuel écrit ; de l'autre, des hyper-réactions institutionnelles répressives à l'occasion de conduites collectives liées à des circonstances exceptionnelles cherchent bien à limiter le libre arbitre des collégiens dans sa fonction de véhicule d'attachements à des valeurs transmises en famille⁴⁷⁹. Il est facile de remonter à l'origine de cette confusion, qui n'est pas seulement interprétative, puisqu'elle se lie à une description fidèle de l'univers scolaire observé.

Assurer la fonction éducative sans recourir à des catégories du devoir-faire précisées en amont et sans la menace codifiée de rétorsions punitives n'est pas sans effet. Les élèves prennent des risques, parfois sans même les considérer comme tels, puisqu'ils manquent d'outils aptes à la classification des cas et des conséquences de toute initiative. Lorsque des justifications leurs sont demandées, ils mènent jusqu'au bout leurs réflexions. Le rôle de l'éducation familiale à cet égard ne peut pas être ignoré. Mais le collège, dont les répondants connaissent le fonctionnement depuis un an et demi, accoutume ultérieurement nos jeunes à la

⁴⁷⁹Nous revenons maintes fois sur la possibilité d'une double interprétation de l'absence collective et de ses conséquences. Car, à côté de la valeur religieuse, on ne peut ne pas prendre en compte celle de l'autonomie de gestion. De façon plus ou moins explicite, les deux sont contestées par la chef d'établissement et défendues par les enfants et leurs parents.

possibilité de la critique et du détachement comme à l'intériorisation de repères pouvant rester implicites.

1.1.3. Ce que "dévier" veut dire : famille versus école, dans la désignation de l'inacceptable

En caractérisant le fonctionnement et les usages de l'établissement Amato, on a l'impression que la règle ne fasse pas partie des mots clés à employer. On croirait que celle-ci joue un rôle réduit, autant en termes de concept intériorisé par les écoliers, qu'en termes d'instrument de guide formel à disposition des enseignants. Les écoliers entendus, leurs récits de préadolescents engagés dans la construction et le maintien de relations de groupe et, par là, d'images souhaitables d'eux-mêmes, prennent pourtant bien en compte le concept de conformité :

Q: « A ton avis, est-il nécessaire que des règles bien définies soient imposées ?

« Uhm... je ne sais pas, oui ... Mais, par exemple, moi je sais comment me comporter. Je n'ai pas besoin qu'on me le dise.

Q: « Et tes camarades, à ton avis, auraient-ils besoin de règles spécifiques ?

« Non, on se comporte tous de la même façon, donc bien. Enfin, si quelqu'un se comporte différemment on le lui fait comprendre. Nous-mêmes le lui disons » [Anna, fille d'un dirigeant et d'une femme au foyer, membre du groupe des filles, aptitudes critiques modérées].

« Moi, par exemple, j'essaie de me comporter comme il faut, c'est-à-dire comme les autres quoi. [...] Non, je ne crois pas qu'un règlement soit nécessaire » [Giuseppe].

[En parlant de la fille censée le déranger] « Par exemple : prenons le cas, encore une fois [en riant, puisqu'il se rend compte de continuer à porter la conversation sur cette camarade], de Renata ! Ce n'est pas une question de règles ou de règlement... C'est elle ! Elle est comme ça. Elle doit toujours se distinguer, émerger. Jamais elle ne se contente d'être comme les autres... [Michele].

Q: « C'est-à-dire ?

« Normale ! Tranquille, polie ! Enfin, comme les autres filles » [Michele].

La similarité des comportements de chacun par rapport à ceux tenus par la majorité représente le véritable repère. Le concept d'adéquation progressive à la moyenne des conduites sociales des copains de classe est à la base de la notion d'autorégulation de la

conduite. Le concept fonctionne comme un principe universel dont le respect témoigne de la maturité de chacun :

« A mon avis les parents n'ont rien à voir là dedans... Par exemple, moi, à l'école je me comporte très bien, alors qu'à la maison j'en fais des bêtises... Mais, comme je sais comment il faut se comporter en dehors de la maison... enfin, je ne suis plus un enfant...alors il est clair qu'à l'école je suis poli » [Giuseppe].

Q: [On parle des élèves nécessitant des indications de conduite] « Et pourquoi est-ce qu'à ton avis ils se comportent de cette façon ?

« Je ne sais pas. Ils sont peut être encore des enfants...Ils veulent toujours être plus chouchoutés que les autres, qu'on leur donne raison... » [Cristina].

La non-conformité par rapport aux conduites plus communes et le rappel du statut intermédiaire, entre celui d'enfant et celui d'adolescent, représentent des critères majeurs. Par ces éléments les écoliers de la classe Amato accomplissent l'acte réciproque, individuel et de groupe, du jugement des éventuelles non-acceptabilités respectives. Les conduites faisant ressortir les aspects les plus infantiles suscitent la condamnation officielle entre pairs. Quant à l'établissement, aucun règlement ne codifiant des conduites, des façons de faire ou d'être, il est évident qu'aucun protocole ne suggère les paramètres de la non-acceptabilité et du droit à punir. Les actes indiscutablement condamnés sont les attaques directes entre camarades :

« Des fois il arrivait, par exemple, que Lorenzo se mette en colère, apparemment sans raison. Une fois il avait presque levé la main sur un camarade. Alors là on a traité le problème, c'est clair. On a exigé qu'il s'excuse. Mais surtout, puisqu'il s'agissait, auparavant, d'un garçon bien poli, sage, aux résultats discrets, on s'est interrogés avec les parents... On a découvert que c'était sa façon de montrer un certain mal-être : ses parents étaient en train de divorcer, alors... Voilà, le mystère a été vite résolu. Là, maintenant, il s'est beaucoup calmé ; il est moins colérique ; il a dû accepter de quelque manière...» [Enseignante principale de Lettres].

De tels cas restent rares. Ils font pour cela l'objet d'une attention particulière. Les punitions traditionnellement entendues n'ont pas de place au sein de la réaction à l'incident. Entre enseignants et enfants le rapport n'est pas guidé par des paramètres formellement codifiés. D'ailleurs, l'ordre est assuré sans problèmes dans la classe en question, ce qui fait qu'aucune forme répressive *stricto sensu* ne soit employée dans l'urgence. C'est seulement entre la direction de l'école et les élèves qu'on remarque un détachement formel et traditionnel. Le respect exigé par la proviseure représente le dernier rempart d'un code de conduite d'antan, autrement absent de l'établissement Amato⁴⁸⁰ :

⁴⁸⁰Engagée depuis toujours dans la gauche radicale, la proviseure trahit son positionnement idéologique, en nous présentant certains événements scolaires. Cela se remarque par sa définition de l'inacceptable, comme à travers les stratégies élaborées pour y faire face.

« Je ne tolère pas que des parents viennent ici me dire que je n'ai pas le droit de punir leurs enfants. Parce que... je ne sais pas si vous vous en rendez compte, mais on en est là avec certains ! C'est-à-dire, ils se tâchent d'une absence de masse non justifiée - parce qu'aucune catastrophe ne s'était produite hein - je les punis par l'obligation de se faire accompagner par les parents. Et ceux-ci me disent qu'ils n'ont pas de temps à perdre ! Certains m'ont même dit que je me trompais, que je n'avais pas le droit... Enfin : c'est inadmissible ! On m'a même reproché de ne pas avoir prévu une journée de deuil, comme dans les autres établissements. Mais il est insensé de comparer un collège avec des lycées, puisque les lycées sont gérés au niveau du département et non pas de la commune. Le manque de respect a été grand : d'abord de la part des élèves, puis de leurs parents, quoiqu'ils se présentent comme des professionnels libéraux respectables ! » [proviseure, toujours à propos de la mort du Pape]⁴⁸¹.

L'inacceptable, selon le niveau le plus élevé de la hiérarchie, est donc représenté par des initiatives collectives qui violent la routine scolaire et échappent à tout contrôle. Des absences répétées mais individuelles, des négligences individuelles et même des accidents comme les attaques physiques ou verbales ne causent ni réprimandes formelles, ni communication aux parents, pas même de renvoi ou de mauvaise note. Le dialogue, notamment avec les enseignantes, plus rarement avec la proviseure, constitue la réaction immédiate, souvent la seule, visant l'individuation des origines du problème et des solutions possibles. Seuls les faits aux dimensions collectives suscitent l'intervention directe de la direction et la mise en œuvre de mesures répressives traditionnelles et exemplaires. Un écart important se repère entre la réaction aux petites défaillances comportementales ou intellectuelles à fréquence quotidienne et celle suscitée par des violations plus graves et rares en termes symboliques et (ou) organisationnels. Celui-ci alimente certainement les tensions entre l'établissement et les familles :

« Mes parents sont venus parler avec la proviseure, mais ils lui ont dit que c'était bien elle qui s'était trompée. Je ne dis pas qu'elle est mauvaise, mais dans cette occasion elle a dû se tromper... » [Claudia].

« Mon père est venu, même s'il était un peu fâché. Pas avec moi, avec la proviseure. Nous sommes tous très religieux. Ma sœur, par exemple, comme je disais, elle fréquente les *scouts*. Alors pour les funérailles elle est partie à Rome. Personne dans son établissement n'a été puni. Au contraire, ils ont parlé du voyage et tout ça... ! » [Fabrizio]

⁴⁸¹En traitant des phénomènes de consonance et dissonance entre les configurations familiales populaires et l'univers scolaire, Lahire met en évidence que « [...] les parents des classes moyennes et supérieures sont ceux qui rencontrent le plus les enseignants de manière informelle, mais ces relations relèvent moins d'un suivi de la scolarité que d'une sociabilité fondée sur des positions et des dispositions communes ou proches » (cf. B. Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1993). Or, dans le cas de la rencontre forcée exigée par la proviseure de l'établissement Amato avec les parents des élèves absents, on retrouve plutôt un véritable refus de mères et pères de jouer le jeu des rapports formels entre agents éducateurs. L'imposition de se rendre à l'école doit leur apparaître artificieuse et superflue, justement en raison de cette « sociabilité sociale ordinaire » qu'ils partagent, par ailleurs, avec la proviseure, notamment dans des circonstances mondaines villageoises.

« Ma mère m'a dit que peut-être c'était parce qu'elle [la proviseure] ne croit pas en Dieu. En effet, c'est vrai qu'elle est athée » [Anna].

Le recours à des stratégies formelles de maintien de l'ordre évoque, chez les parents d'élèves, des repères normatifs étiquetés en termes idéologiques. La supposition de fondement idéologique des initiatives répressives maintient élevé le niveau de la critique parentale envers l'institution scolaire en question. Les parents ne s'abstiennent pas de faire part à leurs enfants de leur attitude critique. Les écoliers de la classe Amato se trouveraient alors, potentiellement, dans une situation de conflit entre la normativité scolaire et celle de source familiale. Heureusement, cela n'est pas avéré, puisqu'une certaine discontinuité de vision intervient en faveur de la sauvegarde de l'autorité scolaire. Le rapport avec les enseignants, la prévalence d'une juridiction au cas par cas et le travail visant l'amélioration des relations amicales constituent déjà une bonne préparation à la diversité d'opinions, ce qui permet aux interviewés de préserver une bonne image de leur école, tout en la critiquant dans certaines circonstances :

« Oui, c'est une bonne école, à mon avis. On fait des trucs intéressants. Puis, il est clair qu'on ne peut pas tout aimer. Moi, par exemple, certaines matières, il vaudrait mieux les éliminer définitivement. Ou certaines décisions qu'ils prennent... Mais ce n'est pas possible, eh, eh... » [Michele].

« C'est une école bien organisée, sauf lorsqu'ils se passent des trucs particuliers, comme les absences en masse, sinon je l'aime bien. Ils sont gentils, les professeurs sont gentils, même la proviseure, je crois, les camarades je l'ai dit...voilà » [Carla, parents diplômés, bonnes résultats scolaires et aptitudes langagières].

Du côté des élèves les moins intégrées, comme on peut s'y attendre, aucune critique n'est exprimée au sujet de la punition exemplaire déclenchée par l'absence en masse. Il semblerait que leurs parents n'aient pas contesté la punition. Ce qui apparaît comme inacceptable dans ces autres foyers, au point de conduire les parents à rencontrer les enseignantes - rarement la proviseure - est un autre type de problème :

« Une fois mon père est venu pour parler avec l'enseignante d'italien, parce qu'un de mes camarades continuait de m'insulter. Il m'a dit d'en parler à l'enseignante, puis, au cas où cela continuerait, de le lui dire, qu'il serait venu pour résoudre la question. En effet il est venu pour parler avec la prof. » [Fabiola].

Ces épisodes, considérés comme très graves par les parents des deux élèves les moins intégrées, s'éloignent beaucoup des préoccupations répandues parmi les autres parents. Pire, ces vicissitudes ne rentrent pas dans le cadre des cibles majeures de la répression qui voit la

proviseure en première ligne. En classe, l'activité d'Orientation permet de déceler les problématiques relationnelles et de dissuader les conduites les plus iniques entre camarades. Les directives formelles communiquées par la direction aux enseignantes, au contraire, ne concernent jamais le bien-être des écoliers au sein des relations de classe et le climat amical entre pairs. Le harcèlement entre élèves, enfin, ne catalyse pas l'attention. La qualification d'inacceptable ne touche pas ce type de phénomène, dont la proviseure ne nous parle jamais et dont l'organisation de base et les émergences punitives ne tiennent pas compte :

« L'absence en masse est un fait grave : c'est vraiment le minimum que de la punir et de contacter les parents [...]. D'ailleurs, comme vous le verrez, on n'est pas ici dans une école à l'ancienne, où l'on punit pour le moindre geste. On a un corps d'enseignants très ouvert, tolérant... Des petits malentendus entre garçons ne font pas l'objet de réprimande, on les laisse vivre⁴⁸² ! » [proviseure].

1.2. Le terrain à l'école Amato : facilités, contraintes et acquis

Les modalités d'accès au terrain enquêté constituent toujours des éléments informatifs supplémentaires. C'est pourquoi les étapes et les stratégies sous-jacentes à la récolte des données sont ici brièvement retracées. Au collège Amato, aucune résistance ou méfiance de la part de l'école n'a concerné notre entreprise. Au contraire, la direction, contactée sans intermédiaire, a tout de suite voulu nous rencontrer pour connaître nos intérêts de recherche et nos exigences. Au cours de la première rencontre avec la proviseure, une grande quantité de renseignements a pu être obtenue, concernant l'organisation, les enseignants, les élèves et leurs familles, les éventuels accidents et problématiques majeures. L'entretien ouvert avec le chef d'établissement nous a fourni un aperçu des relations entre les différents niveaux hiérarchiques, ainsi qu'entre les familles des élèves et l'établissement. Un rapport de subordination indiscutée nous est apparu comme caractéristique des contacts entre le chef d'établissement et tout autre niveau. Dès la fin de la présentation de nos intentions de recherche, la proviseure, sans consulter de collaborateurs ou d'enseignants, nous accordait la permission et sélectionnait la classe "appropriée", en nous proposant de commencer notre investigation deux jours après. Elle appelait, en notre présence, l'enseignant référent en l'informant du fait qu'elle aurait à nous "assister" dans notre travail et que cette prestation ferait l'objet d'heures supplémentaires. En somme, une démarche qualifiable, à maints égards,

⁴⁸²Cette conviction de la justesse d'un régime libertaire, affichée comme une preuve de modernité et d'ouverture d'esprit, joue en faveur des dynamiques de *bullying*.

d'autocratique, nous permettait d'entamer l'enquête dans un délai extrêmement court. Aucune obligation protocolaire n'était sollicitée comme condition indispensable à notre accès au terrain. Les parents des élèves, dans ce tourbillon d'efficacité organisationnelle et de décision autocratique, n'étaient pas appelés à communiquer leur consensus formel à ce que leurs enfants soient interviewés. Cela annonçait une caractéristique que nous aurions découverte par la suite : *les familles et la direction de l'école ne rentrent en contact, au collège Amato, que dans des circonstances considérées comme très graves par au moins l'une des deux parties*. Pourtant, en ne demandant aucune autorisation écrite aux parents, l'école engageait une responsabilité bien supérieure à celle qu'elle aurait eue par une procédure formelle plus longue. La présence d'une enseignante lors des rencontres avec les élèves se lit, dans ce cadre, comme un moyen, pour l'école, de se protéger de toutes sortes de risques.

1.2.1. Les entretiens individuels en présence de tiers : piège ou opportunité ?

Au collège et au lycée nous avons opté pour des entretiens individuels. L'âge des interviewés – entre 11 et 13 ans – garantit la capacité des écoliers à soutenir une conversation, même longue, avec un adulte, sans s'ennuyer ou être intimidés. En effet, les collégiens rencontrés au collège Amato montrent des capacités d'expression et de mémoire ne nécessitant d'aucun encouragement de la part de tiers. La présence de pairs n'aurait pas ajouté de la précision à leurs souvenirs et analyses. L'entretien individuel représente pour cela un choix en positif. Il repose sur la conviction de la capacité des collégiens de bien vivre la situation d'interview et de nous fournir des informations de relief. Vue la singularité de la condition de préadolescent, la conversation en face-à-face nous a paru bien adaptée à l'approfondissement de thèmes problématiques comme le harcèlement réitéré entre camarades. Des détails sincères et minutieux tels que nous en avons recueillis n'auraient peut-être pas, autrement, été dévoilés par les victimes et par les offenseurs.

Trois quarts d'heure ne permettent pas toujours à des écoliers renfermés de se livrer à un inconnu. Nous avons pourtant remarqué une sensation fréquente d'apaisement et un vif intérêt pour la situation d'entretien, même de la part des sujets les moins intégrés en classe. Le fait de rencontrer une personne qui méconnaisse les réseaux amicaux, les résultats scolaires, les conditions socioéconomiques et les médisances éventuelles, a peut-être fait en sorte que les victimes de *bullying* se sentent à l'abri de toute prénotion les concernant. Cela est

indirectement confirmé par les propos de l'enseignante de Lettres : en assistant aux interviews, elle ne cesse de s'étonner de la désinvolture montrée par certains répondants qui apparaissent habituellement en mal de communication. Le problème reste pourtant de savoir si, et comment, la présence de l'enseignante lors des entretiens a pu mal affecter notre travail d'enquête. Il est indiscutable que toute présence influence le cours de la conversation⁴⁸³. Mais c'est sous un autre angle qu'il nous paraît opportun d'évaluer la question. Avons-nous obtenu les informations concernant les thèmes qui nous intéressaient ? Des situations de harcèlement nous ont-elles été dévoilées ? Les interviewés ont-ils parlé d'éléments de criticité concernant l'école, les copains, les enseignantes, les résultats scolaires et l'organisation de l'établissement, en en livrant une lecture critique ? Nous répondons de façon affirmative à toutes ces questions ; l'objectif des interviews nous paraît largement atteint. L'image critique de la situation d'entretien conditionnée par la présence d'un tiers peut, en ce cas, être redimensionnée⁴⁸⁴.

Dans le collège italien l'enseignant de Lettres est la figure adulte de référence. Elle peut passer avec les écoliers jusqu'à vingt heures par semaine, ce qui en fait un expert en relations amicales, en plus d'un connaisseur des tempéraments et, bien évidemment, des rendements des élèves dans les différentes disciplines⁴⁸⁵. Les élèves entretiennent généralement avec ce professeur un rapport plus étroit et constant qu'avec tout autre adulte de l'école. La variété des matières enseignées au collège par l'enseignant d'Italien (de l'histoire au latin) en fait à la fois le référent institutionnel et un point de repère pour les jeunes.

Dans la classe observée au sein de l'établissement Amato, en particulier, la professeure d'Italien gère l'activité d'Orientation déjà mentionnée. Cela lui permet de souder le rapport de confiance avec les élèves. Ces derniers la désignent implicitement, avec l'activité alternative qu'elle gère, comme une source de solution et de courage les poussant à traiter les problèmes personnels. En raison de cette proximité, cette enseignante a connaissance des caractéristiques et des situations personnelles, relationnelles et familiales des jeunes de sa classe. Son rôle s'avère pour cela ponctuellement pertinent, pendant notre terrain. Entre un entretien et le suivant cette jeune diplômée en Lettre nous parle brièvement

⁴⁸³L'attention portée sur la formulation des questions et des relances est certes moins spontanée en présence d'un enseignant. Nous veillions, en effet, à ce qu'elle ne considère pas notre enquête comme une recherche de défaillances de sa part et de points faibles de l'établissement. Cette attention à la sensibilité des représentants de l'institution se liait, plus qu'au constat d'une effective hypersensibilité de leur part, au tact réservé à des responsables scolaires très accueillants.

⁴⁸⁴Bien évidemment, rien ne permet de trancher sur la question, comme l'aurait fait une comparaison entre l'enquête menée et son calque dépourvu de la présence de l'enseignante. Une évaluation en termes de faisabilité et d'utilité, par contre, met en évidence les bénéfices du type d'approche du terrain pratiqué.

⁴⁸⁵Au collège italien les professeurs de Lettres sont souvent les coordonnateurs officiels de leurs classes principales, ce qui leur permet de prendre vision des résultats de chaque étudiant dans la totalité des disciplines.

de l'interviewé, en élucidant ses affiliations avec d'autres répondants⁴⁸⁶. Elle éclaircit alors les points éventuellement soulevés pendant l'entretien. D'autrefois, elle propose des ajouts au sujet d'éléments non évoqués par l'interviewé, mais cruciaux dans la caractérisation du répondant. Elle nous révèle, par exemple, si l'élève écouté a eu des chutes soudaines de rendement, s'il apparaît bien intégré, si sa situation familiale et socioéconomique diffère grandement de celles des autres camarades. Cela permet d'affiner l'interprétation des déclarations des répondants. Les dynamiques de groupe, en particulier, semblent être bien décelées par ce témoin privilégié :

« Le garçon qui va venir, par contre, Michele, entretient une véritable relation conflictuelle avec Renata. C'est d'ailleurs une intolérance réciproque » [Enseignante principale de Lettres].

« Cette fille est celle qui, comme l'ont dit deux camarades interviewées en début de matinée, a décidé, à un certain moment, de sortir de ce groupe dont le chef est Renata » [Enseignante principale de Lettres].

Une lecture autre que celle intentionnellement délivrée par les jeunes a pu émerger qui concerne le rôle de chacun dans les situations problématiques :

« Des différences sociales émergent, ça c'est clair, surtout au moment où certains élèves ne peuvent pas pratiquer toutes les activités que leurs camarades. Cette différence, déjà, doit leur peser, à mon avis [enseignante, parlant de Fabiola et Alessandra, les deux filles à l'écart].

[...]

« Il y a chez elles ... comme une sorte de sens d'infériorité... non seulement pour le fait que les autres ont des pères avocats ou ingénieurs... mais, comme je disais auparavant, par exemple pour le fait de ne pas avoir les moyens pour faire tout ce que font les autres...Voilà. Et c'est une belle différence... » [enseignante, à propos de Fabiola et Alessandra].

Cette source clé de renseignements ne manque pas, naturellement, de révéler sa partialité. Nous avons aussitôt remarqué chez la jeune enseignante une connaissance inégale des foyers des élèves. Cela n'est pas sans intérêt. Nous constatons que, en clarifiant les situations familiales des jeunes qui se défilent en salle d'interview, l'enseignante montre une moindre connaissance des occupations des parents des deux élèves exclues. De même, elle n'a pas de détails sur les compositions des deux familles en question. Si, relativement aux professions et métiers, on peut penser voir l'instabilité occupationnelle des parents de Fabiola et Alessandra à la base de la méconnaissance de l'enseignante, il est étonnant de ne pas trouver de certitude chez elle quant au nombre de frères et sœurs, à leur résidence à la maison ou ailleurs. Cela est d'autant plus vrai que la jeune femme montre connaître les situations

⁴⁸⁶Cette pratique nous a permis de réduire la différence informative par rapport à l'école élémentaire. Tandis que nos répondants plus jeunes se présentaient déjà en groupes préférentiels, ici on aurait couru le risque de ne rien savoir sur les réseaux clé.

familiales de la plupart des autres élèves. On dirait que les parents des deux fillettes, peut-être à cause de leurs engagements divers, ne se rendent pas souvent à l'école⁴⁸⁷. L'enseignante n'aurait pas la possibilité d'améliorer sa connaissance des deux filles. En même temps, on ne peut ne pas réfléchir à la possibilité qu'un moindre intérêt attire la professeure vers les deux élèves. Ce type de considération mène rapidement à une *lecture critique du rapport entre personnel et étudiants*. Pendant la première année de collège il est fréquent que les rédactions d'Italien aient comme thème « la famille », « les frères et sœurs », « les amis ». Comment ne pas s'étonner que l'enseignante de Lettres ne connaisse pas le détail de la composition familiale de chaque élève ? L'isolement et les conditions de vie tout à fait spéciales des élèves exclues convergeraient dans le cadre plus vaste d'une véritable violence symbolique de base⁴⁸⁸. Cela irait de soi, si l'on ignorait que les élèves en question citent l'Orientation, conduite par l'enseignante de Lettres en question, comme l'activité préférée. Cette appréciation ne relève sûrement pas d'une complaisance ressentie comme obligatoire. Elles déclarent, en effet, ne pas aimer la littérature et la grammaire⁴⁸⁹. En adoptant une vue plus ample, on s'aperçoit du fait que les filles en question, comme leurs camarades, se sentent bien à l'aise pendant les heures d'Italien et semblent avoir noué des bonnes relations avec l'enseignante.

Ces nuances nous amènent à considérer que le procédé utilisé pour la collecte des données et la présence d'une enseignante sur le terrain d'enquête permettent de cerner une multitude de facteurs informatifs et interprétatifs, sans tomber dans le piège d'une caractérisation linéaire forcée. On peut alors croire que, en dépit du conditionnement et de la diversité par rapport à d'autres terrains dus à la présence de l'enseignante, le terrain Amato constitue une expérience d'investigation intéressante.

⁴⁸⁷Les parents de Fabiola et d'Alessandra, bien entendu, ne sont pas sans se rendre à l'école si leurs filles parlent de problèmes importants. Seulement, pour reprendre la représentation de Thin concernant le rapport à l'institution scolaire entretenu par certaines familles des « quartiers populaires », ils ne participent pas à un jeu – le rapport avec l'école – dans lequel ils se savent impréparés ou en condition d'infériorité. C'est dans ce cadre que nous lirons, par la suite, le manque d'intrusion dans la gestion de la routine scolaire (cf. D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998).

⁴⁸⁸Anticipons que nos références au concept utilisé par Bourdieu et Passeron (cf. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuits, 1970, p. 19) ne portent jamais sur le caractère nécessaire de l'association entre violence symbolique et acte pédagogique. C'est plutôt le camouflage des rapports de force (p. 18) sous-jacents à la dynamique de type *bullying* qui nous intéresse, comme on verra dans les approfondissements ultérieurs.

⁴⁸⁹Tout en ne partageant pas vraiment les codes linguistiques, ni d'autres symboliques, avec les camarades, les deux fillettes ne semblent pas manquer entièrement la saisie des règles du jeu. Même si elles ne disposent pas, par exemple, des mêmes atouts expressifs et critiques que les compagnons, elles perçoivent la fonction bénéfique de l'activité d'Orientation (d'une façon certes différente par rapport aux autres jeunes) - et s'engagent à fond dans les occasions d'échange avec la professeure d'Italien. La distance sociale par rapport aux pairs et au milieu de référence de l'enseignante de Lettres ne leur empêche pas d'aller au delà de l'acculturation, pour jouir d'une opportunité éducative.

1.2.2. Les données d'entretien : temps des conversations et richesse des textes, au-delà de la quantité⁴⁹⁰

Les quarante cinq minutes d'entretien ont permis à chacun des répondants Amato d'aborder les thèmes de notre grille de départ et d'en proposer d'autres. Les arguments choisis par nos interviewés variaient amplement d'un cas à l'autre. Ils représentaient ainsi autant de paramètres supplémentaires pour la comparaison des performances linguistiques, descriptives et critiques, ainsi que pour celle des intérêts, des goûts et des références circonstanciées avancées par chacun.

La conduction non directive a été privilégiée. La consigne initiale (« Dis-moi ce que tu aimes de l'école et ce qui ne te plaît pas ») conduisait les répondants à évoquer automatiquement la question des valeurs de référence et de leur respect et celle des relations amicales. Des relances suffisaient – et parfois n'étaient même pas nécessaires – pour que la sphère familiale soit introduite dans la conversation : les répondants comparaient alors les deux contextes éducatifs, en exprimant une préférence pour l'un des deux milieux. Le thème du *bullying* a pu être sondé, non seulement par des relances directes sur le sujet (« Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de subir des méchancetés de la part de quelqu'un ? »), mais surtout par les approfondissements spontanément produits par les interviewés. *La sphère thématique concernant les relations et les interactions en classe se déclinait naturellement dans l'approfondissement sur des conflits éventuels.* De même, le discours au sujet de normes et sanctions négatives était souvent encadré dans l'appréciation de l'école et de son organisation.

Il est évident que tout entretien est différent des autres, en dépit du recours au même canevas de départ. Toutefois, on remarque des tendances générales au sein d'une même classe : une sorte de tenue moyenne de la conversation, de richesse de vocabulaire partagée. Même si quelques élèves se distinguent par leurs compétences linguistiques, un même développement d'habiletés critiques et verbales caractérise souvent l'ensemble classe. Dans le cas des collégiens Amato, un bon Italien et une richesse de propositions analytiques et

⁴⁹⁰Les classes d'école élémentaire et de collège que nous avons observées comptent plus d'élèves que celles de lycée. En outre, les rencontres avec nos plus jeunes interviewés se sont avérées les plus enrichissantes. Cela concerne à la fois la quantité de renseignements et précisions croisés et la profondeur interprétative autorisée – et parfois directement développée – par les jeunes écoliers. Néanmoins, nous ne croyons pas que l'ampleur des classes explique les différences dans la "réussite des terrains". Il est vrai que la possibilité de contact avec l'altérité normative est plus importante au sein des classes vastes. Cela pourrait être indiqué comme l'origine d'une plus grande richesse des interventions de la part des interrogés. Mais rien ne nous assure que des groupes-classe plus grands garantissent *a priori* des terrains plus riches.

critiques importante se remarquent. Quatre élèves font exception : deux filles en provenance d'un substrat familial différent de celui de la plupart, un garçon et une fille que des vicissitudes familiales récentes ont poussés à se renfermer.

Parmi les points que nous n'avons pas insérés dans notre grille de départ et qui ont été introduits par les collégiens Amato, trois ont capté notre attention : l'amélioration de la vie des jeunes par des politiques urbaines spécifiques, l'enrichissement des structures publiques de la ville et une meilleure prise en compte de la sensibilité religieuse au sein de l'établissement. Ils constituent des inédits par rapport aux thèmes touchés dans les autres écoles et par rapport aux intérêts initiaux de la recherche. Ces ajouts thématiques accomplissent une double fonction. Ils permettent de mieux connaître la vie au sein d'un établissement scolaire et les écarts que l'organisation peut maintenir par rapport aux exigences de chacun. En outre, ces additifs d'information rendent possible la reconstruction des situations d'aise ou de mal-être vécues par les jeunes et qui en conditionnent la créativité, l'imagination et la confiance dans l'utilité de leur apport personnel à l'amélioration de la vie commune.

Nous reportons, ci-joint, deux extraits d'entretien représentatifs de la diversité en qualité, quantité et accessibilité des informations qu'il est possible d'obtenir au sein d'une même classe. Le premier provient de Michele – un élève parmi les plus heureux, spontanés, contents de la vie scolaire. Les conditions économiques parentales lui confèrent les mêmes possibilités que la plupart de ses camarades, bien que le parcours formatif et les professions de mère et père représentent une partielle exception. Le père est musicien de *jazz* et vient de fonder une académie musicale privée, entièrement sous sa propre direction. La mère, contrairement à la plupart des autres, a arrêté son parcours d'études au bac classique et gère des magasins de sport qu'elle possède en copropriété avec sa famille d'origine.

« Si je devais améliorer quelque chose, franchement, je ne m'occuperais pas de l'école, mais de toute la ville.

Q: « Et comment ?

« Par exemple : c'est une ville où il n'y a pas de piscine communale ! Je trouve ça absurde, puisque il y a plusieurs écoles, ce qui veut dire qu'il y a beaucoup de jeunes, n'est ce pas ? Comment se fait-il qu'il n'y ait pas de piscines couvertes ? Et puis, ce n'est pas seulement pour les jeunes, mais je ferais des choses même pour les personnes âgées. Il n'y a rien pour les personnes âgées dans ce village. Il faudrait des structures pour tous, pour faire du sport, mais aussi d'autres trucs amusants. Des cinémas, voilà... [...] Par exemple, cette école elle est énorme, il y a plusieurs salles de gymnastique, mais dehors il y a tellement d'espace que moi j'aurais construit une piscine, pour donner à tous la possibilité de nager, quoi » [Michele].

Maturité et sens civique nous frappent chez ce répondant. Notons qu'il habite une villa équipée de piscine. Le ton de ses propos se révèle donc universaliste : l'interviewé met en

avant ce qu'il considère comme des nécessités, des droits ou encore des exigences primaires concernant tout le monde. Le dépassement de l'intérêt et du désir individuels rendent ses propos très singuliers. Cet écolier de douze ans situe son engagement en faveur des autres au-delà des limites étroites de l'appartenance sociale, de genre, de cohorte, en embrassant le principe de l'interdépendance de santé physique et qualité générale de l'existence. L'entretien en question est très long et riche de suggestions pour que la vie commune soit améliorée. En même temps, des aveux très francs nous font connaître les résultats scolaires de Michele, son appréciation des disciplines enseignées, son goût pour l'étude et l'application, le penchant à enfreindre certaines règles à la maison. Enfin, une analyse gèneue des situations conflictuelles le concernant est pratiquée par le répondant : il nous soumet ses problèmes personnels et ceux de certains camarades, en même temps il avance sa lecture critique.

« Franchement, les disciplines scolaires on ne peut pas les éliminer, donc je ne peux pas dire que je les éliminerais, même si c'est ce que je ferais, eh, eh... [rit en regardant l'enseignante de lettre] Il y a une de mes camarades que j'éliminerais très volontiers... mais on ne peut pas non plus... eh, eh... [...] Les disciplines de mouvement, le sport, voilà, cela me plaît, mais sinon, surtout l'italien, la géographie, franchement, ce ne sont pas des trucs qui me passionnent, disons... eh, eh » [Michele].

A l'opposé de cet extrait, voici celui de l'interview avec Alessandra, exemple de répondant réticent que seuls des questionnements insistants et répétés de notre part amènent à briser le silence :

Q: « Est-ce que tu aimes venir à l'école ?

« Oui.

Q: « Et qu'est ce que tu aimes, en particulier ?

« Mh... je ne sais pas.

Q: « Par exemple, y a-t-il des trucs que tu aimes particulièrement ici à l'école ? Des trucs un peu plus amusants que le reste ?

« Mh... par exemple... disons, mais... je ne sais pas... ».

[...]

Q: « Parmi les disciplines, lesquelles aimes-tu le plus ?

« L'italien, l'orientation, la musique....

Q: « Et parmi les autres activités, les pauses, les jeux ?

« Mh... oui je les aime....

Q: « Qu'est ce que tu aimes en particulier ?

« Je ne sais pas, un peu tout... » [Alessandra].

On est en présence d'un cas limite puisque les autres élèves se lancent sans problèmes dans la conversation. Nos tentatives, parfois maladroitement, de susciter une disposition au dialogue chez l'interviewée réticente dévoilent notre surprise face à la situation inhabituelle. On ne trouvera pas d'initiative thématique de la part du répondant, dans ce type de texte.

Avec Alessandra on ne parviendra pas au développement minimum des thèmes essentiels. En revanche, les temps, les tons, la fluidité d'expression, la pertinence des adjectifs et, bien entendu, la gestualité font la valeur du matériel d'entretien issu d'une conversation ardue à prolonger. Il est clair qu'aucun calcul d'occurrences ne pourrait, seul, restituer l'ambiance d'entretien, ni son apport informatif. Nous avons pour cela cherché à repérer dans chaque ensemble de réponses le sens de la succession des déclarations, soit la logique de l'enchaînement inter-thématique et des retours sur des nœuds apparemment déjà développés. Nous avons préféré ne jamais perdre de vue la référence à l'unité d'analyse *stricto sensu* - l'élève - et à son histoire personnelle. Nous avons naturellement gardé un œil sur le positionnement parallèle de chaque unité d'analyse dans l'ensemble des interactions de classe – chose qui compte le plus dans notre approche du *bullying*.

Pour l'expérience que nous en avons faite dans cette classe, *la richesse verbale se conjugue avec une appréciation, de la part du répondant, de relations amicales satisfaisantes, d'activités relationnelles intenses au sein de la classe, d'une faible implication dans le rôle de victime d'exclusion, intimidation ou victimisation*. Elle ne se lie pas toujours à des résultats excellents dans les matières scolaires, bien que des potentialités intellectuelles importantes y soient souvent associées. *Dans cette classe de collège, les élèves les plus bavards sont ceux qui apprécient le plus le fait de se rendre chaque jour à l'école, que ce soit pour y apprendre de nouvelles notions et compétences ou pour y retrouver les copains*⁴⁹¹.

2. *Bullying* et problématiques relationnelles au collège Amato : les groupes et les victimes d'exclusion et harcèlement réitérés

En relisant les caractérisations fournies par les collégiens à propos des trames des rapports entre camarades, on repère aussi bien des problématiques "passagères", concernant généralement le plus grand nombre d'élèves, que des situations plus spécifiques, conflictuelles et durables, limitées dans la fréquence et dans le nombre de protagonistes directs. Grâce aux informations en provenance de l'enseignante de Lettres, le cadre esquissé à

⁴⁹¹Trancher en faveur de typologies définies et universelles des acteurs de *bullying* paraît, encore une fois, inadapté. Les collégiens siciliens oppresseurs sont surtout des élèves et des orateurs brillants, ainsi que des bons observateurs critiques. En même temps, les victimes ne sont pas seulement des camarades aux bons résultats. Au contraire. Deux des victimes Amato sont en détresse scolaire et montrent une moindre disposition à l'expression verbale, d'où le pauvre élan discursif pendant l'interview.

partir des seuls témoignages des écoliers se complète. Cela se fait autant par un supplément de détails sur les thèmes touchés, que par la simple observation des attitudes de l'enseignante face aux différents problèmes. En d'autres termes, même la quantité de discours que l'enseignante consacre à la clarification de certaines situations et par son niveau de connaissances de celles-ci constituent des compléments de connaissance essentiels. La confrontation entre d'éventuelles différentes versions concernant un même événement permet de saisir les écarts de perception entre les élèves et l'enseignante. Ce n'est pas tout. Elle fait ressortir les influences que plusieurs catégories d'acteurs exercent les uns sur les autres : élèves, victimes, oppresseurs, enseignants et même parents (ou d'autres proches) font leur apparition sur la scène amicale, participant aux échanges entre groupes. Cela se fait par la définition et la qualification de situations communes et par l'individuation de leurs aspects problématiques.

C'est ainsi que nous avons identifié aussi bien des problèmes relationnels déjà résolus ou en train d'être traités, que de véritables dynamiques de type *bullying* dont certaines, plus que d'autres, faisaient l'objet d'attention particulière de la part de l'enseignante. Nous avons en même temps constaté que la caractérisation de situations similaires changeait selon le positionnement des élèves dans les réseaux amicaux. Deux utilisations du terme « groupe » s'entrecroisent ici. Les enfants agissent non seulement en tant qu'acteurs membres de cercles amicaux. Ils constituent également un « groupe social en soi »⁴⁹², en cela distinct (même si toujours en relation étroite avec) d'autres groupes sociaux, catégories ou « structures »⁴⁹³, notamment les adultes. Cette nuance est essentielle, puisque les interviewés ne sont pas seulement porteurs de représentations en tant que disciples, enfants, victimes ou oppresseurs. Ils sont avant tout des auteurs d'interprétations propres à l'enfance. Si notre tentative d'étude ne néglige pas le poids exercé sur cette « catégorie »⁴⁹⁴ par d'autres acteurs au rôle expressément ou accidentellement dominant – parents, enseignants, classe sociales d'appartenance⁴⁹⁵ – la mise en évidence d'une certaine autonomie compréhensive et de

⁴⁹²J. Qvortrup indique l'opportunité du recours à la dimension du groupe dans le développement d'intérêts scientifiques relatifs à l'enfance (cf. "Children at Risk or Childhood at Risk – A Plea for a Politics of Childhood", in *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, International Expert Meeting Kellokoski, Finland, 1992 - *Eurosocial Report Series*, vol. 45, Vienna, 1993).

⁴⁹³On reprend l'approche de l'enfance en tant que « forme structurelle permanente » mais en évolution continue, dégagée à partir de l'élaboration d'A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.

⁴⁹⁴Nous préférons employer le terme de « catégorie » au lieu de celui de « structure ». Cela comporte un double avantage. D'un côté, un garde-fou contre tout déterminisme au caractère structurel ou fonctionnel ; de l'autre, la possibilité, en termes méthodologiques, de traiter d'une capacité propre au groupe sans réifier les proximités et les ressemblances entre acteurs membres.

⁴⁹⁵Caractériser l'enfance par l'impossibilité de « participer pleinement à la vie sociale » (surtout au plan décisionnel) et par la dépendance du statut social par rapport à celui des parents est indiqué par certains comme un point de contact entre l'approche psychologique et l'approche sociologique au problème de l'enfance (cf., entre autres, M. C. Belloni, « L'infanzia é diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla

jugement des jeunes étudiants reste l'un de nos objectifs. Il est évident que le *bullying* demande déjà la prise en compte de catégories *ad hoc* pouvant être parallèles ou appartenant à niveaux logiques différents. Les acteurs protagonistes sont de ce fait à la fois oppresseurs ou victimes, bons élèves ou mauvais, mais aussi les membres plus jeunes de groupements sociaux déterminés, à présent, par l'appartenance sociale des parents. Cette variété émerge, non sans problèmes, autant en termes méthodologiques qu'en termes d'auto-caractérisation des acteurs et d'affichages statutaires implicites.

Pourtant, la spécificité même du *bullying* en tant que phénomène juvénile et enfantin, parfois véritable dérive des instances normales d'affiliation, met en évidence une singularité propre à ces jeunes acteurs. Il s'agit du penchant à se reconnaître membres d'un même groupe – entendu aussi bien comme catégorie, que dans le sens de cercle – homogène. Cette homogénéité doit s'entendre à son tour dans un sens large et varié. Elle est liée, avant tout, au partage de caractéristiques et potentialités décryptables de l'extérieur et perçues par les jeunes acteurs eux-mêmes. On va du droit d'initiative, accordé ou nié par d'autres catégories d'acteurs, à l'autoreprésentation en tant que sujets doués de capacité d'action propre aux enfants⁴⁹⁶. En même temps, l'homogénéité dont il est question constitue un véritable objectif poursuivi par les enfants. Face à l'institution, comme à l'intérieur de leur propre groupe, les collégiens mettent pour cela en avant une sorte de sentiment d'obligation à la conformité de la conduite. La ressemblance est à tel point exigée, que toute discontinuité remarquée suscite des demandes de correction. Toute atypicité peut alors mener à l'implémentation de stratégies d'éloignement symbolique ou matériel, voire parfois à une tentative d'effacement, de l'imperfection repérée.

Le processus de socialisation, comme le met en évidence toute une tradition structuro-fonctionnaliste, vise à l'homogénéité et se sert en même temps de cette tension. *Dans certains cas de harcèlement réitéré entre pairs, la radicalisation des instances d'élimination de l'imperfection peut comporter ce que nous avons déjà qualifié comme une dérive de la valorisation des ressemblances.* La tension vers une mise en valeur de similitudes et de concordances tourne vite du mécanisme de fonctionnement en une véritable dysfonction potentielle d'une partie de l'expérience de socialisation entre pairs. Prendre en considération le double visage d'une disposition typique des enfants en tant qu'acteurs sociaux *sui generis* encourage deux attitudes analytiques. D'un côté, il s'agit de ne pas oublier la proximité de ce groupe-catégorie par rapport à celle plus générale d'acteurs sociaux tout court. De l'autre, il

fondazione di un nuovo paradigma sociologico”, *Quaderni di Sociologia*, 2006, vol. L, 42, 7-40. L'autrice reprend à cet égard les propos de Qvortrup sur l'enfance en tant que « minorité sociale »).

⁴⁹⁶L'adjectif « propre » doit, encore, être nuancé. Il entend évoquer à la fois convenance et(ou) adéquation, typicité et(ou) spécificité et singularité.

est question du caractère exceptionnel des pratiques de *bullying* : elles tiennent plus à la distorsion qu'à une inscription inéluctable de source systémique. De même, considérer la radicalité de l'instance d'homogénéisation en tant que dérive du mouvement développemental permet de ne pas succomber à la tentation d'une lecture fataliste du *bullying*. Cela évite également de traiter l'enfance dans les termes d'une catégorie d'acteurs "diminués" dans leur « agencivité ». On évalue plutôt les initiatives et les capacités stratégiques des enfants en tant que telles et non plus en tant que simples dérivatifs des transmissions familiales dans leur caractérisation socio-économique.

L'expression de "problématique relationnelle" évoquée dans le titre du paragraphe révèle, finalement, sa familiarité avec un jeu de mot. En effet, tout en indiquant encore une fois la tonalité de notre attention sur le *bullying* (type de relation entre camarades de classe), elle met également en évidence un aspect méthodologique important de l'étude en question. *Le harcèlement entre pairs ne peut pas s'analyser sans considérer les relations entre catégories ou classes d'acteurs*. Cela se doit au fait que l'étude sociologique de « l'enfance » demande, en effet, déjà de prendre en considération les relations entretenues par les différentes appartenances catégorielles et classificatoires des jeunes acteurs considérés.

2.1. Une classe, deux situations de *bullying*

Au sein de la classe Amato nous avons détecté deux dynamiques de *bullying*. Il s'agit de harcèlement réitéré jamais physique. Cela n'étonne pas, l'ordre et les bonnes manières régnant en classe. Dans un cas, il s'agit surtout des attitudes ségrégatives de la majorité des élèves à l'encontre de deux filles qui s'écartent de leurs camarades par différents aspects. Les attaques sont verbales, directes et indirectes ou correspondent à la pratique de techniques tout à fait indirectes de harcèlement. Menaces, offenses verbales et regards méprisants en sont des exemples concrets. L'autre situation critique détectée consiste dans un *bullying* typiquement collégien, qui touche aux rapports entre membres du groupe féminin. En font partie autant des querelles ouvertes et répétées entre des protagonistes fixes, que des tensions complexes longuement inexprimées, menant vers des éclats conflictuels remarquables⁴⁹⁷ et vers une rupture insoluble.

⁴⁹⁷Crises de hurlements, insultes criés en salle de classe et menaces proférées directement en sont des exemples.

La première dynamique de *bullying* surprend par ses dimensions exceptionnelles : la classe entière participe à l'exclusion et à l'oppression de deux filles, dont l'appartenance au groupe-classe n'est pas reconnue. La seconde situation correspond à une forme typiquement féminine de harcèlement dont l'éclat du cercle amical est un complément indissociable. Les deux scénarios ne représentent probablement pas la totalité du *bullying* au sein de la classe Amato. Ils sont néanmoins les plus connus et les plus discutés, sûrement en raison de leur enracinement et de leur persistance.

2.1.1. Tous contre deux : le rôle des différences perçues dans le bullying concernant Alessandra et Fabiola

Une des deux situations de *bullying* identifiées consiste dans le harcèlement systématique, direct et indirect, mis en œuvre par la plupart de la classe Amato à l'encontre de deux de ses membres de sexe féminin. Spécifions que le problème en question tient à la qualité des rapports entretenus par les deux filles malheureuses avec les camarades de classe. La gravité du *bullying* se relie aux conceptions que les deux parties en question – donc la majorité de la classe, d'un côté, et les deux jeunes filles, de l'autre – possèdent de leurs univers réciproques et de ce qui les sépare. Plusieurs acteurs et catégories d'acteurs, suivant différentes façons, prennent une part active à la prédisposition d'un terrain favorable à cette dynamique et à son actualisation constante : les familles - avec leurs moyens financiers et leurs représentations du monde ; les parents - avec leurs niveaux scolaires et leur disponibilité à soigner de près les enfants ; l'institution scolaire - dans les personnes de l'enseignante d'italien et de la proviseure qui certifient, plus ou moins explicitement, les appartenances sociales de chacun. Les proches, les parents, leurs moyens financiers, leur prestige sont liés à la situation de *bullying* de façon non seulement indirecte. Ils sont ici même ouvertement évoqués lors des conflits, autant par les victimes que par les oppresseurs. Enfin, l'appartenance socioéconomique est bien plus qu'un acquis récupéré lors de la reconstruction *ex post* des vicissitudes, fournie par les jeunes interviewés, les enseignantes ou le chercheur en quête de compréhension. Si cet élément est spécialement cité par les victimes s'attardant

sur l'origine de leur mal-être en classe⁴⁹⁸, il est également repérable *via* la reconnaissance des offenses verbales proférées par les jeunes oppresseurs.

Autant la classe que l'enseignante de Lettres parlent de Fabiola et d'Alessandra comme de deux élèves qui « peut-être ne veulent pas vraiment s'unir aux autres ». Les isolées sont enfin accusées de leur isolement, ce dernier figurant, dans les discours des autres élèves, comme un choix incompréhensible, délibéré de la part des deux filles. Fabiola et Alessandra parlent de leur drame en indiquant, en particulier, l'exclusion, les regards malveillants, les menaces et les altercations comme étant caractéristiques de leurs interactions avec le reste de la classe. Or, si les invectives communes et passagères entre jeunes peuvent être intégrées à une "normalité" des contacts entre camarades, l'exclusion, les regards malveillants et les menaces, surtout dans leur concomitance avec d'autres attitudes malencontreuses, révèlent souvent un excès de conflictualité, voire un déséquilibre dans la relation. Le portrait des deux victimes permet de saisir la facilité du processus par lequel leur statut malheureux est devenu aussitôt non modifiable. Nous avons esquissé, en partie, les particularités des situations familiales et économiques d'Alessandra et de Fabiola : incertitude professionnelle des parents, manque de moyens, structure atypique du foyer. Contrairement à la moyenne de leurs camarades, les deux élèves vivent de près la précarité sous plusieurs formes. Les parents d'Alessandra ne travaillent pas de manière stable. Leur présence à la maison et leur disponibilité envers l'enfant varient constamment, ainsi que leur possibilité d'assurer le bien-être du foyer. Fabiola, en plus, appartient à une famille monoparentale. Sa jeune mère, ayant longtemps bénéficié de l'hospitalité de la famille d'origine, s'est enfin installée seule avec l'enfant, en louant une petite maison. Les deux copines se différencient de leurs camarades encore par d'autres aspects. Elles sont peu performantes, non seulement en termes de notes scolaires et d'apprentissage des contenus des programmes ministériels, mais aussi pour ce qui concerne l'habileté expressive, critique, linguistique montrée lors de l'entretien ouvert. Le recours terminologique activé en réaction à nos demandes d'approfondissement n'aboutit jamais à des références particulièrement riches. La pauvreté de langage et d'apport critique est frappante, surtout comparée aux niveaux des discussions menées par les autres interviewés.

En analysant, dans le concret, les épisodes de harcèlement vécus par les deux enfants, on repère déjà, d'une façon générale, ce qui peut être individué comme la conséquence de la perception des diversités indiquées. Le harcèlement vécu par ces filles ressemble par ailleurs à une représentation synthétique des différentes formes et types de *bullying* existants :

⁴⁹⁸Les deux filles exclues pointent tout particulièrement la profession des parents comme l'origine des discriminations subies ou comme l'objet du reproche insultant que les pairs leur adressent. Les jeunes oppresseurs n'y font pas allusion en notre présence, leurs remarques se limitant à des hypothèses comme la suivante : « à mon avis ce sont elles qui ne s'intéressent pas aux autres filles ».

« Par exemple, ils font des trucs entre eux, ils nous disent toujours que ce n'est pas quelque chose qui nous intéresse... Comme si on était différentes... [...] Ils ont tous des parents avocats, comme ça... Si tu... Moi, on m'avait insulté, alors j'ai répondu : du coup on m'a dit qu'on allait me faire mettre en taule, parce que leurs parents sont avocats, quoi... [Alessandra].

Q: « En taule ? Est-ce qu'ils plaisaient, en réalité ? C'était peut-être pour te faire peur ?

« Non... Enfin... Un de mes camarades m'a répondu : "mon père est avocat, donc s'il le veut, il peut dénoncer ton père"... » [Alessandra].

[...]

« Heureusement que j'ai ma meilleure amie, alors ensemble on s'encourage, voilà. Je crois qu'on est pareilles » [Alessandra].

« [...] Les autres font des fêtes à la maison sans nous inviter... mais de toute façon on ne pourrait pas y aller, parce que c'est l'après-midi, alors c'est difficile de se déplacer... Mais elles sont toutes contentes de se rencontrer, et d'avoir en commun des trucs dont nous ne savons rien... [Fabiola].

[...]

« Un de mes camarades nous insultait toujours. Puis, un jour, ma copine l'a dit à son père, qui a parlé avec la professeure d'italien, alors voilà ... il s'est un peu calmé... » [Fabiola].

La situation difficile vécue par ces élèves est variée et change continuellement de forme. On passe de l'attaque directe à l'exclusion des échanges sociaux, sans oublier l'ostentation de moyens et d'opportunités supérieurs, à laquelle les jeunes victimes sont confrontées :

« Les autres affichent toujours tout ce qu'ils font en dehors des heures scolaires. Elles, au contraire, ne peuvent pas se permettre de faire toutes ces activités. Elles doivent le remarquer tout ça, à mon avis. Et c'est peut-être cette différence qui les pousse un peu à s'isoler » [enseignante de Lettres].

La lecture proposée par l'enseignante rappelle que la perception de ressemblances se situe au cœur des échanges explicites et des rapports entre collégiens. La qualification de la conduite d'autrui et le jugement conséquent ne concernent plus le seul tempérament. Toute prise d'initiative, ainsi que les conditions la rendant possible, fait l'objet d'attention entre pairs, à un âge où l'orientation des choix amicaux passe par une œuvre de déchiffrage réciproque et conjoint. Cette quête de renseignements sur autrui, souvent non explicite, est poursuivie par les oppresseurs comme par les victimes. Il s'agit d'un processus continu, à l'intensité variable selon l'âge et selon la proximité préalablement perçue entre pairs.

Dans une très petite classe, d'un petit village au nombre réduit d'enfants, on imagine beaucoup plus simple et brève l'opération de reconnaissance de traits caractéristiques des camarades. La classe Amato, au contraire, appartient à un établissement aux dimensions moyennes, situé dans un village où les jeunes habitent en même temps plusieurs univers amicaux non limités à l'école. La recherche de repères pour optimiser les rapprochements

relationnels y est inévitablement plus complexe, étant donnée la possibilité de sélection. Enfin, la particularité de la tranche d'âge considérée ne manque pas d'exercer son poids, notamment par la suggestion de critères d'observation et jugement qui puisent encore dans le cadre définitoire de source familiale. Loin de supposer, à la base des regroupements, une indication explicite en provenance de la famille d'origine, on ne peut pas ignorer l'assurance que l'élément « continuité » doit apporter aux jeunes s'unissant à des pairs "similaires". Des professions parentales et des habitudes familiales analogues, constituent alors les critères de l'association amicale. Celle-ci, tout en ayant lieu dans un milieu encore étranger – surtout si on le compare aux contextes de l'école et de la famille – peut alors se révéler être un mouvement vers la "normalité", une sorte de garantie de l'habituel. Cela concerne, en particulier, les jeunes oppresseurs et leurs attitudes, que seul un regard superficiel pourrait faire rentrer dans un cadre interprétatif de type traditionnaliste. Parallèlement à cela, en se plaçant du point de vue des victimes, on est définitivement amenés à refuser une lecture traditionnaliste des tendances ségrégatives – et des pratiques de sociabilité – observées sur le terrain Amato. Ce qui joue un rôle central dans le *bullying* est notamment la continuité, avec la systématité, des invectives. En même temps, la constance des représentations réciproques et des accomplissements de rôle est un élément de relief.

Les orientations réciproques des pairs, ainsi que leurs initiatives concrètes de type *bullying*, se situent au bout d'un flux ascendant de complexité. Celle-ci, à son tour, évolue par (et dans) l'enracinement - *via* les expériences mêmes de *bullying* - de visions transmises d'abord, d'attributions de sens plus autonomes ensuite. Si la transmission est en même temps celle d'origine familiale et celle du cercle préférentiel de camarades, l'appropriation de représentations relève autant de ces préalables que de révisions et d'ajustements menés au jour le jour, toujours en dépendance, entre autres, du *bullying* expérimenté. Prenons alors les victimes. Même lorsqu'aucune attaque n'est en cours, elles gardent la mémoire des offensives subies en précédence. Cela débouche sur des attitudes défensives parfois démesurées leur vaillant la qualification de « peu sociables ». C'est un exemple de la forme complexe que prennent les mécanismes alimentant une relation de type *bullying*. *Primo* : le jugement sur autrui, quoique encouragé par un système de représentations communes familiales et groupales, s'actualise en continu. C'est ce qui lui enlève tout caractère habituel éventuellement possédé au début. *Secundo* : cette actualisation se nourrit dans l'expérience, ce qui implique la non-inévitabilité de la représentation en question. *Tertio* : toute conduite se différenciant de celles de la plupart peut fonctionner comme (ou bien déclencher) une attribution de rôle. Or, en parlant de « conduite », on ne se réfère pas aux actes dans leur seul déroulement manifeste. On pense également à leur prédisposition, ainsi qu'à des actes

manqués. On se réfère alors aussi à des manques de conformité et non pas seulement à des difformités spécifiques. En ce sens, la disparité des moyens, même si elle n'est jamais citée telle quelle dans les textes d'entretien, légitime la classification réciproque et la séparation entre élèves, sur base d'appartenances communes. Ce facteur gouverne en fait la distribution hétérogène des pratiques de loisirs extrascolaires. Les deux victimes manquent toute occasion socialisante au sein d'agences parascolaires. C'est une des différences, parmi d'autres, les concernant.

En regardant au passé, et donc aux origines des relations amicales entre ces deux filles et le reste de la classe Amato, on retrouve encore des facteurs ayant sans doute joué le rôle de facilitateurs. Les deux filles n'ont pas fréquenté la même école élémentaire que les autres. Elles ont dû suivre un parcours d'apprentissage intellectuel et relationnel différent, ce qui en explique, en partie, la différenciation actuelle par rapport aux autres élèves. En outre, elles ont connu leurs camarades actuels seulement lors de l'entrée au collège, ce qui a déclenché l'isolement initial. L'union s'est vite créée et soudée entre les deux « étrangères », pour faire face à une collectivité déjà constituée en cercles. De plus, provenant d'un autre quartier, les deux enfants ne partagent ni l'accent, ni les principales références institutionnelles et para-institutionnelles des camarades. Les rencontres de l'après-midi à l'église, les réunions entre familles de camarades sont autant d'expériences communes manquées instaurant l'écart entre habitudes familiales et individuelles du couple concerné par rapport au groupe-classe. Cela, à côté de la plus incertaine maîtrise de la langue italienne chez les deux filles, en complète des portraits tout à fait singuliers. Fabiola et Alessandra semblent appartenir à un univers irréductiblement éloigné. L'écart est perçu en même temps comme pluridimensionnel et insaisissable par certains interviewés :

« Deux filles, par exemple, à mon avis, ne se trouvent pas trop bien dans cette classe. C'est parce que les autres filles les excluent, je crois... [...]. Elles sont un peu différentes. Je ne sais pas... c'est juste que les autres... enfin, nous, on se connaît tous et elles sont un peu... différentes, voilà »
[Michele].

Même si l'enseignante raconte que Fabiola et Alessandra ont des situations familiales « les mettant déjà, à la base, dans une situation de disparité » elle affirme qu'une certaine responsabilité de l'insertion manquée dans le réseau amical leur revient :

« Par exemple, les autres jouent toujours ensemble, elles ne le font pas. Elles parlent seulement entre elles, comme si le fait de se faire d'autres connaissances ne les intéressait pas »
[Enseignante].

La lecture du cas vire souvent à la contradiction chez cette professeure. Tantôt elle insiste sur un pré-conditionnement structurel des possibilités amicales, tantôt elle semble

ignorer l'existence de différences objectives entre les élèves, ce qui la fait conclure en faveur d'un "engagement-motivation" défaillant de la part de Fabiola et d'Alessandra. Cette ambivalence peut certainement être considérée comme un indice de difficulté dans la résolution du problème, en dépit de sa plus facile individuation. On pourrait à cet égard se poser la question de la participation explicite et consciente de l'enseignante à la dynamique⁴⁹⁹. Toutefois, puisque la question est ici de centrer le rôle des différences et de la perception de différences, nous nous limitons à constater l'appréciation d'hétérogénéité émise par cet observateur interne-externe qu'est l'enseignante à propos de la distribution de la variable socioéconomique et d'attitudes comportementales telles que la sociabilité, la participation et l'extraversion.

Un scénario de bullying typique : perception d'inévitabilité et différences de goûts

La dynamique de victimisation, intimidation et exclusion qui intéresse Alessandra et Fabiola est l'exemple d'un *bullying* très fréquent. Les flux relationnels apparaissent « désormais » établis de façon non ambiguë. Les victimes ressentent surtout l'impossibilité de modifier, « désormais », l'état des choses :

Q: « Est-ce que c'est plutôt toi qui ne veux pas parler avec les autres ou est-ce qu'à ton avis ce sont elles qui ne t'aiment pas ?

« Je ne sais pas, mais de toute façon... désormais... une fois qu'on s'est fait des amis on ne change pas, je crois. Une fois que chacun a sa copine ou sa meilleure copine...désormais... [Alessandra].

Q: « Désormais...

« Oui, moi, par exemple, ma meilleure amie c'est Fabiola. Et elle le restera, même l'année prochaine » [Alessandra].

Q: « Et t'es contente ou t'aurais préféré avoir d'autres amies ?

« Non, je suis contente, c'est ma meilleure amie » [Alessandra].

Un sentiment de résignation semble dominer, non seulement cet extrait de texte, mais l'ensemble des déclarations des deux amies :

Q: « A ton avis, avec un effort, tu pourrais te faire d'autres amis dans ta classe ?

« ... hum... je ne crois pas... je ne crois pas qu'en deuxième année [le collège dure trois ans] on puisse se faire d'autres amies... Je crois qu'on va rester nous deux » [Fabiola].

De même, la conviction que toute autre personne, sauf la meilleure amie, « ne puisse pas comprendre » paraît bien ferme chez les deux enfants malheureuses :

⁴⁹⁹L'inégalité des réactions de l'enseignante face aux problèmes d'élèves différents est approfondie par la suite.

« Les autres ne me croient pas si je leur dis des trucs, alors que ma meilleure amie sait que c'est vrai [Fabiola].

Q: « A quoi ne croient-ils pas ?

« Des trucs que je raconte, des choses qui m'arrivent. Je sais qu'elle va me croire, alors que les autres disent toujours que ce n'est pas vrai... Des choses qui m'arrivent, par exemple. Les autres ne peuvent pas comprendre, alors qu'elle le peut » [Fabiola].

« Les autres filles ... Je ne les connais pas très bien [Alessandra].

Q: « Tout en étant dans la même classe...

« Oui...

Q: Est ce qu'elles pensent la même chose à ton avis ? Ou elles croient peut-être te connaître ?

« Elles aussi ne me connaissent pas ... La seule avec qui je me connais vraiment est Fabiola.

Q: « Tu te connais... dans le sens que... vous vous entendez ?

Oui. Je sais comment elle est. Elle aussi me comprend, parce qu'on se connaît entre nous » [Alessandra].

Enfin, autre élément clé de toute situation de *bullying* pour ainsi dire consolidée, l'amitié accomplit une fonction de type défensif des victimes :

Q: « Pourquoi est-elle ta meilleure amie ? Qu'est ce qu'elle a de plus ?

« Hum...je ne sais pas...

Q: « Je veux dire : par rapport aux autres camarades, une meilleure amie... qu'est-ce qu'elle fait que les autres ne font pas, par exemple ?

« On parle de plusieurs choses... On se défend... »

Q: « Vous vous défendez ?

« Oui...

Q: « Par exemple ?

Si les autres nous disent des trucs... » [Alessandra].

« Ensemble on s'encourage. Je sais que je peux compter sur elle si on m'attaque » [Fabiola].

Le rapport amical est conçu comme un instrument pour résister aux adversités, un moyen de se protéger des offensives perpétrées par le reste de la classe. En ce sens, cette alliance stipulée entre victimes de *bullying* ne diffère pas de celle, retrouvée dans d'autres classes, entre victimes et sujets qui ne prennent pas part à l'offensive⁵⁰⁰. Elle correspond bien au lien typiquement identifié par les premières études sur le *bullying* : les victimes construisent un sous-univers, parallèle à ceux des oppresseurs et des élèves heureux.

La dynamique de *bullying* observée dans cette classe est, encore, un exemple magistral en ce sens qu'elle s'appuie sur l'adhésion de la totalité de la classe à un seul type d'approche

⁵⁰⁰Nous pensons aux élèves des deux classes d'école élémentaire, l'âge de nos interviewés allant de pair avec la baisse de solidarité entre cibles de harcèlement et sujets qui ne le sont pas.

relationnel avec les deux victimes. La situation de harcèlement détectée est pour cela radicale. Elle implique des attaques directes et indirectes qui consistent dans l'intimidation, la victimisation et l'isolement. En parallèle, le *bullying* en question s'alimente du manque de dissuasion de la part de l'enseignante.

Une réaction typique des victimes, elle aussi extrême, s'observe. Non seulement elles s'assemblent par une alliance solide qui les extrait encore plus du contexte des relations amicales de la classe. Elles tombent dans le piège de se considérer effectivement différentes des autres. La reconnaissance implicite de cette étiquette alimente leur malheur. Pour finir, même dans la description de leur situation, les cibles de harcèlement s'alignent par rapport aux acquis les plus communs sur le *bullying* : elles affirment préférer la maison à l'école, en mettant en avant des raisons singulières, lisibles comme un indice de mauvaise adaptation en classe :

« L'école c'est bien. Mais la maison je la préfère. Je reste tranquille, je me relaxe. Je n'ai pas de quoi me préoccuper » [Alessandra].

« J'aime bien rester chez moi ou rencontrer mon amie. Des fois elle vient chez moi ou sinon je vais chez elle. A l'école c'est différent...puis il y a les autres qui peuvent toujours te faire quelque chose... » [Fabiola].

Comme nous avons remarqué auparavant, les deux élèves malheureuses optent pour des activités à l'abri du grand nombre d'élèves, même en provenance d'autres classes :

« Un truc que j'aime beaucoup...ah oui : la règle nous faisant rester en classe pendant la récréation [...]... maintenant on reste à courir en salle de classe, parmi les tables, c'est plus sympa, et puis on a là toutes nos affaires... alors c'est mieux » [Fabiola]⁵⁰¹.

Ces indications font de Fabiola et d'Alessandra des victimes type : alors que les autres aiment profiter de la récréation pour sortir et se promener dans la cour, elles restent dans des endroits plus rassurants comme leurs places en salle de classe ; lors des jeux de groupe elles parlent en aparté ; la gymnastique, contrairement à ce qu'en pensent les autres élèves, n'est pas une occasion de détente. Une véritable angoisse est manifestée par l'une des deux filles à propos de la journée consacrée au sport :

« Moi, la salle de gymnastique je ne l'aime pas, il faut changer de vêtements, toutes ensemble... Puis, le fait de devoir créer des équipes pour des compétitions c'est embêtant... Puis, le *volleyball*, moi... je ne suis pas très douée... Enfin, chez moi j'y arrive, mais le *volleyball* fait ici je ne sais pas comment, mais je me trompe toujours... » [Fabiola].

⁵⁰¹Cet extrait (déjà présenté, dans une version plus complète en parlant de la régulation) met en évidence un écart de plus par rapport au reste des camarades. Alors que les autres réclament sans crainte une liberté de mouvement et d'exploration, Fabiola préconise une récréation "protégée", dans une espace physique bien connu, amoindrissant les risques liés à l'absence d'enseignants.

L'écart est considérable par rapport au reste de la classe, passionné au contraire par les défis sportifs entre camarades. Le déroulement des thèmes-clé de l'entretien fait ressortir un abîme entre les références modales et les associations terminologiques des victimes et celles du reste de la classe. La plupart des filles et garçons de la classe Amato recourent souvent au concept et au terme « amusement » en l'associant surtout à « amitié » :

« Les amis c'est pour se marrer, les parents pour se confier » [Filippo].

« On se fait des amies pour s'amuser, pour se rencontrer à la maison. Nous, on fait des réunions, des fois c'est chez moi, des fois chez quelques unes de mes copines » [Francesca].

Les deux victimes d'exclusion, ainsi que révélé par les extraits d'entretien, considèrent le binôme « protection-amitié » comme représentatif du sens de la relation de copinage. L'amitié est donc centrale pour elles comme pour leurs camarades. Mais, si les élèves du groupe-classe l'associent aux occasions de détente, les victimes de *bullying* en ont besoin pour survivre à un environnement hostile. Deux conceptions distinctes de l'amitié gouvernent clairement des stratégies relationnelles différentes, auxquelles des expériences amicales diverses se relient. *L'amitié est un fil conducteur dans les discours de tous les interviewés, son émergence étant à la fois condition d'alimentation du réseau relationnel et conséquence de ce processus.* La question se pose de savoir si le lien particulièrement soudé entre Alessandra et Fabiola découle de la situation particulière des deux jeunes au sein des réseaux amicaux de classe ; s'il est à la base de leur désignation en tant que cibles ; s'il n'est pas un signe de manifestation du *bullying* vécu par les deux enfants. En d'autres termes, le problème est savoir quel rôle reconnaître à ce nœud thématique récurrent repéré dans les textes d'entretien. Est-il plus opportun de parler du lien amical exclusif dans les termes d'une conséquence du *bullying*, comme suggérerait l'assimilation au concept de protection réciproque mis en avant par les deux opprimées ? Doit-on privilégier, au contraire, le rôle causal de cette amitié particulière⁵⁰² ? Ou, au contraire, ne prêter d'attention au nœud « amitié » qu'en clé méthodologique, à savoir comme une référence aidant, légitimant et prouvant la détection d'un véritable scénario de type *bullying* ? Les trois attitudes ne s'excluent pas forcément. Au contraire. Il est cependant opportun de noter que *la variable "rapprochement amical" joue le rôle d'élément distinctif supplémentaire.* Des conceptions différentes sont exprimées sur l'amitié par les deux types de répondants ; des conséquences pratiques, telles que l'organisation de groupes pendant des activités didactiques ou lors des

⁵⁰²La constatation d'un lien préférentiel, autonome par rapport aux trames amicales de la classe, active facilement des réactions hostiles, plus ou moins explicites, au sein de la collectivité de référence.

fréquentations libres, s'observent dans la routine de la classe. Même si, au sens étroit, seuls les oppresseurs se lancent dans des véritables offensives, les deux micro-univers séparés s'attaquent réciproquement par la formulation de jugements négatifs plus ou moins explicites et par l'alimentation de l'écart qui les sépare. *Le lien entretenu par la représentation de la fonction de l'amitié et par la pratique des fréquentations amicales avec les situations de bullying est étroit et bidirectionnel. D'une part, le bullying s'instaure comme une attitude relationnelle constante et systématique entre certains individus ou groupes d'individus, en dictant la régie de leurs expériences amicales. De l'autre, des terrains déjà marqués par des affiliations particulières deviennent, en raison de celles-ci, un humus fertile pour que les pratiques de l'intimidation et de la victimisation s'observent entre cercles différents.*

Dans le cas examiné, la victimisation et la condition de victime ressemblent, dans leur relation cyclique, aux exemples classiques de *bullying*. Des caractéristiques spécifiques concernant les deux victimes font en sorte qu'elles sont choisies comme cibles idéales. Une véritable faiblesse, poussant les deux filles à se soutenir réciproquement, est détectée par le reste des camarades dès le début. Voilà donc que Fabiola et Alessandra sont désignées comme des objectifs potentiels et faciles à harceler. A son tour, le harcèlement subi pousse les deux victimes à souder davantage leur alliance. Cette dernière motive des attaques ultérieures de la part de camarades gênés par cet "univers indépendant" qui semble outrager la collectivité-classe. Notre choix se comprend, enfin, d'indiquer *la concomitance de différences objectives et de perception de différences comme la clé pour rendre compte du rapport entretenu par les oppresseurs avec leurs victimes.*

2.1.2. Le groupe des filles contre Cristina : leadership menacé et équilibres en mouvement

L'autre dynamique de *bullying* repérée ne s'inscrit pas dans le cadre plus général d'une discrimination des victimes de la part de l'ensemble-classe tout entier. En outre, les caractéristiques socioéconomiques et les performances scolaires ne différencient pas les victimes des oppresseurs et ne semblent pas rentrer directement dans la dynamique de harcèlement entre pairs. Enfin, les rôles des protagonistes ne sont pas précisément identifiables et distinguables les uns des autres, quelques élèves jouant de façon alternée la part de la victime et celle de l'opresseur. L'individuation des jeunes acteurs concernés par la

dynamique pose quelques problèmes, la classe entière interagissant constamment avec le scénario de *bullying* en question.

A première vue, le *bullying* dont il est question intéresserait les rapports entre un groupe féminin, comptant la presque totalité des filles de la classe, et une élève – Cristina – ayant décidé de ne plus y appartenir. Cette dernière serait la victime et les autres membres du groupe les auteurs de son exclusion réitérée. Les conversations en profondeur avec les garçons et l'enseignante révèlent toutefois la grande complexité de la situation conflictuelle en question. Autant Cristina que l'enseignante et les garçons nous présentent le groupe féminin comme un milieu contraignant, fermé et hiérarchique. L'enseignante parle de Renata, « la chef », comme d'une fille au « tempérament fort », dictant toute initiative du groupement et de chacun de ses membres. Quelques garçons confirment que la fille dominatrice manifeste ces mêmes attitudes dans les rapports avec le genre masculin⁵⁰³.

Le rôle central de ce même groupe dans la discrimination des deux victimes d'isolement et d'intimidation, Fabiola et Alessandra, a partiellement déjà été mis en évidence. Il est question ici du conflit et de la rupture entre Renata et Cristina. A la limite, en effet, on pourrait même dire que Cristina, le membre "mutiné", n'est désormais qu'une *ex*-victime de domination. L'éclat de la relation constante avec le chef du groupe a décrété sa soustraction définitive à la condition de subjuguée et de victime. Certes, les accusations de trahison lui ont été adressées suite à sa décision courageuse. Les ragots et les médisances, ouvertes ou insinuées, l'ont particulièrement frappée suite à son éloignement spontané du groupe des filles. Cependant, non seulement ces inconvénients – pour bonne partie qualifiables comme épisodes et attitudes de type *bullying* – ont presque cessé au bout d'un temps bref, notamment grâce à l'intervention de l'enseignante. Ces vicissitudes ont même procuré, chez les garçons, une certaine sympathie pour Cristina. Ayant fait l'objet de discussions ouvertes au sein de la classe, ses problèmes ont finalement encouragé la critique collective et l'exercice d'empathie. En plus, ils ont contribué à un premier fléchissement des barrières entre genres, défi non anodin en milieu adolescent.

Parle-t-on, alors, d'un *bullying* désormais cessé ?

Le terme de « situation » complète la réponse négative à cette interrogation. Il rappelle que le problème traité ne se réduit pas à la question de rapports précisément définis entre des

⁵⁰³Elle semblerait ainsi non seulement exiger de l'appréciation et de l'écoute par ses congénères, membres du groupe restreint. Elle chercherait aussi à influencer, de l'extérieur, le cercle des garçons et, naturellement, le groupe-classe dans son ensemble. Ces attitudes à la fois « charismatiques » et « autoritaires » de la fille se traduisent, dans un cas, dans la mise en évidence d'un objectif commun (par exemple la condamnation de Cristina). Cela est solidaire de la cohésion du cercle féminin. Dans l'autre cas, elles empêchent la chute de barrières entre factions, ce qui rend difficile tout changement pouvant unifier le groupe-classe (nous reprenons l'image du petit groupe en tant qu'îlot potentiel de changement de J. Maisonneuve dans *La dynamique des groupes*, Paris, Puf, 2002 (1968), p. 122).

acteurs aux rôles définitifs ou exclusifs. Car, s'il est vrai que l'une des caractéristiques de la relation entre victimes et oppresseurs est bien la difficulté des premières à quitter leur rôle, ce n'est pas certain que tout scénario de *bullying* se présente sous cette forme typique et simplifiée. Au contraire, le *bullying*, en tant qu'ensemble d'attitudes, représentations, orientations n'est jamais isolable par un acte identificatoire qui en décèle les acteurs et les manifestations. Le cas de la classe Amato représente un exemple magistral de cette difficulté et confirme que *le bullying doit être considéré, entre autres choses, comme un "climat"*.

Le rôle directeur de Renata, la chef du groupe des filles, n'affecte pas le seul destin des deux filles rejetées – Fabiola et Alessandra – et celui de Cristina. Même les garçons se plaignent de ses attitudes dominatrices. Les membres du groupe de Renata, en particulier, n'échappent pas, à leur tour, à une véritable domination. S'il est indéniable que les filles du groupe majoritaire agissent en véritables oppresseurs, aussi bien avec Alessandra et Fabiola qu'avec Cristina, il est également évident que leur liberté d'initiative est pratiquement annulée par leur chef. En somme, si nous les avons décrites jusque-là comme des oppresseurs à l'encontre de Cristina, de Fabiola et d'Alessandra, elles apparaissent subir de force l'emprise de Renata.

Le rôle du "suiveur" est notamment cette position intermédiaire dont les traits sont irréductibles à l'un ou à l'autre des deux pôles classiquement évoqués pour distinguer les conduites des protagonistes du *school bullying*. Naturellement, la perception du risque de devenir victime et la tentative de réduire ce risque ne doivent pas être sous-estimées en considérant ce type de rôle. Le passage de cette perception à l'acquisition du rôle d'attaquant est loin de se jouer sur les tons du conscient et de l'explicite. Mais la considération de son importance pousse à revoir la distribution des parties jouées par les différents élèves dans les dynamiques. Les suiveuses de Renata, ainsi que certains garçons de la classe, sont constamment des victimes potentielles des attaques qu'elle peut orchestrer. C'est aussi pour ne pas se voir confinés dans le rôle le plus malheureux – celui de « cibles » des attaques – que ces sujets au statut incertain s'unissent aux initiatives oppressives de Renata. Cette dernière considération sur l'un des mécanismes clé du *bullying* nous ramène à un aspect général de l'existence et de la cohésion du groupe. Puisque les deux dynamiques détectées dans cette classe comportent finalement les propriétés de la séparation et de l'isolement, les jeunes suiveuses peuvent être regardées à lumière de l'un des mobiles socio-affectifs de la cohésion individué par Maisonneuve dans « l'attrait de l'appartenance au groupe ». L'« anxiété de la solitude », un « sentiment de puissance », la recherche de prestige ou de sécurité peuvent tous être indiqués, au-delà de tout intérêt ponctuel pour la vie affective des groupes, comme autant de facteurs (ou « affects ») influençant l'identification des membres à leur groupe et

« l'intensité du sentiment du nous »⁵⁰⁴. Pour compléter l'esquisse des étiquettes qu'il est possible d'assigner aux amies de Renata, on n'omettra pas de citer l'attitude de victime affichée spontanément, lors des entretiens, par chacune de ces filles. En particulier, pour ce qui concerne l'abandon du cercle de la part de Cristina, elles se disent blessées, trahies, se posant plus en martyrs qu'en *bullies*⁵⁰⁵. Les extraits de texte proposés dans les pages qui suivent permettent de mieux comprendre la trame complexe des rapports entre différents groupements, couples et individus isolés, ainsi que l'interpénétration des deux scénarios de *bullying* présentés.

Bullying : déconstruction contextuelle

Ce qui rend intéressant ce second cas de *bullying* est son caractère typique, surtout du point de vue de la détection et de l'analyse. Le conflit entre Cristina et le groupe des filles s'avère être, en même temps, un problème relationnel entre Renata et Cristina, entre Renata et le reste de la classe⁵⁰⁶, entre le groupe des filles et le reste de la classe. Cela sans compter la superposition partielle de cette situation à celle qui intéresse Fabiola et Alessandra. La nécessité de traiter tout épisode de *bullying* dans une perspective d'interactions entre élèves et entre situations les concernant se manifeste de plus en plus clairement.

« Renata est le véritable *leader* de ce groupe. Elle a un caractère très... fort, on peut dire. Et c'est pour se séparer d'elle que Cristina, la fille qui est passée tout à l'heure, s'est éloignée de toutes ces filles. [...] Même avec les garçons, elle [Renata] rentre souvent en conflit, enfin, pas en conflit, mais... disons qu'elle ne se laisse pas faire. Elle est forte, non seulement au sein de son groupe mais en général, dans la vie de tous les jours, dans les relations avec les autres camarades... » [enseignante]⁵⁰⁷.

Cette déclaration de l'enseignante prépare aux successives spécifications en provenance des écoliers qui présentent le « personnage Renata » comme un oppresseur aux relations multiples et envahissantes :

⁵⁰⁴ Maisonneuve J., *La dynamique des groupes*, op. cit., p. 28.

⁵⁰⁵ Il s'agit d'un exemple des plus fins de *bullying* typiquement féminin. Machination et transformation de la réalité partagée se surajoutent à la mise à l'écart et aux attaques directes telles que la démonstration verbale de mésestime. En revanche, il est certes évident que la sortie de Cristina du cercle des filles suscite, tout du moins au début, la panique générale. L'évènement inattendu indique aux jeunes élèves que la détérioration de la cohésion est facile à produire, lorsque les normes deviennent moins enveloppantes et que des modes définitoires alternatifs sont adoptés. Cristina montre tout de suite pouvoir organiser ses conduites à partir de références autres que celles du cercle d'appartenance quitté (cf. T. Shibutani, « Reference groups as perspectives », *American Journal of Sociology*, 1955, LX(4), 562-569).

⁵⁰⁶ Nous nous référons particulièrement aux garçons.

⁵⁰⁷ Aucun jugement n'est exprimé par l'enseignante en nous livrant cette "vérité". Le choix des termes et le ton employé ne signalent non plus de positionnement par rapport aux conduites de Renata, qui sont juste décrites de façon générale, sans l'expression d'aucune condamnation.

« Je ne la supporte pas. Et d'ailleurs je ne crois pas être le seul. Elle a même fait pleurer, mieux ELLES ONT fait pleurer une fille dans la classe.

Q : « Qui ça, elles ?

« Renata et ses amies. Mais c'est elle qui gère tout » [Michele].

Le simple fait que les attitudes et les aventures amicales de cette élève soient l'apanage de la classe entière met en évidence l'influence exercée par le *bullying* sur l'ambiance et l'organisation de l'activité régulière d'apprentissage.

« C'est surtout entre filles qu'il y a des trucs bizarres, eh eh [...]. Je ne sais pas... elles cherchent à être toutes unies, enfin, presque toutes unies. Elles disent vouloir ça... Comme elles n'y arrivent pas, elles se disputent. Entre elles et même avec nous, les garçons... C'est une situation un peu confuse. Je dis seulement que... il vaut mieux de rien avoir à faire avec certaines... Par exemple, là, maintenant, elles sont toutes fâchées contre une de mes camarades... Elles lui reprochent de ne pas les suivre ... Elles lui reprochent de nous parler, de s'amuser aux jeux des garçons... des trucs absurdes, enfin...

Q : « Qu'est-ce que tu entends par "suivre" ? T'as dit qu'elle ne veut pas les suivre.

« Suivre [d'un ton sarcastique] eh, eh... Disons, plutôt, obéir! Elles voudraient que tout le monde fasse ce qu'elles font. Et elle, cette fille, a décidé de... s'en ...éloigner... il semble.

Q : « De s'en éloigner, donc de ne plus être amie avec celles de ce groupe.

« Voilà. ...Mais, ce n'est pas qu'elle veut se disputer... C'est juste qu'elle a décidé d'être amie, par exemple, même avec nous, les garçons. A mon avis c'est juste pour ne pas se faire diriger par ce groupe un peu... enfin, elles sont... certaines sont vraiment "commandeuses" » [Michele].

« Par exemple : là, une de mes camarades avait décidé qu'elle voulait rester seule pendant un moment... enfin... pour réfléchir, je ne sais pas... Elle a dit que c'était parce que son grand-père venait de mourir... et qu'elle voulait rester un peu tranquille. Elles, ces filles, qu'est ce qu'elles ont fait ? Elles se sont fâchées. Contre elle !

Q : « Mais pour quelle raison ?

« Tout simplement parce cette camarade n'avait pas envie des les fréquenter, de participer à leurs réunions, voilà...

Q : « Elles n'ont pas accepté qu'elle reste un peu seule...»

« Non. Parce qu'elles... Elles ont dit que Cristina les avait trompées... Les filles sont un peu comme ça. Enfin, dans cette classe... Cela ne m'étonne pas que Cristina ait décidé de se rapprocher des garçons... Et en effet ses amies - ex amies - sont très en colère pour ça... Elles lui disent : "toi, tu fréquentes les garçons"... Elles trouvent bizarre qu'elle s'amuse avec nous, qu'elle joue au ballon, enfin, des trucs normaux ... » [Fabrizio].

Même les répondants qui apparemment ne sont pas impliqués directement dans la dynamique traitée montrent une connaissance profonde du problème. Cela donne la mesure de l'interconnexion des problèmes relationnels concernant les différents élèves et groupements. Les tensions entre le groupe des filles et Cristina, d'ailleurs, ont longuement fait l'objet de

discussions collectives, notamment à l'occasion des séances d'Orientation, dont elles ont constitué le *Leitmotiv* pendant une année scolaire⁵⁰⁸ :

« Pendant ces heures d'orientation on parle surtout de nos problèmes. Par exemple, là, il y a eu un problème : une de mes camarades avait ...avait perdu un proche...alors elle se sentait triste... donc on a parlé de ça... Parce qu'en fait, elle ne voulait plus parler à d'autres filles de la classe... voilà... » [Andrea].

« La prof nous aide beaucoup, même dans nos problèmes personnels... [...]. Par exemple, là, on avait dit, à l'Orientation, que ...il y avait cette copine qui ne voulait plus nous fréquenter... Alors la prof nous a aidé à comprendre pourquoi...

Q : « Et que s'était-il passé ?

« En fait, je crois... je ne sais pas, mais... en parlant pendant l'Orientation, il paraît qu'elle ne souhaitait plus nous fréquenter... elle a dit qu'elle voulait être seule... D'abord je ne comprenais pas... je disais : "peut-être qu'elle ne nous aime plus...". Puis la professeur nous a dit... qu'il faut comprendre... enfin, qu'il est possible qu'on veuille ne pas être toujours ensemble... enfin, que même si elle ne restait pas tout le temps avec nous, ce n'était pas grave... il est possible d'être indépendant... Voilà... » [Carla].

Plusieurs autres textes portent sur cette rupture. L'attention portée en classe sur la question, son officialisation, doivent être prises en considération. Les élèves, à qui il revient généralement de proposer des thèmes à traiter, aiment revenir sur la question. Cela a dû influencer la gestion des séances d'Orientation et l'engagement actif de l'enseignante en termes d'écoute et de tentatives de conciliation. Voici, dépourvue de toute prise de position, l'identification du noyau primitif des tensions entre le groupe et Cristina, livrée par l'enseignante d'italien :

« Cristina et Renata avaient d'abord une relation fusionnelle. Et Cristina semblait en harmonie avec les autres filles du groupe. A mon avis elle en est sortie, cette année, surtout pour échapper à la domination de Renata. Parce que, comme je disais auparavant, elle fait un peu la loi. Elle organise tout... C'est la chef du groupe. Elle dirige un peu toutes les opérations. Même les autres filles en subissent la domination. Mais, peut-être, Cristina n'a plus dû accepter ce type de lien trop... étouffant. C'est elle même qui a dit, je m'en souviens, que c'était "une amitié étouffante", enfin, elle a dit "étouffée". Voilà... On voyait effectivement qu'elle ne pouvait plus rester dans cette situation. Elle avait besoin vraiment de s'en éloigner. [...] et en effet, maintenant on le voit, elle est ... libérée » [Enseignante].

La question du proche parent décédé, citée par plus d'un élève, n'apparaît pas dans cette caractérisation. Elle est évoquée surtout par les répondants qui appuient l'initiative de Cristina et par ces filles se disant résignées à l'idée d'avoir été abandonnées. En d'autres termes, excuser la fille qui a bouleversé les équilibres du groupe-classe revient à une instance

⁵⁰⁸La différence par rapport à l'autre situation de *bullying* est frappante pour ce qui concerne les tentatives de l'enseignante d'éradiquer le problème.

compréhensive - chez les garçons - ou de récupération empathique - notamment chez ces *ex-copines* ayant pardonné la fugitive. Dans le discours de Renata, chef des filles et faultrice des humeurs de la classe, l'histoire du proche décédé reste au contraire principalement un élément descriptif parmi d'autres :

« Un truc pas vraiment positif qui m'est arrivé... Ouh, bien sûr... C'était lorsque ma copine a décidé qu'on ne serait plus copines...

Q : « Et comment c'est arrivé ? Vous étiez vous disputées ?

« Non. Enfin, un jour elle a dit qu'elle voulait être un peu seule... que cette amitié était un peu trop... enfin, qu'on était trop ensemble... Elle voulait être à son propre compte...

Q : « Et pourquoi ?

« Je ne sais pas, elle a dit comme ça... [d'un ton expressément désintéressé]. D'abord elle était triste parce que son grand père était mort... Puis elle a dit - je ne sais plus - qu'elle voulait réfléchir ; qu'elle ne voulait pas participer aux réunions des filles... Elle a dit que ce n'est pas qu'elle est fâchée... c'est juste que pour l'instant elle veut s'isoler... je ne sais pas ... Moi, de toute façon, je suis disponible... si un jour elle revient... » [Renata].

Notons, dans le fragment, des prises de positions contrastantes. Tantôt Renata fait montre de détachement par rapport à l'épisode – notamment en intégrant ses affirmations par des pauses et des « je ne sais pas » réitérés – tantôt elle tient à se présenter comme la partie lésée – en soulignant son incompréhension de la vicissitude, ainsi que la disponibilité à une réconciliation. La même attitude est mise en avant par d'autres filles du groupe, dont certaines phrases laissées en suspens font entrevoir des penchants vers le jugement des aptitudes morales de Cristina :

« Enfin : je ne sais pas⁵⁰⁹ si c'est très correct de partir comme ça, alors que pendant deux ans on était toutes ensemble... Mais bon... » [Anna].

D'autres phrases veulent rassurer – leurs mêmes auteurs plus que le chercheur – sur l'irréductible distance par rapport à Cristina :

« Peut être qu'elle n'est pas comme nous...⁵¹⁰ Ou elle veut montrer qu'elle n'est pas comme nous » [Claudia].

A la différence des garçons, qui se posent souvent en observateurs externes - notamment sur la rupture spécifique entre la chef du groupe et Cristina – les suiveuses de

⁵⁰⁹Loin de suggérer un désintéret, effectif ou simulé, ce « je ne sais pas » a la fonction de chercher un consensus chez l'auditeur, tout en n'explicitant pas vraiment la condamnation de la camarade.

⁵¹⁰Le fait que cette élève ne se soumette plus à Renata a plusieurs conséquences incommodes. Entre autres, cela fait vaciller l'incarnation du Moi dans la figure du chef. L'attente subie par cet attachement commun doit être ressentie par les filles du groupe qui, dans leur recherche identificatoire, ne conçoivent pas de pouvoir se passer de cette "communion" dans le même objet (cf. S. Freud, « Psychologie collective et analyse du moi » (1921), *in Essais de Psychanalyse*, Paris, Payot, 2001).

Renata affectent un sentiment de surprise et de tristesse. Certaines racontent même avoir été consolées par leurs mères au sujet de la rupture survenue :

« Ma mère m'a dit que, même si une chose me fait souffrir, je dois l'accepter. Je dois accepter si elle a décidé de ne plus être mon amie. Voilà. Mais je n'ai pas de rancune... Si un jour elle voulait redevenir comme avant je l'accueillerais les bras ouverts. Mais pour l'instant je dois respecter sa décision » [Renata].

Des références à la lecture parentale de l'évènement rentrent dans la recension concernant les sentiments. On y retrouve même des approches fatalistes. Des véritables références à caractère compréhensif apparaissent, en revanche, dans les argumentations des garçons. Sans doute plus à même de prendre une distance émotive par rapport à la situation conflictuelle en question, ceux-ci se lancent souvent à la recherche du sens et des origines non manifestes du problème :

« A mon avis c'est parce qu'elle, Renata, a vraiment, vraiment un sale caractère. Elle veut être la première de la classe. Elle ne supporte pas que d'autres camarades aient de bons résultats. Voilà, elle veut dominer sur tous. Et comme, par exemple, moi je ne la laisse pas faire, alors elle devient folle : elle crie... elle lance des hurlements ! Elle veut s'imposer... Si une autre personne se distingue pour les notes elle en fait tout un drame... [...] Parce que elles voudraient tout faire ensemble : elles sont contraintes par Renata, ou elles mêmes se contraignent – j'en suis pas sûre – mais c'est comme si... elles devaient forcément faire toutes des trucs, même lorsque elles n'en ont pas envie... [...] Honnêtement, à mon avis Cristina va mieux maintenant qu'elle est sortie... enfin, c'est elle même qui l'a dit ... Mais les autres n'acceptent pas qu'elle soit heureuse tout en étant sans elles... » [Michele].

Puisque la dynamique intéresse la classe entière, des reconstructions explicatives s'obtiennent aisément à l'occasion de tout approfondissement, même sur d'autres thèmes. Même en ce cas de référence indirecte à la question, ce sont les garçons qui avancent des ralliements hypothétiques à visée explicative :

« Les notes ? Moi je ne m'en fais pas trop. Enfin je vais bien... j'ai des résultats discrets et bons... Cela dépend des matières. Certaines de mes camarades, notamment quelques filles, en font une tragédie. [...] Une, en particulier, si elle n'a pas la note la plus élevée... ! Certaines arrivent même à se disputer... même si elles disent que ce n'est pas pour les notes... mais enfin, c'est bizarre : à chaque fois qu'il y a la sortie des notes il y en a qui se disputent...eh, eh » [Fabrizio].

Prendre en compte le rapport problématique entre Cristina, Renata et le groupe dirigé par cette dernière revient à considérer toute relation entre chaque acteur et chaque groupement de la classe Amato. Cela implique également de se pencher sur certaines activités primaires du milieu scolaire, notamment l'apprentissage et sa vérification, ainsi que sur les investissements normatifs que les élèves rencontrés y font converger. En ce sens nous parlons de « lecture contextuelle » comme d'une exigence méthodologique et de l'influence du

bullying sur l'organisation scolaire⁵¹¹ comme d'un acquis essentiel en traitant de la socialisation au sein du groupe classe.

2.2. Deux problèmes de *bullying* sur un terrain commun

Les deux situations de *bullying* esquissées finissent souvent par se croiser, parfois par se superposer l'une à l'autre. Dans le cas de Fabiola et d'Alessandra, l'hostilité générale du groupe classe s'adresse à un couple d'amies que les capitaux social, culturel et symbolique mettent dans une condition d'infériorité. Menaces et insultes exprimées verbalement, exclusion, médisances constituent les initiatives offensives du groupe majoritaire des filles, ainsi que des garçons, à l'encontre des deux cibles. La problématique concernant Cristina ne puise pas dans une différenciation liée au facteur socio-économique et ne s'associe pas à une distribution inégale de la maîtrise de concepts, notions et symboles. Elle est difficilement descriptible dans les termes d'une individuation précise de protagonistes et rôles. Plusieurs niveaux d'analyse peuvent y être appliqués, qui mettent en évidence la pluralité des regards possibles, ainsi que celle des apports des différents acteurs. Plusieurs sujets, de façon alternée ou simultanée, peuvent sembler en être les victimes et(ou) les coupables. A la limite, le *bullying* contre Cristina semblerait s'enchevêtrer avec la situation de harcèlement qui concerne Fabiola et Alessandra. La distinction que nous avons proposée permet, toutefois, de remarquer la différence entre un type de manifestation plus circonstancié et un autre latent et invasif. La subordination psychologique, la compétition liée aux performances scolaires, les différences en termes de performances intellectuelles, les différences de moyens, l'isolement peuvent en être, selon le cas, des formes, des éléments causaux, des conséquences, des menaces perçues. Les niveaux logiques s'enchevêtrent évidemment, eux aussi, au sein de la caractérisation générale de l'ambiance *bullying* de la classe Amato. Pour ne reporter qu'un

⁵¹¹Le cas de Cristina révèle la proximité thématique du *bullying* par rapport aux notions majeures de socialisation et interaction. Le fait que le groupe féminin se soude dans cette opposition facilite l'assimilation du *bullying* en question à une manifestation relationnelle conflictuelle plus commune et à un plus général fonctionnement du groupe. L'abandon du cercle par Cristina permet au cercle de Renata de se réaffirmer en tant qu'ensemble solide, notamment dans l'acte de la condamnation. Cela contrebalance le déséquilibre pouvant s'avertir à cause d'une Orientation entièrement consacrée au cas de Cristina. Cible des critiques de la part des filles (qui, même en ne la condamnant plus de façon explicite, ne parviennent pas à en justifier la conduite), d'approbation et d'accueil de la part des garçons, Cristina fait pivoter l'intégrité des deux cercles de genre et la régulation de leur opposition. C'est en ce sens que le *school bullying* semble être davantage un phénomène du groupe-classe entier qu'un problème des seuls individus plus directement impliqués. Toute activité didactique et récréative est affectée, dans son organisation ainsi que dans son ambiance. Le harcèlement entre pairs en milieu scolaire naît au cœur du réseau relationnel de la classe pour ensuite le conditionner dans sa nature et son destin.

exemple, il est fréquent que, en parlant des élèves de sexe féminin, quelques garçons interviewés s'expriment de la façon suivante :

Q: « Pourquoi ? Y a-t-il de véritables différences entre les filles et les garçons, à ton avis ? »
« Ah oui ! Les filles sont décidément ... certaines veulent toujours s'imposer...être les meilleures, avoir des notes plus élevées, faire des rédactions meilleures... Puis elles font des réunions... juste pour les filles » [Giuseppe].

Une assimilation est opérée entre « les filles » et le *gang* de Renata. C'est un indice dont la polyvalence surprend. D'abord, sans même être mentionnées, les deux élèves exclues par le groupe-classe, se confirment ici dans leur position marginale. Elles ne font pratiquement pas partie des « filles ». Ensuite, on voit dans l'association pratiquée par le répondant un désarroi lié à l'ambiance entretenue par le cercle de Renata. Difficile, enfin, de trancher sur le choix entre définir l'interviewé Giuseppe un coupable de *bullying* (notamment à l'encontre de Fabiola et Alessandra) ou une victime parmi d'autres du groupe restreint des filles. Sur le plan méthodologique, le constat de cette difficulté encourage encore une fois une lecture transversale des grilles synthétiques construites à partir de la lecture analytique des textes. Car, si on est loin de pouvoir appliquer ici l'étiquette d'opresseur-victime, parcourir les développements thématiques des répondants de cette classe fait émerger des attitudes différentes des garçons, selon qu'ils se réfèrent aux deux exclues ou au groupe majoritaire des filles. Ces attitudes s'alternent, se superposent, se confondent selon que l'on porte l'attention sur les différentes interactions impliquant un même acteur, que l'on considère des groupes d'acteurs ou que l'on tienne présent le groupe-classe tout entier comme référent. En même temps, elles se différencient si elles sont appliquées à Fabiola et Alessandra plutôt qu'à la bande féminine.

Pour leurs traits caractéristiques, les deux problématiques de *bullying* détectées exigent un approfondissement qui les prenne simultanément en considération. Des constantes rendent comparables les deux situations. D'autres en constituent le fil conduisant de l'une à l'autre et *vice-versa*. Cela concerne les pratiques dans leurs détails, comme leur lecture. Dans le cas de Fabiola et Alessandra, le lien entre les deux victimes est ce qui persiste. Leur rapport avec le groupe-classe reste problématique, mais ses formes changent, entraînant la participation plus ou moins manifeste d'un nombre d'acteurs toujours variable. Ce lien, récupéré au sein d'une collectivité à laquelle les deux victimes de *bullying* sentent ne pas appartenir, est ce qui leur permet de continuer à fréquenter l'école. En même temps, il contribue, par opposition, à la consolidation du groupe des filles qui les harcèlent et les excluent. Cette fracture intra-genre côtoie deux autres disjonctions que nous avons déjà mises en évidence. En effet, Alessandra et Fabiola sont également la cible d'offensives de la part des

garçons. Non seulement elles vivent le drame de ne pas pouvoir compter sur une solidarité de genre, à un âge où la quête de modèles à suivre se joue, entre autre, entre pairs homologues, mais elles se heurtent même à une méconnaissance de leur potentiel de sociabilité en provenance de l'autre sexe. Les garçons, à leur tour, responsables avec les autres filles de la classe de la mise à l'écart de Fabiola et d'Alessandra, sont eux aussi victimes de tensions et de préjugés qui, tout en ne puisant pas leur origine dans l'altérité de genre, finissent souvent par s'y associer. En bref, même les rapports entre sexes souffrent, indirectement, des tensions associées aux différences socioéconomiques et aux attitudes compétitives. Les autres constantes ne se réduisent pas, alors, à l'étroit lien entre Renata et les filles qu'elle gouverne. L'alternance d'ouverture et de fermeture qui caractérise les rapports des garçons avec le reste de la classe est également persistante. Tantôt ils s'alignent sur les positions de Renata et de son groupe pour écarter Fabiola et Alessandra, tantôt ils s'éloignent, dans les représentations et dans les faits, des filles exubérantes, en confirmant ainsi la séparation entre filles et garçons.

La représentation graphique⁵¹² des relations préférentielles et des attitudes de type *bullying* de la classe Amato nous renvoie au problème définitoire esquissé au début de notre travail. La définition de *bullying* telle qu'elle a été livrée par Olweus privilégie une vision de la victime de harcèlement en milieu scolaire comme passive. Or, l'esquisse des trames conflictuelles de la classe Amato montre que les victimes ne sont pas seulement des victimes. De même, les oppresseurs peuvent, dans d'autres circonstances et avec d'autres sujets, jouer le rôle de victime. En même temps, autant les représentations que les oppresseurs nous ont livrées de leurs victimes que les récits de ces dernières concernant des épisodes spécifiques, nous renseignent sur le rôle actif des cibles d'intimidation et de victimisation. En d'autres termes, même dans l'exercice de leur rôle de victime, les cibles de *bullying* forgent la « situation de *bullying* » par des prises de décisions, des évaluations. Elles informent la situation au même titre que leurs oppresseurs. Les quelques fragments du corpus reportés permettent de distinguer au moins deux façons distinctes, pour les victimes, d'être des acteurs. D'un côté, il y a les récits des victimes sur leurs propres réactions à l'occasion de tel ou tel autre épisode de *bullying* subi : « j'ai décidé de le dire à mon père ... ». Le versant actif se lie en ce cas non seulement à la prise de décision, mais également à l'intervention modificatrice - notamment par la décision prise - sur le cours des événements. De l'autre, les tranches de discours permettent de remonter, toujours par la lecture des déclarations des victimes, aux origines estimées du *bullying* subi : « leurs pères sont tous des avocats... ». L'analyse de l'ambiance *bullying* de la classe Amato permet, encore, de nous faire revenir à un problème

⁵¹²Proposée en annexe.

définitoire évoqué dans la partie introductive. Les dynamiques de *bullying* ne sont pas dues aux seules initiatives et attitudes de leurs protagonistes les plus visibles. Tout élève ou bien toute présence sur le milieu du *bullying* participe aux interactions définissant le phénomène en tant que tel. Même les moins impliqués dans les conflits ouverts - qui ne parlent jamais de *bullying* pendant l'entretien - prennent une part active dans la construction et dans la maintenance des réseaux dont le *bullying* se sert.

C'est surtout en tant que classe, collectif et ensemble de petits groupements, que les élèves peuvent donner lieu à des échanges de type *bullying*. Même lorsque le rapport constant de subjugation semblerait concerner seulement deux élèves, la dimension collective est essentielle dans l'interprétation de la dynamique en question. La qualité de toute relation - même de couple - la constance, le déséquilibre interne dans la distribution du pouvoir, se jouent sur le terrain collectif des décodages entre pairs. En raison de cette particularité du *substratum* de toute dynamique de *bullying* on repère la clef de lecture des manifestations concernant la classe du collègue Amato. Les deux dynamiques de harcèlement entre pairs qui ont été détectées apparaissent dans leur interrelation, ce qui en fait des exemples *ad hoc* de la nature interactionnelle du *bullying*. En même temps, des équivalents fonctionnels sont aisément détectables qui en assurent la réitération. La discrimination – via l'isolement et la mise au ban explicite – des deux *outsiders*, ainsi que la domination tentée par Renata sur tout élève de sa classe, sont identifiées comme les pivots des deux situations de *bullying*. Dans le premier cas le groupe-classe tout entier et le cercle féminin en particulier s'opposent aux deux cibles de harcèlement. Dans l'autre c'est le rapport entre le groupe des filles et un acteur isolé, ainsi qu'entre ce même groupe et le groupe masculin, qui constitue le terrain des problèmes.

La dynamique de harcèlement entre pairs émule ici les relations et les pratiques amicales typiques de la classe en question. Il suffit de regarder la carte des relations entretenues dans l'ensemble classe pour saisir la similarité. Tout rapport d'amitié, ainsi que toute référence verbale au thème de l'amitié, se joue au niveau des cercles. En effet, à la différence des autres classes observées, on retrouve moins, ici, les couples classiques d'amies et d'amis, tandis que des groupes vastes constituent les véritables références en termes de sociabilité :

Q: « Est-ce que tu as une copine spéciale en classe, que tu fréquentes plus que les autres ? »
« Uhm... non, on est toutes amies. On joue un peu...avec tout le monde...Je n'ai pas de préférences... [...] Oui, on fait souvent les devoirs ensemble. Mais on est plusieurs...On se rencontre chez l'une d'entre nous. On fait des réunions... » [Claudia].

Fabiola et Alessandra, les deux isolées, représentent, même en cela, une exception. Le fait que les conflits de type *bullying* dans la classe considérée prennent principalement la

forme d'une opposition de groupe ou entre groupes est alors une conséquence. Il s'agit, finalement, de la preuve que le milieu relationnel habituel joue un rôle clé sur les manifestations de *bullying*, notamment en ce qui concerne les formes et les dimensions des conflits.

Tout comme les attaques explicites voient toujours l'affrontement entre un groupe et un ou plusieurs *outsiders*, les machinations plus subtiles se lient constamment à la représentation d'opposition entre groupe et non-groupe. La classe Amato se caractérise par macro groupes – le groupe classe tout entier et, à l'intérieur, le groupe des filles. Cet aspect constitue la base commune des dynamiques conflictuelles repérées. La similarité des attitudes et de traits associés à la reconnaissance sociale garantissent la survie des groupements en question. Ce sont alors des extravagances, des écarts inattendus par rapport à la moyenne, qui déclenchent les deux dynamiques considérées. Dans un cas comme dans l'autre, nous remarquons des différences entre attaquants et attaqués. Plus précisément, il est question de la perception de diversités, partagée par les protagonistes – qu'ils soient des oppresseurs ou des victimes. Dans le cas de Fabiola et d'Alessandra, le groupe classe tout entier perçoit une appartenance sociale différente. Cela est d'ailleurs réciproque, comme le montrent de nombreux fragments de discours sur les professions parentales. Dans le cas du rapport entre Renata, son groupe et Cristina, c'est une diversité dans les attitudes et les initiatives qui établit la direction des offensives et leur nécessité. Le groupe n'accepte pas la propension de l'un de ses membres à entrelacer des relations avec l'extérieur. Non seulement Cristina se comporte de façon différente – notamment en refusant l'exclusivité de relation exigée par le groupe de Renata. Elle préconise même la rencontre avec des diversités communément considérées comme inapprochables (c'est le cas de l'univers masculin). Quant aux relations difficiles entretenues par les garçons avec les filles – en l'occurrence Renata et son groupe – nous retrouvons, même là, la représentation de différences irréductibles, principalement attribuées à l'appartenance de genre. Le rapport entretenu avec Cristina est problématique puisqu'il constitue un inédit. En même temps, il représente un précédent effrayant et il insinue, chez les filles, le doute de la perfectibilité de l'état amical en acte. L'écart, la nouveauté et la prise de risque – comme celle hasardée par Cristina – minent la stabilité des équilibres émergés au cours de la première année de collège et d'une partie de la deuxième. Ils suscitent pour cela réactions particulièrement vives qui visent la préservation du *status quo*, ainsi que la condamnation formelle de toute pratique non groupale.

2.2.1. Notes scolaires et professions des parents : indicateurs de statut, génération de distinction et expérience autonome à la base du bullying

Le cadre complexe esquissé jusqu'ici laisse entrevoir, parmi les traits communs aux différentes dynamiques de *bullying*, une désignation en négatif des victimes. Les cibles de harcèlement sont des élèves qui ne partagent pas avec les autres les aptitudes dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Les familles des victimes ne se trouvent pas à proximité sociale de celles des autres. Les cibles d'offensive répétée sont ces élèves dont les goûts et les pratiques amicales ne ressemblent pas à celles des oppresseurs. Cette identification par négation n'est pas explicitée verbalement par les jeunes oppresseurs. Elle est néanmoins saisissable par un regard sur les fréquentations amicales, ainsi que par une lecture des récits des victimes. Ce sont surtout ces dernières, avec leurs discours sur les élèves qui les oppressent, qui laissent supposer la précision de cette représentation. En caractérisant les responsables de leur malheur, notamment par la description de leur entourage familial, elles rentrent dans le jeu de l'auto-identification soustractive : « Leurs parents sont avocats..., pas les miens ». Les notes scolaires, à leur tour, rentrent à plusieurs reprises dans l'assignation des rôles. Elles différencient, comme nous l'avons vu, les deux élèves marginales par rapport au reste de la classe. Celles-ci, par contre, ne citeront jamais ce facteur en parlant de leurs problèmes relationnels avec les camarades. Leur caractérisation de la part des oppresseurs ne s'appuiera pas ouvertement ni sur leur rendement scolaire, ni sur l'infériorité de la position sociale occupée.

Au contraire, lorsqu'il s'agit du conflit entre garçons et filles, les performances scolaires, et les notes en particulier, sont au cœur du débat ouvert. Même si les acteurs concernés ne nous le diront pas, elles ont eu un rôle important dans l'éclatement du groupe féminin. Dans les deux cas, les notes scolaires apparaissent autant caractériser que déclencher la situation conflictuelle. Au sein de la classe Amato, elles s'avèrent être plus une source de compétition qu'un élément agglomérant. Un regard d'ensemble aux croisements relationnels et conflictuels met donc en évidence le rôle multi-facette des jugements formels sur les performances en classe. Les résultats scolaires fonctionnent comme un outil à la fois descriptif et explicatif qui éclaire autant la caractérisation générale que les essais interprétatifs.

Par certains aspects, c'est bien à partir des notes scolaires que l'observation externe parvient à affiner la distinction entre les différents protagonistes de *bullying*. Une

homogénéité significative se repère au sein de chaque cercle préférentiel, relativement au succès scolaire. On reste là dans la connotation objective, puisqu'on ne fait que remarquer un parallélisme : les deux élèves victimisées et mises à l'écart par l'ensemble du groupe classe ne brillent pas par leurs performances. En même temps, ce sont les reconstructions livrées par les répondants qui prennent en cause les notes comme un élément explicatif. Les résultats scolaires sont pointés comme des noyaux de la compétition entraînant le groupe-classe tout entier. Ils sont également indiqués comme la « cause » cachée des représailles entre les filles⁵¹³. Comment déchiffrer l'importance accordée à la formalisation des aptitudes intellectuelles et des efforts d'apprentissage ? Nous reprenons cette question dans les paragraphes à suivre, traitant des représentations principales des élèves interrogés. Il suffit ici de remarquer que le succès scolaire est impliqué dans le mécanisme pouvant conférer, ou pas, de la "normalité" aux étudiants. La capacité intellectuelle serait alors jugée comme essentielle par nos répondants. Bien intériorisée au sein du milieu familial en guise de norme latente, elle n'aurait pas besoin d'être réaffirmée lors de l'entretien. Nous lisons ainsi le fait que cet élément ne devienne pas un noyau développé dans la quête de restitution de sens que les collégiens développent au sujet de leur activité primaire. On peut resituer dans ce même cadre le fait que les filles s'affrontant dans les termes de la compétition scolaire ne reconnaissent pas celle-ci comme l'origine des conflits.

Les notes scolaires guident aussi bien une répartition des camarades de classe en égaux et différents, fondement de toute dynamique de *bullying*, que la tentative de repérage de normalité chez les camarades, autre élément clé des stratégies offensives de type *bullying*. Les divers apprentissages en milieu familial orientent certainement cette recherche de normalité. Les niveaux scolaires élevés des parents, la disponibilité de références linguistiques et d'exemples de capacités analytiques et critiques fort développées font en sorte que des bonnes performances scolaires caractérisent le quotidien de la plupart des élèves Amato. Aucun lourd effort n'est donc encouragé pour que cela se produise. La sévérité des parents reste sur ce point implicite. La tension conduisant à la consolidation d'alliances est contournée par une stratégie de facilitation : les orientations amicales mobilisent (de façon implicite) un critère de reconnaissance parmi les plus accessibles. Les notes scolaires cristallisent dans cette classe

⁵¹³On repense à l'interprétation des problèmes entre filles avancée par un garçon de la classe : « Elles disent qu'elles ont été trahies...tout ça... Mais à mon avis, si vraiment je dois vous le dire, c'est une question de jalousie ! [...] Oui, elles sont jalouses à chaque fois que l'une d'entre elles obtient une bonne note... » *Relance* : « tu es en train de parler d'une sorte d'envie, alors » Répondant : « voilà ! même si elles disent que c'est pour d'autres raisons, la vraie cause de toutes les bagarres est dans les notes. » *Relance* : « tu parles de "vraie cause". Pourquoi, est ce qu'il y aurait des causes moins... enfin, d'autres causes ? Est-ce qu'elles parlent d'autres raisons, par exemple ? » Répondant : « Ah, que oui ! Elles disent que c'est parce que l'important c'est de rester unies, mais il est clair que ce ne sont que des ...enfin, si c'était vrai, si elles le pensaient vraiment, il n'y aurait pas de raison de se disputer, non ? Elles le font par contre. Donc, voilà... ».

l'appartenance sociale. Et puisque cette dernière est également évoquée, indirectement, par la référence constante aux métiers des parents, on perçoit un lien entre le milieu familial et les initiatives dans le domaine relationnel. Autant dans les choix amicaux que dans l'élaboration de stratégies de victimisation, les répondants de la classe Amato, s'alignent par rapport à ce qui leur est le plus familier. De façon symbolique, à travers l'association amicale conditionnée par les notes, c'est le lien avec leurs foyers que les collégiens préservent. Quant à l'évocation de l'appartenance sociale elle prolonge, d'une certaine façon, l'influence du milieu familial à un moment et dans un contexte où l'autonomie commence à gouverner les orientations amicales. Le *bullying* de la classe Amato se lit, entre autres, comme une occasion pour ses protagonistes de sonder cette liberté inédite dans la construction du lien d'amitié.

2.2.2. Des réactions différenciées de l'enseignante face aux problématiques des élèves : quelques éléments pour spécifier l'approfondissement

Le poids exercé par des lectures officielles ou inexprimées de l'enseignante face aux entreprises individuelles et de groupe des élèves Amato a d'autant plus de relief que la classe entière apparaît exempte de désordres et déviations par rapport aux indications de ce référent majeur⁵¹⁴. Autant en relisant les déclarations de l'enseignante de Lettres, qu'en remontant aux dynamiques conflictuelles esquissées par les collégiens, nous avons remarqué deux niveaux d'engagement différents de la professeure dans les tentatives d'aider les jeunes étudiants. Cette différence n'apparaît pas en tant que telle, ni à l'enseignante, ni aux élèves. Cela explique le fait que tous mettent en avant leur admiration pour la professeure de Lettre et pour l'« Orientation » qu'elle leur assure.

La distribution inégale d'informations détaillées concernant les élèves frappe dès le premier contact. De même, l'attribution de responsabilité que cette professeure opère en parlant du mal-être ressenti par certains étudiants varie selon l'identité de ces derniers. Différentes façons de réagir face à ces multiples situations se remarquent, révélant des postures et des intérêts différenciées et partiels chez l'enseignante⁵¹⁵. Autant la comparaison

⁵¹⁴Cette spécification n'est pas superflue. Si nos deux classes de collège, ainsi que celles de l'école élémentaire, se distinguent en termes de conformité par rapport aux règles ou par rapport à un acceptable non codifié mais communément partagé, celles du lycée se situent différemment face au concept de règle et au rôle de repère joué par les enseignants.

⁵¹⁵Notre discours se limite ici au rôle de l'enseignante, sans prendre en compte les initiatives, oppressives ou seulement cognitives, du groupe-classe tout entier. Néanmoins, en tant qu'activité cognitive ordinaire d'un agent

entre les références explicites aux différents protagonistes des deux dynamiques de *bullying* détectées que les façons de se référer aux relations conflictuelles entre élèves et aux particularités des situations personnelles de ces derniers, mettent en évidence une proximité différenciée de l'enseignante par rapport aux membres de sa classe.

Prenons le cas de Lorenzo, treize ans, enfant de professionnels libéraux, membre du groupe-classe et donc impliqué de façon indirecte dans le harcèlement à l'encontre de Fabiola et d'Alessandra. Ses problèmes personnels ne s'entremêlent pas aux tensions conflictuelles de type *bullying*. Pendant l'interview, il n'apparaît pas particulièrement concerné par les tensions croisées entre le couple d'exclus et le reste de la classe et par celles entre Renata, Cristina et les deux groupes de genre. Ses répliques portent principalement sur l'activité d'étude, les interdictions et les punitions parentales. C'est grâce à l'enseignante de Lettres que nous avons donc découvert l'incomplétude du profil que nous risquions de tracer⁵¹⁶ :

« Lorenzo, il avait commencé à ne plus faire les devoirs, il était agressif, même physiquement à un certain moment. [...] On a fait tout un travail pour découvrir de quoi il s'agissait, notamment avec les parents, qui ont su collaborer dès le début »⁵¹⁷ [enseignante].

L'élève en question fait l'objet d'attention particulière. Cela autant au début, lorsque l'enseignante en constate la souffrance, que par la suite, lorsqu'elle s'engage activement pour le sortir de son incommodité. Certes, l'attention au fonctionnement et à l'ambiance de classe, l'intérêt pour son équilibre général peuvent être vus comme des bases de la réaction prompte de la professeure face à la "question Lorenzo". On remarque, néanmoins, la partialité de cet intérêt. Si le lien entre bien-être individuel et bien-être de la classe va de soi, les circonstances de la mise en évidence du bien-être individuel sont indicatives de l'intérêt que l'enseignante porte sur chacun de ses élèves. Le choix entre la seule sanction répressive et l'ajout d'un supplément d'enquête sur les origines de l'indésirable constaté est un acte d'arbitre dont le potentiel informatif ne peut pas être négligé. Cela se rend encore plus évident si l'on prend en

reconnu dans sa légitimité de sanctionner, la lecture des dynamiques relationnelles et des problèmes personnels des élèves opérée par l'enseignante est en mesure de soutenir, même dans la plus silencieuse et involontaire des façons, l'émergence de croyances partagées et des dynamiques interactionnelles conséquentes. En ce sens, « l'imputation de causalité » reprise par F. Chazel (« Connaissances communes et mobilisations collectives », *op. cit.*) pour rendre compte de la « connaissance commune » intervenant dans la mobilisation collective, est ici évoquée dans sa "centralité". Sous-jacente à la qualification de toute situation problématique, elle est en même temps successive à la dynamique même et antérieure à cette dernière, considérée dans ses possibilités évolutives.

⁵¹⁶En dépit de notre crainte initiale, la présence d'un tiers informé sur la scène de l'interview continue de montrer son utilité. En même temps, il s'avère opportun de mettre entre parenthèses toute éventuelle satisfaction liée à une quantité de renseignements et détails qui, dans nos terrains non contrôlés par des adultes, apparaissait particulièrement riche. En outre, si les précisions obtenues lors des entretiens ouverts avec les enseignants améliorent la connaissance en matière de particularités, exceptions, excès, comportements et événements rares, les ajouts de l'enseignante entre un entretien et l'autre, ciblés sur chaque élève et sur ses déclarations, améliorent de façon inestimable la compréhension.

⁵¹⁷Nous avons déjà reproduit un extrait portant sur cet élève, dans lequel l'enseignante cite le divorce des parents comme facteur explicatifs majeur.

compte le manque de renseignements de base que l'enseignante possède au sujet des familles d'autres élèves ou son moindre engagement pour en comprendre et en résoudre les problèmes.

Si nous considérons, maintenant, les deux situations que nous avons qualifiées comme *bullying* et leurs protagonistes, nous repérons des façons différenciées de l'enseignante de s'y intéresser. Là aussi, il n'est pas question de la seule attention accordée aux deux dynamiques et à l'effort consacré à leur réduction. Il est question, avant tout, de l'attention portée par la professeure sur les protagonistes. La distribution inégale de cette attention émerge au fur et à mesure qu'elle livre ses lectures des faits. L'inégalité ne tient pas seulement à l'interprétation des événements. Elle apparaît définitivement démesurée lorsqu'il s'agit, pour l'enseignante, de donner preuve de connaissance approfondie des protagonistes des dynamiques en question. Comme on s'y attend, des correspondances peuvent être distinguées : la problématique de type *bullying* qu'elle traite le moins est aussi celle voyant dans le rôle de victime deux élèves qu'elle connaît moins que les autres. Au contraire, la dynamique conflictuelle devenue l'objet de séances *ad hoc* est celle dont tous les protagonistes sont précisément caractérisés par l'enseignante, autant en termes compréhensifs – elle en explique les actions et même les intentions présumées, par des formes locutoires fermes et résolues dans l'intonation – qu'en termes descriptifs – elle montre qu'elle en connaît, par exemple, les habitudes et la composition familiale.

Ainsi que dans le cas de Lorenzo, nous nous devons de considérer également la possibilité que le différent engagement dans l'atténuation des tensions se lie à une exigence fonctionnelle relative à l'ambiance de la classe. En d'autres termes, puisque la dynamique conflictuelle entre Cristina et le groupe des filles s'entrelace au moins avec celle entre les filles et les garçons, l'enseignante peut la considérer comme un problème de la classe entière, susceptible de dégénérer, en compromettant ainsi non seulement le bien-être d'un plus grand nombre de personnes, mais également le déroulement de l'apprentissage. A cette considération, se lierait l'urgence de l'intervention visant le caractère pacifique de toute interaction.

Le harcèlement et l'exclusion subis par Alessandra et Fabiola n'ont jamais fait l'objet de séances d'Orientation⁵¹⁸ et, à la différence du problème de Lorenzo, n'ont jamais connu de véritable atténuation. Lorsque l'enseignante aborde ce sujet, son registre est celui de la constatation et de la description. Les rares références de type explicatif se limitent à relater la nature exogène et le caractère inexorable des pratiques et des représentations mises en avant par les deux filles malheureuses. Même les commentaires concernant exclusivement les

⁵¹⁸La prise de parole pour faire connaître un problème tient aux jeunes étudiants. Néanmoins, l'enseignante, modératrice officielle des séances d'Orientation, en est responsable. De même, c'est elle qui peut transformer les suggestions des élèves en thèmes privilégiés de la discussion de groupe.

aptitudes scolaires de Fabiola et d'Alessandra indiquent que l'enseignante ne fait que prendre acte des déficiences linguistiques, critiques, expressives des deux élèves, sans pour autant faire de leur traitement une mission :

Q: « C'est vrai qu'elle ne parle pas beaucoup ».

« Ah non, très peu. Très, très peu. Même en classe elle reste souvent en silence. Il faut lui extorquer les mots, sinon... » [enseignante].

Q: « Elle parle peut-être un peu plus avec quelqu'un qu'elle connaît déjà... ? »

« Non, Fabiola c'est comme ça. Il n'y a rien à faire » [enseignante]⁵¹⁹.

Ces lignes, et d'autres qui s'en apparentent, nous encouragent à considérer le faible intérêt de l'enseignante pour les deux jeunes filles comme la véritable origine des pauvres tentatives d'en améliorer les performances et d'éradiquer le *bullying* les affligeant. D'autres aspects, toutefois, se doivent d'être pris en considération. Que les problèmes de deux sujets passent au second plan par rapport à ceux d'une classe entière se justifie par une disponibilité réduite de temps de la part de l'enseignante. De même, une connaissance plus approfondie des élèves de la part du professeur facilite le repérage de nœuds problématiques et de solutions éventuelles, en plus du contrôle constant de leur qualité de vie en classe. Pour finir, la capacité de perception du problème et de sa possibilité d'être résolu peut varier chez l'enseignante. Si, pour revenir aux exemples cités, la crise de Lorenzo, ses baisses scolaires et les tensions au sein du groupe féminin se présentent comme des événements exceptionnels (ou, quand même, des situations inédites), le mal-être de Fabiola et d'Alessandra, leur éloignement symbolique et concret du groupe-classe et leurs plus faibles performances intellectuelles et relationnelles sont des constantes de leur histoire de collégiennes. Aucun état originaire particulièrement appréciable – comme l'étaient au début le vaste groupe de copines et les résultats scolaires de Lorenzo – n'est en train de se détériorer, qui alerte justement la professeure.

Deux autres points, bien évidemment, sont essentiels lorsque l'on considère le rôle de cet adulte significatif sur la scène des intimidations et de la victimisation entre pairs. Nous nous y référons de façon succincte, leur approfondissement représentant en réalité une constante de la caractérisation générale de la classe Amato déjà abordée et de l'analyse des représentations des collégiens qui suivra. Dans la partie consacrée aux représentations des élèves Amato nous reviendrons sur le rôle symbolique du couple d'exclues face au groupe-classe. Pour l'instant, en restant du point de vue de l'enseignante, on peut supposer que l'

⁵¹⁹L'implication dans une tentative d'explication lors de l'entretien n'égalise aucunement celle mise en avant en parlant de Lorenzo. De même, les pratiques effectives visant la résolution des problèmes concernant Fabiola et Alessandra non seulement apparaissent dans leur moindre vigueur, mais font également supposer un plus faible investissement de la part de l'enseignante en termes d'effort compréhensif.

"opposition" exercée par Fabiola et Alessandra face au groupe-classe et à son fonctionnement idéal marche comme un "rappel". La professeure y voit ce qui ne se passe pas dans le groupe majoritaire de sa classe, en retrouvant ainsi indirectement une assurance relative à la qualité de son travail.

Pour conclure cet étalage de points dont tenir compte en s'intéressant au rôle de l'enseignante dans le *bullying* subi par Alessandra et Fabiola, on revient sur l'appartenance socioéconomique. Elle est souvent évoquée par les victimes. Les attaques directes sembleraient y puiser leur mouvance, tout comme le font les stratégies plus souples de mise à l'écart. L'enseignante se réfère également à ce facteur, lors d'un court élan explicatif. Naturellement, la question reste ouverte de savoir dans quelle mesure cette variable ascriptive influence le faible engagement de la professeure dans la réaction au problème constaté. La qualification de déterminant indirect peut probablement être utilisée en situant le poids exercé par les revenus des parents et par leur prestige social sur la dynamique de *bullying*. Cela n'amène pas, en effet, à retenir l'hypothèse d'une détermination, par œuvre de la position socio-économique, de la connivence éventuelle de l'enseignante avec le contexte oppressif des deux cibles de harcèlement. Il s'agit plutôt de considérer l'influence décourageante de la lecture que l'enseignante fait de ce facteur par rapport à tout effort d'intervention. Professions, moyens économiques et culturels parentaux peuvent alors se dire déterminants dans un seul sens qu'il faut circonscrire. *L'enseignante développe une conviction cruciale : les conditions à l'origine de l'exclusion de Fabiola et Alessandra (qu'elle identifie pour bonne partie comme économiques) ne sont pas modifiables.* La prise de conscience du mal-être ressenti par les deux victimes de *bullying* est alors automatiquement amoindrie dans ses effets potentiels. En d'autres termes, rien de programmatique n'est entrepris qui fasse basculer la dynamique d'harcèlement instaurée. L'intervention de l'appartenance socioéconomique sur le plan de la reconstruction causale menée par l'enseignante suffit pour qu'une véritable inaction apparaisse justifiable. Cela transparaît dans les déclarations fatalistes comme la suivante :

« On voudrait vraiment qu'elles se sentent bien en classe, parce que, à la fin, ce n'est qu'une question de sensation....mais bon... » [Enseignante].

3. Les principales attributions de sens et la compréhension du *bullying*

La reconstruction interprétative des dynamiques de harcèlement se voit spécialement illustrée, dans cette classe de collège, par le développement de thèmes autres que celui du *bullying*. Les références à la sphère régulatrice s'avèrent essentielles. Les fragments de discours concernant les parents, l'organisation du quotidien, la vision de l'avenir prennent en compte des valeurs et des normes de référence. A partir de la description du fonctionnement de la routine scolaire et de celle du foyer on remonte au sens attribué par nos acteurs à chaque élément thématique de relief. Cela permet de préciser une lecture compréhensive du *bullying* détecté. L'interprétation des pratiques vexatoires, l'identification des rôles principaux et des différents acteurs qui les jouent, se clarifient progressivement par les références à d'autres représentations majeures. C'est le cas de la caractérisation du groupe, de l'autonomie par rapport à celui-ci et par rapport aux éducateurs adultes. C'est encore le cas de la définition de l'amitié et de son rapport avec les indications de parents et enseignants. L'analyse contextuelle de relations et d'interactions, directes et symboliques, entre protagonistes, entourages et orientations s'avère alors la plus appropriée pour comprendre le *bullying*.

3.1. École et apprentissage : manque d'enthousiasme, ritualisme ou intégration a-problématique d'un objectif ?

Les élèves de la classe Amato ne caractérisent jamais leur obligation quotidienne de se rendre à l'école dans les termes d'un devoir lourd, dont le sens ultime tiendrait à une dimension temporelle à venir. Plusieurs répondants apprécient la routine scolaire et l'identifient principalement dans la rencontre d'amis et camarades de classe. Les jeux, les blagues – pour les garçons – les confidences et les conversations – pour les filles – sont les éléments thématiques les plus associés à la fréquentation de l'école. Or, les bonnes performances scolaires des répondants nous font exclure la possibilité que ces moments de détente soient les seuls éléments qui font de l'école un milieu supportable. Si le questionnement direct « Aimes-tu l'école ? » obtient surtout des réponses qui prennent en considération la sphère ludique, l'amusement et les relations amicales, ce n'est pas, alors, à

cause d'un mépris de la fonction instructive. L'engagement intellectuel et l'effort d'apprentissage, en effet, ne sont jamais qualifiés d'insurmontables par les élèves en question. L'activité d'étude est vécue par la plupart des élèves sans anxiété. Le travail scolaire, tout comme l'implication qu'il demande, va de soi ; il est important, mais ordinaire. La disproportion des références au divertissement et aux loisirs par rapport à celles faites aux contenus des cours, à leur difficulté et leur utilité demande d'être approfondie à partir de cette considération. Plusieurs répondants réagissent de la façon suivante à notre requête initiale de caractériser l'école :

« A l'école je me relaxe [...]. Les promenades dans la cour sont très relaxantes. [...]. Avec mes camarades on joue, on plaisante ... » [Marco].

Or, la seule absence de références aux moments de travail *stricto sensu* ne dit rien de sa propre origine, alors que la considération de l'ensemble des déclarations des interviewés, favorise un approfondissement de type interprétatif. Ce ne sont pas les déclarations explicites des répondants qui permettent de ne pas ignorer l'attachement au devoir scolaire de ces enfants. C'est plutôt un repérage d'ensemble concernant les projets d'avenir, les fréquentations amicales, les jugements sur les capacités solaires qui évite la fausse piste. Revenons, par exemple, aux notes scolaires. Alors que personne ne commence l'entretien en y faisant référence, tout le monde y parvient en parlant des rapports amicaux. Plusieurs garçons arrivent à identifier dans la compétition pour les résultats scolaires l'origine de certaines ruptures :

« Oui, il m'est arrivé de me disputer avec quelqu'un... mais pas pour longtemps... Généralement c'est pour des notes... Par exemple... on trouve qu'on a eu un jugement injuste de la part de l'enseignant ou que quelqu'un a voulu se mettre en évidence face aux professeurs... ».

Q: [...] « Et comment, c'est-à-dire, qu'est ce qui se passe si par exemple... »

« Par exemple : si j'ai une note élevée et que je parle pendant la récréation avec une camarade qui n'a pas eu le même jugement, il peut arriver qu'on se dise des trucs... enfin, pas des trucs graves... mais on sent que... il vaut mieux s'éloigner un petit peu... »

Q: « Le fait d'obtenir une note meilleure que celle de son ami peut être la cause d'une bagarre ? »

« Pas d'une véritable bagarre, non... mais de jalousie oui. De reproche ou de vengeance aussi » [Claudia].

On constate alors la nécessité de surmonter toute déférence aveugle pour le classement chronologique, la persistance terminologique et l'adaptation stricte entre question et réponse. La proximité thématique, finalement, n'est pas à rechercher dans les fragments de texte, mais se reconstruit au fur et à mesure que l'analyse et les relectures procèdent. En regardant à l'emploi du temps libre de ces élèves nous découvrons, encore, qu'ils ont l'habitude de se rencontrer pendant l'après-midi et de faire ensemble les devoirs, ce qui doit exacerber le

sentiment d'injustice lorsque les notes de quelqu'un se différencient largement de celles des autres :

« Par exemple, moi et Renata on fait souvent les devoirs ensemble, nous avons donc le même niveau. Mais il peut arriver que l'enseignante mette une note plus élevée à l'une d'entre nous. Je n'aime pas ça, parce c'est toujours la querelle après. Et je n'aime pas trop les querelles. [...] C'est moi qui cherche toujours à faire la paix, comme-ça ils arrêtent de me crier dessus ou de me faire de la peine... » [Anna].

Les devoirs à la maison constituent pour tous un moment obligé du temps extrascolaire. Ce type de référence compte néanmoins plus dans le cadre d'une recension que dans celui d'une évaluation de la lourdeur de la mission d'élève :

« Pendant l'après-midi, je me rends souvent chez ma grand-mère, et je fais là mes devoirs ; elle m'aide des fois, mais d'habitude ce n'est pas nécessaire. J'essaie toujours de terminer très tôt, pour pouvoir sortir faire d'autres trucs » [Cristina].

L'étude à la maison peut également constituer l'occasion pour rencontrer les camarades, ce qui concilie le devoir et le plaisir, en enlevant à l'apprentissage obligatoire tout caractère ennuyeux :

« Dans l'après-midi on se retrouve chez l'un d'entre nous, on fait les devoirs, puis on joue s'il reste du temps... » [Francesca].

La priorité accordée à l'étude et l'association de cette activité à la fréquentation amicale semblent répandues aussi bien chez les meilleurs élèves, membres de cercles en classe, que chez les deux filles moins performantes, exclues du groupe-classe :

« Je rencontre toujours ma meilleure amie dans l'après midi, parce qu'on fait les devoirs ensemble, comme ça on se donne un coup de main » [Fabiola].

En parlant du milieu familial, notamment en termes d'initiatives restrictives entreprises par les parents, quelques élèves citent la négligence dans l'étude comme la violation d'une attente implicite :

« Mes parents...je ne dis pas qu'ils me punissent si je ne fais pas les devoirs...parce que cela ne m'arrive jamais... mais je crois que si je n'étais pas un bon élève, alors ils pourraient certainement se fâcher... » [Giuseppe].

D'autres sont un peu plus directs à l'égard de l'importance accordée par les parents au travail scolaire :

« Mon père... il ne se fâche pas, mais il s'attend toujours, enfin : il attend de moi que je sois un bon élève ! Mais je crois que c'est normal, enfin... je ne crois pas qu'il y ait de parents qui ne se

l'attendent pas ... C'est normal, il ne me le dit même pas. Mais je le sais, parce que c'est une chose naturelle [...]. Non, on n'en parle pas... mais ce sont des trucs que je connais, voilà » [Fabrizio].

Certains éléments esquissés auparavant peuvent maintenant être éclairés. L'identification de la routine scolaire avec l'amusement, le contenu des échanges verbaux entre amis, n'indiquent pas une mise au second plan de la question de l'apprentissage. Au contraire, ce dernier est une dimension cruciale, puisque il est un aspect escompté de l'existence. A tel point qu'il n'est pas évoqué dans la caractérisation de l'école : cela serait redondant. Au cours des différents approfondissements thématiques qui se succèdent, les collégiens du groupe-classe ne cessent d'évoquer le côté in-exceptionnel, voire banal, de l'apprentissage. En cela, ils en défendent, en réalité, le caractère essentiel.

L'apport informatif croisé (selon les cas intermittent, incrémental, concentrique, chiasmique, etc...) de la lecture des textes d'entretien permet de formuler des hypothèses que la recherche circonstanciée d'informations ponctuelles ne ferait pas envisager. Le fait que ces jeunes collégiens caractérisent leur condition d'élèves en privilégiant le côté ludique prouve que la plupart d'entre eux ont noué des relations amicales significatives, source de satisfaction personnelle. En même temps, c'est l'indice que les tâches intellectuelles demandées par l'école ne suscitent pas de véritables inquiétudes, en encourageant une qualification en négatif de tout ce qui concerne l'expérience scolaire.

Cette considération est d'autant plus importante que nous ne trouvons pas d'affirmation programmatique sur l'importance de l'école en tant que parcours visant un ou plusieurs objectifs précisés. L'effort que les parents demandent – toujours de façon implicite – à ces élèves semble, à la fin, accepté et accompli sans le biais de la référence explicite à un projet. Les bons résultats scolaires tiennent aux attentes légitimes des parents ; ils sont latents dans les investissements de chaque élève et habitent l'espoir des enseignants. Cependant, ils ne sont pas associés à un parcours détaillé dont le but nous soit raconté. Interrogés de façon ponctuelle sur les disciplines scolaires, les enfants répondent toujours en se référant à l'immédiat : « c'est un truc que je n'aime pas, mais il faut le faire » ou « les matières scolaires, si on pouvait les éliminer, mais bon... puisque ce n'est pas possible... ». Aucune référence à l'étape scolaire successive n'est employée par ces répondants comme justification de l'effort accompli. Le lycée, par exemple, n'est pas cité en tant qu'objectif demandant et justifiant l'effort actuel. Le terme d'« apprentissage » apparaît très peu dans les discours des collégiens Amato, alors que, par exemple, les mots « résultats » et « notes » sont très présents. Si quelqu'un cite déjà la filière d'appartenance du bac qu'il souhaite obtenir, jamais cela ne s'insère dans un discours sur l'occupation souhaitée à l'âge adulte ou sur le choix universitaire préconisé. On serait tentés de mettre en évidence des manques de congruence.

Comment se fait-il que des élèves de douze ans se disent résolus à s'inscrire au lycée pour poursuivre des études classiques, alors qu'ils admettent ne pas aimer l'« étude théorique » ?

« Les matières scolaires, franchement... sauf le sport... mais je fais quand même mes devoirs, j'ai des notes plutôt bonnes voilà... C'est juste que les trucs théoriques moi... [...] ».

[Et, ailleurs, le même garçon]

[...] Je sais déjà que je fréquenterais le lycée scientifique » [Michele].

L'engagement scolaire fait à tel point partie des attentes sociales convergeant sur cette petite population de collégiens que l'appréciation du chemin formateur à entreprendre n'est pas considérée un critère du choix. L'apprentissage scolaire est ainsi une activité routinière, un devoir qui ne pèse pas particulièrement sur ces élèves issus de familles à l'instruction moyenne élevée. En même temps, aucun interviewé ne fait montre de passions particulières développées au cours de l'expérience d'étude jusque là vécue. L'observation de l'organisation scolaire ne nous permet pas de penser qu'une mauvaise qualité du parcours éducatif décourage la créativité et l'enthousiasme dans la préfiguration de l'avenir. D'ailleurs, les répondants ne manquent pas de se montrer créatifs sur des thèmes autres que les disciplines scolaires. Les enseignements scolaires, en plus de ne pas être associés à des véritables efforts, ne produisent pas d'alourdissement de la journée de ces enfants. Ces derniers arrivent tranquillement à satisfaire les demandes de la routine didactique, en se rapprochant aisément des seuils fixés par les enseignants. En même temps, aucun cours scolaire ne semble surprendre ces élèves, qui jamais ne citent de disciplines considérées comme clarificatrices du sens de l'existence. D'ailleurs, les matières d'enseignement ne rentrent pas dans la description et la qualification de la routine scolaire, l'Orientation constituant une exception⁵²⁰.

Dans ce cadre qui ne manque pas de contradictions apparentes, on pourrait s'étonner du rôle joué par les notes scolaires dans les trames amicales et conflictuelles de la classe. Des collégiens qui n'ont pas développé des passions particulières à l'égard des disciplines apprises accorderaient-ils de l'importance aux résultats scolaires ? Le terme d'exception joue encore une fois un rôle explicatif majeur, surtout si l'on se penche sur l'une des deux situations. Fabiola et Alessandra se trouvent, sous plusieurs angles, à très grande distance du reste de la classe. En allant au-delà des signes tangibles de disponibilité de capital social, culturel et économique, il est probable que les camarades cherchent des repères généraux à adopter pour orienter leurs investissements relationnels. En milieu scolaire les notes constituent la

⁵²⁰Il s'agit d'une exception même dans un autre sens. On ne parle pas d'une matière enseignée, mais d'un moment consacré aux problèmes personnels des jeunes.

référence considérée comme légitime dans sa fonction discriminante entre membres du cercle et acteurs externes.

Cela dit, on ne saurait pas prendre cette certification supplémentaire de statut (les évaluations formelles du travail des élèves) pour le déterminant des souffrances réservées à Fabiola et Alessandra. Les notes sont, dans ce cas, l'un des facteurs qui distinguent les deux victimes du reste de leur classe. L'appropriation de la langue, la maîtrise de sens et de la capacité d'expression critique se situent, en réalité, en amont à la fois des notes et des pratiques de harcèlement. La fonction des notes est en ce sens plus appréciable dans les termes du support à l'illustration et à la classification d'oppositions opérée par le chercheur que dans ceux d'une explication au sens positiviste⁵²¹. En revanche, le rôle des notes s'alourdit dans le cas de l'autre problématique de type *bullying*.

L'évocation de la simple co-variation entre résultats officiels et position dans le réseau relationnel doit être surmontée. Les notes déclenchent, en effet, de petites mésententes, dont certaines à l'origine de fractures groupales définitives. Indicateurs pour le chercheur dans un cas, motif de litige dans l'autre, les évaluations formelles de l'établissement montrent tout leur intérêt dans une tentative de lecture compréhensive qu'on ne saurait scinder en deux : d'un côté la représentation de l'école, de l'autre les relations amicales et les tensions de nature *bullying*. La reconstruction des mécanismes qui déclenchent la victimisation et celle des représentations partagées de l'école mettent en évidence une distinction. D'un côté se situent caractérisation, explications et associations causales explicitement évoquées par les élèves ; de l'autre un ensemble complémentaire de visions non explicitées ouvertement qui président également au rapport des écoliers avec l'école et avec leurs camarades. Chez les interviewés de la classe Amato on retrouve alors « l'école » tantôt comme un milieu amusant par définition – ce qui fait l'objet des déclarations explicites – tantôt comme un terrain de mise à l'épreuve de combinaisons de statuts différents – ce qui transparait par des relectures attentives des discours des écoliers. Tous définissent l'école comme un lieu où l'on s'amuse. La répartition des bonnes notes, en revanche, ne touche pas les deux élèves mises à l'écart. Les mentions scolaires fonctionnent alors, de plusieurs façons, comme des identificateurs. Les destins amicaux en prennent en considération la distribution ; les représentations de la fonction de l'école peuvent en partie être dégagées à partir de cette même distribution.

Le partage de préférences et de loisirs (récitation, scoutisme, catéchisme, *basket-ball*) doit également être pris en considération en tant qu'indicateur et comme facilitateur du rapprochement entre élèves, des expériences communes pouvant intensifier les ressemblances.

⁵²¹Ni un lien nécessaire, ni un lien inductif ne sauraient être établis entre les notes et les attaques contre Fabiola et Alessandra, qui jouent respectivement d'*explanans* et d'*explanandum*.

Si les fréquentations amicales s'attachent au repérage de caractéristiques communes aux jeunes acteurs, il est vrai aussi que ces derniers arrivent à se faire une idée commune de l'école et de leur devoir dans la mesure où ils partagent déjà des caractéristiques, des expériences, des références significatives. Ces collégiens qui laissent les notes officielles influencer sur les dynamiques amicales ne visent pas spécialement l'actualisation d'une appartenance ; ils ne manifestent pas d'attachement pour quelque discipline en particulier. Mais ils se projettent dans un statut futur de lycéen. Il s'agit donc d'une recherche d'appartenance, par projection dans l'avenir. Ce qui prime, c'est la participation à une collectivité occupant une position considérée comme désirable. On comprend enfin le sens de l'absence de spécification d'un but ultime, alors que certaines étapes du parcours sont bien indiquées. Personne ne parle de métier, de profession, de salaire ou de projets familiaux. Nombre d'entre ces élèves s'expriment, en revanche, avec fermeté sur leur prochaine étape scolaire. Celle-ci figure plus comme un objectif isolé que comme une voie vers une fin déjà préconisée ou comme l'occasion d'approfondissements formatifs passionnants. Le caractère évident, presque banal, du parcours scolaire ne cesse d'apparaître. L'école est diminuée dans sa portée enrichissante, la plupart des écoliers s'exprimant comme cette élève :

« Entre l'école et la maison ? [Laquelle je préfère ? » L'école, bien évidemment. Parce qu'à la maison je m'ennuie. Au moins ici je fais quelque chose » [Anna].

Encore une préférence par soustraction, peu flatteuse pour les enseignants, puisque aucune matière n'est citée. Aucun rôle de "complémentaire formatif et normatif" n'est associé à l'école. La différence est frappante par rapport aux déclarations des écoliers plus jeunes⁵²². C'est vrai que le terme d' « amusement » et la référence à l'échange amical sont employés de façon similaire dans cette classe de collège et dans les deux écoles élémentaires. L'image de lieu amusant prévaut néanmoins ici sur celle de milieu d'apprentissage par définition⁵²³.

Un certain ritualisme semblerait en ce sens pouvoir être évoqué pour caractériser le rapport des étudiants interrogés avec leur tâche et avec l'institution scolaire. L'expérience scolaire et le choix de la filière ne représentent pas le parcours vers un terminus déjà envisagé.

Cependant, on ne peut pas remarquer que des fins instantanées sont bien regagnées par ce mouvement d'adéquation rituelle, apparemment dépourvu de toute attribution explicite

⁵²²Le rapport entretenu par ces collégiens avec le corps enseignant est moins étroit que celui des écoliers S. Andrea avec leurs maîtresses. Alors qu'à l'école élémentaire ces dernières restent les repères majeurs, la limitation et l'encadrement du jeu et de l'échange amical imposés au collège voient l'autonomisation des discours des jeunes acteurs par rapport à celui officiel qui accompagne la transmission des savoirs. En effet, les collégiens ne citent que l'enseignante de Lettres, notamment engagée dans le support au recentrage de chacun.

⁵²³Pour certains aspects, et toujours dans les tons interrogatifs, on pourrait évoquer le passage à un niveau scolaire supérieur et à un âge où aussi bien la légitimité et la fonctionnalité du rôle de l'institution que celle des initiatives des mentors sont mises entre parenthèses.

de sens. L'assurance de conformité en fait partie. Les élèves se ressemblent du fait d'exploiter tous, de la même façon, des moyens identiques. En somme, ils se servent tous – ou presque – de l'école, des résultats scolaires et de la programmation de leur avenir immédiat dans le but de découvrir, réaffirmer et afficher appartenance et reconnaissance. L'appartenance concerne les cercles amicaux en plus du milieu social de la famille. La reconnaissance a à faire à des modèles de sociabilité et de réussite qui rassurent les préadolescents dans une étape cruciale de leur développement. *Les ressemblances dans les performances, l'uniformité dans les pratiques sociales et dans les manifestations de sociabilité marchent ainsi comme des moyens par lesquels appartenances et rapprochements se manifestent et, en même temps, se réorientent.* Même si aucun élève ne caractérise sa propre expérience scolaire en parlant de notes et d'apprentissage, l'importance assignée à ces moyens s'avère remarquable. La conformité dans la façon de s'en servir dévoile des ressemblances normatives de fond. La tension latente vers la continuité et la proximité en termes de valeurs et normes sert de repère majeur. Elle rend compte également des pratiques de rapprochement entre pairs et de la représentation de l'école qui se lit entre les lignes des textes.

Les collégiens Amato ne définissent pas l'école comme l'endroit de la découverte. De même, ils n'en font pas le siège de l'évaluation des pairs en termes de conduites effectives, tempérament et attitudes. On revient sur une question déjà abordée. Les adultes apparaissent ici de moins en moins cités en tant que fournisseurs de lectures. La routine scolaire et les disciplines apprises constituent, de même, des références non prioritaires dans les recherches de sens menées par les jeunes répondants. Nous avons pour cela cité une certaine autonomisation des attitudes et des aptitudes interprétatives. Or, constater l'influence du milieu social - par exemple par la référence aux occupations et aux titres formatifs parentaux - sur les manifestations de sociabilité permet de redimensionner cette lecture. Finalement, c'est cette emprise familiale, que l'on retrace en partie en regardant le rapport entretenu avec les notes scolaires, qui rassure sur le non ritualisme de la relation à l'école. Car, si les résultats scolaires semblent être recherchés "par habitude", si aucune discipline ne passionne ces étudiants qui déclarent quand même tous⁵²⁴ vouloir fréquenter un lycée, *une quête de continuité par rapport au message familial implicite reste identifiable dans les attitudes de nos interviewés. Cette recherche est, en soi, une attribution de sens, bien que transitoire et programmatique.* Cette écoute latente d'indications implicites qui influencent l'attribution de sens opérée par rapport à l'école, le partage d'orientations à la base de conduites à l'apparence ritualisées, doivent être particulièrement considérés en voulant repérer des discriminants majeurs entre victimes et oppresseurs.

⁵²⁴Les deux élèves moins performantes, en réalité, n'abordent pas le sujet du choix scolaire.

3.1.1. L'enseignant : repère délégitimé ou résiduel ?

Le passage au collège représente un changement important. Plusieurs professeurs remplacent la figure de la maîtresse principale (ou des trois/quatre maîtresses) de l'école primaire. En même temps, les camarades d'établissement et de classe ne proviennent plus tous du même quartier, certains étant ainsi totalement inconnus à certains autres. En deuxième année de collège – donc dans le cas de nos répondants – la surprise s'est partiellement atténuée. Les élèves ont eu le temps de se resituer au sein d'un univers plus peuplé, où ils ne représentent pas « la classe » de tel ou tel autre enseignant, puisque les professeurs, eux aussi, prêtent leur œuvre dans plusieurs ensembles-classe. La parcellisation des temps passés par chaque professeur avec les écoliers est à la base d'un rapport moins particulariste entre élèves et enseignants. Les collégiens de la classe Amato affirment, pour cela, « se débrouiller » en cas de conflit entre camarades. Ils ne se présentent pas comme dépourvus de repères, mais ils ne citent plus leurs enseignants comme des références clé pour la pacification. Dans les cas plus difficiles, ils demandent l'avis de leurs frères et de leurs sœurs ; dans ceux extrêmes ils peuvent faire appel aux parents, ce qui reste exceptionnel :

« Oui, les parents rarement... désormais ils ne souviennent plus de ce genre de trucs... Même si ça a pu leur arriver, c'était il y a longtemps. Alors qu'à ma sœur ces choses sont arrivées récemment, donc elle sait bien comment faire... » [Fabrizio]⁵²⁵.

« Les professeurs ? Oui, mais juste pour des solutions... extrêmes ! Eh eh... Par exemple, pour changer de place si on est avec un camarade avec qui on ne s'entend pas trop, voilà » [Michele].

Un penchant autonome se remarque chez ces élèves, notamment dans la gestion des situations conflictuelles. Lorsque certaines impositions scolaires touchent à des attachements intimes tels que la religiosité, des cas de figure particuliers se dessinent. En recourant à l'aptitude critique maintes fois remarquée, les jeunes Amato se portent dans une position intermédiaire, par rapport aux deux attitudes normatives de l'autonomie et de l'hétéronomie. Ils peuvent alors s'éloigner des prescriptions de conduite émises par l'institution scolaire, ou implicites dans son fonctionnement, et ensuite compter sur l'appui parental, dans le cas où l'écart déclenche une réprimande. La question de la pratique religieuse fait ressortir une

⁵²⁵Etonnamment, nous avons souvent retrouvé, dans des classes différentes, des détails de récits se ressemblant de façon significative. En dépit des nombreuses différences entre les représentations majeures mises en avant, cela rappelle le partage de certaines conditions de statut intéressant nos répondants. Ils traversent tous, dans la rencontre avec les pairs, la phase du recentrage des repères éducatifs majeurs.

particularité à signaler. La paroisse de référence – S. Andrea – ne compte pas une grande quantité de pratiquants dans la tranche d'âge 35-45 ans⁵²⁶. L'intervention des parents dans le cas cité de l'absence collective réprimandée se lit alors plus comme un refus d'ingérence que comme la manifestation d'un attachement. Des adhésions intimes et leurs conséquences (donc l'affection pour le Pape et l'absence scolaire pour assister aux obsèques) ne peuvent pas se voir mises en discussion par des tiers extrafamiliaux. En même temps, les professionnels libéraux affirmés ne voient pas de bon œil la répression d'un acte qu'ils se doivent d'avoir autorisé et peut-être encouragé. Les élèves expérimentent, dans la circonstance citée, le droit d'écart par rapport à certaines attentes en provenance de l'institution scolaire, ce qui encourage l'affichage d'une certaine autonomie face à l'établissement et à la figure des instituteurs. Ils se distinguent en cela des écoliers plus jeunes de l'école élémentaire du même village, pour qui la maîtresse rentre presque en concurrence avec les géniteurs.

L'âge, le nombre d'enseignants et le type de relation entretenue avec ceux-ci ; l'avènement de la période de l'adolescence avec sa prise de distance par rapport à certaines influences adultes ; la "supériorité culturelle"⁵²⁷ affichée par les familles à l'égard de l'institution scolaire et de ses représentants ouvrent la voie à l'autonomisation des élèves par rapport aux figures des enseignants. Par ailleurs, mères et pères ne manquent pas d'encourager l'initiative indépendante des enfants en se tenant à l'écart de leurs péripéties, le cas échéant :

« Là mon père m'a dit. C'est toi qui vois. Si tu veux résoudre ce problème par toi-même... Sinon, si tu veux que j'intervienne... » [Giuseppe, en parlant d'une dispute entre camarades].

« Mes parents tiennent à ce que je sois un bon élève... Mais comme ils savent que j'aime le sport, alors, ils sont d'accord pour que j'en pratique autant que je veux » [Lorenzo]⁵²⁸.

Les élèves bénéficient d'un droit de choix qui n'est pas anodin. A partir de celui-ci, ils s'orientent parmi des alternatives normatives. Le fait qu'ils fréquentent tous les *scouts*⁵²⁹, alors que plusieurs parents ne se rendent pas à l'église, se lit dans le cadre de cette ouverture.

⁵²⁶Nous prenons en considération la présence aux célébrations du dimanche relatée par le prêtre.

⁵²⁷Nous reprenons l'expression utilisée par l'une des enseignantes entendues, puis par la proviseure : « il faut dire que tous ces parents, enfin, la majorité, se voient comme situés dans un niveau "supérieur". [...] culturellement et du point de vue professionnel ». La référence est faite au parcours formatif particulièrement long, ainsi qu'aux compétences spécifiques présumées à partir de la position professionnelle occupée.

⁵²⁸Cette énième référence au sport et l' "attitude-concession" des parents à ce sujet nous reportent à la question de « l'institutionnalisation des enfants » ou « tendance vers une régulation des temps et des espaces que les adultes et la société concèdent aux enfants » (cf. R. Carriero, *op. cit.*). En particulier, nous pensons ici à la tendance marquée des parents siciliens à seconder, voire à anticiper parfois, le processus de développement des enfants par l'acquisition précoce de différentes habiletés : motrices, cognitives et relationnelles (cf. p. 44 du même article). L'extrait invite en outre, tout spécialement, à porter l'attention sur la question de l'autonomie et du contrôle des enfants face à l'organisation croissante de leur temps (p. 72).

⁵²⁹Association Guides et Scouts Catholiques Italiens (AGESCI).

Bien évidemment, dans cette "liberté" la famille n'est pas sans exercer son influence sur les différentes relations entrelacées par les élèves. Le rapport avec l'école et ses représentants en est inévitablement conditionné. Car, s'il ne fait pas de doute que les étudiants Amato traversent quotidiennement des carrefours normatifs différemment encombrés – on pense simplement aux nombreux groupes d'appartenance, notamment extrascolaires – les attitudes parentales face à l'école ne sont pas sans orienter ces écoliers dans leur reconnaissance de l'autorité des enseignants. Lorsqu'ils permettent des éloignements par rapport aux exigences de l'institution scolaire, les parents encouragent, indirectement, une autonomie relative chez leurs enfants, en plus de celle qu'ils leurs accordent expressément. Ils autorisent finalement la distanciation normative, partielle, face aux positionnements, même avancés par des adultes, que les enfants peuvent rencontrer. Or, à un âge où l'exigence d'autonomie est de plus en plus affichée, le fait que les parents présentent comme discutables les interférences normatives extrafamiliales constitue un encouragement de plus à l'autorégulation. Une sorte de préparation à l'avènement de l'autonomie peut être vu dans ce rapport particulier entre enfants, parents et école. Au moment présent, toutefois, c'est l'autorité parentale qui continue de prévaloir :

« Mon père m'a dit de voir..., d'essayer de trouver une solution... Si le problème continuait, il parlerait à la prof » [Cristina, en parlant de ses différends avec le groupe de Renata].

Cette brève déclaration joue un rôle indicatif majeur. On y repère une échelle d'admissibilité et légitimité de la conduite, transmise par les parents à leurs enfants. Le jeune, plus que tout autre acteur, est dans le droit (et dans la nécessité) d'agir. Cela marque la continuité avec les encouragements à l'autonomie que les parents Amato adressent d'habitude à leurs enfants. Cristina reste au centre de toute initiative résolutive. Son père la pousse à tenter de « se débrouiller », en lui assurant certes toute sa solidarité. Dans une deuxième phase que le père prévoit dès le début comme probable – chose qui en rappelle le rôle et le statut face à l'enfant – il se rend à l'école, en permettant qu'un troisième et dernier personnage prenne partie à la scène. L'enseignante est, à ce moment seulement, officiellement investie de son rôle de pacificatrice autorisée et puissante. Cela, non sans qu'une définition de la *vexata quaestio* ne lui soit imposée, notamment par le père de l'élève qui s'approprie la version de sa fille. L'appel à l'enseignante, finalement, apparaît comme un dernier recours, précédé même par la libre tentative de l'élève désemparée. Peut-on conclure, à la lumière de cet exemple, en faveur d'une diminution progressive de la place de l'enseignante au sein des orientations normatives ? Répondre à ce questionnement est difficile. L'intérêt réside, plutôt, dans le simple fait de le poser, avec toute une série de formulations d'accompagnement, puisqu'il met en évidence des particularités inattendues. Comment se fait-il qu'à un âge où la pluralité

normative commence généralement à percer la sphère des orientations, les indications en provenance de l'institution scolaire apparaissent déplacées ? Pourquoi, en dépit de l'augmentation de la place de l'école dans leur existence quotidienne ces jeunes semblent ne pas aisément en accepter l'influence ? Repère-t-on une contradiction dans le fait que les nombreux milieux agrégatifs fréquentés par ces répondants apparaissent ne pas attenter à la domination régulatrice familiale ?

En excluant les heures d'Orientation, ces élèves ne vivent pas à l'école de véritable participation à une activité d'élaboration normative *stricto sensu*, aucun règlement d'établissement ne faisant l'objet de communication ou d'amélioration participative. Cela en fait, d'une certaine façon, des récepteurs passifs - et non pas des sujets - de l'organisation scolaire et de ses principes. Or, la plupart de ces jeunes vivent, au contraire, en famille et dans d'autres milieux agrégatifs, une recherche active et persistante d'objectifs à préconiser. L'autonomie encouragée par les parents paraît en outre pouvoir s'exprimer dans les nombreuses occasions parascolaires, ce qui doit contribuer au rétrécissement de l'importance reconnue à l'école en tant que source privilégiée de références normatives :

« Je ne dis pas que les *scouts* sont plus importants que l'école, mais si des fois ils proposent des trucs... comment dirais-je, des initiatives ... enfin... plus...plus justes...c'est normal qu'on les écoute⁵³⁰ » [Michele].

« L'école est importante, donc je cherche toujours à les faire [les devoirs]... Une fois il m'est arrivé de ne pas faire une rédaction, deux fois au maximum [...] C'était parce que la veille j'avais eu... le catéchisme, puis, comme on préparait une sortie avec ceux du catéchisme, alors on avait préparé des dessins, des jeux, voilà.... » [Andrea].

« Non, mes parents, ils sont contents. Enfin, ils veulent que je fasse les devoirs avant. Mais, disons, ils ne sont pas contre tous ces sports que je fais, puisqu'ils savent que cela fait du bien à la santé. Il est bien de soigner son corps » [Fabrizio].

Parce qu'il ne constitue pas un milieu expérimental où une négociation continue s'opère entre l'enseignante et les écoliers, le collègue Amato n'est pas pour les élèves que nous avons interrogés le véritable "pivot de l'existence". En parallèle, ses agents n'arrivent à représenter que des références circonstanciées aux temps et aux espaces scolaires. On remarque même que des problèmes nés en milieu scolaire et qui se manifestent pendant les heures de cours ne trouvent de véritable solution que grâce aux conseils dispensés et aux initiatives encouragées par des figures significatives de l'extrascolaire :

⁵³⁰La référence est toujours à la mort du Pape et à la façon la plus appropriée de vivre cet évènement.

« Moi, par exemple, si j'ai un problème... si c'est très grave, et que je ne sais pas vraiment comment le résoudre, je peux en parler avec le prêtre ou avec la maîtresse du catéchisme. Sinon avec ma sœur et mes parents » [Carla].

Même l'enseignante de Lettres, qui plus que tout autre rentre en contact avec ces étudiants, en prenant en compte non seulement les progrès intellectuels mais également les vicissitudes relationnelles, ne paraît pas représenter une référence constante et prioritaire. Non seulement elle est seconde par rapport à certaines figures extrascolaires, même lorsqu'il s'agit de problèmes entre élèves ; elle reste seulement une modératrice de dernier recours même lorsqu'elle est appelée à l'aide. Un recours à l'enseignante en tant que source normative et repère comportemental constant manque chez les collégiens Amato. S'ils citent les initiatives de l'enseignante de Lettres comme adéquates, intéressantes et désirables, ils ne nous font pas part d'orientations générales reçues par cette figure, auxquelles recourir dans des circonstances diverses de celles qui ont vu leur transmission. La relation particulière dévoilée par les lignes des textes portant sur l'Orientation, par exemple, est entretenue avec la professeure de Lettres en personne, non pas avec la figure de l'enseignant. Présence physique, temporalité et circonstances problématiques définissent les contours de la relation : l'enseignante existe et n'est prise en considération que lorsqu'elle est physiquement présente, seulement dans le temps scolaire et si un problème ne peut pas être résolu autrement. Son rôle dans la pacification, d'ailleurs, est réduit à la limitation des dégâts, à un arbitrage rendu indispensable par un niveau de tension désormais ingérable par les élèves. Consultée seulement *in ultima ratio*, l'enseignante n'est pas promue en repère moral majeur. Aucun extrait de texte ne laisse transparaître l'habitude des collégiens interviewés à prendre les réactions passées et circonstanciées de leurs professeurs comme des précédents de portée informative spécifique et morale universelle.

D'un côté, on serait tenté de lire ce manque de mémorisation normative et conceptuelle comme une incapacité à transformer l'expérience passée en moyens cognitifs à mobiliser en continu. Cela conduirait à considérer l'hypothèse d'une mauvaise qualité de la relation d'apprentissage entretenue avec les professeurs. De l'autre, on voit en réalité, dans cet inachèvement perpétuel de l'apparat interprétatif et résolutif, une opportunité pour les répondants de maintenir intact un penchant à l'intelligence de toute action. C'est plutôt dans ce second cadre que nous tendons à placer le refus ferme d'impositions du type observé à l'occasion de l'absence collective réprimandée par la proviseure mais admise par les parents⁵³¹. *La recherche de solutions toujours inédites des problèmes relationnels semble*

⁵³¹D. Cefai et L. Quéré, dans leur introduction à G. H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 2006, reprennent l'expression « éthique de surplomb », résumant la référence à des valeurs et des prescriptions conçues

constituer l'essence de la socialité des collégiens interviewés et non pas l'indice d'un bagage normatif "allégé".

Le fait que l'enseignante de Lettres, bien qu'appréciée par les jeunes de la classe Amato, n'épuise pas en elle-même la disponibilité de solutions logiques et normatives, garantit finalement la perpétuité de l'« activité d'enquête » menée par les élèves. Seule cette dernière permet aux répondants de trancher sur des « significations en conflit »⁵³². Elle représente le terrain de preuve d'un rôle social de plus en plus proche de celui d'adolescent.

Si, donc, aucune formule de justesse prédéfinie n'est repérée par ces élèves chez la professeure – ni chez aucun autre enseignant – c'est seulement parce que l'aspect processuel de l'apprentissage cognitif et moral prévaut ici⁵³³. Au lieu de se reporter à d'éventuelles anciennes solutions appliquées par l'enseignante dans des cas problématiques similaires, alors, ces élèves recommencent, à chaque fois qu'un conflit en retient l'attention, leur investigation interactive. Tantôt ils se prennent réciproquement en considération comme référents – c'est le cas du groupe majoritaire des filles, par exemple – tantôt ils appellent à l'aide des adultes extérieurs au milieu scolaire pour préciser l'interprétation ou pour qu'ils interviennent directement. Au cours de ces échanges se poursuit un raffinement normatif qui ne prend pas la forme de réélaboration explicite de valeurs et règles comme à l'école élémentaire. Ce qui saute aux yeux comme un moindre poids exercé par l'enseignante sur les actes quotidiens d'enquête normative et cognitive des enfants se redimensionne en fin de compte dans ce cadre interactionnel où plusieurs autrui signifiants se disputent la place sans pour autant arriver à s'exclure réciproquement du mouvement socialisant. L'analyse de l'évolution des deux dynamiques de *bullying* apparaît visiblement éclairée par la considération du rapport entretenu par les protagonistes avec les figures-clé de la régulation et de la "normation".

comme externes, contenu d'une morale abstraite, indépendante de tout engagement empirique. En tant que centres d'une recherche normative plus que jamais en devenir, les préadolescents de notre échantillon ne se posent pas en simples récepteurs de consignes morales, comme semblent le faire leurs co-villageois plus jeunes. Ils soumettent les repères normatifs variés avec lesquels ils rentrent en contact à une re-formulation inédite – évidemment favorisée par l'encouragement à l'autonomie de lecture et d'initiative dont ils bénéficient en famille et à l'école.

⁵³²Nous reprenons l'expression de Cefaï et Quéré pour définir les situations problématiques demandant des hypothèses définitives, avant que des solutions (cf. G. H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, op. cit., p. 73).

⁵³³On reprend l'idée meadienne de «*evolving transaction between the self and the moral environment*» dont la dimension cognitive au sens étroit n'est pas à négliger (cf. G. A. Cook, *G. H. Mead. The Making of a Social Pragmatist*, Urbana Ill., the Board of Trustees of the University of Illinois, 1993, p. 119).

3.2. Les parents : régulation et autonomie, entre affichages normatifs directs et indirects

Les collégiens Amato ne parviennent pas à parler de règles bien précisées, lorsqu'on les interroge sur le fonctionnement de leur école. On découvre, d'ailleurs, qu'un véritable règlement n'existe pas dans leur établissement. En revanche, lorsque le discours porte sur la famille, la question de la régulation des conduites est indirectement prise en compte. De façon souvent spontanée, les répondants entreprennent ainsi la description détaillée du fonctionnement de la vie familiale. Normes implicites, quelques règles explicitées, des sanctions négatives expérimentées et la menace de sanction font l'objet de discussion. La caractérisation *a contrario* de l'école est l'occasion la plus propice pour que le tissu familial fasse l'objet d'une analyse spontanée :

« Chez moi, par contre... Là oui, il y en a de règles. Même trop, je dirais... ! [Michele]

Les discours des interviewés révèlent la nature rigoureuse de certaines indications familiales, même lorsque celles-ci ne sont pas présentées sous la formule officielle de « règles de la maison » :

« [...] pas des véritables règles, mais... plutôt des trucs... que nous savons très bien, moi et mon frère. Même si on ne nous répète pas, à chaque fois, ce que nous devons faire, nous le savons très bien. Ce n'est pas nécessaire qu'ils le disent à chaque fois. Désormais nos parents ne nous disent plus comment nous devons nous tenir. Nous le savons, enfin, moi je le sais. Et si mon frère, plus petit, quelques fois ne le sait pas c'est moi qui lui dit "fais ça, ne fais pas cela" [...]. Disons que mes parents savent que je sais déjà comment me comporter, sinon ils me le diraient... » [Marco].

« Ma mère est même plus sévère que mon père... Ce n'est pas qu'elle dise "ne fais pas ça" Elle ne dit rien. C'est à nous de savoir comment nous comporter. Mais si, par hasard, on fait quelque chose de mal, alors là... c'est la guerre [...]. Elle peut nous empêcher de sortir, d'aller à des fêtes d'anniversaire, s'il y en a... De faire les trucs qu'on aime faire. Moi, par exemple c'est les *scout*. Alors, quand je sais que le samedi s'approche, avec des rendez-vous particuliers, par exemple, une sortie ou une balade, je cherche à ne rien faire de mal...

Q : « Qu'est ce que tu pourrais faire de mal ?

« Rien, des petits trucs que ma mère considère très graves... Je ne sais pas : par exemple, l'autre jour je suis sorti pour jouer au ballon avec mon frère... En cachette, parce que je sais que ma mère ne veut pas qu'on joue sur la pelouse... Mais on a bien fait attention à ne pas laisser de traces... On a changé de chaussures, on les a remises en ordre... N'empêche... : ma mère a trouvé un petit grain de terre, parce que nous, on les avait bien lavées et essuyées... mais enfin... je ne sais pas comment elle a fait... Alors là c'est trois jours sans télévision [...]. Sinon, d'autres trucs... par exemple : mon père ne veut pas qu'on laisse la porte ouverte de notre salle de bain, parce que...

enfin, comme en ouvrant la porte de la maison, la première chose qu'on voit c'est justement notre salle de bain, il dit que ce n'est pas une belle présentation... Voilà, alors il considère que c'est une chose très grave... Pour moi ce ne serait pas un truc mortel, mais bon... puisqu'il y tient, plutôt que de subir des remontrances ...

Q : « Parce que lui aussi, peut faire des remontrances ou donner des interdictions ?

« Oui, en général c'est ma mère, mais si elle sait qu'on fait des trucs que mon père n'apprécie pas c'est la même chose... [...] » [Michele, couple parental soudé et rigide envers les enfants].

« Il n'y a pas des règles précises, seulement lorsque je dérange ma mère, alors... [...] Oui, des fois, par exemple, elle est en train de téléphoner et je crie... alors elle se fâche, par exemple. Ou sinon... je ne sais pas maintenant... cela dépend, mais je ne fais pas beaucoup de bêtises... c'est juste si j'en fais qu'elle dit : "dès la prochaine fois"... » [Fabiola, membre du couple d'exclus, mère célibataire].

Le côté "improvisateur" caractérise, apparemment, plusieurs foyers :

« Mes parents, généralement, il ne me mettent pas de règles... mais, comment dire... ? Je connais un peu comment ça marche... C'est lorsque j'ai commis quelque petite ... bêtise qu'ils décident : "à partir d'aujourd'hui c'est comme ça" ou voilà... [...]. Par exemple, en début d'année je ne travaillais pas bien à l'école... alors ils m'ont dit : "si tu ne te mets pas à travailler, nous allons t'interdire ton sport préféré"... C'est une sorte de règle, je crois... » [Lorenzo, dont les parents viennent de divorcer].

Au fur et à mesure qu'on découvre les textes d'entretien, on y retrouve une suggestion d'affinement de l'interprétation. Ainsi il n'apparaît pas opportun de parler du désintérêt des parents pour les comportements des enfants. Il semble plutôt s'agir d'une sélection des domaines prioritaires à contrôler, ainsi que de la propension parentale pour une sorte d'*induction de la régulation*. C'est le quotidien, avec ses épisodes inédits, qui constitue la source pour la codification explicite de proscriptions et de prescriptions. Le dernier fragment de texte proposé constitue un exemple de sélection des "urgences normatives", les parents intervenant seulement lorsque l'enfant met en péril son avancement scolaire. Des extraits comme ceux en provenance de Michele, par contre, montrent l'autre aspect caractéristique de la régulation poursuivie à la maison. L'*ex post facto* guide souvent la formulation d'indications spécifiques. La démarche inductive, alors, n'exclue pas une *hyper*-réactivité des parents, qui répriment parfois des actes dont la gravité reste circonscrite.

Cette intensité répressive ressemble souvent à une tentative de rattraper le retard d'intervention réglementaire, partiellement dû à une présence limitée des parents à la maison pendant l'après-midi. Le choix d'une répression ferme, en somme, s'apparenterait au contrepoids du manque d'une activité d'élaboration et de transmission d'indications pratiques de conduite *ex ante facto*. En effet, c'est seulement suite à la constatation d'attitudes et d'initiatives malencontreuses que les parents se mettent à poursuivre plus systématiquement le but de l'uniformisation des actes de leurs enfants par rapport au "souhaitable". La voie

inductive prévaut en ce sens, les enfants ne découvrant de véritables règles que lorsqu'ils en violent l'essence. Suite à des écarts, jamais définis formellement comme tels auparavant, ils rencontrent enfin les principes latents informant la vie de leur propre famille.

Les portions de textes reportées, mettent en évidence le rôle du cas concret dans la découverte de certains points incontournables par les interviewés. Les biens matériels, notamment la maison, les meubles, le jardin, ne doivent pas être mis à risque ; l'image donnée de son propre domicile est importante ; lorsque les parents pratiquent une activité quelconque aucun dérangement n'est admis, même involontaire ; le fait de ne pas accomplir le devoir d'étudiant peut valoir la réduction des moments de plaisir. Des attentes investissent alors bien les élèves Amato, bien qu'aucun inventaire de conduites prescrites et prosrites ne préexiste à leurs initiatives. C'est une sorte d'encouragement à l'évaluation autonome de "l'adéquat" qui est ainsi menée. Encouragement qui n'est pas sans peser sur ces enfants, comme la sévérité conventionnelle le fait sur les interviewés d'autres classes. En demandant à ces collégiens siciliens de juger les initiatives répressives de leurs parents, on repère souvent des attitudes ambivalentes :

« Non... oui... ils ont raison... c'est-à-dire qu'ils ne me punissent pas sans raison... seulement, à mon avis, des fois il s'agit de trucs qui pourraient passer sous silence, tellement ils sont stupides... » [Marco].

« Certes, ils ne se fâchent pas pour rien... Et lorsqu'ils fâchent, des fois... ils sont un peu... ils exagèrent ! Par exemple : ne pas sortir pour une semaine entière, parce que j'avais oublié de faire un truc que mon père m'avait demandé... [...] Je devais remettre de l'ordre dans la voiture, parce que moi et mon frère pendant un voyage on avait un peu sali derrière, dans nos places...voilà... » [Michele].

Q : « Est-ce que tu suivras à peu près l'exemple de tes parents lorsque tu auras des enfants et que tu voudras les éduquer ?

« Cela dépend : si j'aurai un fils comme moi, oui ! Eh, eh... Sinon je serai un peu plus *cool*. Enfin... des trucs sont un peu exagérés des fois... [...] Puis les parents, enfin, ma mère, ne savent pas que j'ai des petites astuces ...

Q : « Par exemple ?

« Par exemple, comme je sais qu'elle se fâche pour certains trucs et que, souvent, elle me donne comme punition de ne pas sortir et de rester chez moi, si par exemple il y a un *match* de *football* que j'ai envie de regarder, qu'est ce que je fais ? Deux ou trois jours avant je m'arrange pour faire une bêtise "moyenne" disons, de façon à ce qu'elle me laisse tranquillement chez moi, regarder la télé. Comme personne n'est à la maison, je me prépare un *sandwich*, je me mets sur le canapé, pour regarder la télé, puis, lorsqu'elle rentre, je fais comme si j'étais triste pour avoir été puni et elle me demande si je me suis ennuyé... eh eh... » [Michele].

On découvre, finalement, chez ces enfants, la conscience des conséquences de leurs actions, sans doute alimentée par l'expérience de réprimandes précédentes. La démarche

inductive, finalement, n'empêche pas qu'une habilité de prévision se répande parmi les enfants. La prévisibilité des conséquences en guide donc la conduite, soit pour évaluer les risques pris, soit pour cacher certaines déviations ou pour en simuler d'autres. La conscience du lien entre l'inacceptabilité de l'acte et la réaction répressive est bien répandue :

Les punitions ? Ce sont toujours des trucs... que l'on peut bien s'imaginer, enfin, presque toujours les mêmes trucs... : au lieu d'aller chez mon camarade pour faire les devoirs, rester chez ma grande mère ou sinon ne pas sortir le soir, voilà.... [...] C'est juste lorsque je fais des trucs fort graves comme, par exemple, ne pas dire que j'avais des devoirs à faire et ensuite, le soir tard me retrouver essayer de les faire... Mais c'est rare [...]. Chez mes camarades ? Je crois que c'est à peu près la même chose sauf que, par exemple, certains disent que leurs parents se fâchent pour rien... Pour moi, si un parent se fâche c'est que, même sans t'en apercevoir, t'as dû faire quelque chose » [Giuseppe].

Un rapport aspécifique avec la régulation n'empêche pas ces enfants de s'approprier le sens de l'adéquation des conduites. La particularité de l'expérience de vie de ces élèves, surtout en milieu scolaire où ils ne rencontrent pas de règlement formel et de répression ponctuelle de l'acte déviant, assure la continuité par rapport au régime de "réglementation à la minute" de la maison. Dans les deux contextes ce sont en même temps la découverte continue de ce qu'adéquation veut dire et l'exercice continu de l'autonomie qui s'alternent en caractérisant le parcours de socialisation. Dans ce cadre, les parents représentent pour nos interviewés la source normative - donc répressive - somme toute primaire et des figures consolatrices face aux accidents pouvant survenir en milieu scolaire. Mère et père sont les dépositaires du bonheur de l'enfant, puisqu'ils en décrètent le sort d'au moins deux façons différentes : en donnant lieu à des réactions de protection ou de punition, selon la nature des faits concernant leurs enfants ; en encourageant la capacité de lecture autonome des événements et de leur environnement. Cette représentation devient plus complète en reprenant en compte un autre facteur, déjà cité, lors de l'esquisse descriptive du terrain. Les discours de chaque interviewé et les reconstructions autorisées par les récits sur les épisodes conflictuels mettent en évidence que la profession et (de façon indirecte) le parcours formatif des parents reviennent souvent dans les discours des jeunes collégiens. Les parents ne sont pas décrits seulement comme des adultes plus ou moins rigides. Ils sont également caractérisés en tant que professionnels ayant des formations particulièrement riches dans des domaines socialement reconnus. L'acceptation de leur autorité passe aussi par le respect que ces figures méritent en vertu de leur chemin éducatif et de carrières occupationnelles renommées.

Le *bullying* repéré baigne notamment dans ce terreau. Les camarades isolés sont des enfants de parents mal reconnus en termes de prestige social. Aucune référence liée à la formation, ou occupationnelle, n'est partagée par les parents de Fabiola et d'Alessandra avec

les autres couples parentaux. A partir de là, des différences insurmontables sont supposées concerner les deux filles. Cela prouve la prééminence accordée à la famille d'origine en tant que source définitoire des caractéristiques de chaque membre. Les parents sont des "fournisseurs de statut", ce dernier s'entendant au sens le plus large possible. La position de victime, entre autres, apparaît manifestement reliée à l'appréciation réciproque des situations familiales pratiquée par les collégiens Amato.

Dans un tel cadre, un trait singulier s'avère caractériser le terrain Amato. *Le respect accordé aux parents passe par l'extra-familial et l'extra-affectif.* La reconnaissance sociale en provenance de l'entourage – notamment scolaire – réaffirme la légitimité de la déférence envers les parents. Ces derniers sont, eux aussi, entraînés dans le mouvement d'autonomie de l'évaluation vécu par les enfants. L'image que les élèves se font de leurs géniteurs n'est pas seulement celle voulue par ces derniers. La rencontre avec les pairs et les enseignants fait en sorte que la définition sociale pénètre le champ intime des rapports affectifs et de la représentation des adultes de référence.

3.2.1. L'agencement d'instances : appartenance de groupe, auto-détermination et exclusion

L'autonomie des collégiens Amato consiste en ce que les jeunes apprennent à prévoir ce que l'on attend d'eux. En même temps, les jeunes en question sont autonomes parce qu'ils apprennent à se déplacer dans des univers extrafamiliaux. Ces derniers doivent être respectés dans leurs fonctions – bien plus que dans leur fonctionnement – tout en pouvant faire l'objet de critique, lorsqu'ils apparaissent attenter à des valeurs fondamentales.

A la différence d'autres répondants, les interrogés du collège Amato ne proposent pas une définition conventionnelle de leur condition de jeunes et élèves. Obéissance, bonnes manières, engagement intellectuel ne sont jamais affichés en tant que buts à poursuivre ouvertement. De même, aucune référence implicite de cette sorte n'est repérable entre les lignes. En revanche, la suprématie normative et organisationnelle de la cellule parentale ne fait pas de doute. C'est le trait le plus conventionnel qu'on repère sur ce terrain. Pour le reste, aucune liste de prescriptions et d'interdictions n'est repérable au sujet de la vie scolaire ou familiale des élèves Amato. Surtout, aucune indication spécifique de valeurs et normes de type traditionnel n'est disponible. Seuls les épisodes racontés en situation d'entretien nous

permettent de risquer une esquisse des orientations les plus probables concernant les jeunes élèves interviewés et leurs familles. Des références souvent accidentelles à des événements ne faisant pas l'objet de notre intérêt initial, en plus des réponses à des interrogations directes, permettent de remonter à des repères qui n'avaient pas été envisagés lors de la prédisposition de la grille thématique *ex ante*. Sans qu'aucune question n'ait été prévue qui concerne la confession et la pratique religieuses, par exemple, plusieurs élèves de la classe Amato affichent leur foi catholique. La description du temps libre, la rétrospective sur des événements passés portent tôt ou tard presque tous les interviewés à révéler leur attachement religieux. Tous les garçons sont d'ailleurs inscrits au même groupe de *scouts*, fréquenté également par une bonne partie des filles. La pratique religieuse et certains loisirs s'équivalent sur le terrain des relations entre camarades. Les cours de doctrine chrétienne dans l'après-midi constituent une occasion supplémentaire de rassemblement, ce qui rend le temps passé ensemble plus consistant que celui que les répondants vivent séparément. Ces occasions ne nous intéressent pas seulement en qualité de moments d'édition et d'implémentation normative. Elles représentent également le siège du renforcement de liens amicaux majeurs. Autour de l'appartenance religieuse, par exemple, des alliances, des lectures du monde et des stratégies de conduite individuelle et collective se bâtissent. Les compagnons de catéchisme, de *scouts*, déjà camarades de classe, s'arrangent, par exemple, pour se défendre des "menaces" provenant de tiers : l'école qui n'honore pas la mort du Pape, les deux filles qui n'ont pas grandi parmi les petits paroissiens S. Andrea.

L'attachement religieux aide les égaux de la classe Amato à se reconnaître une fois de plus comme tels, d'où le cloisonnement face à toute altérité. C'est un exemple de comment l'une des nombreuses orientations normatives des collégiens permet d'établir des réseaux de soutien réciproque, d'uniformiser des pratiques autres que celle religieuse, en influant notamment sur la distance entre camarades de classe. En tant qu'orientation commune, la pratique religieuse fonctionne ici comme un vecteur de cohésion, preuve énième du partage d'un statut. Or cela n'est pas de compréhension immédiate. La participation active des collégiens Amato aux activités d'inspiration catholique les différencie tout d'abord de leurs parents, ces derniers ne consacrant qu'un temps résiduel et occasionnel au culte. Comment évaluer donc le poids que la pratique religieuse exerce sur la distanciation par rapport aux filles moins actives dans l'agrégation liée au culte ? Comment s'autoriser à penser qu'une telle différence entre les élèves joue un rôle clé dans les dynamiques de *bullying*, alors qu'à la maison plusieurs de ces jeunes catholiques se confrontent déjà à des parents dont l'attachement religieux paraît moins intense ?

L'attention sur le *bullying* passe en effet par la prise en compte du statut de collégien Amato : élève intégré en classe, disposant de moyens économiques consistants, pratiquant de nombreuses activités agrégatives, reportant de bons résultats, etc... L'attachement religieux est seulement un des vecteurs de reconnaissance réciproque parmi d'autres. C'est une des sources de justification des ces initiatives autonomes perçues comme menaçantes du fonctionnement institutionnel formel. A l'image d'autres orientations, la pratique religieuse influence le choix de moyens, donc les adaptations comportementales, par rapport à des exigences de conformité que l'école avance. En même temps, la pratique en question suppose et met en évidence d'autres orientations qui, à leur tour, demandent la mobilisation d'autres moyens. L'attachement à des valeurs d'inspiration catholique renvoie à un autre attachement de valeur : l'autonomie d'initiative, notamment par rapport aux impositions scolaires. Les jeunes collégiens, et plus encore leurs parents, tiennent à l'autodétermination, à la liberté par rapport à toute contrainte extrafamiliale. Les familles défendent en cela leur droit suprême à la prononciation ultime sur l'opportunité de certaines initiatives de leurs enfants. En ce sens l'autonomie d'initiative se configure comme un droit et une valeur à défendre. Tout en ne se consacrant pas à la pratique religieuse eux-mêmes, les parents se lancent dans le support inconditionné des choix d'observance de leurs enfants, en faisant vaciller l'autorité de l'agence éducative scolaire⁵³⁴.

De façon très singulière, prendre en considération la pratique religieuse permet en somme, une fois encore, de revenir au *Leitmotiv* de l'éducation vécue par ces enfants : l'encouragement de capacités critiques et autonomes. Celles-ci seules permettent d'habiter de façon significative l'univers social de référence. On revient *in fine* à la question de l'appartenance commune permettant une reconnaissance dont la nécessité ne nous étonne pas, vu l'âge des répondants. L'appartenance à des groupements, la constitution et le maintien de ces derniers s'avèrent être étroitement liés à cette homogénéité de repères et, plus encore, de pratiques. La question est complexe alors, puisqu'il s'agit de discerner entre une appartenance conçue comme but et une appartenance servant de moyen pour l'affirmation de soi. De même, l'homogénéité n'est plus qu'une caractéristique descriptive des pratiques associatives. Elle

⁵³⁴On repense, pour certains aspects, aux parents décrits au début des années 1990 dans l'article de Montandon : « plus modernes », donc plus soucieux de l'épanouissement de leurs enfants, plus « post-modernes », donc informés, critiques envers les produits et les services publics, qu'ils ne subissent pas passivement en tant que fruit d'une relation paternaliste (cf. C. Montandon, « Les relations entre les familles et l'école. De quelques remarques sur l'identité des enseignantes », *op. cit.*, p. 138). Dans certaines circonstances, parents et enseignants apparaîtraient comme des véritables « ennemis naturels ». Le « concept de division du travail » évoqué par l'auteur et celui de « recouplement des rôles » qu'elle reprend de Parsons semblent pouvoir décrire la vision que les géniteurs ont des positions respectives des deux sphères d'autorité citées. Ils réclament pour eux la fonction éducative (entendue comme orientation normative de base) en reléguant les professeurs de collège et la proviseure aux seules affaires notionnelles et organisationnelles (pourvu que ces dernières n'attendent pas à la suprématie des parents dans l'activité d'orientation).

s'avère également être l'essence des rapprochements entre enfants : elle s'apparente à la cause, à la condition nécessaire, mais également au but même du rapport privilégié en question. Le discours sur le groupe devient donc un discours sur les valeurs. La représentation qu'en donnent les enfants est particulièrement riche, même polyédrique. En même temps, et selon les déclarations des répondants, les groupes, les petites associations entre camarades apparaissent fonctionner comme des instruments de défense réciproque par rapport aux agressions externes et de lutte contre les incertitudes d'identification :

« Les filles du groupe...on se connaît toutes, désormais... On a plusieurs choses en commun. Puis, le fait de s'aider si l'une d'entre nous traverse un mauvais moment... ou si quelqu'un nous attaque, par exemple, quelque garçon...voilà... c'est important » [Anna].

Le groupe reste, en parallèle, une "destination à rejoindre", ce qui transparait même chez Fabiola et Alessandra, exclues de tout cercle :

« Elles se rencontrent même à la maison... Mais moi, de toute façon, moi aussi j'ai mon amie, avec qui je passe mon temps libre... » [Alessandra].

L'union à deux, ailleurs exaltée dans ses vertus, est ici identifiée presque comme une solution de repli. La comparaison avec une forme apparemment plus complète d'échange amical constant met en évidence son incomplétude. Le groupe plus nombreux est une garantie supérieure : défense mutuelle plus consistante, possibilité de confrontation, reconnaissance réciproque multiple. En même temps, il témoigne de l'éligibilité de chaque membre, aux yeux d'une multitude d'autres acteurs, en qualité de "coéquipier". Cette preuve rend l'introspection plus paisible et la reconnaissance de la part d'autrui plus probable. L'appartenance au groupe est alors désirée autant comme une voie vers la félicité, que comme une destination heureuse en soi. A partir des mots prononcés par les enfants, on perçoit une représentation du groupe comme une condition pour que l'existence en tant que jeune élève d'une classe scolaire ait un sens. Appartenir définitivement à un groupe ferait en sorte que ce sens soit connoté positivement.

La tension vers le groupe en tant que situation d'appartenance idéale et celle vers un groupement bien précisé se lisent donc dans le cadre d'une poursuite du sens de l'activité routinière majeure, à savoir la vie scolaire. Se servir de l'étiquette d'« objectif » peut faire avancer dans la question de la représentation du groupe chez les élèves de la classe Amato. Cela permet, en particulier, d'intégrer l'intérêt pour les représentations partagées avec la tentative d'interprétation des stratégies adaptives de nos répondants. Si le groupe se configure comme un objectif, l'appartenance de groupe prend les aspects d'une valeur à laquelle accorder de l'attention : les répondants considèrent souhaitable de rejoindre un groupe, d'en

être des membres reconnus (à l'intérieur comme à l'extérieur). Le groupe, cristallisant la distribution par rapport à certaines ressources – performances intellectuelles, mais également capital culturel, capital social...– maintient sa double fonction d'indicateur et de moyen. Il révèle, tout en la permettant, l'intégration sociale du jeune élève. En même temps témoin et instrument, il est visé comme un but ultime par les préadolescents Amato. En parallèle, puisque des références d'orientation plus générale ne manquent pas d'être sous-jacentes et de s'afficher notamment par la forme groupale, il reste également un moyen à maîtriser dans la poursuite d'autres valeurs.

3.2.2. Références à la profession parentale dans les échanges entre camarades

Des valeurs suprêmes et des moyens aptes à les poursuivre ne sont jamais listés, c'est vrai, par l'école, les familles et, encore moins, par ces collégiens. Cela, à première vue, différencierait la classe Amato de certaines autres que nous avons observées. En réalité, les ressemblances entre ce terrain et d'autres ne manquent pas de se manifester, même dans la spécificité que cet ensemble d'élèves représente au sein de l'échantillon.

L'attachement à la famille et le respect pour les parents, par exemple, se repèrent ici comme dans la classe de collège septentrionale. Certes, on est loin de la vénération indiscutée des figures parentales propre des écoliers plus jeunes et de certains collégiens vénitiens. Cependant, l'acceptation implicite de toute indication, plus ou moins directe, en provenance des parents se retrouve sans difficulté chez les élèves Amato. Tout en ayant souvent recours à leur sens critique, ils finissent toujours par reconnaître l'adéquation des initiatives parentales, qu'elles soient répressives ou de soutien. En même temps, quoique le travail ne soit pas souvent un thème choisi, une considération de base paraît être partagée par la plupart. La profession et le temps consacré au travail par les parents les légitiment dans leurs attitudes et leurs initiatives organisationnelles (en l'occurrence restrictives et répressives). Mère et père, en tant que travailleurs, ont le droit d'être fatigués, fâchés, d'exiger de l'ordre et même de rester "tranquilles" :

« Mes parents, comme mon père travaille jusqu'à neuf heures le soir, n'ont pas le temps d'être tranquilles tous les deux, alors le soir ma mère nous fait manger plus tôt, sinon on dîne avec la *baby-sitter* de façon à ce que mon père, en rentrant, puisse s'asseoir à table tranquille avec ma

mère et qu'ils puissent discuter un peu. C'est juste, parce qu'à treize heures on mange tous ensemble et le soir ils peuvent rester seuls sans qu'on les dérange » [Michele].

« Lorsqu'elle me demande de mettre de l'ordre elle a raison, parce qu'elle travaille toute la journée. Ce n'est pas juste qu'elle trouve tous mes trucs en plus à ranger » [Fabiola].

Les élèves Amato n'affirment évidemment pas choisir leurs fréquentations sur la base d'une homologie professionnelle des parents. Le *bullying* n'est jamais ouvertement présenté comme inhérent à de telles considérations. Il est cependant clair que la catégorie occupationnelle se combine de façon significative avec les types de dynamique relationnelle privilégiés lors des contacts relationnels entre pairs. C'est en en faisant une variable qui influe sur la constitution du groupe amical que les enfants réaffirment la valeur d'une reconnaissance sociale liée à l'exercice d'une profession. Entre autres déclarations, celle de cette victime le met en évidence :

« Les autres nous embêtent avec... "mon père est avocat", des trucs comme-ça, alors il est clair que ...nous on est bien entre nous, voilà... » [Fabiola].

Même s'ils ne font pas de cet élément un thème majeur de la conversation lors des entretiens, ces collégiens montrent qu'ils considèrent central le rôle définitoire du travail au sein de la présentation réciproque des personnes et de leurs proches. Non seulement ils se ressemblent de façon homogène par rapport à cette variable, mais certains d'entre eux – notamment les exclus – partent de celle-ci pour relire les stratégies amicales.

Les menaces lancées contre les deux filles mal intégrées portent prioritairement sur le pouvoir et le prestige des parents, évalués à partir de leur profession. L'importance associée au succès professionnel en milieu familial est telle que certains enfants se sentent en sécurité, et en situation de supériorité, du seul fait d'avoir des parents qui exercent tel ou tel autre métier. En somme, la situation professionnelle est reconnue en tant qu'élément définitif et comme indice de statut. Ce dernier se présente, dans le cas du terrain Amato, non seulement en termes de possibilités financières et de reconnaissance sociale, mais également en termes de liberté d'action, d'initiative, de succès de la part des enfants, dont nul ne mettra en doute la qualité d'agissement, étant donné le support de reconnaissance dont bénéficient leurs familles.

Le terme de « déférence », utilisé précédemment, révèle maintenant son caractère abusif. Le respect des parents, notamment par une référence constante à leur œuvre quotidienne lorsqu'il s'agit de se qualifier mutuellement, reste en effet latent. On le retrouve entre les lignes, lorsque les répondants admettent la justesse de certaines réactions répressives de leurs parents. Personne ne parle ouvertement du père et de la mère comme de deux figures

éducatives infaillibles. De même, aucune référence n'est explicitée qui concerne un projet latent de continuité de classe par rapport à la famille. La projection (certes à court terme et peu signifiée) dans le statut de lycéen révèle, toutefois, que cette approximation est bien poursuivie. L'intégration de la validité de la condition parentale comme un modèle majeur auquel s'inspirer semblerait même si enracinée qu'elle n'exige pas de rappel discursif récuratif.

3.3. Le *bullying* d'après nos répondants : vers l'identification d'outils interprétatifs externes

La façon dont les collégiens Amato relatent le *bullying* connu est assez riche et variée. Les interviewés vont de la simple description d'actions de harcèlement à la caractérisation des situations en termes relationnels, jusqu'à l'abord d'interprétations et de commentaires sur le problème et les initiatives de ses protagonistes. De plus, les opinions et les descriptions concernant plus généralement la vie des jeunes interviewés facilitent la compensation des non-dits. Ces derniers doivent être présumés comme innombrables, autant dans les discours des persécuteurs, que dans ceux des victimes. Car, si ces dernières peuvent chercher à ne pas aborder le thème de leur insuccès relationnel pour ne pas renouveler l'angoisse vécue au quotidien ou par crainte de se distinguer négativement des autres, les premiers ne sont pas non plus portés à tout dévoiler, faute de conscience de leurs agissements ou, au contraire, en raison de la lucidité sur les iniquités commises. La recherche entre les lignes des textes transcrits, le repérage de caractérisations ressortissant du rapprochement de dimensions différentes de la lecture thématique sont indispensables pour remonter au sens attribué par les intéressés à leurs propres rôles dans les pratiques de harcèlement entre pairs.

3.3.1. Groupe, groupes et affirmation de la complémentarité dans les dynamiques de bullying

La classe de collègue observée en Sicile, plus que toute autre, fait penser à la double caractérisation qu'Anzieu proposait du groupe. Du point de vu qu'il définissait « microsociologique », il s'agit d'une « société en miniature » : des informations circulent, de l'autorité est exercée, des « variations de climat et de moral » s'observent, ainsi que la « résistance au changement », les « négociations » et les « pressions ». « Normes », « codes » et « langage commun », « hésitation et ostracisme à l'égard des déviants » et surtout « antagonismes des personnalités marquantes » (et des relatifs sous-groupes) et « boucs émissaires » se repèrent aisément⁵³⁵. On y identifie un groupe homogène par maints aspects, constitué par la presque totalité des élèves ; deux filles seulement – Fabiola et Alessandra – restent à l'écart. En même temps, on distingue deux groupes de genre en opposition permanente et une situation conflictuelle propre au cercle féminin. La carte des relations amicales et des flux de la victimisation apparaît particulièrement complexe, si l'on considère que la rupture ayant concerné le groupe des filles se relie, dans son épilogue, à l'opposition entre genres. La rupture entre Cristina et les autres filles se lit, en outre, non seulement comme issue d'un différend interindividuel (ou de la fin de l'idylle⁵³⁶ entre Cristina et Renata), mais aussi comme l'annexe d'une instance de changement qui effraie le groupe. On revient pour cela à l'autre caractérisation, cette fois en termes psychanalytiques, proposée par Anzieu. Le groupe partage une « angoisse commune », « fonction de son stade d'évolution et du type de solution auquel il a à faire face » ; ce sentiment « ravive les peurs personnelles les plus anciennes », parmi lesquelles il ne faut pas négliger la peur même « d'être groupe » et d'y perdre l'identité⁵³⁷. L'attitude de Cristina, en particulier, peut être reconduite sous un tel

⁵³⁵Anzieu D., « Analogie du groupe et du rêve : l'étude psychanalytique des groupes réels », *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod - Bordas, 1975, pp. 146-160.

⁵³⁶Nous nous référons par ce terme à la particulière situation d'échange qui caractérise souvent la relation entre le chef et les membres d'un groupe. E. Spaltro (cf. *Il gruppo. Sintesi et schemi di psichica plurale*, Bologna, Edizioni Pedrangon, 1999), en parlant des échanges à l'intérieur du groupe, parle d'« échange vital » ou échange d'« énergie psychique » (ou encore, de « *psichicità* ») comme d'une interaction entre le sujet qui transmet et l'objet qui reçoit de l'amour (respectivement, dans notre cas, Cristina et la chef des filles). Il fait un parallèle entre cet appellatif et les concepts de « *libido* » et « *destrudo* » respectivement approfondis par Freud et Fromm. Il souligne ensuite le caractère d'« investissement psychique », bidirectionnel, entre le sujet et l'objet d'amour. Cela revient à mettre en évidence le rôle central de l'attribution de sens (« *sensificazione* ») que les acteurs en question opèrent l'un par rapport à l'autre et qui gouverne, chez eux, le sentiment de l'acceptation (individuelle ou collective). Le substantif que nous avons choisi vise à souligner la bidirectionnalité de ce type de sentiment, ainsi que de celui de « souveraineté » recherché par chacun dans son propre environnement (et qui transparaît dans les attitudes de Renata comme dans celles de Cristina).

⁵³⁷Spaltro E., *op. cit.*, p. 160.

cadre. Elle pose le problème du changement. Cela amène à reconsidérer la question du rapport entre le groupe et le *bullying*. Non seulement l'identification au groupe, mais aussi l'identification par delà et(ou) contre le groupe doit être vue comme centrale⁵³⁸.

Les interviewés évoquent tantôt des différences caractérielles, tantôt des événements circonstanciels de la vie privée des protagonistes, tantôt la question de la convergence/divergence de buts individuels et la concurrence scolaire entre filles pour illustrer les problèmes de *bullying*, relations amicales et rapports entre genre. Au niveau explicite et conscient, ils semblent ne faire appel à aucun caractère processuel linéaire. Cela est particulièrement vrai lorsque l'objet de conversation est le départ de Cristina du groupe des filles. La "précipitation des événements" est vite esquissée, notamment en milieu féminin, dans les seuls termes d'une initiative brusque et inattendue de la ressortissante Cristina. En revanche, la possibilité d'une transformation graduelle émerge grâce aux récits masculins. « Elle a décidé de fréquenter aussi les garçons » ou « maintenant elle veut raisonner avec sa propre tête » figurent parfois de véritables "antécédents" dans les tentatives d'explication des compagnons de classe. Une sorte de révolution de représentations apparaît par ailleurs – d'après ces derniers – avoir accompagné l'éclat conflictuel. L'amitié, les rapports de genre, l'autonomie et la relativité des fondements comportementaux ont été souvent rediscutés, notamment à partir de la transmigration de Cristina en dehors de son ancien cercle. Modes relationnels et droit au changement ont alors fait l'objet de définitions et précisions réitérées.

La "rupture" mentionnée va au-delà d'un événement ponctuel, en s'inscrivant dans un processus continu. L'écroulement des limites aux échanges interpersonnels correspond en réalité à leur substitution par des orientations de la pratique sociable perçues comme inédites. A la rupture entre Cristina et Renata suit le départ de la première ou, plus précisément, il s'y accompagne. De suite - ou, même en ce cas, en concomitance - une ouverture se creuse - ou se poursuit - entre le groupe féminin et le groupe des garçons. Processus qui ne manque pas de poser des problèmes, cela met en discussion les équilibres préalables, dans une circularité à la fois inexorable mais intentionnée. L'ex-membre – ou « traître » – qui subit à présent le harcèlement de la part du groupe des filles, s'engage de plus en plus dans des échanges avec les garçons. La construction d'un pont entre les deux univers de genre est ainsi entreprise. Hélas, ce progrès n'est appréhendé et mis en valeur de façon consciente et explicitée que par les garçons, les filles du groupe en en faisant dériver la nécessité incontestable d'un

⁵³⁸Nous ne nous attardons pas, ici, sur la description suggestive que Spaltro fournit des « inconscients [qui] communiquent directement entre eux », des volontés de puissance et des désirs individuels qui cherchent à être comblés dans le groupe, de façon tantôt violente, tantôt passive, ou de l'esprit de dénigrement, d'admiration ou d'idolâtrie qui s'affrontent, d'après l'auteur, hors de toute référence sociale dans un groupe. En revanche, nous avons souvent repéré ces éléments dans les relations de type *bullying* détectées et nous avons aussi remarqué leur lien étroit avec certains apprentissages sociaux propres à l'expérience groupale en classe et à l'extérieur.

éloignement par rapport à Cristina⁵³⁹. Pour finir, on remarque que cette ressortissante du groupe féminin ne cherche pas à nouer un lien significatif avec Fabiola et Alessandra, quoique les trois partagent désormais le statut d'externes par rapport au groupe des filles. Cela, en plus de confirmer le positionnement malheureux du couple d'amies au sein du groupe-classe, fait ressortir la nature contextuelle et interactionnelle du phénomène du harcèlement entre pairs⁵⁴⁰. La classe apparaît en même temps comme le contexte situationnel à partir duquel procéder à l'analyse de chaque dynamique.

Nous proposons, en annexe⁵⁴¹, un schéma qui synthétise en forme graphique les dynamiques relationnelles et les situations de *bullying* détectées. Les traits graphiques discontinus utilisés indiquent que le groupe des filles et celui des garçons sont en même temps séparés, parfois en opposition, mais toujours parties prenantes, au même titre, du groupe-classe. Les relations et le partage de représentations entre ces deux ensembles sont problématiques mais présentes, ainsi que révélé par l'opposition commune au couple d'exclues (Alessandra et Fabiola) et par la réception de Cristina chez les garçons. Cette dernière, d'ailleurs, n'a pas rompu tout lien officiel avec les filles de son ancien groupe et se tient confortablement entre le groupe féminin et celui des garçons, en défiant des critères d'appartenance rigide typiques de certaine préadolescence.

- « Si elle veut revenir, nous on ne lui dit pas non » - affirment les anciennes amies de Cristina. « D'ailleurs, on se parle toujours ».

- « Ce n'est pas que je ne les aime plus, je veux juste être un peu avec tout le monde », explique Cristina.

Une expérience inédite est vécue par les filles de la classe Amato. Pour la première fois, elles connaissent l'abandon et approfondissent par cela le contact – certes indirect et conflictuel – avec le genre masculin. Une véritable concurrence est mise en évidence, notamment par le fait que les deux cercles semblent se disputer l'appartenance de Cristina. Par son initiative itinérante, cette dernière se pose à la source d'échanges, comme de tensions,

⁵³⁹Nous parlons d'aspect « circulaire » en nous référant exclusivement au *bullying* des filles à l'encontre de Cristina. Au contraire, la situation des relations générales entre genres semble suivre une progression à laquelle on s'attend en ayant à faire à des adolescents.

⁵⁴⁰Vue dans son ensemble, la dynamique concernant Cristina et le groupe des filles, ce dernier et le groupe des garçons, fait par ailleurs penser à l'opposition intra-groupe dont Pagès dit qu'elle cache des « inquiétudes communes », voire des « sentiments angoissants » partagés par le cercle entier (dans notre cas celui des filles, mais aussi celui des collégiens membres d'une classe). Or, nous n'entendons pas assimiler le conflit entre Cristina et ses copines et celui entre garçons et filles à une « fonction de défense » telle que celle accomplie par les « symptômes pour le névrosé ». Mais, surtout en considération de l'instance de changement que le contact entre Cristina et le genre masculin met en avant, il ne nous paraît pas inapproprié d'évoquer la « solution immobiliste qui protège contre le danger d'une progression » pour décrire le substrat conflictuel du *bullying* en question (cf. M. Pagès, *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Dunod - Bordas, 1975, p. 267).

⁵⁴¹Le titre de l'annexe est « Une représentation graphique des trames amicales et conflictuelles au sein de la classe Amato ».

entre les deux sous-groupes. En même temps, considérer la situation de Cristina facilite la mise en évidence des fonctions des groupes dans la classe observée. On revient à la distinction entre deux niveaux : la représentation du groupe en abstrait, d'un côté, les pratiques propres à chaque cercle d'appartenance, de l'autre. L'évaluation de la qualité de l'engagement relationnel effectuée par les jeunes découle directement du nombre d'appartenances de chacun. Non seulement les individus mais, encore plus, les couples et les petits groupes d'amis appartiennent (ou n'appartiennent pas) à d'autres groupements plus amples ou plus restreints, comme indiqué par le schéma. Chaque sodalité est en ce sens un interstice qui assure la médiation par rapport au monde extérieur, ce dernier pouvant être représenté par un cercle plus ample (on peut penser, par exemple, à une appartenance de genre symbolisée ou, plus concrètement, à la classe en tant que groupe moyen)⁵⁴². Fabiola et Alessandra, dont les vicissitudes et les stratégies de survie ne cessent de rappeler l'incomplétude et la dépendance mutuelle que Durkheim évoque dans la caractérisation des relations sociales⁵⁴³, souffrent tout de même du manque d'échanges avec d'autres individus et groupes appartenant à la petite société qui est la classe. De même, Cristina exprime la constance de cet « état interne »⁵⁴⁴, « profond » et « constant » d'incomplétude en se tournant vers une recherche d'échanges autres que ceux avec ses congénères. Cela assigne à ses attitudes relationnelles une apparence bien moins constante que les exigences de complétude mutuelle qui l'animent⁵⁴⁵.

Dans les deux situations, *les attaques des oppresseurs ou bien les réactions des victimes sanctionnent, de différents points de vue, certains aspects de ce rapport à la complémentarité*. Les deux cas en représentent une exaltation. Fabiola et Alessandra se replient sur une complémentarité étroite, puisqu'elles se voient niée celle plus générale. Les suiveuses de Renata véhiculent au contraire une vision encore restreinte de la dépendance

⁵⁴²La capacité de Cristina à intégrer un autre cercle (qu'il soit identifié dans le groupe-classe plus ample ou bien dans un groupe parallèle ou antagoniste) fait penser à la fonction majeure du groupe primaire indiquée par C. H. Cooley, *Social Organization. A Study of The Larger Mind*, New York, Transaction, 1983 (1909). La conscience du social et de l'extra-individuel développée par cette fille au sein de son ancien cercle lui permet d'envisager un élargissement des pratiques sociables. La fusion de son individualité dans un ensemble commun se poursuit à un niveau supérieur. Car, si nous utilisons le terme de « rupture », plusieurs répondants indiquent l'intention d'accroître l'horizon amical, et non pas celle de couper tout lien, pour décrire le cas en question. Le « nous » expérimenté par Cristina dans sa cercle de genre nous paraît même confirmé dans sa nature de bagage pro-social. La fille parvient à s'en servir de façon inédite, en actualisant les expériences préalables de sympathie et d'identification réciproque en dehors du milieu primaire de leur élaboration.

⁵⁴³Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Puf, 1998 (Alcan, 1930). Les témoignages des deux jeunes reproduisent souvent cette « image » durkheimienne de « celui qui nous complète [et qui] devient en nous-mêmes inséparable de la nôtre ». En s'aidant réciproquement dans des différents devoirs ou lors des offensives subies, Fabiola et Alessandra mettent l'une au service de l'autre des habiletés respectives et complémentaires. La même chose se remarque au sein du couple de victimes d'exclusion de la classe de collègue vénitienne.

⁵⁴⁴Durkheim E., *De la division du travail social*, op. cit., p. 25.

⁵⁴⁵*Ibidem*.

mutuelle et punissent Cristina pour avoir dépassé les limites du petit groupe dans le but de répondre à cette exigence.

Bullying et signification du groupe

Si l'on compare les deux situations de *bullying* détectées, on retrouve l'apport différencié des cercles réels et du groupe en tant que représentation. La pluri-appartenance implique des plus nombreuses possibilités d'échange et, en même temps, une facilité de contact avec autrui. Cela est vrai même lorsque, comme dans le cas de Cristina, celle-ci se déploie diachroniquement⁵⁴⁶.

Les garçons de la classe, plus que les filles, rentrent en contact direct avec la diversité, lorsqu'ils accueillent Cristina au cœur de leurs échanges. Elle les devance en capital d'expériences relationnelles, notamment en choisissant d'appartenir, successivement, à deux cercles différents. Une exigence d'autodétermination ressemble à l'indicateur d'une maturité que Cristina aurait acquise avec une longueur d'avance par rapport à ses pairs. Le contact avec l'*extra*-groupe et, encore plus, la transformation de ce contact en intégration d'un deuxième cercle témoignent de la capacité de rencontrer l'altérité. Cela certifie, d'un côté, qu'aucune crainte de désorientation identitaire n'est associée par la fille à ce nouveau type de rencontre ; de l'autre, la nécessité ressentie de se confronter à certains inédits normatifs⁵⁴⁷. Une modification harmonieuse du quotidien des échanges relationnels intéresse Cristina et les garçons, qui semblent parcourir une même direction évolutive⁵⁴⁸ en donnant naissance à une zone significative de rencontre. Au contraire, la « syntonie » se détériore entre cette fille et ses

⁵⁴⁶Cristina faisait partie du groupe des filles, appartient encore au groupe-classe dans son ensemble et s'apprête à intégrer le cercle des garçons.

⁵⁴⁷Les garçons Amato partagent, il est vrai, plusieurs aspects de leur appartenance socio-économique avec les filles. Cela facilite la convergence des deux cercles dans le "groupe-classe". Pratiques, cadrages familiaux, moyens culturels et financiers convergent vers des réélaborations similaires pendant l'expérience scolaire. Cependant, en tant que sous-cercle, les garçons - comme les filles d'ailleurs - ont également mis en œuvre des réajustements propres à leur petit ensemble, dont le ciment est représenté par des fréquentations plus récurrentes et par la pratique d'activités sportives et récréatives semblables. Des demandes et des suggestions critiques différentes sont adressées à l'établissement, à l'enseignante, à l'ensemble-classe tout entier. Les notes, par exemple, jouent différemment dans les dynamiques relationnelles des deux cercles (elles dévoilent aux garçons une convergence de niveaux d'aptitudes à partir desquels orienter les fréquentations, alors que les filles puisent souvent dans la ressemblance des résultats officiels le fondement de ruptures). En ce sens très spécifique nous pouvons dire que Cristina franchit, en allant vers le cercle masculin, un univers inédit du point de vue des pratiques et des valeurs mises en avant.

⁵⁴⁸Il est intéressant, à cet égard, de prendre en considération la définition de *commuting* proposée par Claudio Neri, *Il gruppo*, Roma, Borla, 2001 (1995). Il indique par là le passage de la dimension individuelle à celle du groupe ou, comme le fait le latin *cum-mutare*, un changement effectué avec les autres. Ce qui naît de, et qui permet, la rencontre de Cristina et du groupe des garçons peut être considéré comme une inversion – et sûrement un inédit – par rapport aux expériences précédemment vécues par chacun. Ce changement conjoint est au contraire ce qui manque de se produire entre Cristina et les autres filles. Cela fait vaciller toute identification réciproque.

ex-copines. Les "sorties hors cercle" de Cristina semblent affecter la « socialité et l'identité syncrétiques », notamment par la rapidité de l'évolution qu'elle impose⁵⁴⁹.

Les membres du cercle féminin considèrent leur spéciale appartenance comme l'indice majeur de succès. « Le groupe » est, avant tout, une expérience dont être dignes. Ce qui représente, évidemment, leur cas. L'appartenance est le symbole d'un statut, celui heureux d'élèves intégrées, que tout le monde souhaite fréquenter. De temps en temps, d'autres fonctions plus spécifiques sont assurées par le cercle. Par exemple, la démonstration de solidarité mutuelle, qui, tout de même, ne résume pas à elle seule le sens de l'intégration d'un groupe.

Le harcèlement exercé à l'égard des deux filles isolées ne peut pas être réduit à l'action programmée visant l'exaltation du groupe. Il s'agit d'une conséquence de la plus grande familiarité (partage de passions, pratiques et priorités) qui donne cohésion au groupe féminin, au détriment de Fabiola et Alessandra. A l'origine de la mise à l'écart des deux jeunes filles, on ne repère pas aisément un plan explicité dans ses détails. Une fracture se creuse dans les représentations réciproques, à l'aide de la considération de la répartition de caractéristiques différentes (moyens financiers des familles, habiletés cognitives, expressives, relationnelles). Cet écart établi, une stratégie devient routinière, qui consiste dans l'adaptation continue d'attitudes et de conduites relatives à cet état de fait. Des fréquentations initiales plus intenses entre dépositaires d'atouts similaires font en sorte que même le normatif issu de l'événementiel scolaire oppose le groupe au couple de filles « différentes ». Dès lors seulement, c'est la maintenance de l'écart qui l'emporte : cet objectif latent est alors poursuivi par les initiatives offensives et par l'isolement. Le groupe fonctionne comme un instrument qui assure l'actualisation et l'exaltation des différences initialement perçues.

D'une part, le *bullying* au sein de la classe Amato s'avère relié à l'incapacité du collectif-classe de tolérer des menaces présumées, explicites ou latentes, à l'encontre de sa cohésion ou de celle de ses cercles principaux. Surtout si l'on considère les points de vue de plusieurs filles, les relations exclusives entre deux élèves (comme celle entre Fabiola et Alessandra), la pénétration des non-membres dans la routine du groupe et l'aller-retour de ses membres par rapport au groupe-classe plus grand ne sont pas tolérées. La centralité du cercle électif dans l'existence de chacun de ses membres en serait autrement amoindrie. D'autre part, les événements intéressant Cristina et le groupe des garçons rappellent la coïncidence mise en avant par Simmel entre une « dissociation » apparente et l'une des « formes élémentaires de la socialisation ». « La forme de la vie » de la classe scolaire pourrait à notre avis être assimilée

⁵⁴⁹Au moment où la syntonie s'estompe et la simple coprésence ne fonctionne plus comme une proto-interaction, Cristina doit avertir comme un poids insoutenable le caractère autonome de la pensée du groupe par rapport à celle de l'individu (cf. C. Neri, *op. cit.*, en particulier pp. 66 et 102).

à cette combinaison comptant, entre autres, « l'antipathie, le rythme de son apparition et de sa disparition, les formes dans lesquelles on y satisfait » et, naturellement, des « motifs unifiants »⁵⁵⁰. Les garçons et Cristina tiennent pour cela plus à la pluri-appartenance qu'à l'exclusivité de relation. Cette particularité les rapproche et fait en sorte qu'une nouvelle unité *inter-groupes* ou *extra-groupe* commence à se profiler. Le principe de la divergence d'éléments (on pense aux inimitiés) lors de la constitution d'une unité sociale paraît pour cela bien illustré, tout comme celui de la positivité des actions réciproques dont la société apparaît le résultat catégorique⁵⁵¹. L'exclusion et les invectives verbales subies par Fabiola et Alessandra rentrent de surcroît dans un tel cadre de lecture. Ce *bullying* permet aux élèves de la classe Amato de rétablir l'appartenance commune au groupe-classe tout entier. On comprend cela en considérant, en particulier, la position de Cristina face à ces autres victimes. Tout en ayant quitté le groupe féminin, cette élève continue de suivre, en ce qui concerne l'attitude face aux deux exclues, le modèle de Renata et de ses disciples. Les représentations et les pratiques consolidées manifestent en cela leur persistance et leur caractère processuel⁵⁵².

Même lorsqu'elle est pratiquée par les garçons, la victimisation de Fabiola et d'Alessandra se lie étroitement à leur non appartenance au groupe des filles. Le fait qu'aucun groupe de dimensions remarquables ne les soutienne certifie leur non désirabilité, en encourageant la transformation en cibles générales à portée de main. « Le groupe », dans la représentation sous-jacente à cette attitude des élèves Amato, est une carte de visite, abrégé cognitif pour en évaluer les membres individuels. L'appartenance de groupe préside ainsi au mécanisme de légitimation des initiatives offensives ou défensives. Les deux jeunes exclues, dont la seule relation amicale stable est celle de couple, en revanche, ont une représentation ambivalente du groupe en abstrait et des groupes de la classe. Le cercle féminin, bien que groupe de non appartenance, reste un repère en négatif, par soustraction ou bien de type téléologique inconscient. La classe, dans son statut ambivalent d'ensemble qui contient, tout en rejetant, est encore plus un groupe, et le siège de cercles plus petits, au quel les deux jeunes se comparent au-delà de toute appartenance effective⁵⁵³. Fabiola et Alessandra se réfèrent au

⁵⁵⁰Simmel G., « La psychologie sociale de l'hostilité », *La vie contemporaine*, 1908, 2, 5, 162-165 (reproduit dans *L'Année Sociologique*, 2006, 56, 1, 169-175).

⁵⁵¹*Ibidem*.

⁵⁵²L'incapacité empathique des anciennes copines de Cristina à ses égards, lorsqu'elle sort du groupe restreint, peut assurément faire penser au cas, indiqué par Rogers, où des fortes émotions empêchent l'assimilation du cadre de référence de l'autre (personne ou groupe). Au contraire, le maintien, de la part de cette victime de dénigrement, de certains apprentissages issus de son expérience au sein du cercle féminin, dévoile le caractère intégrateur de l'actualisation assurée par la relation à autrui (cf. C Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, London, Constable, 1992 (1961)).

⁵⁵³Il s'agit de l'aspect relationnel et comparatif de l'identité sociale lié au contact du contexte social et de ses groupes, par rapport auxquels l'individu, tout en n'y appartenant pas, formule des évaluations. H. Tajfel (en

groupe féminin comme à la source de leur exclusion et de leur souffrance, puis comme à un univers mystérieux qui est probablement souhaitable d'habiter. Cela ne nous permet pas de les rapprocher des garçons plus que des filles de leur classe. Ce couple solide d'amies que tous les élèves laissent de côté, associe le rapprochement amical et la constance de la relation à une fonction protectrice. Elles s'estiment réciproquement « rassurées » et « protégées » et envient le plus fort appui sur lequel les suiveuses de Renata compteraient. Le couple ressemble à un groupe dans la mesure où le partage de croyances, valeurs et objectifs, l'affection réciproque et le dévouement à l'autre s'y observent, une sorte de *leadership* conjoint et alterné se basant sur la confiance réciproque⁵⁵⁴. Bien que comptant seulement deux personnes, cette unité se charge de répondre à des besoins personnels et de caractère social. En termes psychologiques, c'est sûrement un moyen pour Fabiola et Alessandra de combler des nécessités aussi bien cathartiques que polaires⁵⁵⁵. En même temps, il s'agit d'une première petite expérience d'unité sociale dans le sens que Cooley attribue à l'expérience du groupe primaire⁵⁵⁶. L'union se profile, en effet, non seulement à partir de caractéristiques sociales générales reductibles aux deux filles et à leurs entourages. Elle se situe, encore, dans une situation sociale spécifique qui est celle de la classe et de son réseau de groupes⁵⁵⁷.

Naturellement, les façons qu'ont le groupe de Renata et le couple d'exclues de promouvoir et de défendre leur cohésion interne diffèrent. Dans le premier cas, comme cela a été mis en évidence par les vicissitudes concernant Cristina, les filles vont jusqu'à « hypostasier le groupe comme valeur transcendante et absolue, à la fois par rapport à ses membres et à toute autre valeur extérieure »⁵⁵⁸. Dans le second cas, les deux amies s'approprient des rôles différents et complémentaires, tout en insistant sur une similarité de goûts et d'aptitudes qui les rapprocherait. Cette proximité alimente une confiance interne au

particulier, « Social categorization, social identity and social comparison », *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge Ma., Cambridge University Press, 1981, pp. 254-267) reprend notamment la question de l'identité sociale en accentuant, à la différence de Fetsinger, le poids majeur des nombreux groupes dans le développement de l'image de soi.

⁵⁵⁴On reprend l'illustration de la « *leadership* charismatique » proposée par G. Speltini et A. Palmonari (*I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1999) à partir de R. J. House (« A 1976 theory of charismatic leadership », in Hunt J. G., Larson L. L. (ed.), *Leadership : The Cutting Edge*, Carbondale Ill., Southern Illinois University Press, 1977) et de Weber.

⁵⁵⁵On considère, en reprenant Anzieu (*op. cit.*, p. 29), aussi bien le bon temps qu'elles s'assurent ensemble que la domination et la dépendance s'expriment par la relation amicale entretenue.

⁵⁵⁶Cooley C. H., *Social Organization. A Study of The Larger Mind*, New York, Transaction, 1983 (1909), p. 27.

⁵⁵⁷Les idéaux des deux filles s'élaborent sûrement de façon conjointe et interactive au sein du couple. Mais il est évident que le cercle féminin et le groupe-classe fonctionnent également pour Fabiola et Alessandra comme un groupe primaire. La quête de reconnaissance et de prestige social en représente certainement un des idéaux communs, la différenciation entre les membres et leurs stratégies n'enlevant pas à la situation de la classe scolaire son caractère unitaire de situation sociale. En effet, un « nous » peut être identifié qui, tout en ne laissant pas transparaître de solidarité entre les deux filles et le reste des camarades, s'identifie dans la recherche de considération de la part des camarades (activement poursuivie ou dénoncée dans son impossibilité) que tout élève exprime.

⁵⁵⁸Anzieu D., (*op. cit.*, p. 28).

couple contre-balançée par le sentiment de méfiance face au groupe-classe. Dans cette mise en avant de la fonction de soutien réciproque entre membres, le cercle est synonyme d'amitié. La vision du lien amical et de sa manifestation dans le groupe est ainsi "conflictualiste". Celle du *bullying*, vécu en qualité de victimes, présente les traits de la nécessité. La représentation du groupe et de l'amitié et celle du harcèlement entre pairs se recourent enfin. Si on considère le groupe et la relation amicale comme intrinsèquement liés à une dimension conflictuelle on admet que le conflit tient à l'existence dans sa « normalité », à la vie sociale de tout individu. La tolérance du *bullying* en tant qu'inévitable, « nécessaire », semble acquise de cette sorte par les deux victimes. La complémentarité de cette vision par rapport à une attitude résignataire est évidente. On ne saurait pas dire pourtant si cette attitude est principalement soutenue par le rôle de victime endossé ou si ce rôle en découle plutôt. Parler d'*inter-change* perpétuel entre la représentation et l'alimentation du rôle joué permet alors de trancher, sans sous-évaluer le rôle d'autrui dans la continuité de l'intégration de rôle.

Les genres et le groupe dans le bullying

Le recours au concept et au terme de groupe est beaucoup plus direct et fréquent chez les filles. Les garçons s'en servent surtout lorsqu'il s'agit de décrire, expliquer ou condamner les attitudes féminines. Ils critiquent, en particulier, le sentiment de possession associé par les copines de la classe à l'appartenance de groupe. Pour leur part, ils ne se lancent pas dans la définition du "groupe idéal". La solidarité et l'appui réciproque sont beaucoup moins cités par les garçons lorsqu'ils caractérisent les relations amicales et l'activité des groupes. Ils mettent plus souvent en relation l'amusement et le groupe⁵⁵⁹. Le fait de côtoyer un cercle découle pour eux de l'envie de s'amuser. La mise à l'écart de tiers ressemble à une tentative de garantir cette fonction agréable du collectif. C'est la différence la plus importante entre la vision féminine et celle masculine du groupe *in abstracto* et, plus en particulier, des groupes connus.

D'autres distinctions peuvent être nuancées. La fonction de facilitation d'identification jouée par le groupe est beaucoup plus évidente chez les filles de cette classe que chez les garçons. Si ces derniers ne font pas du groupe le thème clé, en effet, c'est que l'intégration d'un cercle ne leur apparaît pas comme « le but » de leur journée scolaire. Certes, on ne peut nier que même les garçons répètent, par le biais de leur participation dans la mise à l'écart des

⁵⁵⁹Voir l'annexe sur les associations terminologiques. Notons que la référence au groupe ne comporte pas toujours le recours au terme de « groupe ». Chez les filles, elle se fait souvent en parlant des « amies ».

filles "différentes", une véritable appartenance de groupe, voire, implicitement, l'exaltation d'un groupe de référence (qu'il soit celui de l'entourage familial ou celui d'adolescents populaires). Ils se réfèrent cependant moins souvent à un groupe désigné de façon ponctuelle. La fermeture sociale face à Fabiola et Alessandra, en tant qu'externes à une niche socio-culturelle homogène par pratiques agrégatives, capacités intellectuelles et linguistiques, revenus et prestige parentaux, ressemble, plus simplement, à une habitude.

Le *bullying* féminin et celui perpétré par les garçons se ressemblent dans cette classe de collège par le fait qu'ils suivent la distribution de certaines caractéristiques au sein de la population concernée. Le harcèlement réitéré par les garçons et par les filles exacerbe certaines de ces distinctions et leurs conséquences. En revanche, l'attribution de sens spécifique que les deux sexes dévoilent en parlant des protagonistes des deux situations de harcèlement, montre que les filles visent plus spécifiquement à établir une appartenance de groupe et un écart par rapport à l'extérieur du groupe. Les garçons vivent le cercle comme une circonstance, un instrument leur assurant la médiation par rapport à une fin. Cette fin ne se réduit jamais à l'appartenance au groupe. Elle consiste plutôt dans le fait de s'assurer le plus grand bien-être possible, en ignorant parfois les conséquences que cela peut avoir sur l'extra-groupe. En ce sens, le harcèlement entrepris par les garçons peut s'apparenter à l'accidentel, au contingent, et même à l' "involontaire"⁵⁶⁰. Cela n'empêche pas qu'une fine déconstruction-reconstruction soit pratiquée par rapport au sens du *bullying* agi et subi. S'il est vrai, par exemple, que les garçons de la classe Amato, à l'image des filles, considèrent Alessandra et Fabiola coupables de leur sort, la tendance à remonter logiquement aux origines de la ségrégation en question est chez eux plus importante. Au contraire, les filles s'en prenant autant au couple qu'à Cristina ne retracent jamais l'histoire de ces relations problématiques. Lorsqu'elles n'optent pas nous taire les questions conflictuelles, elles se lancent dans une critique aprioristique des victimes. Une analyse de type interprétatif des conduites (tenues personnellement ou par les victimes), une recherche des origines probables des attitudes de chacun ne sont jamais pratiquées en notre présence.

Recours au groupe en termes explicatifs

Le groupe est essentiel à la compréhension de la victimisation au sein de la classe Amato. Les références directes à des groupes concrets sont présentes dans tous les textes

⁵⁶⁰Il est évident que cet adjectif doit être référé à l'évaluation morale des états procurés par les offensives. Le *bullying* des jeunes Amato n'aurait donc pas l'intention primaire de procurer des dommages aux victimes.

d'entretien. De même, un idéal abstrait de "groupe par définition" se repère à travers la reconstruction des dynamiques.

« Lorsque l'on est dans un groupe on ne fait pas comme ça, à mon avis » ou « ce n'est pas très correct de s'en aller fréquenter d'autres gens, après avoir fait partie du même groupe pendant un bon moment » sont des récriminations signalant l'interpénétration d'évènements circonstanciels et d'attentes réciproques des membres d'un groupe. Le cercle, en tant que groupe limité de pairs, exige de l'abnégation, l'accord de priorité et des conduites non hérétiques. Il correspond au lieu de l'officialisation du légitime et de la perception des écarts à sanctionner négativement. C'est le siège de la mise en évidence de différences et de l'élaboration de leurs statuts. Le cercle est encore considéré comme une garantie de bien-être pour ses membres dévoués, d'où la difficulté à comprendre les défections comme celle de Cristina. « Elle nous a déçues. Mais si elle est contente ainsi... » est un exemple de l'incrédulité suscitée par les attitudes de la jeune fille, lorsqu'elle se tourne vers d'autres préférences. En s'en écartant, ce membre trahirait son groupe et soi-même. Cette lecture, qui rappelle la formulation de Cooley sur l'autoréalisation assurée par la fidélité au cercle, entraîne une autre spécifique sur le *bullying*. *Il sanctionnerait, en ce cas, la violation d'une nature sociable considérée d'universelle.*

En même temps, le groupe évoqué par les protagonistes du *bullying* reste un scénario de fond, référence plus abstraite et moins explicitée. C'est la source latente d'adresses normatives et d'altérité qui sont analysées et admises dans toute leur importance au sein des petits cercles aux contours identifiables. Ce groupe *in abstracto* est souvent celui de l'appartenance socio-familiale. En son sein se rassemblent les enfants de parents également sévères, aisés, cultivés, reconnus qui accordent une égale importance aux notes, aux savoirs, au sens critique. « Groupe » est en ce cas synonyme de contexte d'élaboration des modalités d'intégration de cercles de pairs.

En restant dans la désignation large, le groupe peut être, encore, un cercle de jeunes collégiens partageant des pratiques et, par cette voie, ayant la possibilité de mieux se connaître. Ainsi entendu, il exerce une fonction majeure en termes identificatoires. Le passage, ou bien le lien constamment entretenu, par cette abstraction avec les attitudes groupales plus concrètes observables en classe peut prendre des voies différentes. En classe, les élèves plus brillants, ceux dont les parents peuvent financer les activités extrascolaires, et qui partagent des expériences culturelles identiques, se rapprochent au sein de cercles fermés. L'homogénéité y apparaît remarquable en termes de tempérament. Les élèves y consolident leurs habitudes à la critique, qu'ils font fonctionner en entreprenant des relations conflictuelles avec les externes. Ces tensions "normales" sont une des manifestations du

mouvement commun vers des objectifs et des buts, le plus souvent non explicités, identifiables à l'intérieur des cercles.

Au sens d'une désignation concrète, le groupe représente souvent pour les filles un but en soi ; pour les garçons il reste plutôt un moyen. En revanche, si on reprend l'image du groupe envisagé de manière abstraite, comme une source de modèles de conduite sociable et de stratégies relationnelles, on repère, chez les deux genres, une attitude dont le caractère est téléologique. En d'autres termes, le rapport avec les cercles de pairs s'inscrit dans le respect latent d'une appartenance plus subtile, fonctionnant à la fois comme propulsion et comme destination de la conduite.

La distinction, sur le plan analytique, entre groupe en abstrait et cercles fréquentés en classe s'avère essentielle puisqu'elle permet de prendre en considération le concours de l'appartenance ascriptive et de celle élective dans le dessin des trames relationnelles et conflictuelles. Ce même concours joue un rôle-clé dans l'émergence des dynamiques de *bullying*. Celles-ci s'analysent de façon appropriée si l'on tient compte des points de contact entre les deux façons d'entendre les groupes.

Le harcèlement en milieu scolaire s'avère être issu des mouvements d'ajustement que la situation de la classe scolaire demande. Considérons, d'une part, l'ensemble des orientations sortant de la rencontre avec les pairs en milieu scolaire ; de l'autre, les adresses d'origine familiale non codifiées formellement. Le *bullying* s'entrecroise avec les tentatives d'arrangement entre ces deux sphères d'instances (celle du "normatif inédit" et celle du "normatif de départ")⁵⁶¹. Le groupe, entendu comme cercle électif, est à la fois un des termes de l'ajustement et un instrument clé de ce processus continu. Surtout si l'on regarde à l'exclusion des deux jeunes filles d'origine sociale différente et dont les performances scolaires s'éloignent de celles de la plupart des élèves, le *bullying* semble la manifestation tangible, partielle certes, de mouvements d'adaptation non programmés. L'intimidation et la victimisation entre pairs se distinguent, par rapport aux manifestations conflictuelles plus communes, par la constance et l'enracinement au sein des habitudes et des représentations des jeunes collégiens. En particulier, c'est la figuration des conduites oppressives et des victimes dévoilée par les jeunes oppresseurs qui fonctionne comme un discriminant. Tous les répondants considèrent la situation comme non modifiable et cette conjecture s'inscrit dans la constance de la relation entre oppresseurs et victimes et dans celle des rôles acquis par chacun. Quant aux représentations réciproques des protagonistes et de celles concernant des

⁵⁶¹S'intéresser au phénomène du *bullying* comme à une interaction amène souvent à ne pas embrasser de véritable distinction entre origines et conséquences d'une manifestation. Ces dernières s'envisagent en effet souvent dans les termes processuels d'antécédents supplémentaires par rapport à d'éventuelles manifestations successives du même phénomène. De même, l'inopportunité d'une distinction nette entre le phénomène étudié et son contexte s'insère dans une lecture continuiste des échanges sociaux et de leur situation.

thèmes-clé (amitié, pratiques légitimes et désirables, atouts indispensables) elles ne font pas l'unanimité, oppresseurs et victimes se situant souvent aux antipodes.

3.3.2. La victimisation des cibles, entre pratiques collectives symboliques et effets de complication

« Oui, je suis amie un peu avec toutes, enfin... sauf peut-être deux camarades... Mais elles sont un peu...à part... Elles restent entre elles » [Claudia].

Revenons à Fabiola et Alessandra qui sembleraient représenter des victimes typiques.

Repérer et recouper les références explicites et les déclarations plus indirectes qui les concernent n'est pas toujours facile. Les deux jeunes semblent parfois véritablement "expulsées" des thèmes de la conversation, après en avoir fait l'objet de façon fugace⁵⁶².

Olweus parle d'une manifestation spécifique de *bullying* consistant à ignorer la cible. C'est exactement ce qu'on observe. L'exclusion des invitations à la maison, aux petites fêtes pendant l'après-midi, aux discussions en classe et pendant la récréation est habituellement réservée à Fabiola et Alessandra, qui nous en parlent brièvement. En revanche, les jeunes oppresseurs de sexe féminin tendent, pendant l'entretien, à ne pas parler du rapport entretenu avec ces victimes. Des tentatives d'interrogation directe – inspirées par les récits plus détaillés des garçons – donnent alors suite à une véritable diversion discursive. Fabiola et Alessandra sont encore frappées par leurs persécutrices *via* le manque acharné de toute considération, lors de l'interview.

Fabiola et Alessandra interagissent rarement avec le groupe féminin et avec le reste de leur classe. En les côtoyant, les collégiens Amato rencontrent, pour la première fois, la diversité. La structure du village et la localisation éloignée des communes limitrophes font en sorte que la mixité ne soit pas une expérience assurée au collègue. Les jeunes n'y rencontrent que des co-villageois, souvent habitant le même quartier (bourg ou proche périphérie récemment urbanisée). Le contact avec des altérités en termes socio-économiques, de quartier de résidence, d'école élémentaire de provenance est un choc inattendu. Le groupe-classe s'est constitué comme tel à l'époque de l'école élémentaire, aussi grâce à la prolongation des fréquentations en milieu parascolaire et familial. Une méfiance réciproque s'est vite installée,

⁵⁶²Cette tendance apparaît plus marquée chez les filles.

le premier jour du collège, entre le couple d'amies et le groupe-classe, de même intensité que la confiance instaurée à l'intérieur du couple d'exclues. La nature du travail scolaire ne demandant pas au collège les mêmes échanges coopératifs exigés à l'école élémentaire, des occasions de contact entre les deux univers inconnus ne se présentent pas. L'accentuation du caractère autonome des relations et des choix amicaux, au détriment de celui hétéronome intéressant les écoliers plus jeunes, facilite l'émergence de dynamiques de *bullying*. Aucun lien amical ne s'instaure entre Fabiola, Alessandra et le reste des élèves Amato, ressemblances et occasions de rapprochement étant rares. Face à ce couple d'élèves peu performantes à l'école, dont les positions socioprofessionnelles des parents détériorent la carte de visite, les autres collégiens bâtissent une paroi de sécurité difficile à percer. Les élèves les plus admirés se rassemblent entre eux, les autres les rejoignent en acceptant souvent la domination. La cohésion ainsi bâtie apparaît comme une assurance contre l'acquisition de tout statut indésirable. L'endophilie⁵⁶³ s'associe à la crainte d'impopularité, dont la seule figuration est déjà insupportable. Dans ce cadre varié, les pratiques de mise à l'écart se multiplient. Les oppresseurs les présentent comme naturellement issues de l'arbitre consenti au choix amical. De l'extérieur, on constate le caractère endogame de la recherche de relations associé aux attitudes de type *bullying* des élèves Amato.

Si les fréquentations amicales et les initiatives oppressives poursuivies d'abord individuellement relèvent, dans leurs formes, de la créativité des collégiens et si la possibilité d'accomplir de tels actes est accrue par le contrôle inefficace de la part des enseignants, l'identification des sources est bien plus complexe lorsqu'il est question du motif dominant et du choix des cibles de *bullying*. Tout en montrant une tendance plus marquée, par rapport aux enfants de l'école élémentaire, à élaborer de façon autonome leurs stratégies amicales, les élèves Amato font aussi ressortir des continuités de relief entre pratiques de sociabilité et repères familiaux. Les groupements amicaux puisent encore leur orientation de base dans les réélaborations et dans l'éventuelle cristallisation de ces références primaires encouragées par les pratiques des enseignants. La situation d'exclusion de Fabiola et Alessandra met en évidence la nécessité d'intégrer la lecture conflictualiste et celle individualiste du *bullying*. Si, d'un côté, on y entrevoit une sorte de reproduction de la carte des appartenances socioéconomiques, de l'autre le *bullying* se manifeste à partir de pratiques et d'adhésions avant tout individuelles. Par rapport aux appartenances affichées par les collégiens Amato comme désirables, Fabiola et Alessandra se situent en opposition. Les pratiques culturelles,

⁵⁶³Nous nous référons au « sentiment d'identification à son propre groupe », lié au « besoin de sécurité » de l'homme et à celui « d'exprimer sa dignité à travers la participation à un collectif » décrit par Schnapper en relatant l'expérience de M. Sherif et de ses collaborateurs sur la cohésion, l'hostilité et la collaboration en milieu groupal (cf. D. Schnapper, *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1998, p. 148).

les loisirs et la maîtrise de la langue affichent la grande distance les séparant des autres. Le poids des représentations que chacun puise dans le milieu familial et qui revient dans les attitudes de type *bullying* est amplifié du fait de l'homogénéité socio-culturelle des sodalités. Au début, chaque élève, singulièrement pris, tend à approcher seulement ses propres semblables. Ensuite, dans le confort du partage de ce penchant, les conduites des collégiens Amato s'instaurent dans le harcèlement de groupe. La similarité initiale, en termes de formes sociables, des initiatives individuelles facilite, finalement, la consolidation d'un fondement supplémentaire du harcèlement entre pairs, dont la source est secondaire et composite.

Autonomie et statuts flous

L'autre dynamique de *bullying* identifiée, dont Cristina est la victime plus aisément identifiable, permet de revenir à la question de l'autonomie. La déconstruction apparaît en ce cas plus difficile. La composante autonome ne concerne pas les seules représentations des oppresseurs, par rapport aux orientations encouragées en famille. Elle s'avère être à la base des initiatives de Cristina ayant suscité sa condamnation de la part du groupe féminin. En somme, c'est la dynamique dans son ensemble qui doit être analysée à partir de la dimension « autonomie de la représentation ».

Cristina parvient à élaborer une vision autre par rapport à celles évidemment partagées et comprises par ses copines de classe. Cette représentation, à laquelle elle confie l'orientation de sa sociabilité, concerne sa vie de collégienne, le sens de la routine scolaire, la valeur des notes et de la compétition, l'attachement aux proches de la famille, le genre masculin. A partir de cette réorientation elle parvient à abandonner son ancien cercle pour confluer vers le reste du groupe-classe, fait de garçons. Ses anciennes coéquipières, en parallèle, accentuent leur adhésion aux valeurs défendues depuis toujours : cohésion et solidarité à l'intérieur du groupe, fermeture par rapport à l'extérieur. De même, elles mettent en avant leur liberté d'orientation lorsqu'elles ne laissent pas que l'intervention de l'enseignante ou celle des parents modifient leur jugement sur Cristina et sur sa "trahison". Certes, elles se disent prêtes à la pardonner « si un jour elle revenait ». Mais leur qualification de la conduite de l'*ex-amie* ne s'attendrit pas, même lorsque les adultes de référence les invitent à une relecture empathique des événements. Cette liberté d'arbitre dans le jugement indique, sans doute, la priorité assignée à leur appartenance de groupe. Finalement, l'autonomie se repère plus par rapport à l'univers des adultes, qu'entre les différents membres du groupe.

Par la trahison de Cristina, le groupe de Renata perçoit, pour la première fois, le risque de sa propre négation. En affirmant que « après tout, ce n'est pas obligé d'avoir un groupe, dans d'autres classes il n'y en a pas comme ici », Cristina doute ouvertement de la nécessité du groupe et de son pouvoir régulateur. Dans les faits, le cercle risque de s'affaiblir, surtout pour la signification associée, au sein du groupe-classe plus ample, à la perte d'un membre. L'image du cercle de Renata en sort menacée. L'idée du manque de son bien fondé pourrait d'ailleurs pénétrer non seulement les esprits des camarades de classe, mais aussi leurs propres convictions. Or, la perte de ce repère au caractère collectif est perçue comme un risque effrayant. A la différence de Cristina, Renata et ses suiveuses ne poursuivent pas ouvertement l'autonomisation par rapport à leur cercle. Elles défendent l'autonomie du groupe par rapport à toute ingérence directe et indirecte sur ses représentations et démarches.

Rentrer dans le détail de cette dimension de l'autonomie permet de mettre en relief la distinction entre Renata - la chef - et le reste du groupe féminin. Si elle y exerce sa domination non contrastée, les autres filles ne connaissent pas vraiment d'autonomie, ni en termes de représentation, ni en termes de pratiques, par rapport à cette figure. On arrive ainsi à une étape importante de l'analyse, montrant une *nécessité majeure : étendre la qualification de victime à plusieurs acteurs*. Encore une fois, la composante interactionnelle s'avère essentielle dans l'affinement des catégories indispensables à l'étude. Les premières victimes de la domination de Renata sont en effet ses suiveuses. Cristina, pour sa part, a quitté ce rôle de subjuguée en allant endosser celui de victime officielle du groupe féminin tout entier⁵⁶⁴. Les membres du cercle de Renata se révèlent être autant des oppresseurs que des victimes. Ces filles sont conditionnées, dans leurs initiatives, par les directives plus ou moins explicites que leur impartit Renata. En même temps, elles s'en prennent aussi bien à Cristina qu'au couple d'amies mises à l'écart. Enfin, toujours en suivant leur *leader*, elles s'opposent, par principe, aux garçons de la classe⁵⁶⁵.

Même si on n'est pas face aux victimes-oppresseurs, ni aux oppresseurs-victimes identifiés par la littérature psychologique sur le *bullying*⁵⁶⁶, nous constatons une complexité

⁵⁶⁴Elle ne serait plus une réceptrice passive, et vraisemblablement inconsciente, des représentations du monde de Renata, obligée d'en appuyer les pratiques. A la limite, elle jouerait à présent le rôle choisi de victime du mépris féminin généralisé.

⁵⁶⁵Bien que cela ne puisse pas être assimilé à une conduite oppressive de type *bullying* au sens étroit – les garçons, en effet, sont bien dans les conditions de se défendre de ces attaques – il est intéressant de constater la pluralité et la variété des rôles joués par les filles du groupe majoritaire au sein de la trame relationnelle plus large de la classe Amato.

⁵⁶⁶On ne saurait pas relier, en effet, la victimisation perpétrée et la domination subie. Même si les deux rentrent d'habitude dans le domaine de la caractérisation des attitudes de type *bullying*, il est clair que ce sont des dynamiques différentes qui doivent être évoquées ici. Et si, à la limite, les conflits de genre peuvent être mis en relation avec le départ de Cristina et le mépris qu'elle subit ensuite, les attitudes qu'elle tient aux égards des deux gamines exclues ne peuvent pas se lire en termes compensatoires par rapport à l'exclusion vécue en première personne. Le caractère inapproprié d'une telle simplification est signalé par la multiplicité des manifestations de

d'adhésions de rôle dont l'alternance et la contemporanéité accroissent l'intérêt⁵⁶⁷. Les particularités de la relation de domination entretenue par les suiveuses et leur *leader* rappellent les premières indications des études psychologiques sur le *bullying*. Les filles de la classe Amato semblent toutes s'approprier les représentations affichées par leur chef en guise de raccourcis cognitifs et normatifs, au lieu de risquer des lectures autonomes de la réalité. Le caractère flou marque alors non seulement l'ensemble des rôles joués dans la trame des relations entre camarades de classe, mais également le rapport entre les croyances partagées en tant que sujets, plus ou moins conscients, de victimisation et domination et celles révélées par la participation à des initiatives oppressives. En effet des discontinuités apparentes, comme celle qui voit Cristina souffrir à cause du groupe des filles mais exclure, à son tour, d'autres camarades, manifestent un besoin d'ajustement. L'instance autonome, dans le cas du groupe-classe est à la fois dressée contre les intromissions adultes⁵⁶⁸ et exploitée comme moyen de différenciation entre jeunes individus. Dans le cas de Fabiola et Alessandra, au contraire, la mise en avant de l'autonomie apparaît comme un repli, un choix forcé : « on se fait nos jeux à nous » ou « nous on à nos propres idées... on ne donne pas d'importance aux idées de nos camarades ». Le couple d'exclues ne demande pas, en outre, de pouvoir se mettre à la définition normative, libre de l'emprise adulte. Au contraire. En même temps, si les collégiens bien intégrés en classe demandent rarement une prise de distance intra-cohorte (le cas de Cristina représente une exception), Fabiola et Alessandra visent à pouvoir décider de leurs existences à l'abri de toute ingérence des pairs (« de toute façon ce qui compte c'est ce que disent les enseignantes ou les parents à la maison ; ce que disent les autres n'a pas d'importance, puisque ce ne sont pas eux qui décident »).

Ce qui pourrait apparaître comme un basculement entre autonomie et hétéronomie est en réalité, pour les victimes plus que pour les oppresseurs, la manifestation d'une incertitude. Celle-ci concerne le rôle joué, celui à intérioriser et les critères pour effectuer le choix, pourvu que les victimes se reconnaissent l'aptitude à l'autodétermination. Car, à bien regarder, Fabiola et Alessandra ne conçoivent pas d'existence – souhaitable ou en acte – indépendante de toute interférence. L'opposition entre autonomie et hétéronomie n'apparaît pas, pour l'instant, habiter leur quotidien de préadolescentes. Le souci des victimes consiste plus à

bullying. Encore une fois, il apparaît évident que ce ne sont pas les seules attaques directes qui en permettent une caractérisation achevée. De nombreuses attitudes non verbales, non directes, non circonstanciées, rentrent dans les conduites de type *bullying*.

⁵⁶⁷C'est surtout dans le cadre d'une lecture assimilant le *bullying* à un cadre d'interaction que cette particularité s'avère être cruciale. Elle induit à ne pas morceler un phénomène qui est par définition contextuel en sous-événements et en relations définies entre jeunes acteurs identifiés précisément.

⁵⁶⁸On le voit autant dans la routine organisationnelle – « la proviseure n'a pas à nous dire comment nous devons nous comporter dans les questions religieuses » – qu'en relation au *bullying* – « ce sont nos affaires, ce n'est pas aux enseignants d'intervenir ».

veiller à la légitimité des sources de limitation de leur libre initiative qu'à chercher à s'affranchir de toute ingérence.

Conclusions

Les dynamiques de *bullying* décrites demandent une attention interprétative qui se déroule à partir de plusieurs angles visuels. Autant l'investissement explicite et volontaire des élèves que la participation indirecte de l'enseignante au *bullying* doivent, par exemple, être considérés. Les fondements des invectives, souvent insaisissables aux yeux mêmes des oppresseurs les perpétrant, peuvent ainsi être identifiés. La concomitance de certaine appartenance sociale par rapport à la composition de cercles stables apparaît, entre autres, un élément de relief pour comprendre la participation au *bullying*. Cet élément ne peut pas, en revanche, être indiqué exclusivement comme une cause, comme une fin indirecte ou, encore, comme un moyen de la pratique de harcèlement. Contextuel, il est tout cela à la fois. Plusieurs aspects jouent un rôle essentiel dans la compréhension de la genèse et du déclenchement du *bullying*. *Dans les deux phases, la maintenance d'une position jugée d'agréable rentre parmi les objectifs de la stratégie d'exclusion.* Naturellement, il est indispensable de nuancer les détails du statut recherché. *Les notes, la sociabilité, les moyens financiers doivent être considérés, alors, aussi bien en termes substantiels qu'en tant que symboles. La perception de différences par rapport à ces éléments s'avère non seulement centrale, mais parfois plus importante que la différence en soi.* Ainsi, les termes et les tons utilisés par les répondants en faisant part de cette "diversité" ne sont pas les mêmes pour tous, en caractérisant des mêmes situations de *bullying*. Par exemple, en considérant la distribution des bonnes notes, des compétences linguistiques développées, des capacités critiques appréciables, nous découvrons que Fabiola et Alessandra en disposent de façon défectueuse par rapport à leurs oppresseurs. Cela facilite, avec d'autres éléments, leur destin malheureux en classe. En même temps, à l'intérieur du groupe des filles, une autre dynamique à problèmes, conflictuelle, s'articule autour de ces mêmes variables. Le départ de Cristina se déroule ainsi précipitamment à cause des disputes engagées fréquemment autour des résultats scolaires. Ce sont donc, en ce cas, des performances de même niveau - élevé - qui donneraient lieu au *casus belli*. Au lieu d'unifier, par la reconnaissance induite de caractères communs, le bon rendement scolaire peut diviser les élèves. Cela s'observe lorsque celles qui aiment émerger se voient égalisées par d'autres

membres du groupe. Le profit scolaire apparaît unanimement reconnu en tant que souhaitable. Seulement, l'excès dans l'attachement à cette valeur s'avère léser la cohésion du groupe. D'un côté, les amies de Renata et tous les garçons se reconnaissent et se rassurent réciproquement *via* ce type d'adhésion ; de l'autre, ils ne manquent pas de vouloir se distinguer, les uns des autres, en adhérant de façon différente⁵⁶⁹.

Si la perception de différences dans la distribution de variables-repères décrit la situation de Fabiola et Alessandra, l'intensité de l'adhésion aux valeurs faisant le consensus général alimente une compétition qui attende au groupe de Renata et Cristina. La nuance est vite introduite lorsqu'on constate que *le bullying détecté n'est ni le fait des élèves moins performants au détriment des plus sages et brillants, ni l'exact contraire*. Le *bullying* des collégiens Amato ne se réduit pas, d'ailleurs, à la lutte compétitive ou au mépris de la diversité. Il n'est pas, non plus, un simple fait de fermeture sociale à l'égard des collégiens plus démunis en moyens financiers et compétences. Il est plutôt tout cela. Il est surtout la preuve de la pluri-causalité des dynamiques et des stratégies amicales et cohésives, ainsi que de la pluralité des niveaux micro-relationnels dont l'analyse des liens doit tenir compte. En effet, nous remarquons en même temps l'opposition entre le groupe-classe et deux acteurs qui n'en font pas partie, celle entre deux sous-groupes du groupe-classe (les garçons et les filles), celle entre l'un de ces groupes et un membre interne. Le *bullying*, à la fois attitude générale et stratégie ponctuelle, latente et(ou) explicitée, s'articule à partir de la distribution de variables comme l'appartenance sociale, le genre, la réussite scolaire.

Le terrain Amato montre que, au fur et à mesure que l'âge de nos interviewés augmente, l'analyse des situations de *bullying* doit être plus attentive aux références latentes, à côté de celles explicitées par les répondants. En outre, le poids de ces références doit être considéré à la fois comme symbolique et factuel. Ce n'est plus la seule convergence de caractéristiques qui constitue la base suffisante de l'agrégation amicale stable ou de l'opposition constante. Ce sont aussi l'intensité des caractéristiques présumées et la priorité que les acteurs leur accordent qui comptent⁵⁷⁰. *Le bullying s'avère ainsi, encore une fois, issu de certains processus de définition de la situation mais aussi producteur, à son tour, de définitions*. Dans le cas spécifique de la classe Amato, ces définitions sont communes chez les

⁵⁶⁹En somme, les disputes autour des notes peuvent être vues tantôt comme l'effet d'un attachement extrême à la valeur de la réussite scolaire, tantôt comme la manifestation d'une exigence de différenciation interindividuelle propre d'un passage de phase.

⁵⁷⁰La référence de C. Horne (*op. cit.*, p. 13) au travail de Giddens revient à l'aide. Elle en parle dans les termes d'une synthèse dont la souche durkheimienne et celle goffmannienne seraient également évidentes. La *salience* d'une action et aussi l'intensité de la stimulation émotionnelle sont les clés de l'interaction. La stimulation émotionnelle nous paraît bien pouvoir être évoquée en parlant de la perception de caractéristiques. C'est pourquoi nous abrégeons, en parlant d'« intensité des caractéristiques ». Il s'agit d'un raccourci pour indiquer à la fois la consistance et la visibilité des conduites et de leurs fondements, autant d'après les acteurs concernés que du point de vue d'une observation externe.

membres d'un même cercle et différent entre cercles qui s'opposent dans la dynamique de victimisation. Les filles du groupe de Renata ont des attitudes concordées dans l'éloignement par rapport au couple (Fabiola et Alessandra). Ce dernier est, à son tour, bien attaché à une vision commune des camarades de classe. En même temps, filles et garçons, tout en partageant une même définition implicite du couple d'exclus, se définissent réciproquement de façon à se différencier les uns par rapport aux autres. Cristina, la "transmigrante", connaît aussi bien le rôle de victime que celui d'opresseur, en plus de prendre part aux activités définitoires de chacun des deux groupes de genre⁵⁷¹.

La définition de culture proposée par Redfield⁵⁷², centrée sur des « significations conventionnelles se manifestant dans l'acte et dans l'artefact » est reprise par Becker⁵⁷³. Cela lui permet d'introduire la question de comment la coprésence de plusieurs acteurs puisse ne pas forcément donner suite au conflit⁵⁷⁴. Il porte pour cela son attention sur la participation des gens à une « idée similaire des choses » faisant en sorte que tous se perçoivent comme doués de mêmes caractères et potentialités⁵⁷⁵. Notre terrain permet de mettre en évidence quelques-unes des possibilités stratégiques disponibles lorsque la "définition commune" fait problème. En tant que petite société différenciée, la classe Amato, considérée dans son ensemble et non seulement en petites sous-unités cohérentes, peut connaître le manque de significations communes. C'est ce qui arrive à plusieurs niveaux, dans la carte des affiliations maintes fois rappelée. Nous retrouvons alors ce que Becker indique comme « connaissances (*understandings*) communes minimales » dans le rôle de "préservateurs de lien". Par exemple, le fait que Cristina rompe avec ses camarades congénères, qu'elle en partage certaines visions et initiatives (notamment en écartant le couple de filles indésirables) et qu'elle pénètre l'univers masculin est une manifestation de ces entendements communs minimaux. Ceux-ci préservent le groupe-classe sur le plan formel, plusieurs individus pouvant ne plus appartenir à des cercles, tout en restant dans l'ensemble plus ample. En même temps, ces entendements de "petite taille" assurent la perpétuation de non-appartenances de base. Ces dernières se transforment dans des véritables significations partagées identifiables, à partir de là, comme fondatrices. Au sein de la classe Amato, des négociations se poursuivent qui prennent en

⁵⁷¹On revient sur ce que Becker affirme ne pas être un véritable paradoxe. D'un côté, la culture précède et est immanente par rapport à la participation des acteurs. Ces derniers seraient alors forgés, dans certains de leurs aspects, par la culture à laquelle ils participent. De l'autre, les significations culturelles (*cultural understandings*) sont refaites et revues continuellement, ce qui contribue à leur changement (cf. H. S. Becker, « Culture : A Sociological View », *The Yale Review*, 1981, 71, 513-517). Nos jeunes élèves dans leurs participations plurielles aux différentes dynamiques de *bullying* expérimentent la tension entre redéfinition perpétuelle et accent posé sur les valeurs de base.

⁵⁷²Becker H. S., « Culture : A Sociological View », *op. cit.*, p. 514.

⁵⁷³*Ibidem*. Librement traduit de l'anglais.

⁵⁷⁴*Ibidem*.

⁵⁷⁵*Ibidem*.

compte les appartenances et les non-appartenances. Ces dernières sont à la fois conditions, instruments, effets et surtout symboles des accords recherchés. Les affiliations de cercle rendues publiques par les invectives de type *bullying*⁵⁷⁶ affichent, finalement, l'efficacité dans la recherche de consensus. La participation à un groupe, impliquant celle à une activité définitoire collective, est en cela un comportement adapté et efficient au sens évoqué par Becker⁵⁷⁷.

Le terrain Amato permet de repérer trois types différents de tentatives de définition de la situation. En particulier, on pourrait parler de trois niveaux différents d'explicitation du consensus et des termes de sa construction. Le groupe féminin, avec sa prise de position ferme et officialisée au sujet de la "traître" Cristina, se situe au premier rang. Les membres parviennent à se faire une idée précise, commune, du problème relationnel vécu et ils en font part à tout autre acteur (parents, enseignants, autres camarades et même chercheurs de passage). A la deuxième place, nous trouvons la construction d'entendements communs que Cristina et les garçons poursuivent ensemble. L'explicitation est mise en avant, en particulier, par les garçons, Cristina venant tout juste de commencer à connaître leurs représentations, auxquelles elle contribue plus ou moins expressément. Au troisième niveau, enfin, se trouve la dynamique de victimisation du couple d'exclues, Fabiola et Alessandra. La définition commune entraîne cette fois la classe entière, non seulement parce que chaque élève se perçoit en opposition par rapport au couple, mais également parce que le couple se voit à son tour comme différent. Cet accord de visions n'est pas poursuivi et négocié ouvertement. Bien qu'enraciné dans les fréquentations et les ressemblances socio-familiales, en effet, il ne manque sûrement pas d'apparaître inique aux yeux mêmes de ceux qui le pratiquent. Cela est particulièrement vrai si on tient compte des enseignements impartis en milieu extrafamilial, visant des attitudes fraternelles et non discriminatoires.

Les trois dynamiques relationnelles indiquées mettent en évidence le "caractère constrictif du consensus" élaboré au sein d'un groupement⁵⁷⁸. Les initiatives de type *bullying* relèvent de ce consensus, mais elles sont en même temps des pratiques normatives : leur déroulement instaure une routine rarement outragée par des prises de distance de la part des jeunes acteurs⁵⁷⁹. Même la réaction à des situations inédites donne suite à des redéfinitions

⁵⁷⁶Nous revenons sur ce que Horne (*op. cit.*) indique comme l'acquis central de la troisième approche sociologique concernant le contenu des normes, le modèle de négociation entre *ego* et *alter*. Focalisée sur les significations issues de la négociation, cette approche interactionniste mettrait en avant des individus qui sont aussi bien des créatures symboliques que des êtres *pourpositive*.

⁵⁷⁷Becker H. S., « Culture : A Sociological View », *op. cit.*, p. 520.

⁵⁷⁸*Ibidem*.

⁵⁷⁹C'est ce qui fait en sorte que le destin de Fabiola et Alessandra au sein de leur classe de collège apparaisse fatalement prévisible. On reprend le lien entre fréquence, intensité/poids (*consistency*) et normativité du

qui deviennent, à partir de là, contraignantes en termes cognitifs, en plus d'être des repères moraux⁵⁸⁰. Une troisième nuance, encore, apparaît en enquêtant sur les dimensions normatives du *bullying*. Elle réaffirme l'opportunité d'intégrer, entre autres, à l'étude du harcèlement réitéré entre pairs en classe un regard actionniste. Les jeunes oppresseurs sont des acteurs sociaux poursuivant des buts envisageables en termes relationnels. *En désirant rentrer en relation avec des camarades dont ils estiment souhaitable la fréquentation, les auteurs de bullying choisissent d'accepter les définitions embrassées par ces pairs ; d'autres fois ils négocient avec eux des interprétations inédites. Ils entreprennent ainsi la première phase - celle de la génération de consensus - d'une série interactionnelle à laquelle ils estiment positif de participer*⁵⁸¹.

comportement que Horne (*op. cit.*) met en évidence en insérant dans sa synthèse la référence à K.-D. Opp, « The evolutionary emergence of norms », *The British Journal of Social Psychology*, 1982, 21(2), 139-149.

⁵⁸⁰Le cas de Cristina, en particulier, met en évidence comment, dans ces rares occasions où des périmètres normatifs sont brisés et un cadre inédit engendré, ce dernier finit par produire des conduites inédites à leur tour, mais susceptibles de "normer", le moment venu, les agissements des jeunes acteurs. Cristina commence ainsi à se comporter selon les modalités définitoires et régulatrices des garçons.

⁵⁸¹Revenir de façon spécifique sur l'aspect cognitif et moral des dimensions normatives du *bullying*, puis sur la question du libre arbitre des jeunes acteurs y prenant partie ne relève pas d'un penchant réificateur. En effet, il est question d'une véritable distinction, puisque des niveaux logiques différents sont pris en considération. Il s'agit de remarquer que parler du *bullying* en termes normatifs n'équivaut pas à faire du contexte-classe et des cercles de référence des déterminants, en abandonnant tout intérêt pour la rationalité des jeunes élèves. Comme il est noté par Chazel, reconnaître le rôle des normes n'implique pas de s'enfoncer dans un déterminisme massif. En dépit d'une distinction analytique entre les deux registres de référence, les normes et la rationalité ne se conçoivent pas dans les termes rigides d'une opposition (cf. F. Chazel, « Retour sur l' "orientation normative de l'action" : éléments pour une appréciation tempérée », in Boudon R., Demeulenaere P., *L'explication des normes sociales*, Paris, Puf, 2001, pp. 159-174). Au contraire, en regardant à un terrain comme le notre, l'intérêt pour les mécanismes sous-jacents aux adhésions dont le *bullying* se sert doit être particulièrement soigné. Ceux-ci s'envisagent toujours dans les termes de « déterminations multiples » dont seul le croisement garantit l'autonomie de l'acteur (cf. F. Chazel, « De quelques dimensions de l'explication en sociologie », in Richelle M., Seron X. (sous la direction de), *L'explication en psychologie*, Paris, Puf, 1980, pp. 131-145).

SECONDE SECTION

LE TERRAIN « CAPPELLO ». *School bullying*, entre appartenances et objectifs

Introduction

Cette classe de collège présente une trame particulièrement complexe de relations amicales, conflits occasionnels et dynamiques de *bullying*. L'organisation scolaire et la routine familiale des élèves apparaissent également très intriquées. Des règles souvent très détaillées établissent le correct déroulement de la journée des collégiens. Ces derniers s'expriment sur leur propre existence et sur celles des autres à partir de cet ensemble consistant de repères codifiés. De même, des attachements de fond, à la fois implicites et manifestes, réapparaissent dans la constitution de groupes et dans les pratiques de victimisation réitérée et isolement systématique.

Nous décrivons d'abord notre classe de répondants, en faisant référence à leur établissement scolaire et à l'entourage familial. L'attention est portée, tout particulièrement, sur la régulation à l'école et à la maison, ainsi que sur les adhésions normatives défendues par l'entourage des répondants. Ensuite, nous rentrons dans le détail des situations de *bullying*. Nous décrivons cinq dynamiques : certaines sont l'affaire de plusieurs individus qui s'affrontent en tant que membres (effectifs ou prétendus) de groupes ; d'autres sont mises en acte par le groupe-classe entier à l'encontre d'un seul individu ou se déroulent entre des acteurs individuels. Pour finir, nous reconsidérons les représentations affichées par nos répondants à propos de thèmes généraux et à propos des dynamiques de *bullying*. Nous cherchons à dégager les liens entre des investissements de fond et l'implication dans les situations de *bullying*. Les stratégies amicales et cohésives et les dynamiques de type *bullying*

dévoilent ainsi leurs traits d'union : l'investissement d'objectifs et l'alimentation d'appartenances qui s'y relie.

1. Les répondants, leur entourage et la routine scolaire : une première esquisse

Situé dans l'un des trois petits villages vénitiens visités pendant notre enquête, cet établissement de 300 élèves⁵⁸² a vu le jour par l'initiative d'une congrégation de salésiens. Il reste aujourd'hui un collège privé, dont la gestion financière continue d'être assurée par des membres de l'ordre religieux⁵⁸³. Le corps enseignant, en revanche, est allé de plus en plus en se laïcisant. A présent, seulement trois religieux y enseignent. Tous les enseignants apparaissent quand même être familiers des milieux et des pratiques du culte catholique, ainsi que de ses annexes événementiels⁵⁸⁴. Lorsqu'ils caractérisent le Collège Cappello, les jeunes interviewés et les parents que nous avons pu rencontrer⁵⁸⁵ mettent tous en avant un fort attachement aux pratiques de caractère confessionnel. Cela dit, on retrouve, par la suite, bien d'autres éléments – traits individuels des jeunes élèves, nécessités organisationnelles familiales, spécificités organisationnelles de l'école, etc. – parmi les facteurs déterminant le choix d'inscription.

Les diverses provenances villageoises, le fait que l'établissement se situe, pour la plupart des élèves, dans une commune autre que celle de résidence ne donnent pas suite aux conséquences que l'on pourrait imaginer. Les disponibilités matérielles, les valeurs évoquées explicitement ne tracent pas de véritables distances entre élèves ou entre élèves et enseignants. Qui plus est, les récits des jeunes entendus ne révèlent pas de conflictualité entre l'éducation familiale et celle scolaire.

Le respect de l'institution et de la tâche d'étudiant montré par les collégiens Cappello se nourrit de la conscience qu'ont ces jeunes des efforts économiques supportés par les parents en raison de l'instruction payante choisie. Cela dit, on constate généralement une

⁵⁸²L'âge des collégiens Cappello est surtout compris entre onze et quatorze ans. Certains élèves convergent vers cet établissement suite à un redoublement dans un établissement public. Cela explique la présence de quelques élèves plus âgés.

⁵⁸³L'établissement bénéficie aussi de financements de la part de l'Etat.

⁵⁸⁴Nous nous référons à un ensemble très ample d'initiatives (colonies de vacances, célébrations d'évènements d'intérêt religieux et civique, etc. ...) organisées par des membres actifs des paroisses et qui entraînent tout habitant, même le moins pratiquant.

⁵⁸⁵En marge des entretiens que nous avons programmés, nous avons eu la possibilité de parler avec certains parents d'élèves. Par ailleurs, les répondants reportaient souvent les discours parentaux lorsqu'il s'agissait de remonter au choix de l'établissement.

disponibilité de moyens non anodine. Dans ce cadre, les rares différences de moyens entre élèves peuvent acquérir une importance fondatrice dans la constitution et le maintien des groupes et des dynamiques d'exclusion. Naturellement, cela passe par le biais du conditionnement des pratiques enfantines. En parallèle, des performances scolaires et relationnelles faisant soupçonner d'une plus faible adhésion à des buts investis par la plupart des élèves apparaissent influencer les flux des invectives non occasionnelles et des échanges conflictuels de type *bullying*.

1.1. La classe « Cappello», entre typicités, exceptions et anomalies

Les collégiens de l'Ecole Cappello sont habitués à respecter des codes de conduite plutôt stricts, autant à l'école qu'à la maison. Ils ne manquent pourtant pas de vivacité. Ils l'expriment pendant les pauses, dans les heures de sport et en prenant des libertés de conversation pendant le déroulement des cours. Parents et professeurs sont représentés comme des gardiens intransigeants de règles et principes de base. Cette sévérité qui caractérise le fonctionnement et la discipline des deux milieux éducatifs majeurs est présentée comme « lourde » et légitime à la fois. Le respect et la confiance réciproques, tout comme la collaboration entretenue par la famille et l'école, alimentent chez les collégiens une acceptation immédiate de toute initiative d'adulte, même répressive.

Ces élèves ont pour la plupart des résultats scolaires situés entre « passable » et « bien ». Ils s'appliquent à fond dans les tâches scolaires, qu'ils perçoivent comme lourdes, souvent insurmontables, du point de vue de la quantité et de la difficulté. Dans la comparaison avec leurs pairs méridionaux, ces collégiens peuvent apparaître des élèves moins brillants. En revanche, l'importance qu'ils associent au travail et aux performances scolaires est particulière. L'attention aux notes est élevée. Elle se rattache à la quête individuelle de progrès intellectuel, jamais à une compétition entre élèves. Tout effort quotidien tend au dépassement du patrimoine d'acquis intellectuels et culturels familiaux. Les parents des collégiens ont souvent fait des courtes études. Même ces rares formations longues suivies, en outre, se caractérisent par leur but strictement professionnalisant. Cela empêche de repérer un lien explicatif direct et facile entre les expériences juvéniles des parents et leur investissement dans une école dont la mission semblerait être conçue dans un cadre plus ample et intangible. Pour les enfants et pour leurs familles, le collège privé représente un choix de qualité. Tout en

mettant en avant des attributions de sens de caractère instrumental, ils vivent tous l'expérience scolaire en question comme une opportunité de devancer leur propre milieu de provenance. Les jeunes persisteront dans le système éducatif beaucoup plus que tout proche plus âgé. En même temps, leur expérience éducative payante est censée leur donner un avantage dont d'autres pairs inscrits à l'école publique ne profitent pas. L'inscription dans l'école privée, en somme, dévoile, à surprise peut-être, la grande importance associée à l'apprentissage en soi. Cette donnée indique que les investissements des parents en question ne se lisent pas exclusivement dans les termes de l'instrumentalité stricte et immédiate. Le collège n'est pas le premier échelon de l'instruction⁵⁸⁶. Il n'est pas, non plus, une étape décisive de la professionnalisation. L'investissement dans cette étape intermédiaire, que le système public ne manquerait pas de fournir gratuitement, est une reconnaissance de la valeur intrinsèque de la mi-parcours. Cela est d'autant plus intéressant que tout stéréotype et une bonne partie des entretiens vénitiens sembleraient encourager, à première vue, la seule lecture instrumentale d'évènements et de situations. Si les collégiens Cappello ont toujours à l'esprit un projet latent dont ils nous font part, ils ne manquent pas de saisir l'exceptionnalité de l'expérience éducative extrafamiliale dont ils bénéficient :

« Je me plains, mais j'ai de la chance d'être dans cette école. D'autres personnes ne peuvent pas » [Celeste, 13 ans ; fille d'un salarié agricole et d'une salariée mi-temps ; performances scolaires à peine suffisantes ; appartient à un trio de copines mal intégrées dans le groupe-classe].

« C'est bien comme école, surtout parce que je veux continuer mes études, donc c'est bien que je me prépare d'or et déjà. Puis c'est une école meilleure par rapport aux écoles publiques » [Laura, 13 ans et demi ; parents commerçants ; résultats et performances moyens].

Même si des précisions de telle sorte sont plus féminines que masculines, les garçons encadrent également la lecture de leur présent dans les termes d'une téléologie. Celle-ci est dans ces cas principalement occupationnelle ou économique :

« L'école est importante, surtout pour trouver un travail demain » [Luca, 12 ans et demi ; père technicien salarié et mère médecin ; bonnes performances intellectuelles et aptitudes relationnelles].

« Le collège est important, surtout parce que après il y aura l'école supérieure⁵⁸⁷, donc si on commence mal... Si on veut se préparer pour un travail demain, il faut bien commencer ... » [Matteo,

⁵⁸⁶On se souvient, à cet égard, de quelques spécifications fournies par les enfants de l'école élémentaire payante (l'Ecole Farinetti) à propos du choix de l'établissement : « mon père dit que, même si c'est cher, ce sont quand mêmes les bases, donc ce n'est pas grave » ; « mes parents ont voulu que je sois dans une bonne école, pour bien commencer, quoi ».

⁵⁸⁷Nous traduisons encore de façon littérale une expression courante, dans la langue italienne, pour indiquer le cursus d'études de cinq ans pouvant suivre les trois de collège. Ailleurs dans ce travail nous optons pour le terme de « lycée », en nous référant aussi bien aux études classiques, qu'aux formations techniques et professionnelles. Les jeunes italiens, bien entendu, ne parlent pas de « lycée » dans cette façon aspécifique. Lorsqu'ils n'entendent pas s'inscrire au « Liceo Classico » ou au « Liceo Scientifico » ils utilisent l'indication « institut/école professionnel/le ». « Ecole supérieure », par contre, est utilisée de façon indistincte en se référant à n'importe

13 ans ; père artisan autonome et mère au foyer ; bonne capacité d'expression et d'analyse ; résultats moyens].

La prédisposition d'un « bon avenir » tient particulièrement à cœur. A partir de cette "représentation du souhaitable", les collégiens Cappello se distinguent et se classent réciproquement, l'implication dans la réussite personnelle (conçue plus en termes d'engagement que de notes) restant le pivot de l'orientation relationnelle :

« Certains je ne les comprends pas du tout : ils se portent comme s'ils s'en fichaient de bien faire [...]. Avec eux, par exemple, je ne parle pas beaucoup. Je ne les comprends pas, alors... » [Andrea, 13 ans ; père artisan autonome et mère commerçante ; intégré ; bons résultats scolaires et capacités d'expression et d'analyse].

[Il vient de décrire la conviction de son père concernant l'inaptitude au travail des jeunes]
« Certains camarades, à mon avis, ne font rien pour avoir des bons résultats [...]. Dans ces cas oui, mon père a raison » [Francesco, 13 ans et demi ; fils d'un petit entrepreneur et d'une femme au foyer ; bons résultats ; peu critique].

Avec une scolarité souvent succincte, les parents des élèves Cappello investissent, entre autres, dans une école qui puisse faire face à leurs propres éventuelles incapacités. Cela n'échappe pas au proviseur, qui nous en trace un bref portrait :

« Oui, disons qu'ils n'ont pas de problèmes économiques. En même temps ce sont souvent des parents visant vraiment la réussite des enfants. Ils viennent ici nous demander comment ça se passe. Ils sont toujours disponibles à ce qu'on en parle ensemble. S'il y a un problème ils sont prêts à entendre de quoi il s'agit, voilà... » [proviseur et enseignant de lettre].

Professeurs et parents partagent ici expériences et qualité de vie, représentations de l'existence et valorisation du travail dur. Une même caractérisation socio-économique des familles d'origine assimile mères, pères et instituteurs, ce qui doit faciliter leurs penchants à la collaboration et au soutien réciproque⁵⁸⁸. Le risque d'un complexe d'infériorité de la part des parents face aux enseignants doit en sortir amoindri, comme révélé par la fréquence du

quelle filière et pour indiquer, simplement, l'étape scolaire successive au collège, qui intéresse les élèves de 13-14 à 18-19 ans.

⁵⁸⁸Les professeurs de cette école proviennent tous des alentours de l'établissement et continuent généralement d'y habiter. Leurs diplômes universitaires constituent souvent une exception au sein de leurs propres familles d'origine. La prévalence de revenus d'origine foncière a généralement joué un rôle capital pendant l'enfance, surtout dans le choix de prolonger les études. Une proximité d'attachements normatifs survit entre les représentants des deux agences éducatives. Le "travail pratique", la production familiale, l'entreprise unipersonnelle, l'exploitation de la terre continuent de dessiner le cadre des représentations transmises aux jeunes. Cela doit faciliter l'entente entre familles et institution. Le proviseur ne fait pas exception. En assurant l'enseignement d'une discipline centrale, il ne se distingue pas des professeurs, tout comme il reste proche des parents, de leur qualité de vie et de leurs priorités normatives.

contact recherché par les familles. En même temps, aucune supériorité n'est affichée par ces petits entrepreneurs dont les revenus s'écartent désormais de ceux des professeurs⁵⁸⁹.

Jeunes et adultes partagent des cadres de référence dévoilés par des listes de priorités, craintes, et inclinaisons fournies lors des interviews. Cela passe par la manifestation de positions propres ou attribuées aux autres significatifs. Les stratégies d'approche entre pairs apparaissent alors sanctionner les cadres en question. Les qualifications réciproques que les jeunes s'adressent en relation à l'implication dans le travail scolaire ou en relation à l'attachement aux notes les mettent bien en évidence :

« Puis, disons que certaines s'intéressent aux garçons, alors que nous, par exemple, nous tenons à rester simples. Pour moi l'important c'est de bien travailler à l'école, pour pouvoir penser à mon avenir » [Paola, 13 ans, fille d'ouvriers aux méthodes éducatives particulièrement rigides, membre du trio d'exclus].

[En caractérisant les rapports entre genres et en expliquant la ségrégation existante] « Les filles, je ne sais pas. Lorsqu'on était en voyage scolaire tout allait bien, On s'amusait même. Depuis qu'on est revenus, tout est comme avant. [...] Je ne sais pas : ici elles sont plus nerveuses, plus anxieuses. [...] Certaines ne pensent qu'à prendre des bonnes notes » [Matteo].

D'autres facteurs interviennent, évidemment, dans le processus de constitution et renforcement des cercles et des couples amicaux :

« Certains de mes copains n'aiment pas le *football*; moi, j'aime le sport, la nature, pas les mobylettes et des trucs polluants [...]. Oui, disons que je fréquente plus ceux comme moi » [Giovanni, 13 ans, fils d'un plombier autonome et d'une femme au foyer, vif, critique, notes moyennes].

Sans expliquer l'isolement par des « différences de goût », nous remarquons que les élèves moins intégrés de la classe Cappello ne partagent généralement pas les mêmes loisirs que leurs copains. Cela autant en termes de pratique effective qu'en termes d'appréciation :

« Moi, dans le temps libre ? J'écoute la radio, j'aime bien les jeux vidéo, mon *scooter*. [...] Mes camarades ? Je ne sais pas, mais ils jouent tout le temps à l'école, donc je suppose qu'ils doivent jouer également chez eux ; certains sont un peu... des enfants ... » [Franco, 14 ans et demi, fils d'employés, mal adapté en classe, mauvaises notes].

« Avec mes camarades, les autres filles, tu ne peux pas vraiment être libre... Parce que, par exemple, si tu joues alors elles peuvent te prendre pour une imbécile... Comment dirais-je ? Moi et mes deux amies on s'amuse, mais ici en classe les autres ne font que parler de garçons, de

⁵⁸⁹Alors que les parents des collégiens siciliens affichent un sentiment de supériorité souvent lié à la longue durée de leur formation scolaire, les familles des collégiens Cappello semblent puiser leur facilité de relation avec l'école dans le fait de ce double écart – économique et formatif – les séparant des professeurs. Supériorité et infériorité s'équilibrent dans une autoreprésentation qui leur permet une jouissance franche et décomplexée de la possibilité d'échange avec des éducateurs complémentaires.

vêtements... si tu joues elles peuvent te critiquer...C'est aussi pour cela que je préfère la maison » [Paola].

« Certains camarades restent entre eux : le problème de cette classe c'est qu'il y a des petits groupes, nous ne sommes pas tous unis. Peut être c'est normal, parce que chacun a ses goûts... on ne fréquente pas ceux qui font d'autres trucs » [Alessandra, 13 ans, fille d'un petit artisan et d'une assistante sociale, bonnes notes, intègre le groupe des filles].

En réalité, la classe Cappello présente une différenciation interne moins nette que celle retrouvée dans d'autres classes, et notamment chez les collégiens siciliens. Les élèves nous informent, certes, de la présence de factions. En revanche, ces groupements apparaissent moins rigides qu'ailleurs. Une certaine fluidité en assure le rechange des membres, comme lors de contacts exceptionnels entre « inconnus »⁵⁹⁰. Ces regroupements ne sont pas le miroir de différences socioéconomiques. Les élèves s'agrègent ici plus sur la base d'évaluations concernant directement leurs propres personnes, attitudes et performances que sur celles plus indirectes et abstraites tenant aux titres professionnels et aux positions sociales parentales. Des renseignements sur la caractérisation socioéconomique de chaque famille, d'ailleurs, ne sont pas toujours à la disposition de ces compagnons de classe aux provenances résidentielles très hétérogènes.

1.1.1. Opportunités financières et capital culturel : un contraste important

Les élèves Cappello partagent, pour la plupart, des revenus moyens élevés, liés généralement à la rente de petites industries familiales, souvent unipersonnelles⁵⁹¹. Des activités salariées menées par les conjoints de petits entrepreneurs et propriétaires agricoles⁵⁹²

⁵⁹⁰Filles et garçons décrivent le voyage scolaire et d'autres sorties scolaires comme des opportunités, inespérées, d'échange avec des camarades jamais approchés auparavant.

⁵⁹¹Comme pour la classe d'école élémentaire vénitienne (terrain Farinetti), des combinaisons variées s'observent dans les foyers des collégiens, qui concernent les professions des deux parents. Les deux parents peuvent travailler dans l'activité familiale de façon officielle ; l'un d'entre eux ou bien les deux peuvent avoir, à côté de l'affaire familiale, une occupation salariée interstitielle (comblant les baisses saisonnières propres à l'activité familiale et à ses exigences) ; l'un d'entre eux peut être entrepreneur à plein temps et employer des travailleurs externes à la famille, l'autre conjoint ne participant pas à la vie de l'entreprise.

⁵⁹²L'activité de transformation agroindustrielle et celle de type textile voient souvent l'homme dans le rôle de petit entrepreneur et la femme exercer une autre activité ou bien participer à titre non officiel à la vie de l'entreprise familiale. Au contraire, les rentes liées à la seule production agricole confiée à des tiers remontent souvent, officiellement, à la mère de famille. Plus que de conséquences liées à des habitudes testamentaires de transmission terrière consolidées, il s'agit souvent de stratégies fiscales établies par le couple. Ce dernier, d'ailleurs, produit souvent plus de fortune qu'il n'en hérite, complice une montée socio-économique ayant fait

côtoient souvent des revenus primaires « incertains »⁵⁹³. L'inscription dans ce collège payant est, comme nous rappelle le proviseur, « la preuve que financièrement ils n'ont pas de soucis ». Des scénarios plus complexes, et denses de significations dans le cadre d'une étude sociologique, se nuancent naturellement en parlant avec les élèves. De même qu'à l'Ecole Elémentaire Farinetti, ce sont parfois les grands-parents qui financent ces études payantes. Cela n'infirme pas la déduction de bien-être économique hasardée par le proviseur. Il est évident qu'en cas de détresse du couple plus jeune et de disponibilité à l'aider de la part des familles d'origines, les flux monétaires se dirigeraient vers d'autres exigences. Il nous paraît plus intéressant de considérer cette collaboration dans tous ses aspects et non seulement sous le point de vue strictement économique. La cession de moyens financiers est d'abord une adhésion à la valeur de l'éducation en soi⁵⁹⁴. Elle est ensuite une déclaration de confiance faite au secteur privé, au détriment du public⁵⁹⁵. Elle est une reconnaissance de supériorité pédagogique - parfois « culturelle » au sens commun - de l'institution religieuse⁵⁹⁶, ainsi que des enseignants du privé. Qui plus est, le choix des parents et le support des grands-parents mettent l'accent sur l'importance, et l'espoir confiant, associés à une progression sans arrêt des nouvelles générations par rapport aux précédentes⁵⁹⁷ :

« Mes parents voulaient vraiment que je vienne dans cette école. Moi aussi, j'étais contente. D'ailleurs, déjà à l'école élémentaire, j'avais fréquenté un établissement privé, donc... [...] Parce qu'on y est mieux suivi » [Flavia, 13 ans, fille d'un petit artisan et d'une femme au foyer, bon rendement scolaire].

« Mes parents m'ont inscrite dans cette école parce qu'ils disent qu'elle est bien organisée : on nous aide pour les devoirs, par exemple. [...] Donc, même si c'est cher, puisque mes grands-parents nous aident... » [Celeste].

« Mon grand-père me dit toujours qu'aujourd'hui nous avons de la chance. Nous ne le comprenons pas. Lui, il me raconte que lorsqu'il était petit il n'aurait pas pu étudier, même s'il l'avait voulu. [...] Ils [le père et le grand-père] disent qu'il faut toujours, toujours chercher à s'améliorer. Parce

époque, dans la région, jusqu'aux années récentes. Les couples de parents occupent pour cela des meilleures positions, sur l'échelle économique, que les générations précédentes.

⁵⁹³Le thème de l'incertitude revient à maintes reprises dans les discours d'élèves et enseignants, comme dans la caractérisation du bassin de référence de l'établissement faite par le proviseur. Cet élément se repère dans toute son importance, surtout en forme conceptuelle, le terme n'étant pas un mot modal dans les conversations.

⁵⁹⁴Cette précision ne nous paraît pas superflue. En effet, le contexte géographique dont il est question a changé rapidement sa situation grâce à la valorisation de la réussite économique et à l'exploitation du sens pratique, de l'esprit d'initiative, du travail manuel, des ressources agricoles.

⁵⁹⁵C'est encore l'histoire récente de la région et de sa transformation rapide qui peut expliquer cet aspect.

⁵⁹⁶Même si les enseignements sont actuellement assurés, pour la plupart, par des professeurs laïcs, la présence de quelques religieux dans le corps enseignant, ainsi que les origines et les références administratives salésiennes, n'échappent pas aux habitants de la zone.

⁵⁹⁷Il serait intéressant de savoir si les foyers voyant les grands-parents financer les études des petits-fils connaissent d'autres mouvements de moyens internes de la sorte ou si, au contraire, cela représente une dérogation aux pratiques communes de gestion financière des ménages. A la différence de ce qu'on s'attend trouver dans les familles méridionales, on imagine souvent qu'une plus forte autonomie intéresse les couples conjugaux dans cette zone de l'Italie.

qu'aujourd'hui il y a beaucoup de possibilités pour nous. Mais c'est à nous ... [...] On ne peut pas avoir des bonnes notes sans effort ! Si je travaille vraiment, à la fin j'avance. [...] Ma grande mère dit que l'école est importante, parce comme ça on comprend comment les choses fonctionnent. Et on pourra même décider quoi faire. Si on n'étudie pas on ne peut pas choisir » [Luca].

« Mes parents ont choisi cette école parce que, comme je n'étais pas bon dans l'autre, alors ils ont dit : "peut-être que là bas tu seras mieux suivi". Ils veulent que j'avance. [...] Mon père n'était pas très doué à l'école, par contre là il veut que je m'engage à fond... » [Franco].

Le proviseur nous informe que les niveaux scolaires des parents ne sont pas élevés. La plupart possèdent un baccalauréat technique ou professionnel de trois ou cinq ans⁵⁹⁸. Cela doit renforcer leur conviction de la nécessité d'un engagement économique important dans la formation des enfants. Les mères ont parfois suivi des formations plus longues que les pères. Leur conscience d'une importance générale de l'instruction converge alors, avec les positions paternelles déjà enclines à l'investissement dans l'école, vers le choix d'« un établissement différent ». Seulement, alors que les hommes - ainsi que le révèlent les enfants - conçoivent l'école comme une étape obligatoire à surmonter dans la meilleure des façons, les épouses y associent la possibilité pour les enfants de s'épanouir et devenir plus avertis à propos de la vie en général :

« Mon père dit que l'important c'est de ne jamais devoir répéter les années scolaires. Il faut toujours avancer. Ma mère aussi, mais elle est plus compréhensive, si je n'arrive pas à comprendre un truc elle cherche à me le faire comprendre, de me raisonner, si par exemple je m'énerve pendant les devoirs » [Marisa, 13 ans, fille d'un petit producteur agricole et d'une mère travaillant de façon occasionnelle, résultats moyens].

« Ma mère dit que l'important c'est de comprendre ce qu'on étudie, sinon cela ne sert à rien. C'est de l'argent jeté à la poubelle. Mon père dit que l'important c'est d'avoir des bonnes notes, enfin, suffisantes, quoi... » [Matteo].

« Mes parents... mon père se fâche si je fais des bêtises, comme l'an passé, où je risquais de ne pas terminer l'année... [...] Ma mère, elle aussi n'est pas contente, mais elle cherche à comprendre si j'ai des problèmes, si un devoir ne me plaît pas elle cherche à savoir pourquoi, voilà... » [Agostino, 13 ans, fils d'un enseignant et d'une aide soignante].

Il nous est difficile d'obtenir d'autres renseignements sur les familles des répondants. En particulier, le proviseur tend à ne nous livrer que des informations objectivement vérifiables, en gardant pour soi tout jugement et toute interprétation des situations des élèves. A la différence de ce qui se passe avec l'enseignante de lettre principale et la proviseure du collège sicilien, nous ne récoltons pas alors de détails sur les vices et les vertus éventuels des jeunes et de leurs familles. Aucun détail ne nous sera dévoilé au sujet des manières parentales,

⁵⁹⁸ Les professions parentales sont reportées en annexe.

ni des pratiques éducatives des familles. Des opinions négatives au sujet des parents et des collégiens ne seront jamais exprimées par le chef d'établissement⁵⁹⁹. Ce "manque" assigne un caractère arbitraire brut à toute hypothèse que nous formulons à cet égard.

Les collégiens Cappello, à la différence de leurs pairs siciliens, ne peuvent pas compter sur la disponibilité d'un capital culturel leur conférant des automatismes linguistiques facilitant leur vie d'étudiants. Ils citent alors une longue liste d'aspects qui rendent l'école "lourde" :

« Moi, pour les devoirs c'est ma sœur, parce que mes parents, enfin, je ne sais pas s'ils pourraient m'aider... » [Giovanni].

« Une fois, mon père s'était mis dans la tête qu'il devait m'aider pour les devoirs : on a eu tout faux ! » [Luca].

En même temps, le manque de compétences verbales et analytiques évoluées rend moins banal et implicite, aux yeux de ces jeunes, le caractère de l'apprentissage. Ce dernier est toujours un engagement dont le sens est bien restitué par la presque totalité des répondants⁶⁰⁰ :

« L'école est importante, certes. Elle est lourde, mais elle peut quand même t'enseigner des trucs importants » [Maurizia, 13 ans, fille d'un peintre d'intérieur et d'une femme au foyer, membre du trio d'exclues, mauvaises performances scolaires].

« L'école c'est...comment dirais-je ? Question de s'améliorer tous les jours. Petit à petit, des choses que nous ne savions pas faire nous les apprenons » [Luca].

« Moi, franchement, l'école me pèse. Mais je sais que c'est indispensable. Pour trouver un travail on ne peut pas y aller comme ça » [Agostino].

« L'école il faut la terminer le plus tôt possible. [...] Je ne crois pas qu'il y ait des gens qui viennent parce qu'ils aiment étudier. Ce n'est pas normal. Je crois qu'ils viennent, comme moi d'ailleurs, pour avoir un titre et passer au niveau successif, voilà. Trouver un bon travail après... » [Franco].

La présence d'étudiants qui n'excellent pas dans les disciplines scolaires et qui déclarent être des mauvais élèves est un facteur dont l'interprétation repose sur plusieurs considérations. On trouve d'abord une petite confirmation du préjugé concernant les établissements privés de l'instruction élémentaire en Italie : les familles y placent souvent des enfants en échec scolaire⁶⁰¹. Des menaces d'échec ou des années scolaires non terminées sont

⁵⁹⁹Il apparaît plus strict dans le respect d'un code professionnel, surtout par rapport à son homologue méridional. Mais il est pour cela moins collaboratif et proactif dans son rôle de témoin privilégié.

⁶⁰⁰Nous revenons plus longuement sur cet aspect lorsque nous traitons des représentations de la vie, de l'école, de la règle et de la victimisation entre pairs partagées par les collégiens Cappello.

⁶⁰¹On repère ici une différence par rapport à l'école élémentaire de la même zone géographique. Nous concluons là que le choix parental de l'établissement privé se liait presque exclusivement à une crainte d'inadéquation de la

en effet à l'origine du choix d'orientation de certains parents des élèves Cappello. La conviction des parents de ne pas pouvoir soutenir les enfants dans leurs parcours d'apprentissage – faute de temps ou de préparation – doit également avoir alimenté la préférence pour le privé. L'école Cappello, d'ailleurs, offre des possibilités variées aux étudiants en difficulté. Des cours de répétition sont assurés pendant trois après-midi :

« Juste le lundi, je reviens à l'école, comme ça, pour faire les devoirs, parce qu'ils t'aident. [...] Ce n'est pas obligatoire, mais puisque c'est gratuit, enfin, c'est compris dans le prix... Je n'en aurais pas vraiment un grand besoin, mais juste pour les maths...cela me convient » [Matteo, 13 ans, fils d'un artisan autonome et d'une femme au foyer, bonne capacité d'expression et d'analyse, résultats scolaires moyens].

« Ma mère, ce n'est pas qu'elle ne veuille pas m'aider, mais puisqu'ici il y a les professeurs, c'est toujours mieux, parce qu'ils savent mieux nous aider » [Flavia, 13 ans, fille d'un petit artisan et d'une femme au foyer, bon rendement scolaire].

« Non, ce n'est pas que pour les mauvais élèves. Qui veut peut venir. Moi, par exemple, je viens parce que c'est toujours bien de se rafraîchir des trucs...eh, eh... » [Luca].

D'autres fonctions, néanmoins, n'échappent pas aux parents et aux collégiens. La "socialisation", comme caractérisée dans le langage commun, en fait partie :

« Mes parents veulent que je vienne pour socialiser avec les autres. Mais puisque je n'en ai pas besoin, parce que je me débrouille, alors je ne viens pas toujours... » [Agostino].

« Ma mère me dit : "même lorsque tu n'en as pas besoin tu peux y aller pour rencontrer les autres". C'est vrai qu'on profite toujours, avant le début, pour faire du *foot* » [Luca].

« C'est sympa. Déjà on fait les devoirs tous ensemble, en petits groupes. Puis on se retrouve, on plaisante. C'est plus relaxant que le matin » [Angelo, 14 ans, fils de petits commerçants, mauvais rendement scolaire, mal intégré en classe, perturbe l'ordre].

La nécessité organisationnelle du "contrôle", enfin, côtoie bien souvent le besoin de répétition des élèves :

« Mes parents sont tranquilles lorsque je viens l'après midi. Comme ça ils savent où je suis, s'ils ne sont pas à la maison » [Andrea].

« Ils [parle de ses parents] voudraient que je vienne dans l'après midi. [...] Comme ça, juste parce que de cette façon ils sauraient où je suis, ce que je fais. Ou sinon c'est juste pour m'agacer, voilà... » [Franco].

part des parents face à la tâche de l'acculturation. Les parents semblaient choisir le milieu scolaire auquel pouvoir déléguer amplement la tâche instructive. Cet aspect doit également être pris en compte dans cet autre cas. Seulement, plusieurs autres facteurs se doivent d'être considérés.

L'exigence de supervision, d'ailleurs, ne se limite pas à la gestion du temps éventuellement libre de tout contrôle adulte. Plus globalement, le choix de cette école se lie à une ferme conviction chez les parents : une attention toute particulière est accordée aux activités des jeunes et à leur adaptation morale et disciplinaire par les professeurs de cet ancien établissement religieux :

« Mes parents ont voulu m'inscrire dans cette école parce qu'ils sont très religieux et ils croient qu'ici c'est bien adapté pour moi » [Paola].

« Déjà à l'école élémentaire on avait voulu m'inscrire chez les sœurs, alors c'était un peu logique de continuer sur cette route, même s'ici il n'y a pas de sœurs et qu'il y a juste un prêtre. Les autres sont des enseignants normaux » [Marisa, 13 ans, fille d'un petit producteur agricole et d'une mère travaillant de façon occasionnelle, résultats moyens].

On dirait qu'on en arrive même à une véritable auto-dénonciation de la part des familles concernant le manque de compétences, de notions et d'objets pouvant enrichir la formation des enfants :

« Lorsque j'ai terminé l'école élémentaire mes parents en ont discuté et ils ont dit : "puisque'on peut, pourquoi ne pas l'inscrire là-bas"? Moi, j'étais d'accord. Ils m'ont dit qu'ici c'était plus intéressant et bien organisé. L'école privée te fait faire des choses que les autres écoles ne font pas, que même les parents ne te font pas faire [...]. Par exemple, des trucs que peut-être tes parents ne connaissent pas... Je ne sais pas, par exemple avec les voyages d'instruction, les sorties avec les enseignants qui t'expliquent... Des professeurs qui connaissent des trucs très bien... » [Celeste].

[En reprenant la relance] « Un truc qui me fasse préférer l'école plutôt que la maison ? Mh... c'est difficile, eh, eh... Non, je préfère la maison, mais par exemple, il y a des choses que je peux faire ici et que je n'ai pas à la maison : par exemple, jouer de la musique. Personne ne joue d'instrument chez moi [...] Mon père est content parce que je peux apprendre des trucs qu'ils ne connaissent pas, faire des choses que je ne fais pas avec eux... [...] La musique, par exemple. Le dessin, l'anglais. Là, par exemple, on va s'écrire avec des enfants anglais grâce à la professeure d'anglais qui a pris des contacts, voilà... » [Paola].

« Ma sœur aussi, elle est contente que je sois dans cette école. Parce que là, elle me disait au début, je vais faire des trucs intéressants, des trucs en plus que, par exemple, elle, dans son école, n'a pas fait » [Agostino].

Les familles consacrent des ressources économiques au comblement d'un double écart qui leur paraît menacer le développement culturel de leurs progénitures. D'un côté elles se savent éloignées de toute personne plus instruite, de l'autre elles perçoivent une distance en termes d'efficacité entre le secteur public et le privé. La mobilisation de moyens dévoile, par ailleurs, une conscience du caractère relatif, non définitif, du contenu de leurs propres

enseignements⁶⁰². *Les moyens économiques marchent à la manière d'instruments de correction et de réparation. Des opportunités inédites peuvent être regagnées par cette voie qui est la disponibilité financière, exploitée de façon discrète et non pas affichée comme une qualité en soi.*

Dans ce collège septentrional (comme dans la classe d'école élémentaire de la même zone) la demande que les parents avancent face à l'institution scolaire concerne une "évolution assistée" sur le plan des compétences acquises, mais aussi du point de vue des contenus intellectuels, idéologiques et moraux. On ne remarque donc pas de conflit entre les deux agences primaires de l'éducation. Cela se traduit, chez les jeunes interrogés, dans une vision solide et univoque des éducateurs les entourant. *Parents et enseignants leur apparaissent appartenir au même camp, celui des adultes qui les guident, les sanctionnent, parfois de manière exagérée, mais qui restent toujours légitimes dans leurs actes.* La confiance initialement adressée par les parents à l'institution scolaire se résout dans la transformation de ressources économiques dans un type de capital dont les familles croient faire défaut.

1.1.2. Origine des règles et autres particularités de la régulation et de l'ordre

La rigidité de l'établissement semble déterminante dans le choix parental. Les enfants illustrent, dans le détail, cet aspect et ses implications pratiques. Dès le début de l'entretien, ils rentrent dans la description détaillée des points de ce règlement écrit, affiché dans tous les locaux de l'école. Tous les interrogés connaissent un certain nombre de règles par cœur. Souvent, ils en détaillent le sens et en tracent l'origine. Cela ne leur est point difficile. D'abord, parce que l'établissement fait de la capillarité des processus informatifs la clé du succès régulateur ; ensuite, parce qu'ils prennent souvent part au processus d'élaboration et de rédaction des règles, lors de la mise à jour du règlement. Une liste de prescriptions et proscriptions indique ce que l'on attend des collégiens Cappello. Des mesures répressives sont formellement associées aux cas de violation. Le rôle du cas concret est central dans l'ajustement quotidien des règles et des sanctions. Les élèves sont même appelés à proposer des ajouts et des spécifications par rapport aux règles déjà existantes. Ils donnent alors cours à leur créativité de législateurs, quitte à devoir le regretter à l'occasion :

⁶⁰²L'écart est remarquable par rapport à la classe de collège Amato.

« [Parle de l'interdiction d'utiliser la chaise comme un balançoire] Quand je pense que c'est notre classe, en particulier, qui a proposé d'ajouter cette règle ! Parce qu'un jour la professeure d'italien est entrée en classe et nous a dit qu'on devait proposer des nouvelles règles » [Giovanni].

Cela explique, peut-être, la présence d'indications parfois très pointilleuses, concernant des actes spécifiques qu'on s'étonne de trouver détaillés dans un règlement officiel :

« Alors, là... les principales... : on ne mâche pas de *chewing-gum* en classe, on ne se balance pas sur la chaise, on ne parle pas fort, on ne crie pas, on ne parle pas aux oreilles d'un camarade, on ne court pas et on ne s'agite pas à l'intérieur de l'école, nous pouvons par contre dans la cour. Après... : on ne cherche pas à tricher pour s'asseoir avec son camarade préféré, on ne salit pas le matériel scolaire, on ne déchire pas les pages, puis...on ne parle pas lorsque une autre personne est interrogée, on ne lui suggère pas, ni correct ni faux... [...] Lorsqu'on revient de la récréation on reste cinq minutes tranquilles pour se calmer » [Flavia].

Tout semble prévu. Le quotidien suggère la formulation de prescriptions et proscriptions de plus en plus précises visant une conformité a-problématique. Les élèves ont ainsi connaissance des nombreuses limitations par rapport auxquelles leurs conduites en classe doivent être orientées. Jamais un répondant ne reste silencieux lorsque nous lui demandons de décrire le règlement. Jamais la référence à une règle que l'interviewé n'a pas encore citée ne fait ressortir une éventuelle méconnaissance. Tous les collégiens que nous avons entendus semblent connaître les détails réglementaires. Des différences s'observent, en revanche, par rapport au degré d'accord exprimé, à l'intérêt pour le thème, à la profondeur poursuivie dans la tentative d'interpréter et de nous expliquer le sens des règles.

En général, les étudiants de la classe Cappello décrivent correctement les règles scolaires et leur fonction officielle. Ils remontent aisément aux contingences ayant encouragé leur codification. Cette capacité doit faire en sorte qu'ils puissent appréhender comme inévitable la répression de chaque violation. Cela s'observe même lorsqu'ils manquent de reconnaître le bien fondé de certaines applications de règles et de sanctions négatives. Il n'est pas rare, en plus, que les collégiens se plaignent d'un excès d'interdits, en décrivant la routine scolaire comme accablante. Tout en reconnaissant sur le plan formel le droit de l'institution scolaire à légiférer et à faire respecter les lois, ils dénoncent un attachement trop littéral au règlement de la part des enseignants. Ils s'expliquent dans ce cas les initiatives répressives en termes logiques, sans pour autant partager l'évaluation de la situation et de sa gravité mise en avant par les professeurs.

Or, même dans le cas de ce collège les apparences sont trompeuses⁶⁰³. L'aspect démocratique apparemment repérable dans un processus d'élaboration normative ouvert aux élèves s'accompagne, en réalité, d'une rigidité interprétative et applicative extrême de la part des personnalités qui mènent la répression. Les collégiens comprennent alors toujours d'où un châtement relève, mais ils se sentent souvent victimes d'un excès de contrôle et d'un quotidien trop encadré par des limitations multiples :

Q : « Donc vous avez, vous-même, proposé des règles. Est-ce que c'était intéressant ? »

« Oui, surtout parce que, pour une fois, on pouvait dire ce qu'on pense... » [Eliana, 13 ans, élève turbulente, que toute la classe laisse pour compte].

Q : « Changerais-tu quelques règles dans cette école ? »

« En fait, en début d'année on a fait que chacun proposait des règles à ajouter au règlement scolaire. Le problème c'est que nous on s'amusait, on disait : "je mettrais ceci ou cela", mais après c'était un véritable piège... Parce que là, maintenant, il y a des règles pour tout... » [Luca].

Q : « Vous avez participé à la rédaction de ce règlement... »

« Oui, n'en parlons pas... C'était un piège : on ne peut plus rien faire. Déjà avant... mais là maintenant... nous, on a proposé des règles, mais je ne sais pas comment, ce sont des règles contre nous, quoi... Ce sont toujours de ne pas faire ceci, ne pas faire cela... C'est pire qu'avant : parce d'abord, si on faisait quelque chose sans savoir que c'était mauvais... mais là on n'a plus d'excuses. C'est écrit qu'on ne mange pas de *chewing-gum*, on ne peut plus faire semblant de rien et après, si l'on te découvre, le jeter quoi... » [Yarin, 13 ans, fils de commerçants, mauvaise notes, conduites turbulentes, isolé par le reste de la classe].

« Des règles ? Bien sur, des règles pour tout. Par exemple, on n'est même pas libre de s'asseoir avec la personne qu'on préfère. Il y a tout un système de petits papiers pour faire une extraction... [...] c'est tous les mois ; chaque mois on change de compagnon, comme ça, tôt ou tard, on se croise tous. [...] » [Franco].

« Des fois il serait sympa de pouvoir nous mettre en poste avec quelqu'un que nous préférons, l'amie du cœur, par exemple. [...] Parce que là, déjà on se stresse toute la journée, avec les disciplines, les devoirs. Au moins le fait de se parler une petite seconde ici et là, cela serait sympa » [Alessandra].

« Là, maintenant ? On était dans la salle d'informatique. Mais on n'avait pas encore commencé, puisque on revenait de la récréation... alors on était un peu agités et la professeure nous a dit de nous calmer [...]. Tout simplement de rester cinq minutes en silence, en respirant, pour ensuite être tranquilles... [...]. Oui, on n'est même pas libres de savoir comment respirer, quoi... eh eh... Mais elle a raison » [Francesco].

⁶⁰³Nous pensons au fait que dans le collège sicilien, apparemment dépourvu de règlement, des principes implicites sont en réalité imposés de force, sans faire l'objet d'officialisation. Leur violation déclenche l'application despotique de mesures punitives exemplaires et indiscutées.

Dans un milieu où la régulation et la vigilance sur la conformité alimentent un climat d'alerte constante, les violations ne manquent pas pour autant. Au contraire, en suivant quelques unes des indications des collégiens, nous dirions même que la codification poussée aux extrêmes conséquences est source d'un bon nombre d'écarts de conduite. Cela non seulement, comme l'indiquent nos répondants, parce que ce qui est écrit devient une règle et que sa violation est pour cela immédiatement certifiée. On retrouve parfois des attitudes démesurées tellement elles sont insolites, dont le statut semblerait bien celui d'actes de rébellion par rapport à la rigueur imposée :

« Plusieurs de mes camarades fument. Même les filles! Puis elles embrassent... Mais les professeurs ne le savent pas. Je ne crois pas qu'ils se l'imaginent » [Paola].

« Moi, je fume. [...] Je crois que c'est interdit. Enfin il n'y a pas de règle sur cela. Mais je suppose que s'ils le savent... Mais moi je m'en fiche » [Franco].

« Des fois ils ont trouvé des garçons qui fumaient et ils les ont punis » [Celeste].

« Même si ce n'est pas dans les règles, certaines choses c'est clair... qu'après on va nous punir. Par exemple, le fait de fumer... ou de se disputer... Ils nous punissent pour des trucs qui ne sont pas importants, à mon avis, figurons nous lorsqu'ils découvrent des trucs très, très graves! » [Andrea, 13 ans, fils d'un artisan autonome et d'une commerçante, intègre bien le groupe-classe, bons résultats scolaires et capacités d'expression et d'analyse].

En dépit d'un règlement écrit très détaillé, il arrive que les enfants identifient des failles. Les manques sont surtout identifiés au niveau de la répression. Il peut s'agir de défaillances, de la part des professeurs, lors de la détection des conduites inopportunes. Certaines attitudes des pairs que les enfants considèrent inappropriées ne sont pas détectées ou perçues comme telles par les enseignants :

« Ils se croient très rusés les profs... Ils ne savent pas que juste en dehors des grilles de la cour nous faisons des tas de trucs » [Franco].

« Là par exemple, mon amie est souvent critiquée et même insultée par certaines de nos camarades, des filles de la classe. Or, cela n'est pas interdit... » [Maurizia, 13 ans, fille d'un peintre d'intérieur et d'une femme au foyer, membre du trio d'exclus, mauvaises performances scolaires].

« Moi, par exemple, on me dit des trucs, parfois, mais les professeurs ne s'en aperçoivent pas [...]. Comme ils ne se l'imaginent même pas, ils ne font rien... [...] Ils croient tout savoir, mais ils ne connaissent pas nos problèmes » [Celeste, appartient au trio d'exclus].

« Par exemple, en début d'année un de mes camarades avait repris, comme l'année passée, à me harceler... Les professeurs ne le savent même pas... [...]. Ils le punissent s'il fait d'autres trucs, mais pour ça... s'ils ne voient pas, ils ne peuvent pas [...]. Non, le règlement sert, mais pas pour ça » [Paola, membre du trio d'exclus].

« Des fois, ils sont très pointilleux : une fois ma feuille de dessin s'était coincée sous une partie de ma table, je cherchais à la récupérer et la professeur de dessin s'est mise à hurler. Puis elle m'a punie. Elle n'a même pas compris que ce n'était pas exprès. Elle a dit que c'est dans le règlement de ne pas déranger les leçons. Mais je ne dérangeais pas, je dessinais. Après, si des camarades s'échangent des billets ou font des blagues elle ne s'en rend pas compte » [Maurizia, membre du trio d'exclus].

La redondance des préceptes, légitime selon les répondants, n'est pas pour autant perçue comme un instrument efficace de sauvegarde du bien-être individuel. Autant les victimes d'agressions les plus diverses de la part des camarades, que les simples témoins de harcèlement répété, dénoncent un sentiment d'insécurité et d'impuissance qui n'est aucunement affecté par la référence à l'existence de règles strictes et certaines.

1.1.3. Les manques de conformité : leurs conséquences. Malentendus et carences explicatives

L'établissement Cappello n'est pas concerné par des accidents et des manifestations de désordre particulièrement importants. « Quelques cas individuels d'insubordination » - admet le proviseur - s'enregistrent de temps en temps. Petits écarts et initiatives répressives ne font pas l'objet de nos conversations avec les enseignants de ce collège. Les collégiens portraient principalement une école paisible, mais des petites anomalies ne manquent pas de s'entreposer parmi les lignes de leurs récits :

« Une fille, en particulier, se comporte de façon bizarre... Mais désormais même les professeurs y ont fait l'habitude. Ils la laissent aller... [...] dans les couloirs, elle sort sans raison de la salle de classe, puis elle revient... » [Giovanni].

« [...] Jamais des trucs graves... mais des fois on se dispute... mais comme ça, un peu pour rire, dans la cour... des fois on se dispute pour le *football*. [...] Parce qu'il y en a qui ne jouent pas bien, alors ça nous dérange... » [Francesco].

« Non, les règles on les respecte, sinon...on nous le fait payer cher... [...] pour la moindre chose ils appellent les parents... Donc, forcément on les respecte... eh, eh... [...]. Mais des fois, même en ne faisant pas grande chose, on peut être puni [...]. Je ne sais pas, disons, par exemple : un copain parle pendant l'heure de mathématique ? Toute la classe est punie...même si les autres écoutaient ou écrivaient ! » [Luca].

« Des fois, quelqu'un se dispute dans la cour, sinon en classe... s'ils nous voient ... par exemple, une fois j'avais mal répondu à mon camarade, alors on m'a puni. Seulement qu'avant il m'avait vraiment mis en colère, mais on ne l'avait pas remarqué ça... alors... il n'a pas été puni... S'ils nous voient ils nous punissent. Par exemple, avec des tâches en plus pour la maison... ou à faire pendant les cours mêmes. Seulement que là, après tu n'arrives plus à suivre avec les autres... [...]. Une de mes camarades, par exemple, elle était un peu en retard avec son dessin et la prof. lui a ordonné de s'interrompre pour faire une punition, mais après elle était encore plus en retard ; elle n'a même pas terminé... [...]. Des trucs graves on n'en fait pas beaucoup, mais des punitions on en prend souvent, parce que pour eux ce sont toujours des trucs graves... » [Andrea].

La basse fréquence d'incidents graves n'empêche pas la "machine à répression" de ce collège septentrional de se mettre en marche. On dirait même que l'inhabitude à l'accident augmente la sensibilité par rapport à des petits éloignements du désirable et du codifié.

« On a tous des notes, tôt ou tard. Certains en ont juste pour la conduite, d'autres pour les devoirs, mais le minimum c'est quatre, je pense. Quelqu'un arrive jusqu'à quarante. L'an passé on en avait une, une camarade, qui en avait eu soixante-douze, elle s'est fait virer » [Matteo].

« Il y a toujours ce petit truc qui peut t'obtenir une note. C'est très facile de prendre une note négative dans cette école » [Giovanni].

Les répondants nous décrivent progressivement l'ambiance tendue qu'ils vivent au quotidien en tant qu'élèves. Cela les rapproche un peu de l'école élémentaire de la même zone géographique : toute occasion est bonne pour se découvrir fautifs. Les élèves n'affirment jamais être punis sans raison. Ils reconnaissent même la compréhensibilité de plusieurs réactions excessives de la part de leurs enseignants, qui « connaissent pas tous les faits, donc... ». Mais ils déplorent une disproportion des sanctions négatives par rapport à la gravité des actes et, surtout, aux intentions éventuellement sous-jacentes :

Parce que là, je comprends, si j'avais blessé quelqu'un [parle du jour où son stylo lui a échappé accidentellement des mains alors qu'il le démontait]... mais je n'ai touché personne ! Et de toute façon je ne l'ai pas fait exprès de le lancer comme ça. Je ne suis assez stupide pour me faire remarquer expressément par l'enseignante, quand même... » [Yarin].

« On s'échange des mots écrits de temps en temps, puisqu'on ne peut pas être ensemble dans le même poste, alors... Mais là on a arrêté, parce que sinon les punitions... enfin, punitions... mais ils le disaient tout de suite aux parents... Parce qu'il y a ce cahier pour faire savoir à nos parents ce qui se passe... si nous faisons des faux pas... Eh, eh... Alors là, toutes les trois fois qu'ils t'écrivent un message il faut que les parents viennent pour voir ce qui se passe et après c'est une punition assurée à la maison ! [...] Ils ont raison, mais des fois ils écrivent pour un rien... franchement là, de parler un petit peu avec sa copine ce n'est peut être pas si grave... » [Celeste].

« Comme on s'agitait trop pendant l'heure de gymnastique, il nous a fait recopier un chapitre du livre... à toute la classe. Mais c'était juste moi et mon copain qui parlions... Alors, ensuite les autres nous ont reproché tout ça... » [Andrea].

« Des fois ils nous créent même des problèmes... parce que moi je riais, je ne pouvais pas me retenir, vraiment... pendant la séance. Alors la professeure de Lettres nous a assigné quatre rédactions pour la semaine suivante ! A toute la classe... [...] Parce qu'en effet c'est compliqué... d'abord un de mes camarades n'avait pas apporté l'exercice qu'il fallait faire. Il n'avait pas compris et il en avait fait un autre. Mais là il lisait un truc alors que la prof lui en demandait un autre, c'était à éclater... Alors à la fin elle a puni tout le monde... Mais c'était vraiment exagéré, parce que tous les autres n'y étaient pour rien. A la limite, j'aurais puni juste lui, son copain qui lui avait donné des informations erronées et moi-même, parce que je riais... » [Francesco].

« Des fois ils nous donnent des punitions même lorsque ce n'est pas notre faute. Par exemple, une fois, la professeure a dit : prenez le cahier et dites moi quels étaient les exercices. Alors là mon camarade le lui a dit, mais elle disait qu'il y en avait un autre. Seulement qu'elle ne nous l'avait pas donné. Personne ne l'avait fait. Elle s'est fâchée. Elle nous en a donné cinq fois plus pour le lundi suivant... » [Agostino].

« Comme ma copine avait été punie pour un rien, parce que sa feuille était coincée dans la table, moi aussi, après, je m'inquiétais toujours de voir cette professeure. Même maintenant je fais attention si jamais quelque chose tombe par terre, je lui demande avant de la ramasser » [Celeste].

Un climat d'anxiété prévaut, lié au risque de ne pas se conformer à quelques-unes des nombreuses règles, sans même s'en rendre compte⁶⁰⁴. Cela est parfois associé par les répondants eux-mêmes aux performances peu appréciables dans les différentes disciplines :

« Ma meilleure amie, malheureusement, risque. Ce n'est pas certain qu'elle arrive à terminer l'année. [...] Je l'aide pour les devoirs. Mais elle, comment dire... à la maison elle y arrive, mais lorsque elle est interrogée elle ne sait plus rien... peut-être qu'elle a peur... je ne sais pas. Comme ici ils sont très sévères... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« Je ne vais pas très bien à l'école en ce moment, mais je cherche à m'y remettre. [...] C'est difficile d'être dans cette classe. Non seulement pour les camarades, mais également pour les professeures. Des fois tu ne sais pas si tu fais des bêtises sans même le vouloir, alors après on va te donner une note et les parents se fâchent. [...] Les matières ne sont pas mal... Certaines seraient même intéressantes, mais les professeurs te mettent une pression ! » [Maurizia, membre du trio d'exclues].

« Par exemple, là avec ma sœur je comprends tout ; ici, si l'on me demande une explication pendant les heures du matin, on peut me prendre pour un imbécile... Quelqu'un des professeurs, par exemple, te dit : "mais alors, si même les après-midi scolaires ne vous servent à rien..." » [Giovanni].

Ces considérations doivent également faire en sorte que la préférence soit accordée à la maison plutôt qu'à l'école, sans possibilité d'appel :

« Cents milles fois mieux la maison. Même s'il y a les devoirs à faire ou d'aider les parents, là c'est relaxant par rapport ! » [Francesco].

⁶⁰⁴On retrouve encore une similitude par rapport à la classe d'école élémentaire de la même zone.

« Je préfère la maison parce au moins je ne dois pas me préoccuper de ne pas avoir respecté telle ou telle autre règle. [...]. Même à la maison il y en a, mais c'est plus facile. On ne se trompe pas... » [Laura].

« Disons que c'est mieux chez moi, même si on peut se disputer avec les frères, mais au moins on est chez soi, on peut boire, manger, sans avoir à rester à jeun ... Ici, une fois j'avais faim, vraiment trop faim, j'ai pris un peu de pain : la professeure m'a envoyé hors de la classe, mais sans le pain... » [Angelo].

Dans le flux discursif à caractère dénonciateur, les collégiens Cappello n'omettent pas d'indiquer le peu d'intérêt et de temps consacré aux « explications » – donc au soin de l'interprétation – d'actes et méfaits de jeunes et de professeurs :

« Je comprends qu'ils te punissent si tu as fait quelque chose, mais ils devraient d'abord entendre des explications » [Luca].

« Les règles sont importantes et il faut les respecter. Mais il faut surtout expliquer pourquoi, sinon on ne peut pas savoir. On fait un truc sans connaître la raison... J'exécute une punition, mais d'abord, dites moi pourquoi est-ce que je l'ai méritée... Mais je ne suis pas contre les punitions... » [Matteo].

La dénonciation de dogmatisme et indisponibilité dans "l'écoute des condamnés" concerne autant l'école que la maison :

« Même à la maison. Et même, je dirais, qu'ici au moins on le comprend ; parce que c'est une école. Chez moi, des fois, il y a de ces punitions, alors qu'elles ne seraient pas nécessaires. Il suffirait d'expliquer qu'il ne faut pas faire des choses. Rien, ils te punissent : "c'est comme ça" » [Giovanni].

[en répliquant à la question « et quand toi, tu auras des enfants... ? »] « Moi, avec les enfants... des règles sont nécessaires. Mais peut-être moins de châtiments et plus d'explications. Je leur dirais pourquoi je ne veux pas un certain comportement ...non pas seulement : "ne fais pas ça"... » [Andrea].

« Moi je changerais... non pas les règles, mais plutôt le fait que certaines on ne comprend pas pourquoi elles existent... eh eh... [...] Autant ici, qu'à la maison. Mais ici c'est normal, parce que c'est l'école. A la maison, par contre... » [Francesco].

La rigueur disciplinaire à la maison devient plus compréhensible dans ses mécanismes de fonctionnement lorsque les enfants nous esquissent la continuité des initiatives répressives parentales par rapport à celles de l'école :

« Mes parents ont commencé à l'école élémentaire. Je ne pouvais pas m'asseoir à table avant d'avoir montré le carnet de liaison. Donc, j'ai l'habitude, au contraire de mes camarades qui étaient dans une école publique. [...] Alors là je peux manger tout de suite, si tout va bien. Sinon, même si c'est prêt, je dois m'expliquer et entendre les remontrances. [...] Il peut y avoir une punition, mais normalement je ne suis pas méchant à l'école donc, puis je suis plutôt un bon élève ... » [Luca].

« Ma mère, si par hasard je prend une note à l'école, elle me punit une semaine durant : je ne sors plus, je ne regarde plus la télé... » [Luca].

« Oui, ils punissent aussi à la maison. Mais c'est toujours à cause de l'école : là ils viennent de savoir que j'ai des mauvais résultats. Alors ils m'ont confisqué, après le téléphone, la télévision, la radio, les cd, l'ordinateur... même des jeux vidéo... Ils ne savent plus quoi me prendre de plus... Ah oui, il me reste encore le vélo, ils n'y ont pas encore pensé... » [Franco].

« Si je ne termine pas bien cette année scolaire ils vont me punir tout l'été durant... » [Yarin].

« Oui, il arrive que ... même à la maison on me punisse. C'est presque toujours pour des trucs de l'école. Pour des tâches supplémentaires que j'ai méritées, pour des doléances de la part des enseignants... » [Marco, 12 ans et demi, fils d'un petit producteur et d'une femme au foyer, résultats scolaires suffisants, isolé et attaqué suite à ses conduites agressives].

« Une fois je me suis fait renvoyer pour une réponse que j'avais donnée à la professeure de dessin : une suspension de deux jours. Mon père il m'a rajouté un mois sans utiliser le vélo et sans voir mes cousins » [Fabrizio, 13 ans, fils d'employés et producteurs, bons résultats scolaires, intégré].

« A la maison je ne fais pas de grandes bêtises. Mais il arrive que les parents se fâchent pour les résultats scolaires, parce qu'un professeur leur dit qu'on ne travaille pas bien. [...] Dans ces cas ils peuvent décider une punition. Je ne sais pas, par exemple de ne pas me laisser jouer après revenu de l'école : manger et commencer tout de suite les devoirs. Ou, par exemple, s'il y a des anniversaires de quelqu'un je ne peux pas y aller si ce jour là j'ai eu une mauvaise note ou une note de mauvaise conduite à l'école » [Francesco].

On remarque la proximité des deux agences éducatives dans l'initiative régulatrice et, plus en particulier, répressive. Un mécanisme circulaire de légitimation réciproque est en acte ici, comme chez les écoliers vénitiens plus jeunes. Les parents rendent légitime toute initiative de l'école, déjà par l'acte initial de confiance, puis en appuyant toujours les enseignants. Ils vont jusqu'à en réaffirmer les leçons morales imparties par ces derniers, en les émulant dans leurs énoncés restrictifs⁶⁰⁵.

Les châtiments en milieu familial dont les répondants nous parlent peuvent être distingués en deux types de sorte. Dans la plupart des circonstances, les parents punissent ouvertement leurs enfants pour des négligences dans l'activité d'apprentissage. Ils assignent des punitions visant l'incrément d'attention et du temps consacré à l'étude. Cela peut suivre la rencontre avec des enseignants ayant mis en évidence des défaillances spécifiques ou bien la remise périodique des notes. Dans d'autres cas, les familles sanctionnent négativement le fait que leur enfant ait mérité une première attention punitive en classe. Cela a lieu principalement lorsque les collégiens Cappello sont punis à l'école pour leurs conduites mouvementées, pour

⁶⁰⁵On dirait que le choix d'un établissement privé correspond finalement à un investissement multiple dont les jeunes ne sont pas les seuls bénéficiaires, les parents s'inspirant aux actions de l'école pour renouveler leurs propres modes de sanctionner (aussi bien en termes définitoires qu'en termes d'application de restrictions).

des petits accidents tels que des bagarres, pour des manques de respect envers les enseignants :

« Les notes pour la mauvaise conduite, pour ma mère, sont plus graves que le fait de prendre une mauvaise notation dans une discipline : elle me dit toujours que cela ne s'accepte pas » [Luca].

« Mes parents se fâchent, bien sur, si j'ai des mauvaises notes. Si c'est pour des devoirs que je n'ai pas faits ils se fâchent. Si c'est pour des trucs que je n'ai pas bien compris c'est différent. L'important c'est que... mais enfin, ils se fâchent de toute façon. Alors ils peuvent m'en rajouter... Par exemple, une fois j'avais eu un *pensum*. Lorsqu'ils l'ont su ils m'ont fait tout un discours très long, un sermon. Et je n'ai pas eu le droit de sortir pendant une semaine » [Andrea].

En faisant appui sur l'œuvre de détection de la conduite inappropriée assurée par l'école, les parents des élèves Cappello ne renoncent pas à leur rôle dans la sanction des conduites. A première vue, une tendance à déléguer toute responsabilité en termes d'apprentissage notionnel et entraînement intellectuel peut partiellement être identifiée comme le moteur du choix de l'école en question. Mais elle n'implique pas de renonciation définitive à toute intervention moralisatrice. Cela se constate aussi en considérant les cas, plus rarement cités par les enfants, où les parents récompensent les bons résultats de façon matérielle après les avoir félicités en forme verbale :

« Oui, ils y tiennent beaucoup. Et c'est pour ça qu'ils font comme ça. Ils me contrôlent. Non seulement pour voir si je rate quelque chose, mais également pour voir si je mérite une prime. [...] Oui, disons, un prix. Si je prends des notes très bonnes, par exemple...alors...d'abord, ils sont très sévères, ils contrôlent le cahier tous les jours avant le repas...s'il y a quelques inconvénients ils demandent pourquoi, ils font une petite...un petit sermon...selon la gravité... Mais également, si j'ai eu un succès, une très bonne note, par exemple, si j'ai fait une rédaction particulièrement bien, ils se l'imaginent peut-être, et quand je rentre en leur disant la note ma mère sort déjà le cadeau. Il était prêt, quoi... ! Sur la table. Un jour j'ai trouvé un jeu que je voulais vraiment ; une autre fois des vêtements... Des fois ma mère exagère même. [...] Puis, parce que là, je lui ai dit que pour l'instant je n'ai besoin de rien. Ce n'est pas que tous les jours qu'elle doit me faire un cadeau... [...] . Ils disent que c'est bien, lorsqu'on fait quelque chose de bien fait que d'avoir une récompense. Je ne sais pas, comme ça, ils croient que je vais faire encore mieux, je suppose...» [Luca].

Même si c'est toujours suite au verdict des éducateurs professionnels, les parents des collégiens Cappello tiennent à décréter, eux aussi, la qualité morale des conduites de la progéniture, ainsi que l'adaptation fonctionnelle et instrumentale des actes par rapport aux priorités partagées :

« Mes parents, je sais qu'ils le font pour moi. [...] Donc c'est pour me faire comprendre que si je fais bien mon devoir, après les récompenses arriveront. Même dans la vie normale c'est comme ça » [Paola, 13 ans, fille d'ouvriers aux méthodes éducatives particulièrement rigides, membre du trio d'exclues].

« Ma mère dit que si j'ai un problème à l'école je dois tout de suite le dire aux professeurs et ensuite, quand je rentre, même si c'est résolu, il faut que je...enfin, c'est bien que je le lui raconte, parce que comme ça... : elle est toujours une maman, donc ... les parents, ils doivent savoir ce que font leurs enfants, comme ça ils peuvent leur dire si ce qu'ils ont fait, par exemple, était juste ou si, une autre fois, il faudra faire d'une autre façon » [Maurizia, membre du trio d'exclues, mauvaises performances scolaires].

« Normalement ils donnent raison aux professeurs... eh, eh. Parce qu'ils savent que s'ils me mettent en punition ce n'est pas pour rien. Quelque fois ils peuvent penser un peu différemment... En ce cas ils me le disent : "peut-être que la punition était un peu exagérée, mais tu dois la respecter" » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

Une dernière remarque mérite d'être reportée dans ce portait préliminaire, car elle corrige l'image de rigueur et d'ordre absolus découlant des extraits proposés. Tout en ne cessant de rappeler le grand nombre de règles et de sanctions négatives à l'école et à la maison (mais concernant presque toujours les événements scolaires), les répondants ne manquent pas, sans peut-être le vouloir, de mettre en évidence un aspect critique du système régulateur, donc de l'ordre effectif :

« L'heure était terminée, nous sommes sortis de la salle, mais là l'enseignante avait donné encore un autre exercice. Juste quatre personnes l'avaient entendu. Le lendemain seulement ces quatre l'avaient fait. Nous avons donc été punis pour cela. [...] ça n'a pas de sens : on avait fait les autres trois exercices, il n'y a pas de raison pour qu'on ne fasse pas le quatrième. Si quelqu'un ne fait pas les devoirs, il ne les fait points. Ce n'est pas qu'on fait presque tous les exercices pour en suite s'arrêter au dernier, quoi ! Un peu de logique... » [Andrea].

En plus de la critique d'ordre « logique » qui conclut l'extrait, on perçoit l'image du chahut lors de l'assignation des devoirs : une certaine indiscipline se manifeste, en particulier, dans le fait de la sortie prématurée des élèves de la salle de classe. D'autres extraits, même s'ils ne représentent pas la majorité, dessinent une telle ambiance :

« Des fois je me fais aider par ma mère dans les devoirs...C'est surtout lorsque je n'ai pas bien entendu les explications, puisque il y avait des bruits dans la salle ou que tout le monde parlait lors de l'explication » [Marisa].

L'ambiance de travail se voit influencée autant par une hyper-régulation et une hyperréactivité aux écarts de conduite, que par des vides véritables en termes de contrôle de la part des enseignants. De temps en temps, les élèves Cappello, attentifs aux règles de fonctionnement et aussi à leur bien fondé en termes d'efficacité et d'efficience, font ressortir un cadre, ou bien un cercle, singulier en caractérisant la routine scolaire. Tout étant mis en place dans leur collège pour que les possibilités de désobéissance se réduisent à l'invraisemblable,

le pouvoir manifeste de l'institution sur ses élèves apparaît paradoxalement faible⁶⁰⁶. Les jeunes mettent en évidence, en particulier, que les écarts de conduite sont effectivement nombreux, en dépit des réprimandes assurées. En même temps, une observation de l'extérieur fait ressortir que, souvent, même les actes conformes aux prescriptions ne témoignent pas de cette acceptation de la légitimité de principes (et de celle des intermédiaires de leur communication) qui seule peut faire conclure à l'identification d'une relation de pouvoir.

1.2. Un terrain facile ?

Contactée par l'intermédiaire d'un ancien élève, la direction de cette école privée, en la personne du proviseur, enseignant de lettre, nous a aisément accordé la permission d'enquêter dans l'établissement. Notre contact, dont l'activation a précédé de deux mois la réalisation de l'enquête, a fait en sorte que tout soit prêt et que des autorisations parentales soient demandées et signées avant même notre arrivée sur les lieux. Nous avons personnellement discuté de nos objectifs de recherche avec le chef d'établissement seulement le jour même du début de notre terrain. Dans sa rigidité organisationnelle, cet établissement s'est aisément laissé introduire par un enquêteur externe affichant des « intérêts scientifiques ». Ces derniers, par ailleurs, ont tout de suite été retraduits en « fins statistiques », d'abord par notre intermédiaire, puis par le proviseur. Le respect des règles scolaires et les relations conflictuelles entre pairs ne semblaient pas poser de problème en tant que thèmes des interviews. La célérité et l'ouverture dans la phase de la concession du droit d'enquête ne se sont pas accompagnées de l'activation d'un appareil de contrôle visant notre activité. A la différence des élèves du collège sicilien, les étudiants Cappello ont été interviewés sans qu'aucun enseignant ne soit présent aux rencontres. De même, seulement à la fin on nous a demandé un compte rendu de notre terrain. La liberté dans la gestion des entretiens nous a paru alors relever plus de la confiance et du respect pour notre personne et notre travail que d'un désintéret pour le sort des élèves et pour une activité non connue. En même temps, le long préavis et l'absence des enseignants et du proviseur pendant nos entretiens, témoignent d'une organisation scolaire très soignée, ne laissant aucune place à

⁶⁰⁶Nous prenons en considération l'argumentation de J. Baechler sur le lien entre la relation de pouvoir et la forme de la norme, voire sur la « conjonction entre un ordre énoncé et une espérance d'obéissance » (cf. J. Baechler, « L'acceptation des normes », in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, Puf, 2001, pp. 129-140).

l'improvisation. Quant à la durée du terrain, rien ne nous a été imposé. Nous avons donc pu retourner pendant plusieurs journées dans l'école, en rencontrant vingt élèves qui parlaient, en moyenne, trois quarts d'heure.

1.2.1. Limites et avantages des rencontres en tête à tête

L'absence d'enseignants pendant les entretiens semi-directifs doit être gardée à l'esprit en lisant chaque ligne des textes transcrits. Désorientation initiale, réticences, mais également ouverture inconditionnée et informalité des conversations se comprennent mieux à la lumière de cette information. Cela est valable autant lorsqu'on prend en compte les attitudes des répondants, que lorsque on se penche sur les manières de l'enquêteur. Ce dernier ne devait pas se préoccuper, par exemple, de la gêne que certaines révélations des élèves auraient pu provoquer auprès de professionnels de l'école éventuellement présents sur la scène de l'entretien. Aucune question fictive, formulée dans le but d'atténuer la forme critique des révélations des interviewés ne s'est imposée entre deux questionnements prévus par les intérêts initiaux⁶⁰⁷. Des formes expressives du parler juvénile écouté pendant l'enquête ont pu être reprises dans les formulations interrogatives et les relances : l'absence de tout enseignant encourageait des dérogations par rapport aux formes langagières convenables en milieu scolaire et plus correctes sur le plan formel. Cela contribuait à détendre l'ambiance d'entretien.

Des contreparties importantes, naturellement, ont joué leur rôle dans une telle situation d'entretien. Le fait de ne pas bénéficier d'un intermédiaire local, connu par les étudiants dans son rôle d'éducateur, peut être identifié comme l'origine de certaines résistances initiales à "se livrer" de la part des jeunes⁶⁰⁸. Nous avons surmonté ce problème en faisant en sorte que l'interviewé parle d'abord de ce qu'il considère comme les caractéristiques primaires de son présent scolaire. La glace brisée, nous nous lançons discrètement dans des relances comparatives sur la famille, sur un « futur idéal d'adultes ». De même, lorsqu'il s'agissait de

⁶⁰⁷Nous ne décrivons pas ici une stratégie intentionnellement employée lors d'autres terrains. Nous reportons les bases de notre propre autocritique au moment de la relecture du matériel obtenu dans d'autres établissements, par des circonstances différentes.

⁶⁰⁸Nous croyons, en même temps, que l'ouverture particulière des collégiens siciliens interviewés en présence de leur enseignante d'Italien n'aurait pas pu s'observer dans cette classe si le professeur avait été présent. Les relations entre enseignants et disciples tiennent ici aux rôles formels de chacun, sans que confiance, intimité et amitié caractérisent les échanges intergénérationnels.

pénétrer à fond les conflits et le *bullying*, nous avons souvent réutilisé les mêmes termes proposés par nos interviewés ou bien des informations captées par des répondants précédemment entendus. Nous avons ainsi cherché de diminuer les traits étrangers de notre présence, ainsi que notre statut tout à fait anormal⁶⁰⁹.

Des remarques critiques intéressantes ont pu être recueillies à propos de l'organisation scolaire, des attitudes de certains enseignants, des interprétations par les élèves, qui n'auraient pas émergé de façon si nette dans d'autres circonstances⁶¹⁰. Les collégiens Cappello, en effet, restent attachés, dans l'ensemble, à une défense aprioristique de leur entourage, qu'il s'agisse de l'école, des parents ou des familles des autres :

« Les parents des autres je ne les connais pas, donc je ne les juge pas. J'ai les miens et je me contente d'eux » [Eliana].

[en parlant des parents de ses camarades auteurs de violations] « Les familles des autres ? Oui, je crois, enfin, qu'elles sont des familles normales, mêmes dans leurs cas » [Giovanni].

[en parlant des parents de ses camarades turbulents] « Les parents ? Je ne sais pas, mais je crois qu'ils sont également des parents qui tiennent à leurs enfants » [Matteo].

Nous supposons que des réticences plus fermes auraient été mises en avant au cas où des enseignants avaient été présents. La suspension du jugement, d'ailleurs, est une consigne appliquée et publicisée par ces jeunes. Il n'est pas rare qu'ils perçoivent comme incorrect l'encouragement à juger de façon explicite de leurs éducateurs⁶¹¹. Un imaginaire de la règle, insistant sur sa fonction centrale dans l'existence quotidienne, leur rendait parfois suspects nos questionnements sur la justesse de certaines codifications et de quelques initiatives punitives. Cela a été observé en dépit du fait que, tôt ou tard, chaque interviewé se serait déboutonné à propos de défaillances et inefficacité règlementaire ou du zèle punitif remarqué. En présence d'un représentant d'une des deux catégories d'adultes significatifs mentionnés pendant l'entretien, des tels approfondissements auraient été plus rares.

L'instrument de l'entretien partiellement directif s'est montré optimal dans sa nature d'outil flexible, adaptable, source de valeur ajoutée. Hasard, contraintes organisationnelles,

⁶⁰⁹ A l'école élémentaire les écoliers tendaient à nous assimiler aux maîtresses, puisque nous nous présentions en tant qu'adultes ayant le droit d'interroger et que nous n'avions pas d'enfants dans la classe. Les collégiens ne pratiquent pas cette assimilation erronée, profitable à nos buts. Au début, ils perçoivent notre présence et notre rôle comme inclassables. Dans le cas des collégiens Cappello, en particulier, l'étrangeté est accentuée par le fait que nous ne partageons pas l'accent et la terminologie juvénile patoise avec les répondants.

⁶¹⁰ *A posteriori*, il semble très probable que les collégiens Cappello, déjà peu enclins à livrer des jugements négatifs sur la famille et l'école, se seraient montrés encore plus renfermés en présence de tiers.

⁶¹¹ Des analyses critiques ne manquent pas pourtant au sujet de certaines initiatives de parents et professeurs. Seulement, celles-ci sont mises en avant dans des contextes discursifs plus généraux concernant l'appréciation de l'école, le rôle d'étudiant, etc.

mais surtout une pré-exploration importante, ont aidé à une poursuite adaptée d'approfondissements thématiques et de sous-déclinaisons, en préservant partiellement notre travail du risque d'un impact malheureux entre prénotions et attachements de l'enquêteur et de ses répondants. Les conditions organisationnelles dans lesquelles les jeunes répondants nous ont été livrés constituent déjà des informations. On remarque l'analogie entre le collège Cappello et l'Ecole Elémentaire Farinetti. Les deux établissements, suivant une même procédure pour la requête d'autorisation parentale, nous ont permis de rencontrer les élèves sans nous imposer la présence de tiers. Les deux écoles se ressemblent pour leurs règlements écrits, minutieux et bien connus par les répondants. Elles jouissent d'une confiance totale de la part des parents et leur réputation est, en général, bien citée dans plusieurs villages limitrophes. Les enfants et les adolescents inscrits sont particulièrement concernés par le sérieux de la mission d'étudiant, même s'ils ne manquent pas de mériter des punitions suite à la violation de règles spécifiques. Les parents entretiennent des relations et des communications constantes avec l'institution scolaire, en rencontrant tantôt les enseignants, tantôt le proviseur⁶¹², lorsque des clarifications ou des interventions spécifiques s'imposent. Dans ce cadre, surtout si l'on repense aux établissements ayant fait en sorte que des enseignants soient présents lors des entretiens⁶¹³, on peut estimer la flexibilité à l'occasion de notre demande d'intromission comme un annexe de la rigidité organisationnelle et disciplinaire. Le fait que les collégiens puissent vivre librement l'expérience inédite de l'interview montre que leur établissement rigide assure une ouverture d'esprit indispensable à tout apprentissage. Naturellement, celle-ci est possible grâce à la décharge signée, auparavant, par les parents. On voit dans ces éléments autant la trace d'une facilité de gestion interne que celle d'une lecture bienveillante du chef de l'établissement au sujet de notre entreprise. Des informations supplémentaires sur le terrain en question en découlent : la zone géographique de l'école visitée ne voit pas d'alarmes ni d'alarmismes concernant d'éventuelles intromissions malencontreuses dans les établissements ; aucun étudiant ne serait connu en tant qu'ingérable en l'absence d'un enseignant⁶¹⁴. Ces différents renseignements, menant directement et indirectement à la question de l'ordre et de son maintien, ne sont pas anodins, notre intérêt pour le *bullying* s'articulant autour d'un approfondissement du rapport avec la

⁶¹²Ce dernier est consulté surtout en qualité d'enseignant de Lettre, tout comme les sœurs de l'école élémentaire sont consultées plus en relation aux matières qu'elles enseignent qu'en tant que directrice ou vice-directrice. C'est une autre différence par rapport au collège sicilien, dont la proviseure restait une figure hiérarchiquement importante mais pédagogiquement non engagée, ni renseignée sur le sort des élèves.

⁶¹³On rappelle que le collège et l'école élémentaire sicilienne, qui ne disposaient pas de règlement officiel connu aux élèves, ont préféré nous accorder la permission sans consulter les familles, en garantissant par la suite la sécurité de leurs élèves par la présence d'un enseignant en salle d'interview.

⁶¹⁴Ainsi que pour les autres terrains, nous ne pouvons pas exclure la possibilité que la classe choisie par le proviseur soit en réalité "la meilleure".

règle. En particulier, la capacité d'exploitation et de manipulation de limitations et garanties montrée au niveau institutionnel constitue, en soi, un terrain d'apprentissage sans égaux pour les jeunes étudiants. La confiance des familles dans l'école en question est également confirmée par la "prise de risque" du proviseur. En parallèle, une indication importante en sort soulignée : elle concerne la représentation que les familles doivent, en général, avoir de l'école, de son personnel et de son statut de décideur ultime lorsqu'il s'agit du temps scolaire. En donnant leur consensus pour que certaines activités puissent voir la participation de leurs enfants, *les familles se remettent par la suite entièrement à l'œuvre de supervision et d'évaluation de "l'adéquat" pratiquée par les professionnels de l'éducation.* Cette remarque aide une esquisse générale ensuite affinée et, pour maints aspects, confirmée par les lectures croisées des références textuelles.

1.2.2. Sur la richesse relative des textes

Les textes des entretiens au collège Cappello sont plus longues, apparemment, que tous les autres. En revanche, une lecture attentive dévoile un recours plus important aux relances, voire à des véritables questionnements de notre part. Les collégiens vénitiens, en d'autres termes, auraient nécessité de plus d'encouragement ou, sinon, ils auraient suscité une plus fréquente intromission de l'enquêteur⁶¹⁵. La consigne de départ (« Dis-moi ce que tu aimes de l'école et ce qui ne te plaît pas ») donnait habituellement lieu à un étalage de disciplines, partagées en catégories d'appréciation et d'utilité. Plus que d'une pauvre créativité de la part des répondants, surtout par rapport aux collégiens méridionaux, cela nous informe d'un nombre important de caractéristiques rentrant dans les représentations-clé de nos interrogés. L'école se définit d'abord dans les termes des enseignements qu'elle propose (inventaire des matières préférées ou détestées), ensuite dans les termes de la convenance et de l'efficacité de son organisation. Le fait que d'autres interrogations doivent se multiplier pour que la réaction à la consigne initiale s'éloigne de la spécificité organisationnelle des différents cours scolaires est un indicateur de l'importance accordée à l'activité estudiantine en tant qu'expérience d'enrichissement intellectuel et culturel. Il révèle rarement une paresse des répondants dans la poursuite de l'entretien.

⁶¹⁵Cela se lit, selon les cas, comme la capacité des répondants à susciter de l'intérêt ou bien comme l'incapacité d'approfondir les réponses à la manière des écoliers plus jeunes de la même région ou des pairs siciliens.

Cela dit, il est quand même vrai que, un peu comme dans le cas du collège sicilien, ces élèves vénitiens semblent donner lieu à moins de divagations thématiques que les petits de la même région. La comparaison entre collèges les voit également moins enclins à l'errance argumentative. Des réponses concises et ponctuelles répliquent souvent à nos demandes d'informations. Le risque du hors-thème est alors faible, l'attention aux questionnements en provenance d'adultes restant élevée. Cet aspect nous renvoie à une caractéristique du travail scolaire : des rédactions d'italien peuvent ne pas être approuvées par l'enseignant de Lettres parce que trop éloignées du titre initial et surtout du schéma censé être "le bon" pour le développement discursif⁶¹⁶. De même, des discussions et des interrogations de groupe se déroulent selon le principe de la stricte cohérence des réponses apportées par rapport au questionnement formulé par le Professeur. C'est pourquoi nous parlons de richesse relative des textes. Si, en comparant les transcriptions des classes, on peut être amené à considérer les textes des collégiens vénitiens plus pauvres en variété thématique, analytique et verbale que ceux des autres, ces différences peuvent en réalité dévoiler la particularité (et aussi le soin et la richesse) de l'enseignement au Collège Cappello. Et même si on contestait une méthode trop invasive en tant que productrice de limitations dans la libre expression et réflexion, l'ampleur informatrice de textes apparemment plus succincts et moins créatifs ne manquerait pas d'apparaître.

Des différences se remarquent, en particulier, au niveau des choix terminologiques, et de la maîtrise du vocabulaire. Elles distinguent cette classe par rapport à son homologue méridional et même par rapport aux deux classes d'enfants des écoles élémentaires. Elle est en partie imputable aux restrictions du discours que les répondants s'imposent. En revanche, une importante homogénéité de performances linguistiques, intellectuelles, analytiques et critiques est la caractéristique interne du terrain en question. Un même niveau moyen de compétences expressives et de bonnes manières se repère à l'occasion des entretiens. Aucun élève ne semble exceller par des aptitudes descriptives, analytiques ou interprétatives. Tôt ou tard, chaque répondant arrive à s'attarder sur un argument, après avoir été très succinct sur tous les autres. C'est peut-être cela qui fait en sorte qu'une tenue moyenne de la conversation se perçoive, des "répondants-clé" n'étant pas identifiables⁶¹⁷.

⁶¹⁶Nous repensons au témoignage de Luca, dont les parents insistent pour prendre part aux devoirs de l'après-midi : « C'est ce que je disais : mon père a insisté pour m'aider un jour. Je lui avais dit "non". Rien. Il a insisté, insisté jusqu'à ce que je lui dise ce qu'il y avait comme devoir. Alors la rédaction il me l'a faite loucher. Parce ce que il croit qu'on peut la faire comme-ça, en disant tout ce qu'on veut. Mais ce n'est pas comme-ça : il faut suivre des traces, un schéma. C'est comme lorsqu'on nous pose une question : on ne peut pas tout dire. D'abord il faut dire certaines choses, les choses essentielles [...] ».

⁶¹⁷C'est une autre différence importante par rapport aux trois autres classes décrites. Les répondants plus bavards sont ici des élèves qui s'attardent sur un ou plusieurs détails concernant des arguments spécifiques et non pas des jeunes s'exprimant longuement sur tout aspect de relief.

A la différence de ce qui est fréquent dans les autres classes, le niveau des réponses en termes d'approfondissement, d'enthousiasme du répondant et de qualité des expressions verbales employées, ne se décline pas ici selon les positions au sein des réseaux amicaux, sur l'échelle des résultats scolaires, sur celle des disponibilités financières ou selon la distribution des rôles dans les dynamiques de *bullying*. On peut supposer ainsi, par exemple, que des problèmes relationnels n'accablent pas particulièrement ces enfants qui connaissent la possibilité de rencontres amicaux supplémentaires en dehors des heures scolaires. Nous pouvons prendre en considération le fait que les résultats scolaires, en dépit de l'importance accordée à la tâche estudiantine, n'inquiètent pas les répondants à un point tel que les moins performants soient inhibés dans leur libre expression. Les disponibilités financières, encore, ne jouent pas un rôle tellement central que les élèves plus démunis se perçoivent comme inaptes à nous décrire la vie scolaire. Pour finir, les aptitudes (et attitudes) à la réponse de nos interviewés indiquent un autre aspect important. Le *school bullying* ne doit pas se décliner dans l'opposition de la classe entière contre des sujets définitivement et officiellement mis à l'écart. S'il était ainsi, les réponses concernant les amitiés et l'appréciation pour l'école seraient particulièrement succinctes de la part des victimes. Or, ces dernières ne semblent pas détester l'école au point de ne pas vouloir en parler. La victimisation ne paraît pas, non plus, l'affaire d'élèves particulièrement attirés par la violence physique, affectés par des troubles psychiques, habitués d'initiatives désocialisantes⁶¹⁸. En effet, aucun élève ne semble incapable de faire état des iniquités commises. Nul n'apparaît gêné par la thématique plus générale des relations normales entre élèves. Le harcèlement entre pairs s'annonce ainsi comme un ensemble de petites manifestations plurielles, aucune macro-dynamique n'entraînant la classe entière dans la victimisation ou la mise à l'écart d'une victime ou de deux, trois cibles exclusives. Si les victimes de harcèlement ne se différencient pas tellement des autres répondants dans leurs réactions aux encouragements du chercheur c'est qu'elles connaissent alors, probablement, la possibilité d'autres contacts en dehors de l'école. Cela fait en sorte qu'elles diminuent partiellement la portée de ce qui arrive en classe. Une relativisation ; la capacité de parler des problèmes éventuellement vécus ; celle de s'impliquer, au plan analytique et émotionnel, comme tout autre répondant, en découlent chez les victimes de la classe Cappello. Pour finir, tous les répondants font preuve d'une même ouverture lorsqu'il s'agit d'approfondir le thème des relations amicales et conflictuelles en classe. Cela laisse entendre l'absence d'une interprétation du haut qui concerne les différentes

⁶¹⁸On verra que, en classe ou en dehors de celle-ci, tout répondant fait l'expérience de contacts amicaux, en montrant qu'il sait susciter une réitération des échanges relationnels par la qualité de sa conduite.

situations problématiques et de type *bullying*⁶¹⁹. Les relations controversées entre camarades font l'objet d'interprétations libres de l'influence de lectures explicites et officielles de source institutionnelle, comme prouvé par le manque de références aux discours qualificateurs des enseignants. On comprend, encore une fois, en quel sens la façon de présenter des critiques et de les argumenter est en soi porteuse d'information.

La lecture des textes recueillis permet, enfin, de repérer un lien entre la qualité terminologique et interprétative, l'ampleur des contenus, d'un côté, l'expérience d'apprentissage en classe, de l'autre : l'inhabitude à la participation créative se dévoile ainsi, en dépit de la participation à la production normative (rédaction du règlement scolaire) citée.

2. Harcèlement systématique entre pairs : une mosaïque de fréquentations préférentielles et de relations conflictuelles

La trame des relations conflictuelles est complexe : plusieurs sous-groupes existent dans cette classe. En même temps, aucun cercle n'est rigidement fermé ou demande une appartenance exclusive à ses membres. Chaque étudiant peut appartenir au groupe des filles plutôt qu'à celui des garçons ; au groupe des élèves aux résultats discrets plutôt qu'à celui des mauvais élèves ; au groupe des "adolescents populaires", plutôt qu'aux adeptes des jeux d'enfance. Les « petits cercles », dont nos répondants nous parlent dès le début de l'entretien, lorsqu'on demande « Qu'est ce que tu aimes de l'école ? Qu'est ce que tu n'aimes pas ? », voient donc une appartenance non exclusive, des acquisitions transitoires et floues, des passages provisoires de collégiens. La fixité des réseaux relationnels est bien moins importante ici que dans la classe homologue sicilienne. Tout en accentuant la centralité de leurs fréquentations préférentielles, les répondants avouent souvent avoir fait l'expérience du contact avec des camarades perçus, auparavant, comme irréductiblement différents. A cet égard, les voyages d'instruction se révèlent comme autant d'occasions propices au contact entre membres de cercles différents, voire entre élèves que la routine scolaire ne voit pas proches :

⁶¹⁹En effet, nous ne trouverons pas d'indices de participation ou de connivence directe des enseignants par rapport aux dynamiques de *bullying* détectées.

« Il m'est arrivé, pendant le voyage scolaire, d'être avec Flavia et les autres un peu plus à la mode [...]. Nous nous sommes amusées, je ne m'y attendais pas, vraiment... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« Un jour, lorsque mes deux amies n'étaient pas venues, je me suis retrouvée à parler avec les autres filles, c'était pendant une visite au musée. Même une autre fois, lorsqu'elles étaient malades » [Paola, membre du trio d'exclues].

« J'ai des amitiés particulières, mais pendant la pause on est avec des autres aussi, surtout pendant le *football*. Sinon en classe je rigole surtout avec deux, trois... » [Andrea].

Nos répondants sont pourtant loin de considérer ces contacts hétérogènes comme une preuve d'unité de fond du groupe-classe. Ils ne tirent pas des faits décrits la perception d'un caractère flou des niches amicales. Ils expriment alors des inquiétudes et formulent des critiques à l'égard de la santé du réseau amical dans leur classe :

« Le problème de cette classe c'est qu'il y a des divisions » [Marisa].

« Cette classe, malheureusement, est pleine de petits groupes » [Matteo].

« Il y a un problème : on n'est pas une classe unie » [Celeste, membre du trio d'exclues].

En essayant de connaître le panorama des relations amicales et conflictuelles pour identifier d'éventuelles problématiques de type *bullying*, ces considérations ne sont pas moins éclairantes que les renseignements sur les fréquentations effectives entre camarades. Au contraire. La confrontation entre plaintes et récits concernant des contacts hors-cercle inspire des réflexions de plus large visée, le repère d'un contraste apparent encourageant des efforts interprétatifs minutieux. Les répondants Cappello parlent dans le détail de leurs camarades préférés et de ce qui alimente ces préférences : les activités pratiquées constituent souvent le fondement d'un choix associatif stable. Ils n'en font pas un mystère :

« On fait les mêmes jeux, on s'y amuse, voilà » [Francesco].

« On parle des mêmes trucs, on se raconte des choses... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« On aime tous le *foot* » [Fabrizio].

Néanmoins, ils dénoncent presque toujours comme inique l'ensemble de petits cercles préférentiels, qu'il faudrait bien démanteler :

« Il ne faudrait pas trop se diviser, rester toujours avec son amie... » [Flavia].

« On change de place tous les mois, parce que sinon on s'habitue à être toujours avec son ami » [Francesco].

« On change de table pour ne pas ... parce que sinon on serait toujours avec les mêmes, alors certains on ne les connaîtrait pas... » [Celeste].

« Il n'est pas juste d'exclure les autres, par exemple, en ne s'asseyant jamais avec eux, etc... » [Laura].

S'agit-il d'insatisfaction personnelle, de prise de conscience d'une plus ample possibilité d'amusement en cas de fréquentations plus nombreuses ou bien d'une re-proposition des recommandations constamment adressées par les enseignants : « il ne faut pas exclure les autres », « il ne faut pas avoir des préférences », « c'est important de parler avec tout le monde »⁶²⁰? Difficile de trancher. D'autres interprétations, d'ailleurs, méritent d'être prises en considération. Les collégiens sont peut-être contradictoires parce qu'ils veulent dissimuler une attitude que l'institution éducative n'admet pas. Ils fréquentent alors leur petit cercle, tout en condamnant l'existence de telles divisions. Ils fréquentent, sinon, un groupe stable mais dans l'espoir de pouvoir en intégrer un autre, faute de quoi ils déprécient l'état fragmenté du groupe-classe. Des révélations, en ce sens, ne manquent pas d'apparaître dans les textes :

« Non, j'aime toujours d'être avec mes amies, mais j'aimerais aussi si l'on fréquentait aussi les autres » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« Je cherche à les approcher lorsque mes autres amies ne sont pas là, sinon rien... » [Paola, membre du trio d'exclues].

« J'aime être avec tout le monde. Généralement, on joue au *football*. Dans la cour. Il y en a qui ne viennent pas. Nous, on les appelle, mais s'ils ne veulent pas... » [Luca].

En plus de citer des goûts communs concernant des activités ludiques, les collégiens Cappello caractérisent les affiliations amicales de leur classe comme étroitement liées au jugement porté par chaque cercle sur les membres des autres. Celui-ci prend en compte, en particulier, le type d'éducation censé être à la base des goûts, des passions, de la liberté de mouvement et de l'autodétermination :

« Les différences entre nous et ces autres filles sont...que par exemple, elles peuvent déjà sortir, alors que nos parents ne nous laissent pas sortir. Par exemple, là, cet été il y avait des rencontres à l'Église, mais mon père m'a dit que c'était encore trop tôt. Je ne peux pas sortir toute seule. Elles organisent des fêtes... mais moi, franchement, cela ne m'attire pas. Je préfère jouer à des jeux plus simples : cache-cache, des trucs simples, quoi... » [Paola, membre du trio d'exclues].

⁶²⁰Cette dernière éventualité nous est suggérée par la constatation fréquente d'une discordance entre ce que les interviewés déclarent être souhaitable et leurs pratiques effectives. Revenons sur la déclaration de Flavia affirmant qu'« il ne faut pas se diviser et rester toujours avec sa copine ». Dans les faits, elle ne fréquente que « les filles plus à la mode » (comme nous informent celles qu'elle n'approche pas). Le ton de sa déclaration est en effet celui d'un répétiteur, ayant mémorisé la forme et le contenu, sans pour autant adhérer au sens de la partie qu'on lui demande de jouer. Elle ne la joue donc pas, tout en pouvant croire – et laisser croire – de le faire.

« Certains de mes camarades je les trouve un peu... bizarres... Je ne sais pas si c'est eux ou si ce sont leurs parents qui leur disent qu'ils peuvent... s'en fiche de l'école, être désobéissants... » [Fabrizio].

« Moi j'ai été habitué à faire d'abord mes devoirs. Par exemple, pendant le voyage scolaire, j'étais dans la chambre avec trois autres garçons. Alors, moi, je me préparais d'abord, puis s'il restait du temps je jouais, je regardais la télé. Un autre camarade, au contraire, qu'est ce qu'il faisait ? D'abord il regardait la télé, il jouait, tout ça, puis, cinq minutes avant de descendre pour manger, il décidait d'aller dans la douche, quoi. Ce n'est pas normal. Je ne sais pas comment il est habitué. [...] Avec ces garçons, comme par exemple celui de la douche, je peux être en accord, mais d'autres fois cela peut être plus difficile, puisque on est habitués différemment » [Francesco].

Les occasions de rapprochement entre jeunes aux inclinations différentes sont augmentées par les activités que l'école propose. Le fait que les élèves en reportent des souvenirs précis, qu'ils en tirent des suppléments informatifs sur les autres, qu'ils y puisent leurs éventuels projet concernant des nouvelles directions amicales à prendre tient cependant à une ouverture de fond propre à ces répondants. Ils diffèrent en cela de leurs homologues méridionaux. Dès le plus tendre âge, les provenances hétérogènes (en termes de revenus familiaux, de village de résidence, de capital culturel familial) jouent un rôle clé dans la socialisation à la différence⁶²¹. Le contexte de la classe, l'organisation scolaire avec ses activités collectives à accomplir dans le respect de règles (on pense à la rotation des places, par exemple) actualisent au collège l'éducation à la diversité jusque là vécue par nos répondants. Une évaluation différenciée des qualités des pairs et de leurs actes semble avoir lieu ici. Ils se rapprochent ainsi des camarades qui partagent leurs préférences ludiques et le type d'attachement à la mission d'étudiant, plutôt que de ceux qui se trouvent dans une position sociale similaire ou qui obtiennent les mêmes notes :

« Non, ce n'est pas grave s'il ne prend pas des bonnes notes. Mais au moins il essaie, on le voit qu'il s'efforce. Des gens comme ça on peut même les aider ; par contre ceux qui ne s'y mettent même pas...franchement... » [Andrea, en parlant d'Agostino, qui essaie de réussir].

« Non, on peut être amis même si on est différents. Par exemple, mon camarade, je vais souvent chez lui, on s'amuse. Mais il doit toujours rapporter des bonnes notes, sinon sa mère... Ces parents sont un peu spéciaux, les miens me laissent tranquille. Une fois qu'ils voient que je cherche à bien faire ils sont déjà satisfaits. Les siens... Uh... Mais même s'il semble un peu plus....premier de la classe, pour d'autres aspects on est des bons amis, voilà... » [Matteo, en parlant de Luca].

⁶²¹Cette rencontre avec la diversité intervient de façon fructueuse lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences entre les stratégies d'exclusion à l'œuvre dans les deux classes de collège. Nous anticipons que les collégiens Cappello privilégient une évaluation d'autrui principalement basée sur les actes et les attachements manifestes, alors que leurs pairs siciliens se penchent volontiers sur une exaltation de singularités d'origine *ascriptive* (classe sociale d'appartenance, qualification professionnelle et formative des parents, ...).

« Là je suis contente, parce que mon amie va mieux, avec les notes et tout ça... Sinon elle aurait pu être obligée de doubler l'année... [...]. Oui, elle a des problèmes, donc moi je peux l'aider quelques fois, puisque je suis mieux préparée dans plusieurs matières... [...]. Je l'encourage, je lui dis que l'important c'est qu'elle s'y mette. Parce que, par exemple, il y a certains camarades qui ne cherchent même pas, à mon avis, de s'y mettre. Alors là ce n'est même pas la peine de les aider... [...] Mes parents ils sont d'accord pour que je l'aide. Ils disent : "si c'est une gamine qui le mérite, parce qu'elle y tient... pourquoi pas... ?"» [Paola, parents rigides ; membre du trio d'exclues].

Une certaine indulgence est accordée lorsque les différences entre élèves présentent un caractère transitoire, susceptible d'amélioration. C'est le cas des mauvaises notes, lorsque la collaboration entre copains apparaît amoindrir le poids des aptitudes scolaires défaillantes. Dans ce cadre, des divisions existent bien, mais elles ne sont pas définitives. La constitution et le maintien des groupes apparaissent toujours dépendants de la libre initiative des jeunes sujets et de leur engagement motivé. En classe, comme en milieu extrascolaire⁶²², les cercles préférentiels s'articulent autour d'une appréciabilité réciproque de la conduite des membres.

Le *bullying* dévoile ici des mécanismes clé qui émulent, comme chez les autres collégiens rencontrés, ceux de la constitution et du maintien des cercles amicaux⁶²³. Des liens préférentiels s'identifient facilement, qui pourtant n'empêchent pas des contacts occasionnels entre membres de groupes différents, voire entre élèves qui se sont rarement rapprochés les uns des autres précédemment. Ces nouvelles expériences relationnelles peuvent rester des événements ponctuels et exceptionnels ou bien se traduire dans le commencement de relations supplémentaires par rapport à celles connues. Ni fracture irréparable, ni substitution brutale des vieilles fréquentations amicales par les nouvelles ne semblent avoir lieu. Au contraire, les répondants nous décrivent une ambiance où l'intégration simultanée de plusieurs cercles est possible et souhaitée. C'est dans ce sens que nous lisons les plaintes concernant l'existence de divisions internes au groupe-classe. Les limites entre cercles sont donc franchies avec une grande facilité, notamment lorsqu'il s'agit de remarquer attitudes et qualités appréciables d'un membre d'un autre groupe. Cela s'observe même en présence d'autres traits, chez le sujet en

⁶²²C'est une autre différence par rapport au collègue sicilien. Les fréquentations amicales en dehors des heures scolaires voient nos collégiens méridionaux rencontrer exclusivement des camarades de la classe. Les cercles préférentiels rappellent souvent une proximité des familles sur l'échelle sociale. Au contraire, dans les écoles septentrionales visitées les élèves n'ont généralement pas la possibilité de revoir leurs compagnons d'école pendant l'après midi. En plus, les dimensions réduites des communes de résidence favorisent des fréquentations par cohorte non homogames du point de vue socioéconomique.

⁶²³Celle qui paraît une évidence à prendre en compte lors de toute attention portée sur la relation amicale est pour nous un acquis majeur de l'étude menée. En effet, ce qui n'est pas une évidence est plus simplement le fait de s'occuper du *bullying* dans les termes d'une relation – certes conflictuelle – entre jeunes acteurs, puis dans les termes d'une interaction *sui generis* (sujette à des ajustements successifs mais également à l'impact des perceptions réciproques initiales concernant les protagonistes).

question, négativement qualifiés. De même, les contours des groupes apparaissent flexibles lorsqu'il s'agit de repérer des jeunes acteurs par rapport auxquels prendre de la distance⁶²⁴.

Le *bullying* suit les trames du réseau amical, mais il n'est pas sans y imprimer son cours. Si, d'un côté, il est facile de repérer une certaine correspondance entre conflits de type *bullying* et contrastes entre cercles ou entre membres de cercles différentes, de l'autre les dynamiques de victimisation continuée entre collégiens rétroagissent ici sur la définition des appartenances et même du groupe en tant qu'expérience relationnelle. C'est en constatant la nature durable de l'exclusion de certains élèves incapables d'améliorer leur position – donc en prenant acte du *bullying* – que les collégiens Cappello renforcent une conviction. Privilégier la fréquentation constante de certains pairs plutôt que d'autres relève d'une façon « injuste » de se conduire :

« Disons que c'est un peu de leur faute, parce que c'est eux qui commencent... mais des fois c'est nous qui les excluons. C'est un peu... ce n'est pas juste. Enfin, je ne sais pas, mais peut-être ils font comme ça parce qu'ils ne sont pas dans un groupe avec les autres » [Francesco, en parlant de Yarin, Franco et Angelo].

« Oui, elle pourrait se comporter différemment. Peut-être on la considérerait un peu plus. [...] je ne sais pas si elle fait comme ça parce que nous on est toutes ensemble et qu'elle n'est dans aucun groupe d'amies ... ou... » [Flavia, en parlant d'Eliana].

« Des petites disputes il peut y en avoir...même des grandes... eh, eh... Mais là c'est une question qui était déjà sortie l'année passée. Dès le premier jour on a un peu exclu cette fille, ce n'est pas juste. Certains lui font des méchancetés comme ça, pour rire...alors c'est normal qu'elle n'ait pas de groupe » [Maurizia, en parlant d'Eliana].

Une ambivalence s'applique à la représentation des liens, avant tout conceptuels, entre groupe et victimisation. Parallèlement, les groupes peuvent être touchés, dans le concret, par les dynamiques de *bullying*, sans même qu'ils y aient ouvertement participé⁶²⁵ :

« Il ne faut pas s'isoler, comme un groupe qui exclut les autres. Parce que peut-être ils font ça parce qu'ils voient que les autres ont des amis et qu'ils ne sont pas vraiment liés...enfin, que les autres ne les accueillent pas dans leurs groupes » [Paola, membre du trio d'exclues].

« Un groupe c'est... comment dirais-je ? De s'aider, de s'encourager... mais sans exclure les autres, enfin, pas trop, parce que sinon ils peuvent se mettre à ...enfin, soit ils peuvent en être blessés, soit ils peuvent décider de se venger, je ne sais pas, de faire des méchancetés juste pour... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

⁶²⁴Nous n'entendons pas mettre en avant l'hypothèse d'une nécessité d'ordre fonctionnel du repérage de cibles de harcèlement par rapport aux manifestations de sociabilité. Nous soulignons l'absence, à la différence de ce qui a lieu dans la classe « Amato », de conflits de type *bullying* internes aux cercles.

⁶²⁵Nous ne nous référons pas à l'influence directe des dynamiques et du climat de type *bullying* sur l'ambiance relationnelle générale de la classe. Nous considérons la façon dont le groupe, en tant que forme agrégative, est évoqué par les collégiens Cappello, lorsqu'il s'agit d'analyser les problèmes individuels et les problématiques de la classe.

Pour finir, une véritable "assignation de groupe" peut avoir lieu à partir des divisions entre élèves mises en évidence par les attitudes et les dynamiques de *bullying*. C'est ce qui se remarque lorsque les collégiens Cappello tendent à considérer trois élèves de leur classe comme s'ils formaient un groupe, alors qu'ils ne se perçoivent et ne se portent pas, en réalité, comme tels. Cette attribution d'étiquettes et d'appartenances se joue à partir des relations controversées, pour maints aspects traçant un cadre de type *bullying*, que chacun des trois élèves entretient avec le reste de la classe⁶²⁶.

2.1. Deux situations de harcèlement de groupe

D'après nous, toute dynamique de *bullying* s'analyse en fonction du groupe-classe et de ses sous-groupes plus ou moins visibles. Il est cependant aisé, dans le cadre d'une simple description des situations de victimisation continuée en acte, de distinguer entre un *bullying* perpétré entre cercles, ou entre cercles et acteurs individuels, et un *bullying* consistant dans la répétition d'attaques et d'offensives entre protagonistes solitaires. Cette distinction se croise ensuite, comme nous le verrons, avec celle existant entre formes directes et indirectes de victimisation et d'intimidation. Nous avons privilégié une exposition articulée autour de la dimension groupe-individu dans le but de bien mettre en évidence le poids des cercles dans toute dynamique de *bullying* entre individus ou entre groupes d'individus.

Passons donc en revue deux problématiques de type *bullying* dans lesquelles le conflit se joue entre groupements stables (bien que pas toujours fermes et définis dans leurs contours et dans leur auto-perception en tant que tels). Dans les deux cas un groupe plus ample inflige l'isolement à un cercle minoritaire qui compte d'autres jeunes du même genre sexuel. La première dynamique concerne les filles ; la seconde intéresse les garçons. Les deux situations se dévoilent dans leur constance. Aucun des protagonistes ne laisse entrevoir l'espoir d'une transformation de l'état des faits. Dans le premier cas, Paola, Celeste et Maurizia, victimes d'exclusion, se montrent pessimistes à propos d'un changement et d'une intégration du groupe féminin plus ample qu'elles souhaiteraient pour autant. Dans le second, au contraire, trois garçons n'intégrant pas le groupe masculin des pairs – Franco, Yarin et Angelo – ne citent aucun obstacle inamovible, mais affichent un désintérêt par rapport au changement

⁶²⁶On revient sur cette situation lors de la description du second cas de *bullying* dans les pages qui suivent.

éventuel de la situation. D'autres différences distinguent les deux dynamiques de *bullying* dont il est question. Si les trois filles victimes d'exclusion se perçoivent dès le début en tant que petit groupe soudé, les trois garçons dont l'intégration du groupe-classe fait problème n'entretiennent pas de relations privilégiées entre eux. Ils sont pourtant identifiés par les autres collégiens comme s'ils formaient un véritable trio. A la différence de Paola, Celeste et Maurizia, ils ne présentent pas vraiment leur situation en classe comme problème majeur de leur quotidien. Cela peut étonner, tout autre interviewé (que ce soit un garçon du groupe plus ample ou une fille de la classe) soulignant le poids de cette intégration manquée.

La problématique intéressant les filles nous est racontée seulement par les trois protagonistes mises à l'écart. C'est un peu surprenant, puisque les deux problèmes d'exclusion concernent, respectivement, la population masculine et celle féminine dans leurs totalités. Les échanges intra-genre entretenus par Paola, Maurizia et Celeste sont très défaillants en classe, tout comme ceux entre les trois garçons isolés et leurs pairs masculins. Si les premières compensent ce manque par l'intensification de relations entre elles, les seconds, qui n'entretiennent même pas, en réalité, de relations amicales entre eux, se retrouvent vite impliqués dans des éclats conflictuels. Cela est facile à chaque fois que le contact avec d'autres camarades se vérifie. La différence plus importante entre les deux dynamiques réside dans la perception de leur propre condition par les victimes d'exclusion. Cette conscience apparaît bien développée et exprimée par les trois jeunes collégiennes interviewées. Les trois garçons, au contraire, ne se présentent pas en tant qu'exclus ou victimes de critiques directes et indirectes. Ils se limitent à proposer une critique des attitudes et des orientations de leurs camarades, en cherchant par ailleurs de justifier leurs propres penchants vers la bagarre à une typicité de l'âge, du genre et du contexte scolaire.

« C'est normal à cet âge de se faire entraîner dans des bagarres » [Angelo].

« Oui, cela peut arriver, disons que dans une école c'est peut-être normal de se laisser provoquer... de s'énerver » [Franco].

« Entre garçons je ne crois pas que cela soit grave » [Yarin].

Les deux dynamiques considérées mettent encore en évidence un lien étroit entre l'expérience de contacts amicaux non occasionnels, même si limités, et la conscience d'un rôle malheureux joué sur la scène relationnelle de classe. En effet, les trois jeunes filles mises à l'écart caractérisent très précisément leur situation. Les trois garçons ne comptant pas sur l'appui d'amitiés stables ne parviennent pas à l'explicitation – ni, peut-être, à prendre conscience – des contours de leur position au sein de la dynamique de *bullying* les entraînant. Cela dit, il est important d'anticiper que ces derniers ne s'avèrent pas être seulement des

victimes d'exclusion. Ils réagissent parfois en agressant physiquement ceux qui les excluent ou les critiquent. En plus, d'autres dynamiques de *bullying* – dont nous parlerons plus tard – les voient victimiser, à leur tour, certains camarades de classe de façon systématique.

2.1.1. Un cas de *bullying* indirect : harcèlement et exclusion de groupe

Cette situation conflictuelle au tournant de type *bullying* concerne un cercle de cinq filles et un trio plus stable et close d'amies fidèles. Le cercle plus ample semblerait s'adonner à l'exclusion et à la victimisation principalement indirecte des trois copines. Ces dernières dévoilent l'aspect critique de leur rapport avec les camarades dominatrices⁶²⁷ :

« Elles sont toujours au centre de tout...comment l'expliquer...? Elles dominent un peu la situation... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« Elles nous font de la peine. C'est-à-dire... par exemple... elles se moquent de nous [...]. Autant dans notre dos qu'en face de nous. [...]. Elles ne s'adressent pas à nous directement, mais nous nous en apercevons » [Maurizia, membre du trio d'exclues].

« Elles nous blâment, elles nous regardent de travers... parce qu'on n'est pas bien habillées...ou qu'on ne se maquille pas [...]. Des fois elles le disent fort, des fois elles se le disent entre elles, sinon elles le disent fort pour que tout le monde l'entende » [Paola, membre du trio d'exclues].

« Elles peuvent rire lorsque nous sommes interrogées, comme dans le cas de ma copine qui, déjà, la pauvre, n'est pas très douée, en plus on s'en moque... Mais ce n'est pas un truc que tu peux dire aux professeurs. Ils ne le voient pas, alors... Il faudrait qu'ils les remarquent, d'abord. Je ne sais même pas s'ils peuvent faire quelque chose » [Celeste].

Cette situation déplaisante, qui ne comporte pas d'agression physique ou verbale directe, est décrite par les trois petites jeunes qui la subissent comme faible en intensité, mais constante. Ce dernier aspect, en particulier, les fait douter de la possibilité d'une solution :

⁶²⁷Ce terme permet de se référer au rôle des cinq filles dans la dynamique de harcèlement, sans toujours utiliser le terme d'« oppresseurs ». Les deux qualificatifs pourraient apparaître mal choisis. Le ton des trois victimes dans la caractérisation du scénario les concernant, en effet, semble suggérer une moindre souffrance, par rapport à celle ouvertement exprimée par les des deux filles siciliennes mises à l'écart. En réalité, les termes d'« oppresseurs » et de « dominatrices » sont appropriés dans la mesure où ils prennent en compte la durée dans le temps et la faible possibilité que les victimes se soustraient à l'état des faits (et des relations) établi par leurs congénères. Les persécutrices optent pour ne pas avoir de contact avec le trio et suscitent des comportements analogues chez quelques garçons. Cependant, il faut noter qu'elles stimulent ainsi également un renforcement des liens entre les trois filles isolées. En somme, si le pouvoir ne peut être évoqué qu'à propos de ce choix amical délibéré, une possibilité existe, bien que réduite, que les trois collégiennes malheureuses interviennent en petite partie sur le milieu ambiant pour en obtenir un retour relationnel souhaité.

« Je ne dis pas que c'est grave... mais, enfin, c'est tout le temps, quand même... C'est-à-dire...on voit toujours qu'elles ne nous apprécient pas, c'est presque toujours... Sauf s'il y en a qui sont absentes : en ce cas on le remarque moins, parce qu'elles se mettent tranquilles... » [Celeste, appartient au trio d'exclues].

« Ce n'est pas grave comme si on nous frappait, comme lorsque il y a des gens qui se donnent des coups et tout ça... Mais c'est triste quand même... On devrait avoir des bons rapports entre tous et toutes mais non...c'est presque toujours le contraire » [Paola].

Les autres élèves ne semblent pas remarquer la particularité des relations entre les filles des deux groupes. Lorsqu'on les interroge sur la possibilité que certains copains ne se sentent pas à l'aise à l'école ils citent d'autres cas de harcèlement, plus faciles à détecter. Ils ne semblent pas percevoir le mal-être des trois laissées pour compte. Cela est important dans le cadre d'une évaluation de la sensibilité du groupe-classe aux problématiques de ses sous-groupes, mais aussi dans celui d'une comparaison entre les poids des différentes dynamiques de harcèlement identifiées. La présence de plusieurs nœuds conflictuels doit faire en sorte que seulement les plus manifestes soient connus. Les filles qui exercent, dans cette situation, le rôle d'opresseurs ne se révèlent pas conscientes des iniquités perpétrées. Ni les moqueries plus directes, ni la distance maintenue par rapport au trio ne semblent poursuivies consciemment. Aucune des cinq filles ne nous en parle. A la différence de ce qui se passe lorsque, par exemple, un groupe dénigre publiquement une cible, l'isole et justifie cela en affichant une connaissance de cause à propos de la responsabilité de la victime, aucune officialisation de la relation anormale n'a lieu dans ce cas. Personne d'autre, à part Maurizia, Celeste et Paola - les trois victimes - ne nous parle de ce *bullying*. C'est comme si personne ne remarquait cette relation durable, ses aspects vexants ou son caractère indélicat et inique. Les seuls renseignements que nos répondants nous apportent à l'égard de cette dynamique sont accidentels. Ils correspondent à la simple identification des traits indésirables, notamment d'après les garçons, dans les conduites des cinq filles-opresseurs. Ces appréciations ne sont pas exprimées en parlant du cas concret. Elles permettent quand même une identification et une caractérisation du groupe des cinq :

« Certaines filles, comme Flavia, Laura, ne pensent qu'à des bêtises, comme les vêtements. Elles se maquillent... elles ne jouent jamais. Elles ne font que rester assises... » [Francesco].

« Certaines filles sont un peu superficielles. Tu ne peux pas leur parler. Elles font les chanteuses... [Luca].

Une image compacte et homogène apparaît aux yeux des trois filles qui observent de l'extérieur les congénères qui les méprisent : elles sont « superficielles », plus libres⁶²⁸, plus riches. A l'opposé, le trio d'amies cherchant de survivre aux offenses et aux chagrins n'apparaît ni un ensemble identifiable en tant que tel, tellement ces membres cherchent à ne pas se faire remarquer, ni un groupe avec des caractéristiques propres, opposables à celles des autres. Des caractérisations de la part de tiers manquent dans ce sens. Autant Flavia, Laura, Marianna, Marisa et Alessandra semblent former un cercle solide aux traits identifiables et critiquables, autant les trois filles en souffrance ne parviennent pas à se faire remarquer en tant qu'unité, groupe stable. Elles ne sont pourtant pas sans se démarquer nettement du reste de leur classe et en particulier de leurs persécutrices, pour plus d'une caractéristique :

« Moi dans cette classe je suis bien, en particulier, avec deux filles : elles sont comme moi. On se sent toutes pareilles. [...] Déjà nos parents, nos familles sont toutes très religieuses, alors... On a la même éducation. Puis on est toutes les trois très simples, on ne se maquille pas, on pense à jouer, pas aux garçons... » [Paola].

« J'ai deux amies : puis je parle même avec d'autres gens, mais mes amies sont deux filles comme moi. On est toujours d'accord, on fait des jeux, on va ensemble au catéchisme, on est souvent ensemble pendant les pauses. Nos parents ne nous laissent pas sortir pour l'instant... [...] ils ne nous font pas encore confiance [...] dans mon cas, ni à moi ni aux autres... » [Maurizia].

« J'ai une amie en particulier, ou bien deux, mais avec l'une d'entre elles on se soutient. Par exemple, on se souffle pendant les interrogations. On habite le même village, alors on peut faire les devoirs ensemble. Parce que sinon mes parents ne veulent pas que je sorte, ils sont très sévères... [...] il y a des parents... qui veulent... Certaines de mes camarades de classe, la plupart des filles, sortent déjà... Leurs parents sont plus "libéraux" » [Celeste].

En parlant du voyage scolaire avec d'autres camarades de la classe, nous voyons que certaines spécificités peuvent de temps en temps être perçues de l'extérieur :

« Le voyage de classe c'était bien, même si on n'y était pas tous. Des camarades ne sont pas venues, l'une parce qu'elle souffre de claustrophobie, l'autre était malade, l'autre je crois que ses parents ne pouvaient pas ou ne voulaient pas, je ne sais pas. Elles ne sortent pas beaucoup, de toute façon ». [Fabrizio].

Très rarement les discours des garçons prennent simultanément en considération ces exclues. Le plus souvent, celles-ci sont ignorées, autant comme individus que comme groupe. Leur véritable spécificité, en l'occurrence celle de ne pas revêtir les caractéristiques de

⁶²⁸Une des trois victimes de *bullying* se sert, de façon certes impropre, du qualificatif de « libéraux ». Ce choix de vocabulaire met en évidence déjà la pauvre familiarité du foyer relatif avec l'utilisation du terme. En même temps, il permet de mesurer l'écart que l'enfant en question perçoit par rapport à ces univers inconnus que sont les familles des autres. Le recours à un terme qui ne relève pas du langage commun reflète à notre avis la représentation de cet écart comme étant incommensurable.

l'adolescence telle qu'elle est définie par d'autres membres de la classe, les fait littéralement "disparaître" :

« En fait, elles ne nous voient même pas » [Maurizia].

« Elles ne nous regardent pas, parce qu'on ne les intéresse pas. Nous n'avons pas de vêtements de marque... » [Celeste].

« J'aimerais être considérée un peu plus, comme l'autre fois, pendant une sortie scolaire d'un jour. On avait même parlé ensemble, on s'amusait. Une fois retournées, plus rien. Comme si on n'avait jamais parlé. Je ne sais pas, disons que moi je ne suis pas très à la mode, alors c'est pour ça qu'elles ne me remarquent pas » [Maurizia].

Les trois victimes restent les seuls examinateurs sensibles de la situation en acte, avec ses facteurs latents, cause de souffrance. Les moyens financiers ne tardent pas à être cités comme des facteurs favorables à l'isolement :

« Il y a des groupes distincts. Nous c'est... celles plus simples. Les autres... il y en a qui ont des choses, comment dire, des trucs à la mode, jeans en dessous du nombril... Moi, je ne suis pas comme ça. Puis mes parents ne peuvent pas m'acheter tout ça... » [Paola].

« Disons que leurs parents peuvent leur acheter plein de trucs, alors que nous on est un peu moins... on a moins de chance, mais je suis satisfaite comme ça... Mes parents me disent qu'il ne faut pas chercher à apparaître comme ça. Il faut être comme on est. Ce ne sont pas les trucs qu'on achète qui nous rendent meilleurs... » [Maurizia].

Aucune référence, en revanche, ne concerne les notes scolaires lorsque les trois victimes tentent de remonter aux sources de l'exclusion et de la victimisation subie. Elles nous informent toutefois de leurs soucis scolaires, de l'anxiété liée à des notes vacillantes et tendanciellement basses. Quant aux cinq filles-oppresseurs leurs résultats sont pour la plupart satisfaisants (assez bien à bien), des exceptions ne manquant pas pour autant. Les habiletés intellectuelles et leur reconnaissance officielle ne paraissent pas occuper une place centrale dans l'esquisse de fondements et déclencheurs de la dynamique en question. Le terme même de « déclencheur », d'ailleurs, n'apparaît pas adéquat dans le cas de cette dynamique. Il s'agit davantage d'un ensemble d'attitudes que d'actes définis. Celles-ci se manifestent de façon indirecte mais continuée. Elles ne constituent pas un ensemble circonstanciel de réalisations aux contours identifiables, définies dans le temps, dans leurs directions, qu'une partie adresse à l'autre.

Les trois filles racontent encore qu'elles endurent, de temps en temps, un harcèlement de la part d'autres camarades de classe. Dans ce cas elles identifient immédiatement des

facteurs qu'elles considèrent comme « causes » ou comme éléments déchainant les invectives :

« Parfois on se moquait de moi à cause du fait que mes deux sœurs et mes deux frères sont partis en couvent pour le noviciat. Ils vont devenir des religieux. Alors on me dit que moi aussi, je serai une sœur... mais qu'est ce que j'y peu ? Je me sens plus attirée par le mariage, mais qu'est ce que je peux faire ? Ils ne me croient pas [...]. Sinon, par exemple, une fois l'un de mes camarades m'a demandé si mon père était un prêtre... voilà... des trucs comme ça, les autres rient... » [Paola].

« Certains camarades se moquent d'une de mes copines. Comme elle n'est pas trop jolie... alors on la dénigre, surtout les garçons... » [Celeste, en citant le cas de Maurizia].

La dynamique conflictuelle est en ce cas bien cernée dans ses contours. L'individuation aisée de la relation inique fait en sorte que les victimes ne s'enfoncent pas dans une incapacité de réaction menant à la cristallisation dans le rôle de cibles éternelles. Le passage du harcèlement répété mais occasionnel à un harcèlement continué n'a pas lieu. Il est d'autre part évident que ce type d'attaque verbale et directe est aisément repéré et découragé même par les enseignants, ce qui en empêche une diffusion et un maintien souterrain. La nature ponctuelle de cette sorte de manifestations quand même désagréables, est à même d'être racontée aux parents lors du compte-rendu concernant la journée scolaire. Cela favorise une réduction de la portée symbolique des événements désagréables, notamment par la "minimisation raisonnée" de la part des adultes et par la suggestion de stratégies de défense :

[En parlant des blagues concernant ses frères et sœurs très religieux] : [...] j'en ai parlé à mon père et il m'a suggéré un truc, une réponse, voilà, depuis ce moment ils ont un peu arrêté parce qu'ils ont vu que je ne me laisse pas faire... [...] On m'avait demandé si mon père n'était pas un prêtre lui aussi : J'ai répondu "oui". On a tous ri. A partir de ce jour-là ça va mieux. Ils ont arrêté » [Paola].

« Oui, pour des trucs comme ça, par exemple, si l'on me dit quelque chose en face, je peux le raconter à mes parents. Ils me disent, ils m'aident à comprendre si c'est un truc grave ou si j'exagère... parce que des fois il arrive qu'on se fâche beaucoup pour rien, pour un truc qu'après tu te dis : "peut-être que ce n'était pas si grave". Alors ils ne veulent pas ça... » [Paola].

« Oui, les professeurs, s'ils s'en aperçoivent ils interviennent. Cela peu calmer un peu les choses. Des trucs comme ça, qu'on comprend que c'est fait pour blesser, ils les punissent, s'ils les voient » [Maurizia].

On saisit la différence entre le véritable *bullying* et des attaques entre camarades de portée variable, mais facilement détectables. L'hétérogénéité de ces conduites occasionnelles, le caractère aléatoire du choix des cibles et la faible réitération d'initiatives identiques distinguent ce type de harcèlement occasionnel du *school bullying*. En comparant ces bagarres, attaques et tensions inscrits dans la routine des relations entre pairs en classe avec

des instances, des attitudes et des initiatives classables comme formes de *bullying*, on remarque que Celeste, Maurizia et Paola subissent, en plus de la mise à l'écart, les mêmes petites offensives, blagues ou moqueries que tout autre élève:

« [Toujours en parlant de ceux qui se moquaient de l'attachement religieux de sa famille] Non, il ne le font pas qu'avec moi. Ils le font avec tout le monde. Après cela dépend, cela peut être pour d'autres raisons, ce sont des blagues, enfin. Cela dépend. Ils trouvent des arguments, de toute façon. [...] Ce sont un peu tous, il n'y en a pas un qui plaisante plus que les autres. [...] Ils le font avec d'autres filles de la classe, mais aussi entre eux » [Paola].

« Oui, moi je peux faire des blagues, un peu comme les autres. Enfin : me moquer, mais pour rire... comme ça... Après cela se termine tout de suite. Parce que le jeu, il est bien s'il ne dure pas trop... » [Maurizia].

« Un jour, par exemple, l'un de mes camarades – il fait toujours des blagues, même face à certains professeurs – a fait semblant de ne pas ... enfin, comme s'il ne savait plus où il était...quoi... C'était très amusant... Nous on riait tous... D'abord, on avait compris ce qu'il faisait, parce qu'il l'avait déjà fait le jour avant. Mais là c'était face à un camarade qui n'y était pas la veille, donc il a cru que l'autre était fou... nous, on le savait, mais c'était trop marrant, donc on ne disait rien... . Oui, l'autre s'est un peu fâché, puisqu'on riait tous » [Celeste].

La proximité thématique éventuellement repérable entre la dynamique de *bullying* et des petites moqueries qui peuvent intéresser les trois collégiennes doit être nuancée. Il pourrait être cru, par exemple, qu'une continuité subsiste entre les blagues touchant à la sphère familiale de l'une des trois et l'exclusion subie par son trio de la part du groupe des cinq filles. Ce type de rapprochement est d'ailleurs encouragé par la caractérisation familiale que chacune des trois exclues propose en parlant de soi, des deux autres amies et, en opposition, des autres filles. En réalité, l'exclusion et le harcèlement indirect perpétré par Flavia, Marianna, Marisa, Laura et Alessandra ne les voit jamais faire référence à cet aspect, ni par leurs initiatives concrètes, ni lors d'une éventuelle reconstruction (qui, d'ailleurs, n'aura pas lieu pendant les interviews).

Le cas de Paola voit, exceptionnellement, les caractéristiques familiales faire explicitement l'objet de moqueries. En général, les collégiens Cappello ne sont pas renseignés à propos des spécificités des autres foyers. Si des diversités familiales rentrent dans la reconstruction de la logique d'exclusion c'est rarement en qualité de fondements ou déclencheurs. Elles figurent plutôt de compléments explicatifs. La famille est la référence explicative ultime lorsque les élèves examinent les conduites. Jamais elle n'est prise en compte en tant que détenteur d'un statut à afficher, à maintenir caché ou duquel se moquer. La ségrégation observée entre le groupe des cinq filles et le groupe des trois amies ne se lie pas à la visibilité d'appartenances sociales ou à la disponibilité de capital culturel familial, ni

à leur répartition inhomogène entre camarades. Ce sont plutôt des traits de la conduite, des attitudes visibles dans leur appréciabilité immédiate, à réguler autant les flux amicaux que ceux conflictuels et les dynamiques de type *bullying* :

« Je fréquente surtout les filles comme moi, tranquilles, simples, sans histoires » [Paola].

« Je préfère toujours rester avec mes deux amies. Parce que les autres, comment dire... si elles te voient en train de jouer, elles peuvent te prendre pour débile, parce que ce sont des trucs d'enfants, quoi. Elles se considèrent déjà...plus...pas des gamines, quoi... » [Maurizia].

« Les premiers jours dans cette école j'observais les autres. Petit à petit, j'ai commencé à me rapprocher de quelqu'un, de ceux qui pouvaient être mes amis, avoir les mêmes comportements... » [Celeste].

« Moi, je cherche toujours à ne pas exclure les autres... Mais si quelqu'un est trop... Enfin, différent, ou qu'il continue de faire des bêtises ou de se faire punir, je cherche à ne pas trop le fréquenter... » [Paola].

En clé interprétative le facteur économique est cité par les trois victimes d'exclusion : elles indiquent un écart de disponibilité financière comme étant à la base de différences dans la possession d'objets. Cette référence intervient plus en critère de clarification sur la proximité entre élèves, que comme une attribution de cause concernant l'exclusion vécue. Les trois jeunes isolées, d'ailleurs, se réfèrent aux moyens économiques comme à des instruments permettant, éventuellement, l'acquisition de biens et la participation à des expériences qui représenteraient un terrain commun sur lequel rencontrer leurs camarades. Jamais elles ne citent l'argent en tant que symbole de statut. Cela est vrai même lorsqu'elles désignent les cinq membres du groupe les isolant comme des filles aux disponibilités importantes.

Le rôle des différences perçues par rapport aux autres dans la caractérisation de soi

Les moyens matériels ne sont pas les déclencheurs des attitudes offensives de type *bullying* – exclusion et moqueries systématiques – à l'égard de Maurizia, Celeste et Paola. Ils jouent cependant un rôle-clé dans le complexe croisement de perceptions et représentations qui guident les rapprochements amicaux et l'émergence du *bullying*. Ils agissent en co-déterminants indirects à ne pas sous-estimer.

« Des fois, oui : je remarque des différences entre mes copines et moi, entre mes camarades et moi. Par exemple là, pour la confirmation, au lieu de pouvoir m'acheter ce que je voudrais avec l'argent que tous mes proches me donneront, je vais être obligée de payer le restaurant pour tous. [...] Des fois je le dis que je suis plus malheureuse que les autres...mais il ne faut pas trop se plaindre, même si c'est vrai » [Maurizia].

« Oui, des différences il y en a. Par exemple, je vois que les autres, leurs mères les aident dans les devoirs, alors que ma mère ne peut pas, parce qu'elle travaille. Des fois j'aimerais qu'on m'aide, même si je peux toujours venir à l'école pour faire les devoirs... Après, je ne sais pas si c'est mes camarades qui exagèrent, qui créent des fables sur leurs parents, mais ils disent qu'ils arrivent chez eux avec des mauvaises notes et que leurs parents ne se fâchent pas trop, qu'ils les comprennent, qu'ils les encouragent. Moi, lorsque je prends une mauvaise note, je ne sais pas par où commencer à le dire... [...]. Des fois il me semble que mes deux copines aussi mènent une vie plus heureuse... » [Celeste].

La comparaison avec les expériences de vie des autres est constante. En pensant aux caractéristiques organisationnelles familiales, aux manifestations d'affection et soutien de la part des parents, les trois filles du trio s'estiment moins heureuses que les autres. Celeste, Paola et Maurizia le font en se comparant l'une à l'autre et en se comparant aux autres filles de la classe. Cette comparaison peut conférer à leurs récits des tons affligés. Cela s'observe en dépit du fait que les trois jeunes filles parviennent à la fin, toujours, à justifier d'une préférence raisonnée pour leur propre situation éducative par rapport à celles des autres. L'isolement par rapport à l'autre groupe de filles est lu tantôt comme la conséquence nécessaire de différences indépendantes de la volonté des filles, tantôt comme le résultat logique de différences dans les dispositions personnelles. Les répondantes passent du « leurs parents les laissent sortir, pas les nôtres » au « nous on se ressemble et on est bien entre nous » et, encore, au « elles donnent importance à d'autres choses ». La ségrégation peut prendre l'aspect d'une nécessité organisationnelle gérée par le haut, notamment par des prescriptions parentales et par des contraintes matérielles, ou bien apparaître comme le résultat d'un choix visant l'harmonisation de buts individuels. Cette seconde lecture contemple, en même temps, l'aspect volontaire des conduites de chacun. Les deux points de vue se déclinent dans des nuances. Les trois filles se disent en même temps « différentes » par rapport au groupe des cinq, « fières » de l'être, « moins heureuses », « laissées de côté » et encore contentes de se fréquenter entre égales, jalouses des styles familiaux des filles les excluant, sûres d'une supériorité morale de l'éducation g n uine qu'elles reçoivent. La r presentation de l'éducation familiale en tant que fonction clé et des parents en tant que figures dont il faut respecter les indications et la volonté joue un rôle clarificateur important. Si une contradiction semble apparaître en passant des extraits "volontaristes" (« nous on s'apprécie donc on choisit d'être ensemble »)   ceux "environnementalistes" (« chez moi on donne importance   d'autres choses »), celle-ci s'att ne lorsque on saisit l'attachement des membres du trio d'exclues aux indications parentales. Cet attachement président en même temps   la séparation, surtout en termes d'autoreprésentation, par rapport aux autres et   la

reconnaissance implicite du droit des autres filles de la classe d'être différentes. En somme, si c'est parce que « leurs familles les habituent comme ça » qu'elles vont vers des buts différents, il faut l'accepter, les parents restant, en abstrait, les repères ultimes pour chacun. Cette reconnaissance, ou acceptation de la diversité, est cruciale. Tout en ayant défendu une sorte de supériorité morale des indications de sa propre famille (« je crois que mes parents ont raison : il faut être simples »), il devient licite d'espérer encore dans la possibilité de fréquentation des autres collégiennes de la classe, de les envier dans leurs existences privilégiées et différentes. Les différences de moyens et des façons de s'en servir dévoilent leur nature particulière de contraintes extérieures (elles dépendent des parents) qui compénètrent les dispositions individuelles (les camarades de classe montrent des attitudes particulières, en relation avec leurs apprentissages en milieu familial). Lorsque des prises de distance s'imposent (« nous on ne s'intéresse pas aux garçons »), les trois copines réaffirment la possibilité d'arbitrer dans les relations amicales et aussi le respect pour les principes spécifiques imposés par les parents. Lorsqu'elles admettent désirer un rapprochement et le partage d'expériences avec le groupe les excluant, elles admettent la possibilité de différences entre individus. Cela est dû, à la base, au respect pour la tâche parentale. Ceci empêche au final toute condamnation ferme des conduites des cinq amies, puisqu'« éduquées différemment ». Une acceptation moins problématique de la situation vécue en découle. Encore une fois, nous n'entendons pas faire de nos répondants des « savants naïfs ». Mais les attitudes apparemment contradictoires des trois copines face à la situation d'isolement vécue suggèrent une sensibilité inexprimée aux égards d'une question centrale en sociologie et dans l'orientation personnelle de chacun. Cette question, que le terrain Cappello repropose à maintes reprises, est celle de la relation entre dispositions individuelles et milieu familial.

2.1.2. Bullying indirect et direct entre garçons

Nous présentons maintenant le cas de Yarin, Franco et Angelo, que les autres élèves Cappello laissent systématiquement de côté et critiquent ouvertement. Il s'agit alors d'une dynamique de *bullying* indirect. En même temps, des attaques directes peuvent avoir lieu entre ces trois jeunes et les autres garçons. Alors que certains aspects peuvent faire ressembler la dynamique en question à toute bagarre plus commune entre garçons, elle apparaît, pour d'autres traits, une situation spécifique de *bullying*. Si les disputes, les attaques physiques et

les insultes réciproques et directes entre garçons peuvent tenir à des manifestations conflictuelles passagères, l'exclusion du groupe-classe masculin, latente, imperceptible et persistante, peut correspondre à un véritable débalancement de pouvoir difficile à rééquilibrer. Les liens non négligeables entre les deux types de manifestation conflictuelle font en sorte que, dans l'ensemble, la situation en question soit traitée ici en parlant du *bullying* et non pas, plus simplement, en décrivant la carte des relations amicales des collégiens Cappello⁶²⁹.

Les protagonistes peuvent, dans un premier moment, être regroupés en deux cercles, dont l'un plus ample, comprenant la totalité des garçons de la classe Cappello, l'autre constitué par les trois garçons solitaires, aux goûts et aux intérêts différents. Les premiers semblent bien intégrer la classe, en en représentant la presque totalité masculine. Ils partagent des traits individuels et des positions face à des événements particuliers. Franco, Yarin et Angelo vivent une condition d'isolement implémentée par tout autre acteur de leur classe. Seulement, puisque des rétroactions se remarquent qui intéressent particulièrement les garçons, nous nous focalisons, ici, sur les rapports intra-genre. Dans ce cadre complexe, les "fautes" des autres garçons vis-à-vis des trois jeunes solitaires et isolés consistent dans le maintien d'un détachement qui va au-delà de la représentation réciproque. Ceci se traduit dans l'exclusion de toute relation amicale et de tout rapport de copinage prolongé. De temps en temps, des véritables critiques peuvent être échangées et adressées de façon plus ou moins directe et brusque entre les parties.

Les garçons du groupe plus ample aiment le sport, les jeux mouvementés, les blagues pendant les pauses. Ils sont particulièrement bavards, ce qui est témoigné par la fréquence des notes de conduite qu'ils obtiennent. La singularité de ce groupe-classe masculin se situe dans l'hétérogénéité en termes de performances scolaires, donc de notes dans les différentes disciplines, ainsi qu'en termes de punitions liées à la négligence dans l'apprentissage. La cohésion ne semble pas se nourrir du partage de reconnaissances officielles de la part de l'institution ou dans le partage de résultats individuels similaires :

« On joue ensemble, avec plusieurs camarades... L'important c'est qu'ils sachent, enfin, qu'ils sachent, qu'ils aient envie de jouer au *foot*. Parce qu'il y en a qui n'aiment pas du tout... [...]. Nous, je ne dis pas que je suis très bon, mais je cherche à m'amuser... [...] c'est un groupe mixte, de tous ceux qui aiment. Il y a des camarades avec des bonnes notes, comme moi, d'autres un peu moins... »
[Andrea].

« Oui, lorsqu'il s'agit de jouer, de faire des trucs, des blagues, on est tous amis, après c'est évident que... il y a certaines différences. Il y en a qui jouent mal... eh, eh... mais ce n'est pas pour cela qu'il

⁶²⁹En réalité, la situation des trois garçons est tellement complexe et leurs conduites sont tellement singulières au sein des rapports de la classe, que nous y revenons ultérieurement en parlant des attaques directes que l'un d'entre eux, en particulier, adresse à son tour à l'encontre d'autres camarades.

faut les isoler... Il y en a qui jouent très bien... Y a ceux qui dérangent des fois les cours, comme moi, eh, eh... et ceux un peu plus timides ou tous polis, comme mon copain... » [Francesco, en parlant de Luca].

De même, aucune attention ne semble accordée par les garçons du groupe-classe à l'appartenance socio-économique des familles. La disponibilité de moyens ne rentre même pas indirectement dans la caractérisation différenciée qu'ils nous proposent d'eux mêmes et des trois "exilés". Les garçons interviewés dans cette classe de collège ne parlent jamais d'argent, d'objets coûteux, d'opportunités financièrement déterminées pour caractériser leur proximité par rapport à des camarades, voire des préférences amicales et des obstacles à entrelacer des liens. Les « goûts » pour les activités ludiques comptent en revanche, suivis par la reconnaissance de similitudes au plan de la politesse et du respect de l'institution éducative. La distinction entre les deux parties est décrite plus dans les termes de « différences dans le comportement » que dans ceux de traits attribués ou, encore, en citant explicitement un statut d'élève jugé souhaitable :

« C'est toujours mieux d'être amis avec tout le monde, en théorie... mais après c'est une question de goûts... s'il y a quelqu'un qui n'aime pas le mouvement et qui passe la récréation sans rien faire... moi je préfère d'autres choses » [Fabrizio].

« Certains camarades, par exemple, je ne dis pas qu'ils sont exclus, mais ils restent souvent en dehors... de tout. Ils ne jouent pas, ils n'aiment pas ce qu'on fait pendant la récréation. Y en a qui jouent juste cinq minutes et après se tirent... » [Giovanni].

« Il n'y a pas de différences... Mais disons que... par exemple, moi je ne m'intéresse pas aux *scooters* pour l'instant... Enfin, oui, mais ce n'est pas le truc le plus important... Eux, ils ne parlent que de ça... Pour moi c'est encore tôt. Ils ont l'âge » [Luca].

« Chacun selon son goût : y en a qui fument... Moi je ne les critique pas, mais cela ne m'intéresse pas [...] ceux-là, par exemple, à mon avis sont un peu exclus... ce n'est pas que ... c'est un peu eux qui veulent rester en dehors... [...]. Ou sinon, disons, ils ne parlent que de *video-games*, moi aussi j'y joue quelques fois, mais pas tout le temps... je n'en parle pas, parce que cela ne m'intéresse pas de parler de jeux-vidéo alors que je suis à l'école et que je peux m'amuser dans la cour » [Fabrizio].

« Avec qui je n'ai jamais lié... ? Oui, par exemple, un de mes camarades, il doit avoir soixante notes ! Toutes à cause du fait qu'il ne s'engage jamais... Moi aussi j'en ai, même pour les devoirs des fois. Mais lui, il en a pour tout : pour le comportement, pour les devoirs, parce qu'il ne répond pas lorsque les professeurs lui parlent... Enfin, les notes ce n'est pas important, mais je ne le comprends vraiment pas... » [Matteo].

« L'un d'entre eux est un peu... je ne sais pas, il est plus grand, déjà ça...peut-être... il a l'air de ne pas trop nous apprécier... je ne sais pas, il s'intéresse déjà aux filles, tout ça, il a une petite amie...il

fréquente les gens des autres classes, même d'autres écoles, enfin, de la succursale, lorsqu'on y va pour faire les après-midi scolaires... » [Andrea].

Dans ces extraits on repère les caractéristiques du groupe dominant, ainsi que plusieurs traits de certaines représentations majeures embrassées par ses membres. Par soustraction, ces lignes nous fournissent aussi des premiers renseignements sur les trois élèves non intégrés et critiqués⁶³⁰. Les déclarations des trois jeunes solitaires complètent le cadre descriptif. En général, les différences mentionnées sont confirmées. Cela dit, des précisions essentielles sur les rapports interpersonnels entretenus par les trois élèves permettent une rectification des informations. Franco, Angelo et Yarin ne constituent pas, en réalité, un groupe. Ils ne révèlent pas avoir des liens préférentiels entre eux. Aucun d'entre eux ne fait référence, pendant l'entretien, aux autres deux. Les récits recueillis ne laissent pas transparaître de fréquentation ou d'entente privilégiée entre ces trois jeunes que les autres élèves perçoivent et tendent à désigner comme une unité, un trio. Les membres de ce "groupe présumé" ne s'assimilent pas l'un à l'autre du seul fait de leur exclusion du circuit relationnel commun et de ne pas partager le goût pour des mêmes loisirs. De même, les mauvais résultats scolaires qu'ils obtiennent ne suscitent pas de cohésion spéciale entre Yarin, Angelo et Franco. A l'opposé, le groupe majoritaire des garçons montre toute son homogénéité, en dépit de certains traits hétérogènes. A l'égard des performances scolaires, par exemple, ils partagent tous la préoccupation de ne pas arriver à bien faire. Cela, indépendamment du fait qu'ils aient des bonnes ou des mauvaises notes. Ce qui distingue le groupe-classe des trois étudiants est alors plus l'attention accordée par chacun aux résultats et aux habiletés que la distribution effective de notes et capacités. L'assimilation opérée par les autres répondants en parlant des trois élèves isolés semblerait donc se lier à la constatation de leur désintérêt commun par rapport à la tâche estudiantine, non pas à l'effective infériorité de performances des trois jeunes solitaires. En effet, des mauvaises notes sont bien distribuées dans la classe entière, sans que cela n'interfère dans l'émergence de regroupements stables. Une véritable différence entre les groupes réside dans l'aisance (qui parfois ressemble à un mépris affiché ouvertement), d'un côté, et dans l'anxiété, de l'autre, avec lesquelles les élèves vivent les défis intellectuels et l'évaluation institutionnelle. De même, le rapport avec les parents, surtout lorsque les notes sont mauvaises, est moins craint par les trois exclus que par leurs camarades :

« J'ai des mauvaises notes. Mais je ne m'en charge pas. C'est comme ça, c'est tout. [...] Non, je ne suis pas le seul, il y en a beaucoup d'autres, surtout les garçons. Certains, surtout les filles, ne

⁶³⁰Les collégiens Cappello recourent souvent, en se décrivant, à la comparaison avec d'autres pairs ne leur ressemblant pas.

pensent qu'à ça. Il y en a, même chez les garçons, qui sont toujours préoccupés après des contrôles mal tournés... D'autres s'en fichent. Et moi je suis parmi ceux-ci, eh » [Angelo].

« Ce qui me plaît n'est pas dans cette école... eh, eh...enfin, le *scooter*..., ma petite amie... voilà... J'aime des jeux-vidéo que je fais chez moi, sinon, ici je préfère rester à mon compte... voilà...je n'aime pas les profs, ni les matières... je ne m'intéresse pas aux notes.... je crois que tout cela ne sert à rien. Et j'ai envie de changer d'école. Pas de collège, mais, disons, de terminer le collège, tout simplement... pour faire d'autres choses » [Franco].

« Moi, j'aime la paix ; qu'on me laisse tranquille. Par contre les enseignants ne le font pas, les parents non plus [...] Mes parents, je cherche à les rencontrer le moins possible. [...] Par exemple, je viens l'après midi, même si je n'aime pas l'école, comme ça je rentre juste pour manger et puis je file dans ma chambre... » [Franco].

« Les parents font une fixation sur l'école, mais enfin, ça ne sert pas à grande chose... Les profs te font faire des trucs, mais, enfin, ils cherchent à décider eux de ta vie... » [Yarin].

Les trois laissés pour compte semblent ici s'éloigner à grands pas des autres collégiens Cappello. Or, ce mouvement d'écart doit suggérer à la classe entière l'idée de projets et références communs chez les trois élèves. De même, le manque latent de respect pour les éducateurs doit faire décréter l'irréductibilité d'une distance que le choix amical ne peut pas négliger. Pour finir, le manque d'une reconstruction du sens de l'activité étudiante chez les trois élèves mis à l'écart doit se percevoir comme une preuve ultérieure de proximité entre les trois garçons et de la distance par rapport aux autres pairs de la classe. *Une distinction entre « nous » et « eux » se fait place dans les discours des élèves Cappello sur les trois garçons isolés. Un groupe est inventé qui les réunirait tous. Cette invention facilite, par opposition, l'identification et la caractérisation d'un autre type de cercle : mixte du point de vue des résultats, mais homogène quant aux buts poursuivis et à l'intégration des méthodes pour les poursuivre.* Même si les trois élèves non intégrant le groupe-classe représentent trois situations particulières distinctes l'une de l'autre, les dispositions des autres collégiens à leurs égards finissent par en assimiler, même dans les faits, le destin. En fin de compte, l'exclusion réservée à ces trois garçons est bien réelle dans sa singularité : elle correspond à un mouvement unitaire de qualification de la conduite et d'orientation de la relation interpersonnelle de la part des autres élèves Cappello⁶³¹.

⁶³¹Nous reviendrons sur ce point, la cohésion des autres garçons de la classe n'étant pas a-problématique dans son individuation et sa caractérisation. Nous ne voulons pas, d'ailleurs, supposer un entendement collectif qui serait la cause primaire de l'isolement des trois garçons. Le "mouvement unitaire" s'avèrera, au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse, ne manifester qu'une convergence, au caractère idéal-typique, de raisons différemment défendues par chaque interviewé. C'est cette convergence - qui nous apparaîtra plus une intériorisation en soi, que le fruit de celle-ci - qui devra alors être prise en compte, car elle est à la fois partie de la manifestation de *bullying* et mécanisme en favorisant le déclenchement.

La distinction entre « nous » et « eux », qui se sert de, et en même temps participe à, la "représentation par groupes" de la réalité socio-scolaire revient continuellement dans les textes. On pourrait presque en parler dans les termes d'une catégorie qualificative devenant, par la suite, objet d'analyse à son tour. Cela concerne les attitudes des répondants, avant que celles des observateurs. Les élèves ne cessent pas de présenter leurs caractéristiques personnelles à l'aide d'un cadre oppositif récurrent :

« Non je ne leur ai jamais dit ça, mais c'est normal à mon avis... Je crois que tout le monde pense que... ils n'exploitent pas bien leurs possibilités... » [Andrea].

« Ils viennent à l'école un peu pour ... jouer... Non, ils ne jouent même pas... Ils viennent un peu comme ça... Nous aussi on ne s'amuse pas toujours ... mais, enfin, on cherche à suivre un peu, moi aussi je ne suis pas le premier de la classe, mais au moins je fais ce que je peux... Même pour parler avec les autres, je cherche à trouver des trucs qui puissent les intéresser... Pas eux... » [Giovanni].

« Nous on essaie de... d'être ensemble, je ne dis pas toute la classe, parce que les filles sont différentes...mais au moins tous les garçons...» [Luca].

« Moi, par exemple, je m'inquiète si je ne sais pas quelque chose. Au contraire, ils ne s'en préoccupent guère » [Matteo].

« Je suis un garçon plutôt tranquille... sans histoires dans la tête ... je ne suis pas, par exemple, comme certains garçons de cette classe, qui ont toujours quelque chose dans la tête... Deux, trois garçons de cette classe, par exemple, ils ont d'autres trucs en tête ... Ils s'intéressent de trucs plus "adultes", quoi... » [Matteo].

« Moi, je me considère une personne, une fille tranquille ; j'essaie de bien faire à l'école, pas comme certains qui ne font que penser à leurs affaires personnels... [...] je ne sais pas, mais ce sont surtout des garçons, deux ou trois en particulier, qui s'intéressent aux motos, aux... Puis ils sont un peu... Nous, on parle. Moi, par exemple, si j'ai un problème avec quelqu'un je parle. Eux, ils peuvent devenir agressifs... Tu n'arrive pas à leur parler. Tu demande "ça va ?" Ils ne te répondent même pas » [Paola].

« Moi et mes amies on est des personnes calmes, voilà... [...] Parmi les garçons il y en a qui ne sont pas tranquilles. Trois camarades, en particulier...C'est un trio de fainéants... En plus ils provoquent, ils dérangent les cours... » [Laura].

Cela permet déjà de saisir la nature de la dynamique conflictuelle considérée. Il y a d'abord un affichage persistant de différences. Des diversités dans la conduite ont stabilisé une distance entre la classe et les trois élèves dès l'entrée de ces derniers dans l'établissement :

« D'abord on a cherché de leur parler, de les entraîner dans nos trucs, dans nos jeux, puis on a compris qu'ils s'en fichent de ça, d'être amis avec nous... » [Francesco].

« Disons que des fois si on en reste loin c'est mieux, parce que s'ils n'ont pas envie, de toute façon... C'est inutile de les appeler... ce n'est pas qu'on les chasse.... » [Marco].

« Non, je ne parle pas avec tout le monde. Parce qu'il y a quelques "éléments"... Un de mes camarades, une fille également, puis un petit groupe de gens qui ne se met pas avec le reste de la classe. Ce sont surtout trois garçons qui proviennent d'autres établissements ou qui sont un peu plus âgés » [Agostino].

« Certains camarades j'aimerais bien les ... enfin, comment dire, je ne dis pas que... Ils restent à l'écart, mais à mon avis ce sont eux qui veulent être seuls... comme deux, trois de mes camarades, des garçons... Deux, par exemple, ils sont arrivés cette année. Alors c'est normal qu'on ne les connaisse pas au début. Donc ils restaient tout le temps entre eux... Peut-être pour cela... Mais aussi, à mon avis, parce qu'ils ont un caractère un peu... comment dire... J'ai tout de suite compris qu'ils n'allaient pas vraiment être bien avec nous » [Giovanni].

« Certains, peut-être, ne sont pas heureux. C'est le cas de deux de mes camarades : ils restent tout le temps en dehors de tout. Il y a quelqu'un, comme l'une de mes camarades, qui essaie de leur parler par fois. Rien : ils ne répondent presque pas. Alors, par exemple, comme on les connaît, désormais, on ne les prend même pas en considération pour les groupes de *foot* [Matteo].

Dans un premier temps, ces récits pourraient faire penser à une simple démarcation entre cercles de pairs. Les tensions entre le groupe plus vaste des garçons et les trois élèves sans groupe sont pourtant non seulement persistantes, mais au centre de toute stratégie de vie :

« Par exemple, lors des voyages scolaires on cherche d'être dans la même chambre que nos copains. Moi, tout du moins, je fais en sorte de ne pas tomber avec un de ces deux ou trois que je n'aime pas beaucoup... » [Marco].

« J'essaie de ne pas leur parler, parce que, de toute façon, c'est mieux d'être avec ces propres amis » [Francesco].

En dépit de leurs attitudes de durs, les trois élèves victimes d'écart et de mauvais jugement de la part des autres se montrent incapables de réagir face à la situation construite par les autres à leurs égards :

Q: pense tu qu'on pourrait faire quelque chose pour changer les rapports entre garçons dans la classe ?

« Non, je ne crois pas. Désormais chacun a trouvé ses amis, ses habitudes... mais c'est bien comme ça, je n'ai aucun problème » [Franco].

« Moi je suis arrivé cette année, donc, comme je disais, je ne suis pas vraiment au courant de tout... certains de mes camarades se connaissent depuis longtemps, certaines choses je ne peux pas les savoirs, soit parce qu'ils ne les disent pas, comme ça pour faire remarquer qu'ils ont fait des choses avant, que nous on ne peut pas comprendre... soit parce que je n'étais pas là, puis voilà, je m'en fiche... » [Angelo].

On repère le scénario typique : la victime d'isolement ne sait pas comment modifier la situation sans empirer les choses.

« On ne peut pas y aller et dire « entraînez-moi », parce que déjà, on n'est pas à la crèche, puis c'est un peu un truc de filles. Puis, de toute façon, lorsqu'ils m'adressent la parole je suis là... mais ce n'est pas que je me mets avec eux pour les prier... Je ne suis pas comme ça... » [Yarin].

« Oui, je reste dans la cour avec les autres garçons ; mais ils jouent tout le temps... ils ne m'appellent pas parce qu'ils savent que je n'aime pas... Enfin, je pourrais y aller, ce n'est pas nécessaire qu'ils m'appellent. Mais des fois je préfère ne pas y aller... pour éviter... enfin, y a toujours des bagarres... je ne sais pas si c'est moi, mais ils m'énervent puis, alors, comme je préfère ne pas me battre.... [...] Parce qu'ils te disent toujours quelque chose, voilà... » [Angelo].

Il serait toutefois préférer une approche incomplète que de représenter Yarin, Franco et Angelo comme des simples victimes inermes face à la ségrégation. Non seulement ils n'ont pas de mal à nous dévoiler les détours agressifs qu'ils font parfois prendre au scénario décrit. Ils peuvent s'avérer des véritables attaquants, à leur tour, aux égards d'autres membres de leur classe. En somme, ils réagissent autant directement et instamment que de façon non circonstancielle au mal-être lié à l'isolement et au mépris que leur camarades semblent éprouver à leurs égards. Ils peuvent ainsi en venir aux mains, lorsque un *match* de *football* fait éclater des tensions jusque là inexprimés. D'autres fois, ils menacent d'employer la violence physique sans aller jusqu'au bout :

« Des fois un de mes camarades, on jouait au *football* il s'est énervé et il m'a menacé. Il m'a pris comme ça en me disant "t'a pas intérêt à m'énervé..." » [Fabrizio, en parlant de Franco].

« Il m'est arrivé de répondre, disons que je me suis laissé un peu aller...j'ai un peu levé la main, mais, pas vraiment, j'étais en train mais on m'a retenu, mais c'est la même chose enfin, surtout pour les enseignants. Parce que c'est considéré comme une chose gravissime, voilà, qu'on frappe ou qu'on ne frappe pas jusqu'au bout... » [Angelo].

Ces réponses mal adaptées, agressives à leur tour, mais d'une agressivité vite repérable, doivent rassurer les autres garçons du bien-fondé de leurs attitudes et de leurs hypothèses aux égards des trois camarades en question :

« Il y a eu, oui, des fois, il y a des disputes, des véritables luttes, disons que nous leur parlons, puis eux, ils réagissent toujours par la force, mais ce n'est pas très intelligent. [...] Je ne dis pas que ce sont toujours eux, au contraire, des fois on les provoque un peu, pour le fait qu'ils ne jouent pas au *football*, voilà, on s'en moque, mais de façon...pas méchante, à mon avis... Puis il y en a qui se fâchent et qui peuvent réagir... Alors on a peut-être raison, après, de ne plus les inviter ... » [Matteo].

On se dirait en présence, à nouveau, de conséquences qui évoluent en facilitateurs de la victimisation continuée – en l'occurrence de l'isolement. Il reste d'ailleurs difficile de

repérer une véritable précedence temporelle entre les emprises hostiles des deux parties. On peut probablement conclure que les attitudes du groupe ample de garçons vis-à-vis des trois exclus n'ont rien de programmatique. Les cibles d'isolement ne sont pas attaquées par une logique de délimitation et de renforcement de cercle explicitée. La démonstration de force n'apparaît pas dans les propos des collégiens Cappello. D'ailleurs, ce groupement ample comprenant la majorité des garçons de la classe est lui aussi – comme le trio masculin – une construction *a posteriori*. Si, dans le cas des Yarin, Franco et Angelo, ce sont avant tout les camarades à supposer l'existence d'un cercle qui les réunirait (perception de ressemblances qui devient une véritable réalité ségrégative), les autres garçons ne constituent un véritable groupe qu'aux yeux d'un observateur externe. La façon d'ordonner la réalité observée est la même dans les deux cas. C'est le repérage de similarités dans la répartition de certaines caractéristiques – notamment les attitudes face au travail scolaire – à nous faire pencher pour une assimilation descriptive. Or, il semblerait que cette opération soit également menée par les collégiens Cappello qui, tout en ne parlant jamais de groupe lorsqu'il s'agit de caractériser leurs propres fréquentations, semblent à la fin considérer comme des camarades et des copains les seuls autres élèves leur ressemblant dans l'approche à la tâche estudiantine et à l'activité d'apprentissage.

Franco, Angelo et Yarin : trois élèves différents ?

Les trois élèves dont les rôles ont pour l'instant été encadrés dans les termes – provisoires – de victimes provocatrices⁶³², se distinguent de la plupart des camarades selon plusieurs points de vue. Ils sont plus âgés ou ils apparaissent comme tels et ils ont des difficultés scolaires. Angelo et Franco, en particulier, proviennent de deux autres établissements – les collèges publics de leurs communes de résidence. Le premier y a doublé la première année de collège et a ensuite pu changer d'établissement, comme il le souhaitait. Le second n'est pas venu au bout de sa deuxième année, qu'il repasse à présent dans cette nouvelle école. Le changement d'établissement a comporté, dans les deux cas, des mutations importantes dans l'organisation quotidienne :

« Oûi, ça a été un grand changement. D'abord je me levais beaucoup plus tard, là maintenant je me lève à six heures ! C'est un cauchemar... Des fois je m'endors en salle de classe, eh eh... [...]. Ce sont mes parents qui ont pensé, enfin, qui ont décidé... Ils ont dit que, puisque dans l'autre école on ne me suivait pas bien, que je ne savais même pas quels étaient les devoirs à faire, peut être c'était le moment de changer... pour voir si on me suit mieux ici, si j'arrive à bien faire, quoi... On

⁶³²Franco, en particulier, s'avérera être une victime-oppresseur.

verra... [...] Non, je ne m'en inquiète pas du tout. Je fais, disons que je fais le minimum... Mais cela ne m'intéresse pas d'avoir des bonnes notes, disons que je m'en fiche...» [Franco].

« En fait, c'était une promesse qui m'avait été faite par mes parents : si j'arrivais à bien terminer l'année scolaire, donc à ne pas doubler, à ne plus doubler – parce que j'ai déjà doublé la première année – eux, en échange, ils m'auraient fait venir dans cette école, voilà. Cela a marché... [...]. Alors, au début, cela a été difficile. Je ne savais pas trop comment faire ... puis eux aussi ne m'acceptaient pas... Là, dernièrement, à mon avis, ça va mieux, parce qu'ils... on se connaît mieux quoi, surtout après le voyage scolaire... Même si je n'ai pas encore des résultats spatiaux et que je ne passe pas tout mon temps à m'inquiéter pour les devoirs... Enfin, parce qu'ils sont un peu comme ça ici. Surtout les filles... Mais bon, mieux ici que de l'autre côté... Parce que là... [...] le problème c'était que les professeurs me haïssaient, tout simplement. Alors, puisque mes parents l'ont compris, ils m'ont dit : "tu termines cette année, puis on changera d'établissement". [...] Ici c'est beaucoup mieux. On t'aide pour les devoirs, mais il faut travailler, ils te font vraiment travailler... Si tu ne fais pas les devoirs c'est un drame. D'ailleurs, j'ai pris plein de notes pour cela. [...] Mais moi je ne m'en fais pas trop. Je dis : "on est des garçons, on s'amuse d'abord. Mais pour eux ça marche pas comme ça » [Angelo].

Le cas de Yarin est différent, puisqu'il a toujours fréquenté le collège Cappello, tout en ne parvenant pas à bien pénétrer la trame des rapports amicaux :

« Mes amis sont plutôt en dehors de l'école... Ce sont des amis qui viennent au catéchisme avec moi...deux ou trois... ils habitent mon village... [...]. [...] Ici ? Oui, je fréquente un peu tous, mais rien de spécial. Les filles sont... enfin, on n'y peut rien : elles sont un peu capricieuses, voilà... des gamines... Les autres, oui : il y en a qui sont plus sympathiques, d'autres vraiment ... comment dire... je ne sais même pas comment le dire... Il y en a qui m'appellent pour jouer au *football*, puis ils veulent toujours décider tout... alors c'est fâcheux, alors je m'en vais... je les laisse dans leurs questions... [...]. Un ou deux je les connaissais pour les avoir croisés quelque fois dans la rue, mais ils ne sont pas très sympathiques. Ils ne font que penser à l'étude. Un, en particulier, est toujours stressé lors des cours... Alors que moi, franchement, je ne dis pas que je m'en fiche, mais presque... eh eh...» [Yarin].

A la différence d'autres victimes d'isolement, Yarin, Angelo et Franco bavardent volontiers pendant l'entretien : autocritique et critique du fonctionnement de la vie scolaire et des relations entre camarades sont au centre de leurs récits. Nous observons cela en dépit du désintérêt affiché au début de plusieurs de leurs interventions⁶³³. La précision analytique de leurs critiques est étonnante, surtout si on la compare avec les tâtonnements des bons élèves lorsqu'il s'agit de remettre en discussion l'ordre constitué. Les trois exclus avouent, chacun à sa façon, leur éloignement des autres. Ils n'en font jamais une histoire d'intentions blessantes

⁶³³La réaction la plus fréquente de Yarin, Angelo et Franco aux questionnements plus spécifiques est représentée par « ah, je ne sais pas... ». Cela induit l'impression d'une réticence, voire d'un détachement au sujet de la conversation que nous encourageons. En réalité, nous retrouvons souvent des approfondissements ultérieurs, pour la plupart articulés spontanément autour des convictions des répondants sur la matière traitée.

affichées par leurs camarades. Ils se limitent, le plus souvent, à une description de leur propre façon d’agir, en abordant à peine la tâche plus ardue de l’explication⁶³⁴ :

« Je reste dans mon coin, c’est beaucoup mieux, plutôt que d’avoir à faire à des gamines stupides ou à des camarades qui des fois sont même pires que les filles, tellement ils pleurent ou tellement ils donnent de l’importance aux notes... » [Angelo].

« J’ai des mauvaises notes, donc il y en a certains qui, pour cela, te considèrent inférieur, quoi ! Mais franchement ce n’est pas dans ce genre de trucs que l’on comprend les personnes... [...]. Disons qu’ils ne savent rien de moi et que moi je ne sais rien d’eux. Je ne tiens même pas à en savoir plus, d’ailleurs... » [Yarin].

Tout en se disant souvent peut affectés par certains problèmes, ils parviennent à tracer une esquisse des facteurs principaux de leur distance par rapport au reste de la classe, sans qu’aucune question spécifique ne leur soit posée :

« C’est une classe... je ne sais pas... une classe normale, peut être. On se préoccupe de bien faire les devoirs, de ne pas prendre de punitions... Sauf moi, moi et quelqu’un d’autre qui s’en fiche comme moi... » [Yarin].

« Ils veulent ne pas prendre de notes de comportement, par exemple. Moi, je m’en fiche, j’en ai plein.... Ce n’est pas que, pour ne pas me faire gronder par mes parents, je vais rester tout le temps assis ou ... Enfin, si on veut travailler on travaille. Ce ne sont pas les punitions qui te font travailler plus, ni le fait que tes parents t’en rajoutent... » [Franco].

« Moi, par rapport aux autres.... Je ne sais pas, mais il me semble... Ils s’amusent encore avec des trucs un peu... Dépassés... Par exemple, ils ne connaissent pas des jeux-vidéo qui sont très à la mode en ce moment... Puis, ils font tout ce qu’on leur dit... c’est-à-dire, il y en a qui ne bougent pas un doigt sans que leurs parents ne les y autorisent... » [Franco].

« Les garçons de cette classe font souvent des jeux... d’enfants, quoi... Ils croient que c’est important de savoir jouer à ces jeux, alors que ce n’est pas important, c’est juste pour s’amuser... Mais eux ils en font une question de vie ou de mort, presque... [...]. Moi, je ne suis pas comme ça. Je joue aussi, mais sans...besoin de faire tout selon les règles officielles du *football*, quoi...C’est comme s’ils avaient peur que quelqu’un les observe, enfin... On n’est pas en classe, on peut se relaxer, je crois...Non... pas de question » [Yarin].

⁶³⁴Une différence importante concerne les deux genres qui semblent différemment affectés par l’expérience de la victimisation subie. La comparaison de cette situation de *bullying* avec d’autres ségrégations intra-genre repérées par notre étude – notamment celles subies par les trois filles isolées de cette même classe et par le couple d’exclues de la classe Amato – dévoilerait un impact moins remarquable de la souffrance sur les aptitudes générales des garçons. Franco, Yarin et Angelo font preuve de sensibilité analytique, entrainement à l’exercice intellectuel de la mise en doute de vérités préconstituées, refus de la résignation abjecte face à des déterminants extérieurs. Les filles des deux classes de collège exclues par les camarades du même genre, ainsi que l’écolière de l’élémentaire méridionale, tirent du refus *intra*-genre vécu une incapacité à se situer en acteurs de leurs propres expériences de vie scolaire dont elles avouent à peine les contours. Les trois garçons mis à l’écart au sein de la classe Cappello s’approprient au contraire, avec facilité, une lecture critique de leur condition et des caractéristiques des autres.

L'acte interprétatif minutieux ne manque pas de se dérouler, en dépit des débuts d'intervention souvent hésitants et apparemment paresseux :

Q: est ce que c'est grave, à ton avis, de prendre souvent des notes pour des devoirs mal faits ou pour des comportements inadaptés ?

« Non... Enfin.... Oui... Bien sur.... [silence]. Dans le cas de certains professeurs, je ne m'en fais pas trop. Des fois ils te grondent par ce que c'est vrai que tu n'as pas fait quelque chose : un devoir... D'autres fois, par contre, tu n'as même pas dit un mot et ils se fâchent comme ça... alors dans ces cas il vaut mieux laisser tomber. C'est évident que c'est parce que, par exemple, ils sont énervés pour d'autres trucs. Pas la peine de chercher à comprendre... Enfin : comment ça s'explique, sinon, que ces trucs arrivent toujours à la fin de la matinée... ? Voilà, c'est qu'on est tous fatigués. Nous, lorsque nous sommes fatigués nous parlons, nous faisons des bruits, tout ça. Moi, je dors, par exemple. Les professeurs, eux aussi, peuvent être fâchés ou fatigués, alors il se peut qu'ils s'énervent pour un rien... Ce n'est pas la peine de pleurer parce qu'on a pris une note de comportement, lorsque les enseignants sont les premiers à se comporter un peu... c'est-à-dire... moi, si je sais que je ne la méritais pas, que ce que j'ai fait n'était pas si grave, je m'en fiche.... » [Angelo].

Les propos des trois jeunes isolés sont hors du commun si on prête attention à leur forme argumentaire, à leur longueur, à la liberté regagnée par rapport au sujet spécifique de la relance ou du questionnement. Les discours que les autres élèves consacrent aux relations avec Yarin, Angelo et Franco, au contraire, sont plus succincts et exclusivement descriptifs. Les facteurs autour desquels les confrontations réciproques semblent se jouer sont en tout cas très hétérogènes. Le corps, comme l'"ancienneté" de fréquentation, sont également pris en cause :

« Oui, comme il est plus grand, plus gros, même plus âgé, alors c'est évident : il doit se sentir meilleur, quoi, je ne sais pas... Mais s'il est le meilleur pourquoi n'est il pas bon à l'école ... ? » [Agostino].

« Certains sont plus grands, plus gros, ils peuvent se permettre de ne pas ... comment dire.... Même s'ils veulent se battre avec quelqu'un, ils peuvent décider dans n'importe quel moment, tellement ils sont forts, alors que les autres cherchent d'être à deux ou à trois pour se couvrir. Ils doivent avoir plus d'expérience, puisque certains étaient dans un établissement public avant... Là il est normal que ce genre de trucs se passe, ici c'est plus rare... [Luca].

[En parlant d'une de ces cibles°]: « L'un d'entre eux, par exemple, il est petit mais je me dis toujours qu'il est un peu.... Comment dirais-je ? Il a toute sa force dans la bouche, parce qu'il parle beaucoup, il répond aux attaques par les paroles, quoi.... C'est sympathique de le voir lorsqu'il est en colère.... Eh, eh » [Angelo].

« Moi, par exemple, je suis un peu plus grand que la moyenne, alors s'il y a des bagarres c'est sûr qu'on m'accuse d'avoir commencé.... Mais des fois il y a des provocations, puis ce n'est pas de ma faute si d'abord ils provoquent et qu'après ils ne sont pas en mesure de se battre... voilà... » [Franco].

La diversité d'attitudes distingue, le plus, les trois solitaires du reste des garçons. Aucune autre caractéristique plus précise n'est indiquée comme source de différences entre les élèves et leurs familles. D'ailleurs, aucune véritable exception ne concerne les foyers des trois jeunes exclus : biparentaux, pleine occupation, âge moyen de 35 ans⁶³⁵. Aucune différence de relief ne concerne les formations scolaires des parents des trois élèves mis à l'écart. L'absence du foyer pour une grande partie de la journée de la part de tout membre de la famille est chose commune dans cette classe et ne différencie pas, non plus, les routines d'Angelo, Yarin et Franco. Les activités extrascolaires pratiquées par les enfants sont réduites au minimum, le catéchisme constituant la seule constante. Aucun sport n'est pratiqué en dehors des occasions assurées par l'école. Le *football* pendant les pauses reste pour cela la seule opportunité d'évasion. Dans cette parité générale d'opportunités de détente et d'acquisition de capital culturel, *c'est plutôt la sensibilité de perception et le penchant à l'exploitation qui distingue nos trois collégiens mal intégrés dans le groupe-classe par rapport aux autres élèves*. Si, par exemple, la plupart des élèves ne s'appuie pas sur la présence parentale à la maison lors de la rédaction des devoirs, ce ne sont que peu d'étudiants à souligner le fait⁶³⁶. Parmi eux Franco, qui par ailleurs ne s'en plaint pas :

« Mais moi, je suis content, je l'ai dit : le moins je les croise, le mieux c'est pour moi » [Franco].

Yarin et Angelo, de leur part, ne manquent pas de rappeler que leurs parents ne prennent pas partie à leur activité d'étude puisqu'ils travaillent et que, « de toute façon, ce n'est pas aux parents d'étudier à la place de leurs enfants ». Les trois élèves portent, à la fin, une attention remarquable sur la fréquence des contacts avec leurs parents, cela en dépit de l'indépendance ou du désintéret affichés.

Une sensibilité différente par rapport à celle exprimée par leurs camarades de classe se retrouve encore à propos des opportunités d'amusement offertes par l'école :

« A mon avis on fait même un peu trop de *football* ici. Enfin, toujours *football*! On pourrait même organiser d'autres trucs... » [Yarin].

« Certains de mes camarades semblent.... Enfin, ils ne pensent qu'à ça, à faire les *teams* pour le *football*, quoi... » [Franco].

⁶³⁵Le proviseur nous dit que les couples de parents ont souvent un petit écart d'âge à l'intérieur et que la classe visitée se compose surtout d'ainés.

⁶³⁶Nous avons déjà mis en évidence le désarroi d'une des filles du trio d'exclus lié à l'impossibilité de sa mère à l'aider dans les devoirs scolaires.

« Pendant les pauses on parle, sinon on reste un peu comme ça. Si on ne veut pas jouer au *football*, il n'y a pas grande chose à faire... Les autres préfèrent courir, jouer tout le temps, ils ne se reposent pas » [Yarin].

On revient sur l'un des paramètres que nous croyons utile d'employer en voulant classer les types de *bullying*. Les textes d'Angelo, Yarin et Franco font ressortir une préférence pour des échanges verbaux et pour des activités sédentaires au détriment du mouvement et de la compétition physique⁶³⁷. Or, cela n'est pas important dans la mesure où l'on s'attendrait à un autre scénario chez des garçons de 14 ans. Cela est important dans la mesure où les autres collégiens Cappello partagent, au contraire, un goût vif pour le mouvement et la confrontation physique symbolique canalisée dans le jeu du ballon. A la limite, ces trois jeunes rejoignent, en termes de goûts, plus les filles que les garçons de leur propre classe. Paradoxalement, ils vivent un écart par rapport à leurs pairs du même genre qui ressemble - à l'envers - à celui déjà individué entre les trois filles exclues et le groupe majoritaire féminin. Cela n'indique pas, bien entendu, de rapprochement effectif entre le petit groupe masculin d'exclus et le groupe ample des filles. Le parallélisme rappelle simplement le *caractère contingent de tout trait pouvant déclencher des dynamiques d'exclusion*. Dans d'autres termes, on remarque, encore une fois, que *la victimisation réitérée et la mise à l'écart sont souvent perpétrées par une majorité partageant des traits, des attitudes, des aspirations, des facultés aux égards de représentants d'une minorité ou d'un seul sujet qui en sont dépourvus*. Autant dans le cas des filles que de ces trois garçons, *ce sont plutôt des caractéristiques en termes d'aptitudes, de seuils de sensibilité et de préférences qui comptent et non pas des dotations objectives de moyens, savoirs notionnels ou capacités physiques*. Cela fait la spécificité du *bullying* repéré dans cette classe par rapport à la classe équivalente observée en Sicile.

Une singularité, enfin, doit être mise en évidence parlant de l'isolement des trois collégiens. Les cas dans lesquels Angelo, Yarin et Franco répondent aux provocations en attaquant physiquement les autres ne sont pas fréquents. Ces circonstances sont pourtant citées par chacun de nos répondants, ce qui souligne le caractère exceptionnel de la violence physique au sein du collège Cappello. Ce type de réponse, apparemment liée à des incitations ponctuelles, s'observe surtout lors des moments de détente consacrés au *football*. On pencherait vers l'image typique du *bullying* ayant lieu dans la cour, hors de toute supervision institutionnelle, aisément déclenché lors de la pratique sportive. Mais d'autres éléments retiennent, en réalité, notre attention. *L'association entre le refus des trois solitaires de*

⁶³⁷Par contre, les caractéristiques physiques des trois jeunes pourraient en partie faire supposer des bonnes chances de performance.

prendre part aux activités et à la compétition sportives et leur sollicitude à la réponse physique est une contradiction à analyser. La confrontation entre les deux classes de collège vient en aide. Les collégiens siciliens, engagés dans des nombreuses activités extrascolaires, ne pratiquent pas de sport à l'école. La seule forme active de détente aimée par les garçons lors de la récréation est la promenade dans la cour ou dans le couloir. Les collégiennes siciliennes, de leur part, sont encore moins actives physiquement, en se soustrayant même au rituel des flâneries. Leurs moments de détente agrégative sont des conversations en salle de classe ou dans les couloirs. En parallèle, le *bullying* détecté est indirect, consiste souvent en ragots et porte sur des caractéristiques non acquiescentes des jeunes élèves et de leurs familles. Un scénario tout à fait différent se présente au collège Cappello. La pratique sportive est fréquente, même si dans le cadre d'un loisir non pédagogisé⁶³⁸. « Prendre le ballon » est l'acte spontané de base des collégiens vénitiens⁶³⁹, à chaque fois que la possibilité se profile (pauses officielles, pauses occasionnelles, fragments périscolaires). Par conséquent, les petites disputes occasionnelles entre garçons, en deçà du *bullying*, se lient généralement à l'organisation, aux aptitudes, au jugement des performances dans le *football*. L'attention se porte sur la pratique effective et ne vise pas à ordonner abstraitement sur une échelle d'amabilité des facultés indépendantes de toute réalisation. Or, *les trois exclus du groupe des garçons sont, justement, ceux qui ne mettent pas en jeu leurs capacités physiques ou qui le font dans des modalités non conformes à la pratique moyenne : ils jouent sans honorer à fond les règles du football ou bien ils se servent de leurs forces physiques pour dominer lors de tensions.* Si la classe Cappello ne fait pas l'expérience d'un véritable suivi sportif professionnel, nos trois jeunes solitaires s'abstiennent de toute pratique régulière d'exercice physique. Par conséquent, si les autres garçons peuvent excéder dans leur attribution d'importance aux performances dans le *football*, en en faisant découler les appréciations réciproques et l'intensité des interactions, Angelo, Yarin et Franco glissent aisément de la compétition sportive à celle personnelle. Cette dernière devient contact physique lorsque les tensions éclatent en contexte de jeu. D'autres fois les trois jeunes peuvent refuser de prendre partie au jeu sportif pour se soustraire au jugement des autres ou pour ne pas se retrouver en faute. Même si une base commune aux attitudes des deux groupes de garçons peut être

⁶³⁸Les collégiens siciliens racontaient souvent, au contraire, de leurs « entraînements » encadrés par des instructeurs professionnels au sein de club payants.

⁶³⁹Il est clair qu'en soulignant la différence entre une pratique pédagogisée et une autre plus spontanée nous n'entendons pas diminuer, chez les collégiens du Nord-est, le caractère régulateur du *foot* par rapport à la routine du groupe-classe et à l'existence de ses sous-groupes. Des règles deviennent implicites dans chaque pratique ludique, qui sont ensuite facilement invoquées pour gérer des défis relationnels, autres que le jeu originare. Le jeu est pour cela « ce qui fait prendre la relation entre plusieurs enfants » (cf. J. Delalande, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 2001, p. 71). Comme le montre bien J. Delalande, si la vitalité sportive et la force physique sont des moyens de se mettre en valeur ce n'est que lorsqu'un savoir-faire apprécié par le groupe des pairs y est associé (p. 130).

repérée dans le manque d'une éducation sportive, amenant les uns à reconnaître une importance excessive aux performances, les autres à en refuser l'obligation, il est évident qu'un mécanisme circulaire est en place. *Si les trois solitaires refusent de bien se mettre en jeu – donc de prendre partie à une activité commune en suivant règles et conventions – c'est, en l'occurrence, pour échapper à des situations conflictuelles difficiles à gérer.* Cette difficulté est d'autant plus augmentée que les pairs excèdent en attention et énergie – aussi bien physique qu'émotive – consacrées au jeu du *football*. *Ce qui fait différer les trois élèves mis à l'écart de la plupart de leurs camarades n'est pas la qualité des performances sportives, mais l'incapacité d'assumer les conséquences de celles-ci dans des termes qui restent sociables, voire acceptables*⁶⁴⁰.

2.2. Trois dynamiques de *bullying* direct entre protagonistes individuels et groupe-classe

Trois dynamiques de harcèlement, parmi toutes celles qui émergent au sein de la classe Cappello, semblent concerner, en particulier, des acteurs individuellement pris. Dans un cas le conflit se déroule entre deux garçons. Pendant un an ils ont entretenu une relation tendue qui ressemble aux exemples de la littérature. Franco, l'opresseur, est plus grand, plus fort et, surtout, mauvais élève. Agostino se caractérise comme étant à l'opposé pour plusieurs aspects. Au-delà de l'apparente simplicité, cette relation conflictuelle dévoile des complexités cruciales. Elle s'avère être une « question de groupe », en l'occurrence du groupe-classe. En effet, l'opresseur est dans une condition très singulière quant aux aptitudes relationnelles affichées. Il fait partie des trois garçons que la classe étiquette comme un trio de « gens bizarres » et qu'elle ne parvient pas à s'intégrer. Bien qu'il ne soit pas chose aisée d'établir un lien entre la condition de victime et celle d'opresseur, des aspects reliés doivent être indiqués. Cela permet de resituer de façon opportune le problème du couple au carrefour des interactions entre groupes de référence explicites et latents.

Deux autres dynamiques de victimisation réitérée voient des jeunes acteurs dans le rôle soliste de victime-provocatrice. A la recherche d'échanges avec les pairs, Eliana tient des

⁶⁴⁰Rappelons-nous de la présence, dans le groupe large des garçons, de quelques élèves aux résultats scolaires supérieures à la moyenne mais dont les performances sportives sont source de moqueries bienveillantes et d'amusement général. Ces élèves ne refusent pas pour autant le jeu sportif et les camarades ne sont pas sans jouir de leur compagnie, tout en en critiquant les prestations.

conduites qui suscitent gêne et mépris chez les camarades. Ces derniers peuvent alors l'agresser de façon directe ou bien l'isoler. Un autre élève, Marco, attaque souvent physiquement ses camarades qui réagissent de la même façon ou l'ignorent. Les deux situations tiennent au cadre du *bullying* dans la mesure où les deux jeunes ne parviennent pas à échapper à la victimisation. Eliana et Marco, en outre, se montrent réticents au sujet de la situation vécue. La première souffre à tel point de la situation qu'elle n'y fait pas référence pendant l'entretien. Le second en parle, au contraire, mais sans entreprendre une démarche compréhensive qui lui permette de saisir le lien entre ses attitudes et celles d'autrui. Eliana cache son malaise en notre présence, Marco l'exprime mais ne cherche pas à en analyser les origines.

Les trois cas se ressemblent du fait que des individus sont isolés et(ou) agressés de façon plus directe, non pas en vertu d'une appartenance de cercle mais en raison de la singularité de leurs conduites, de leurs performances scolaires et relationnelles. C'est plutôt une non-appartenance de groupe qui en décrète le destin malheureux, aucune défense n'étant érigée en leur faveur. Finalement, même si ces trois situations de *bullying* se distinguent, dans leurs manifestations et déroulement, de celles entre groupes et factions, les cinq scénarios décrits dévoilent la centralité du groupe en tant que référent majeur explicite ou inconscient d'initiatives sociables et dynamiques de harcèlement réitéré.

2.2.1. Bullying direct et indirect : la relation problématique entre la classe Cappello et Eliana, victime-provocatrice

La description des rapports que la classe entretient avec Eliana est celle qui fait penser, le plus aisément, au cas-type de la victime-provocatrice. Comme c'est souvent le cas dans ce genre de situations, la victime nous est décrite par la classe entière comme une élève aux pratiques et aux attitudes absolument inappropriées par rapport à un concept de "normalité" partagé et actualisé en milieu scolaire :

« Une de mes camarades, une fille, se porte de façon vraiment insupportable. Je ne sais pas si elle le fait exprès. On dirait que oui... Elle nous dérange tous. Elle nous attaque tous. Elle cherche à être en relation avec les garçons. Là, maintenant, elle fait une fixation sur l'un d'entre nous. Elle lui crie des choses : "Fabrizio, je t'aime". Comme ça, au beau milieu de la classe. Elle se lève et elle fait ce qu'elle a envie de faire. Elle ne se gêne pas... Elle sort même de la salle, si elle en a envie...

elle ne cherche même plus à suivre les cours. Les professeurs, d'ailleurs, maintenant la laissent sortir librement : comme ça elle se calme – disent-t-ils – mais bon... » [Giovanni].

« Je changerais...peut être quelques camarades... [...]. Parce que par exemple, là, une fille, je ne veux pas dire qui c'est, mais, disons... elle est un peu bizarre ... elle a des comportements... toujours agitée, elle veut faire des blagues même avec nous, les garçons, mais après, elle est un peu lourde... Puis il y a d'autres camarades que je changerais...» [Agostino].

Même les caractérisations fournies par des camarades moins enclins à condamner Eliana portent sur ses conduites inadéquates par rapport aux attentes des jeunes de la classe :

« Je changerais... certaines choses, certains comportements ... Je ne suis pas d'accord avec certaines choses que font mes camarades... Par exemple, avec une fille de la classe, Eliana, ils se comportent de façon un peu...pas très correcte... parce qu'elle, en effet, se comporte d'une façon un peu... [...] comme il y a des filles de la classe qui se comportent d'une certaine façon, elle cherche à les imiter...elle voudrait être comme les autres, enfin... Alors elle essaie, mais c'est pire, parce les autres s'en moquent encore plus... J'ai de la peine pour elle. J'aimerais qu'elle... enfin, qu'on la laisse en paix... mais elle aussi, ne fait rien pour ...» [Maurizia].

« Même parmi les filles il y en a, d'ailleurs, qui ont des comportements bizarres, enfin, pas vraiment normaux, quoi... Une, en particulier, cherche à être au centre de l'attention à tout prix, alors elle peut faire des trucs bizarres... D'abord ces trucs peuvent te faire rire, comme c'était le cas l'année passée... Mais au bout d'un moment cela devient lourd, parce que elle te dérange tout le temps... elle veut que tu lui répondes, elle te provoque quoi... A mon avis c'est pour ça qu'après elle se met dans ... Certaines personnes lui ont même donné une gifle un jour, voilà... Mais parce qu'elle n'est jamais tranquille...» [Giovanni].

Les garçons apparaissent en général plus ouverts à une reconnaissance de la bidirectionnalité des iniquités :

« C'est vrai qu'elle peut être vraiment lourde des fois, mais c'est vrai que ce sont, enfin, on est un peu tous... comment dire, on pourrait chercher peut-être...de ne pas réagir comme nous le faisons... Enfin, la faute est un peu à tous, pas qu'à elle » [Luca].

« Des fois on lui prend des choses, on les lui cache, juste pour la rendre folle... après on les lui donne deux, trois jour après... Ce ne sont pas des trucs graves, mais bon... Disons qu'elle fait tout pour provoquer et qu'après les gens ne disent pas non, lorsqu'il s'agit de répondre. C'est normal... [...]. Pour les filles c'est différent... Elles pourraient peut-être chercher à la comprendre, je ne sais pas, elles s'en fichent ! C'est-à-dire nous, les garçons, on lui fait des blagues, donc les professeurs nous voient... Elles ne la tiennent même pas en considération ! » [Francesco].

Le cadre est assez typique : la victime d'exclusion, qui se perçoit comme différente ou comme non intégrée pour maints aspects, réagit à sa propre condition par des pratiques qui apparaissent encore plus inadéquates. Les capacités relationnelles, la maîtrise de soi montrées par Eliana apparaissent tout de suite comme défailtantes aux yeux des pairs. La réaction de la

filles au rejet initialement perçu devient un véritable déclencheur d'invectives de la part des autres. Eliana n'est plus seulement une victime d'isolement ou une fille qui intègre mal sa classe. Elle devient vite un agent provocateur qui repère et encourage ses oppresseurs, en les cherchant parmi les copains manqués. L'exclusion ressentie dès le début s'installe chez Eliana sous la forme d'un sentiment constant. Ce dernier vire à l'agression directe, verbale et physique. A la fin, on ne perçoit presque plus le malheur et l'iniquité ayant fait souffrir la jeune fille dès le début de son entrée au collège. Cela émerge dans plusieurs déclarations de ses camarades :

« Je cherche à rester éloigné.... Parce que déjà, dès le début, je n'ai pas été étonné de retrouver une telle personne en classe. Une amie de ma mère, qui est de son même village, du village de cette fille, lui a dit qu'elle n'est pas vraiment normale. Enfin, ma mère, dès le premier jour d'école, m'a dit : "celle-là tu la laisses de côté, parce qu'elle n'est pas vraiment équilibrée...". Alors je cherche à en rester loin... On ne sait jamais » [Agostino].

Nous avons déjà vu que le positionnement socioéconomique, la structure de la famille, les professions parentales n'agissent pas en instruments de classement aptes à orienter les dynamiques amicales et celles agressives. Cela dit, l'influence de mères et pères peut s'avérer importante dans la qualification de certaines conduites, situations et protagonistes. Cette influence classificatrice est en mesure de produire, chez certains élèves, des prises de distance aux conséquences imaginables. L'écart maintenu par rapport à Eliana est l'une des plus immédiates. Nous retrouvons également, sur la longue période, les effets d'une information diffusée entre camarades vis-à-vis de la jeune en question, qui doit jouer la fonction de facilitateur de sa cristallisation dans la position de victime :

« Je ne sais pas si c'est nous ou elle... Je peux dire seulement que même la mère d'un de mes camarades, par exemple, sans la connaître, savait qu'elle était bizarre... J'étais chez ce copain et sa mère a demandé si cette fille avait l'habitude de sortir de la classe, se promener dans les couloirs, sans demander la permission... Elle le savait, quoi ! Même mon copain s'en est étonné, parce qu'il ne lui avait rien raconté. Tout le monde la connaît, désormais. [...]. Cela veut dire qu'elle devait faire la même chose à l'école élémentaire, je ne sais pas » [Andrea].

Nous apprenons que les enseignants, contrairement à ce qu'une ambiance si rigide attachée aux règles pourrait faire craindre, cherchent à adapter leurs réactions à la spécificité du problème. Ils ne réprimandent pas systématiquement, à chaque infraction d'Eliana. Ils incitent même, quoique occasionnellement et sans efficacité visible, l'entrée en relation de la classe entière avec la fille :

« Les professeurs nous disent qu'il faut lui rester à côté, enfin, ne pas l'exclure, chercher à l'approcher d'une façon ou d'une autre... Mais ce n'est pas facile... Moi, j'ai essayé. Je la défends de temps en temps. [...] Les autres ... il y en a qui se moquent un peu moins... Surtout l'année

passée, quelqu'un la défendait ou bien... il y avait ceux qui s'en moquaient, ceux qui ne faisaient rien et ceux qui la défendaient... Maintenant, soit ils l'attaquent, soit ils ne font rien... Personne n'intervient pour l'aider » [Paola].

Concernant Eliana, aucune attitude visant le diagnostique n'est mise en avant par les enseignants. Lors du pré-terrain, personne ne nous signale le cas comme spécial, voire, plus grave, insolite ou difficile à gérer que les autres. De notre part, nous constatons qu'Eliana maîtrise la langue comme le font ses camarades. Elle semble embrasser la logique des conséquences indispensable à l'expérience d'interview. Des attitudes contradictoires ne manquent cependant pas d'apparaître chez elle. Après avoir longuement manifesté son désir d'être interviewée⁶⁴¹, Eliana affiche, le moment venu, un véritable blocage, une sorte de timidité incontrôlée, lui empêchant toute initiative argumentaire. Nous n'avons donc pas la possibilité d'observer ce qui est décrit par la plupart de ses camarades. La jeune élève nous semble, simplement, exulter en pensant qu'elle pourra, seule, interagir avec un adulte sans prénotions à son égard. Au moment de s'ouvrir à propos de sa propre existence, cependant, elle n'en trouve pas le moyen. Nous nous devons de prendre en considération l'éventualité que l'enthousiasme initial suscité par une activité non routinière s'estompe au fur et à mesure que les échanges entre camarades permettent de connaître ce qui se passe pendant l'entretien. Nos questionnements, en plus, portent, dès le début, sur l'école, les normes de fonctionnement et de conduite. Or cela fait évidemment problème chez l'interviewée. Le stress engendré par la situation que nous lui infligeons s'avère probablement plus important qu'elle ne l'imagine lorsqu'elle a hâte d'être entendue. Elle reste donc silencieuse et nous devons l'interroger à plusieurs reprises afin d'obtenir des réponses biens sèches :

« Aimes-tu venir à l'école ?

« Oui.

« Et qu'est ce qu'il te plaît ?

« [Long silence] ... Je ne sais pas. Tout » [silence].

« Y a-t-il quelque chose que tu aimes en particulier ?

« Non [silence]. Non.

« Et quelque chose que tu déteste ?

« [Silence]...

« Quelque chose que tu n'aimerais pas, par exemple...

«mh... [silence]...

« Une matière, une activité...un type de devoir...

« Non ».

⁶⁴¹Ses nombreuses incursions lors de nos rencontres avec les autres élèves la voyaient souvent nous poser les questions : « quand est-ce que je pourrais venir ? », « est-ce que vous revenez cet après midi ? », « est-ce que vous revenez demain ? ».

La tenue de la conversation reste la même jusqu'à la fin, comme montré par les extraits suivants :

- « Y a-t-il des personnes, dans cette classe, avec qui tu est particulièrement en amitié ? »
« ...Oui [silence].
« Par exemple, qu'est ce que vous faites ensemble : vous parlez, vous rigolez ?
« Oui, on rigole, on parle, enfin... Toutes les choses normales... [silence]
« Et, au contraire, y a-t-il quelqu'un qui ne te plaît pas vraiment ?
« Non... C'est à dire... ils sont tous des camarades, voilà.
« Mais quelqu'un qui te paraît très différent, par exemple ? Quelqu'un qui aurait des goûts différents, qui aimerait faire des jeux ou des activités que toi tu n'aime pas... ?⁶⁴²
« Non, je ne dirais pas...
[...]
« Est ce que tu changerais quelque chose dans cette école ?
« Non, ça va comme ça.
« Il t'arrive de penser : "ah, si on pouvait faire ceci ou si on pouvait faire cela, ça serait bien" ?
« Non, jamais.

Quasiment hostile, même lorsque nous glissons dans des véritables suggestions de réponse, Eliana ne concède pas d'informations. Elle montre une habileté de recul qui ne doit pas échapper aux camarades, puisqu'ils en parlent dans les termes d'un « cas désespéré » :

- « Celle-là est un cas désespéré...eh, eh... Elle n'écoute rien, elle s'en fiche des règles scolaires et elle s'en fiche si on la gronde, voilà... » [Francesco].

Par ailleurs, il est inévitable de considérer la marche en arrière d'Eliana (son refus de s'ouvrir tout en ayant montré le désir auparavant) comme une conséquence du manque d'entraînement à la prise de parole et à la confrontation non conflictuelles. Ce même manque doit empêcher le succès des enseignants tenant à ce que la fille se comporte comme ses camarades :

- « Lorsque le professeur lui parle calmement, pour savoir pourquoi elle fait une certaine chose, par exemple, alors là elle se calme rapidement... En fait, on ne sait pas pourquoi elle se porte dans une certaine façon, parce que lorsqu'on le lui demande elle arrête immédiatement, mais elle ne te répond pas. Ce n'est pas comme...enfin, elle ne cherche même pas de se justifier, quoi... » [Alessandra].

Toute attention de la part d'un adulte sans prénotions, lui adressant un message différent du refus, est bien interceptée par Eliana, au tout début. Mais elle ne sait pas exploiter ces occasions inédites.

⁶⁴²Notre formulation relève, dans cette circonstance, des déclarations récurrentes des autres répondants Cappello. Ils présentent tout éventuel problème entre camarades citant des singularités de dotations ou d'attachements. Cette stratégie de relance transposée ne procure pas ici de résultats appréciables, probablement à cause de la distance multiple établie entre Eliana et ses camarades.

« Elle ne parle pas de soi... Même lorsqu'elle est tranquille, elle ne raconte pas des trucs sur soi... Les professeurs lui demandent pourquoi, même nous on lui demande pourquoi elle fait ceci ou cela... elle ne répond pas, comme si elle ne t'entendait pas. Mais elle t'entend. En effet des fois elle arrête, donc c'est qu'elle t'a entendu » [Flavia].

Une suspension soudaine et momentanée de toute activité est pratiquée par Eliana lorsque les enseignants l'interpellent. Elle cesse dans ces moments d'exprimer sa rage, une surexcitation, l'"urgence de mouvement". Les enseignants se retrouvent ainsi à revoir immédiatement toute intention répressive, désamorcée par la "rémission" soudaine. Nous imaginons une véritable chaîne de désarmements réciproques : d'abord la fille, puis les enseignants, effacent, sans le vouloir, tout présumé pour un échange profitable. Eliana s'engage, de son côté, pour que la raison primitive de l'intervention de l'enseignant perde de clarté : elle cesse toute activité lorsqu'un professeur la surprend et l'interroge. L'enseignant, à son tour, est déstabilisé par les nouvelles circonstances (l'état de calme récupéré par la jeune fille). Il arrête ainsi son enquête. D'ailleurs, même lorsqu'elle reçoit des reproches verbaux ponctuels, Eliana n'aborde pas des tentatives de justification. Elle reste dans un silence qui est lu par ses camarades comme une admission de culpabilité :

« D'abord, elle est comme folle. Après, lorsque les professeurs lui disent quelque chose elle arrête immédiatement. Donc ce n'est pas qu'ils la grondent beaucoup. Elle ne conteste même pas. C'est qu'elle le sait, alors... Mais elle ne s'excuse pas, disons, comme je le fais lorsque j'exagère un peu. Muette ! » [Marco].

Face à cette transformation très rapide du cadre originare de leur intervention répressive – Eliana ne s'obstine pas à nier ou à diminuer la gravité de ses propres agissements – les enseignants sont inhibés. Ils ne parviennent pas à rentrer dans le détail des attachements sous-jacents aux accidents et aux conduites inadmissibles d'Eliana. Par conséquent, ils ne peuvent pas programmer de stratégie efficace pour entrelacer une relation stable avec elle.

Résistances et refus d'approfondissement dans les attitudes d'Eliana : recours obligé aux témoignages des oppresseurs

Plus que jamais, lorsqu'on traite d'une victime provocatrice, on s'aperçoit du rôle actif de tout protagoniste sur la scène du *bullying*. L'histoire d'Eliana, en particulier, permet de bien saisir le poids d'autres facteurs souvent ignorés, en plus de faire tomber des idées reçues sur oppresseurs et victimes. Chaque dynamique de *bullying* est un cas en soi qui se dénoue à partir des caractéristiques de la classe de référence : composition, organisation, relations

amicales⁶⁴³. Les représentations réciproques embrassées par tout membre de la classe apparaissent essentielles dans la compréhension des mécanismes de victimisation et intimidation. Eliana, à la différence des autres victimes-provocatrices rencontrées (en particulier dans la classe Farinetti), ne livre aucune lecture concernant son statut en classe. Elle ne semble jamais poursuivre des tentatives de justification :

« Elle ne se justifie même pas. Elle ne se gêne pas de faire des trucs même devant les professeurs » [Fabrizio].

En outre, on ne retrouve pas de transposition sur l'école du mal-être ressenti. Eliana ne critique jamais l'institution, le fonctionnement de sa classe ou la tâche étudiante :

Q: « Est-ce que tu aimes plus d'être à la maison ou à l'école ? »

« L'école est nécessaire. Donc ce n'est pas un choix. Mais c'est normal...ça va »
[...]

« Ma classe ? Non, je ne la changerais pas, je les connais désormais... ».

Une indisponibilité à rentrer dans le détail se lie constamment chez la répondante à une abstention de toute critique à propos de sa vie en tant que membre d'une classe scolaire. On y entrevoit aussi bien la recherche d'une conviction de normalité de la situation vécue à l'école et des attitudes personnellement montrées, qu'un indice de désarroi face à la difficulté de la situation vécue. Les approfondissements sur sa vie d'élève, mais également sur son univers extrascolaire, manquent tout simplement :

Q: « Par rapport à tes camarades comment tu te sens ? »

« [Silence]... Bien... »

Q: « Est-ce qu'il y a des personnes que tu préfères dans la classe ? »

« Non. Je vais avec tous. Je n'ai pas d'ami fixe. Je change selon les occasions. Selon ce qu'on fait »

Q: « Et qu'est ce que vous faites, par exemple, pendant les pauses ? »

« On joue, on fait des blagues, des fois il peut y avoir des bagarres, mais ce sont des choses qui ne sont pas importantes ».

Or, ces « blagues », les tensions auxquelles l'interviewée se réfère par le terme « bagarres », selon les renseignements recueillis auprès des camarades, la concerneraient dans un bon nombre de cas. Eliana ne se présente pourtant jamais en tant que victime. De même, elle ne cherche pas à apparaître comme une fille qui attaque les autres. En somme, elle

⁶⁴³C'est ce qui nous fait préférer, en ligne de principe, le recours à une typologisation des classes scolaires intéressées par des dynamiques de *bullying*, plutôt qu'à celle des situations de *bullying* ou au profilage de leurs protagonistes. Ces deux dernières, d'ailleurs, sont des attitudes bien présentes dans la littérature. En particulier, les études de psychologie apportent des détails sur les types d'opresseurs et de victimes. Parfois des caractérisations des dynamiques s'y rattachent qui, en partant de la description d'un cas concret, en soulignent des aspects clés repérables ailleurs.

n'entend pas se démarquer lors de l'entretien. Elle cherche plutôt à disparaître parmi ses camarades, en affichant une similarité de conduite, de goûts et de lecture des événements :

« Ce sont des blagues, des plaisanteries. Juste pour rire. Des trucs normaux qu'on fait partout. [...] J'aime les mêmes choses que les autres, certaines matières oui, d'autres pas, comme celles plus lourdes... » [Eliana].

A chaque occasion, Eliana diminue les différences éventuellement susceptibles de l'éloigner des autres. Elle refuse, par cela, d'accorder de la place au mal-être qu'elle doit vivre en classe, ainsi que de revenir sur des considérations douloureuses dans un moment où aucune invective n'est en acte. L'absence de références explicites à la victimisation subie limite notre reconstruction aux seules indications des collégiens gênés par les attitudes de la fille ou s'amusant à la torturer. Ce n'est qu'en se référant à leurs commentaires que nous hasardons l'esquisse de cette situation de *bullying*. La base de notre synthèse est donc assurément déjà viciée. Des éléments centraux, tels que le rendement scolaire d'Eliana et sa conception de celui-ci, manquent de pouvoir faire l'objet d'approfondissement. Non seulement elle ne nous en parle pas beaucoup, mais ses camarades n'y reviennent pas. On sait alors, par exemple, que parfois elle ne fait pas les devoirs. Mais on ne dispose pas d'argumentaires issus de cette considération. Il est évident que ce qui préoccupe davantage ses pairs c'est, dans l'ensemble, la conduite plus générale d'Eliana. Les professeurs doivent privilégier autant la mission de l'orientation que celle de l'alignement de l'élève par rapport aux standards⁶⁴⁴.

Alors que ni des facteurs familiaux, ni des problèmes économiques, ni des codes vestimentaires n'ont l'air d'opposer Eliana à ses camarades, ses conduites semblent jouer un rôle majeur. Ce sont les maladresses dans les tentatives d'approche amicale qui marchent comme des indicateurs de diversité et apparaissent empêcher le déroulement paisible des échanges entre camarades :

« Cette fille est absurde ! Nous on est là, tranquilles, en train de parler et elle arrive en criant, en cherchant à tout prix de se faire remarquer [...]. A la fin c'est pire, puisqu'elle est mal acceptée, justement parce qu'elle fait de ces trucs bizarres [...]. Oui, parce qu'elle exagère toujours. Elle pourrait être plus tranquille, venir vers nous, mais tranquille. Elle fait à tout les coups des trucs bizarres, elle dérange tout le monde » [Flavia].

« Moi, des fois, je me dis qu'elle le fait exprès pour se faire tabasser, quoi. Parce que c'est incroyable. Une fois que tu a vu comment cela se termine c'est plus la peine, hein ? Rien. Elle fait toujours les mêmes trucs, même avec les garçons. Elle ne craint pas qu'on lui fasse du mal, même s'il est arrivé qu'on la gifle. Enfin, une fois seulement » [Fabrizio].

⁶⁴⁴Le rapport de la fille à problèmes avec celle qui devrait être sa tâche primaire aurait représenté un important nœud d'information, surtout pour revenir sur la question toujours soulevé d'une relation entre hyperactivité et rôle de victime provocatrice.

« Je ne sais pas. Peut-être qu'elle cherche des amis. Mais on ne peut pas les chercher ainsi. Comme ça elle les fait enfuir » [Maurizia].

La description de ce en quoi le *bullying* vécu par Eliana consiste est en soi difficilement distinguable de la lecture interprétative de ses camarades, puisque nous ne disposons que des approfondissements de ces derniers. On revient ainsi sur la nécessité d'une étude qualitative. En même temps, la perspective interactionniste s'avère prometteuse : elle permet d'appréhender le *bullying* comme une problématique qui est, entre autres choses, définitoire et de groupe. Les références au cas d'Eliana de la part de ses camarades sont en effet toujours structurées dans les termes d'une comparaison entre « nous » et « elle » et non pas entre l'interviewé singulièrement pris et cette élève spéciale. En même temps, tout détail sur les conduites inappropriées de la fille nous est fourni par ses pairs avec une référence générale de caractère qualificatif :

« Des fois elle agit de façon sauvage. Elle crie, elle saute. Disons des comportements de garçon. Mais même les garçons ne l'apprécient pas, puisque elle est une fille après tout » [Paola].

« Elle peut décider, tout d'un coup, de courir, sauter et attraper un garçon par le cou. Elle n'est pas comme les autres filles. Il y a quelque chose qui cloche chez elle. Elle te pousse, elle ne te demande pas "pardon" » [Matteo].

Parmi les critiques adressées à Eliana, le fait qu'elle ne s'excuse jamais formellement de ses attitudes revient régulièrement et semble aggraver le jugement. Non seulement elle se distingue par ses pratiques, dont certaines gênent fortement les autres ; elle affirme définitivement son insouciance par rapport aux règles en ne recourant même pas à celle « élémentaire de politesse qui consiste à s'excuser ». C'est ce qui lui empêche de réparer sa faute⁶⁴⁵. Non seulement elle ne réunit pas de qualités recherchées au sein de son groupe-classe – notamment la réussite scolaire au sens large. Elle n'affiche pas de qualités individuelles correspondant à des valeurs amicales recherchées⁶⁴⁶ et elle ne semble pas regretter la singularité de ses propres dotations et initiatives. Ce dernier élément, en particulier, accroit l'inexorabilité de son destin en dehors du groupe-classe et de ses sous-unités électives⁶⁴⁷.

⁶⁴⁵Cf. J. Delalande, *La cour de récréation*, op.cit., p. 131.

⁶⁴⁶L'étude de Delalande révèle que la permanence d'un membre au sein d'un cercle de pairs se joue, dès l'école maternelle, à partir de l'affichage de qualités communément appréciées.

⁶⁴⁷En réalité, nous avons distingué précédemment le groupe-classe de la classe, en mettant en avant la sélectivité du premier par rapport à la seconde. Ici nous faisons référence à des sous-unités du groupe-classe pour souligner qu'autant les deux cercles féminins que l'ensemble des garçons n'enveloppent pas la jeune élève.

2.2.2. *Le bullying direct des élèves Cappello contre Marco, victime-provocatrice*

Un autre cas de victimisation réitérée par le groupe-classe vis-à-vis d'une victime provocatrice concerne Marco. Le profil du jeune hyperactif, mauvais élève, incapable de rester longtemps assis, souffrant péniblement l'interdiction de mouvement que l'école impose semblerait ici pouvoir facilement être évoqué. Cela assimilerait le cas de Marco à celui d'Eliana. Ce sont les témoignages directs des collégiens Cappello qui, avec les références plus indirectes et les discours généraux moins fluides de Marco, permettent de dépeindre la victime-provocatrice⁶⁴⁸ :

« C'est un garçon qui ne travaille pas du tout. Déjà ça... Puis, il ne respecte pas les règles. Il n'a aucune envie d'être un bon élève. Même avec nous il se porte mal, toujours bagarreur, disons... » [Marco].

« A l'école ça va... Enfin, ça pourrait être mieux, mais ça va... » [Agostino].

En réalité, lorsqu'on rentre dans le détail de la dynamique, on repère de plus en plus de différences par rapport au *bullying* qui intéresse Eliana. Marco n'est pas condamné en tant que bizarre et impulsif. Il est méprisé dans des termes plus spécifiquement moraux. Ce sont ses performances scolaires qui attirent l'attention de ses détracteurs, en plus de ses déviations par rapport au règlement et à un code implicite de conduite partagé par ses camarades. Si dans le cas d'Eliana les collégiens Cappello perçoivent une sorte de "distance irrévocable", liée aux réactions émotives et aux conduites déviantes de la fille, dans le cas de Marco l'écart est identifié au niveau de sous-sphères précisées telles que l'école ou la maison. La confrontation se joue alors dans les seuls termes de la conduite morale intentionnelle et intentionnée, non plus dans ceux de l'insinuation d'une "anormalité de fond"⁶⁴⁹.

⁶⁴⁸ Alors que le *bullying* entre groupes que nous avons pu détecter voyait toujours le groupe des victimes faire le point sur leur position malheureuse au sein de la classe, les victimes solitaires que nous avons rencontrées ne rentrent pas dans le détail de leur souffrance de façon explicite. Elles ne mettent donc pas en avant une conscience de la stabilité de leur propre rôle ou bien elles n'arrivent pas à en assumer, toutes seules, les conséquences. En parallèle, nous constatons que les oppresseurs s'en prenant, en groupe, à une seule cible tendent souvent à parler de leurs propres attitudes aux égards de la cible, ainsi que de celles de leurs victimes et de la situation en général. Au contraire, lorsque la victimisation continuée est l'affaire de deux groupes, celui des oppresseurs tend à ignorer, tout du moins en notre présence, la question.

⁶⁴⁹ Rappelons, en particulier, qu'Eliana était souvent étiquetée par ses camarades comme « folle », « insane », « née comme ça ». Au contraire, les enseignants et le proviseur ne nous ont jamais parlé d'un éventuel retard diagnostiqué. Par ailleurs, notre recours au terme d'« hyperactivité » relève exclusivement de la facilité qu'il assure lors de la description synthétique des conduites reprochées aux deux jeunes.

Tout en n'étant pas directement impliquées dans la dynamique, les filles de la classe Cappello aident la reconstruction de la situation vécue par Marco. On retrouve en ce cas des instances descriptives moins condamnatoires, la différence de genre assurant un certain recul :

« Il y a, en particulier, un de mes camarades qui est un peu... comment dire... j'ai presque de la peine, parce qu'il se fait toujours tabasser... ».

Q : « "Il se fait", c'est-à-dire, qu'il fait quelque chose... »

« Oui, oui, il en fait ... ! Mais les autres, parfois, lui en font aussi, de retour. Seulement lui, il est seul. Seul contre tous » [Celeste].

« C'est-à-dire... je ne sais pas exactement, mais il y a quelque chose... il a un caractère un peu difficile... On se moque de lui, puisqu'il se fâche tout de suite... alors les gens s'amusent encore plus ... Puis le truc c'est qu'il cherche à répondre... c'est-à-dire, il attaque, il donne des coups...seulement là, comme il n'est pas trop doué dans ce genre de choses... c'est toujours lui qui perd... Eh, eh. Il se bat, il veut se battre à tout prix, alors qu'on sait déjà comment cela va se terminer...

Q : donc c'est lui qui commence... ?

« Oui, enfin, les autres lui disent quelque chose, peut-être pour se moquer un petit peu... il réagit comme un fou » [Laura].

Des discours similaires faits par les garçons, au contraire, glissent toujours, à la fin, vers la désignation de Marco en tant que seul responsable des tensions engendrées :

[d'un ton compatissant] « C'est même marrant, parce qu'on voit ce petit qui s'agite contre tous les autres... mais qui ne peut rien faire en réalité...eh, eh [Fabrizio].

Q : est-ce que tu le vois différent par rapport à toi ou par rapport à tes autres camarades ?

« Mh...disons que ... moi je ne ferais jamais comme lui... Si l'on me dit quelque chose de mal, je peux répondre par des mots... mais on ne me dit pas grande chose, d'ailleurs, donc je ne sais pas... [Fabrizio].

Q : « Comment pourrait-il faire, à ton avis, pour changer cette situation, pour chercher à être bien en classe avec les autres ?

« Bonne question ! Je ne sais pas. Disons que, déjà, il pourrait commencer par faire les choses normales qu'on fait à l'école. Moi non plus je n'aime pas étudier, mais j'essaie, tout du moins ! Lui, on dirait qu'il ne s'efforce même pas une petite seconde... Puis, comme il n'aime pas travailler, il ne laisse pas travailler les autres... » [Fabrizio].

« Des bagarres ? Des bagarres entre garçons... ? Oui, cela peut arriver... Sinon des trucs plus sérieux... pas vraiment.

Q : « Oui, disons des trucs... pas plus graves, mais qui se répètent toujours... des situations qui durent, par exemple entre certains camarades, entre toi et quelqu'un... ou entre deux filles, entre des groupes distincts...

« Oui, il y en a... par exemple, là, pour les filles je l'ai dit... [...]... Entre garçons...oui, il y en a... par exemple, un de mes camarades... Voilà : il est un peu comme Eliana, disons.... Mais moins grave... Eh, eh...

Q : « Moins grave....

« Oui, eh, eh,... parce qu'elle est vraiment ... elle exagère... Lui aussi, il exagère des fois... Par exemple, il lève la main, enfin, il voudrait lever la main, seulement il n'y arrive pas... Eh eh... Les autres le bloquent, étant donné qu'il n'est même pas en mesure de...

Q : « pourquoi veut-il frapper les autres ?

« Il est nerveux, je ne sais pas... Il se fâche pour tout... Enfin, il pleurniche souvent... D'abord il attaque, puis, lorsqu'il reçoit des coups il pleure... mais si tu te bats, après c'est inutile de pleurer... Sinon c'était mieux que tu restes calme et assis...

Q : Il ne reste pas assis...

« Non, c'est pour dire... mais, en effet... c'est vrai que pendant les cours il n'est pas tout le temps en place ; il s'agite, il se lève... même pour demander un truc au professeur il se met début... Même les professeurs le remarquent, ils lui disent "assieds toi, on t'entend également..." Peut-être, puisqu'il est petit il croit qu'on ne le voit pas... eh eh... La récréation c'est le moment où il se déchaîne le plus... ».

Q : « et vous, les autres, est ce que vous vous déchaînez aussi, quelque fois ?

« C'est pas qu'on se déchaîne... C'est juste... enfin, avec lui oui, quelqu'un peut perdre patience... Moi aussi je la perds, parce qu'il m'énerve... [...]. Les filles, n'en parlons pas. Elles le méprisent. Elles le lui disent en face. Mais ce n'est pas comme l'autre fille dont je parlais... parce que là elle se déchaîne toute seule et avec tout le monde... Marco se déchaîne juste avec ceux qui lui disent quelque chose... Mais c'est souvent sa faute... » [Franco].

Lorsque le groupe-classe entier participe à l'éloignement par rapport à un élève particulièrement ciblé par les critiques d'un sous-groupe (on pense au cercle masculin), les membres de ce dernier sont plus enclins à admettre leur conduite de mise à l'écart. La dimension collective de l'isolement et de la victimisation perpétrés, ainsi que la perception répandue d'une "inadaptation objective" des initiatives de la victime provocatrice doivent faciliter la confession d'implication dans les offensives. C'est ce qui est fréquent lorsque la victime ne cesse pas d'attirer l'attention et de gêner un nombre important de camarades. Aucune honte n'empêche les oppresseurs de délivrer les comptes rendus de leurs attaques, puisqu'ils les conçoivent comme des réactions suscitées par Marco :

« Il arrive qu'on fasse des choses - comment dire ? - des petits trucs pour le rendre fou, quoi... Mais c'est lui qui le cherche, ça c'est sûr » [Fabrizio].

Non seulement les collégiens ne cachent pas l'implication dans la victimisation, mais s'abstiennent de manifester des sentiments de culpabilité :

Q : « Il t'arrive d'être celui qui commence ? D'attaquer toi en premier ce garçon ?

« Enfin, là, désormais on ne sait plus qui c'est qui commence parce que... Il y a toujours quelque chose... Qui te fait énerver... [...] » [Fabrizio].

Les garçons apparaissent plus sincères que les filles lorsqu'il s'agit d'admettre leurs actes iniques. Ils optent, en outre, pour des attaques directes et non pas subreptices. En même

temps, ils s'en prennent plus à des caractéristiques facilement étiquetées comme inappropriées par les enseignants et par des prescriptions formelles, qu'à des qualités dont le poids s'estime différemment au sein chaque petit cercle. C'est pourquoi on repère un écart important, surtout pour ce qui est des manifestations empathiques, dans les discours des deux groupes de genre. Les extraits d'entretiens avec les filles montrent au contraire la recherche d'explications-justifications de la conduite de Marco :

« Puis, il y a un autre garçon qui, le pauvre, ne doit pas se sentir bien en classe... C'est un de mes camarades. Lui aussi, il n'est pas très doué... Mais le problème c'est que, en plus, il est même indiscipliné, donc il ne respecte pas les règles, le silence. Il fait des bagarres... Mais je le comprends un peu. Il n'est pas trop en accord avec les autres garçons. Ils lui donnent des surnoms, des trucs pas gentils. Seulement que, par exemple, moi, si je me sens offensée je ne fais rien. Je ne frappe pas. Lui, il commence à s'énerver... Il donne des coups à tout le monde... Un de mes camarades, un jour, a voulu intervenir pour les séparer... Il s'est pris un coup... [...]. A mon avis c'est sa faute lorsqu'il commence à frapper comme ça... sans raison... Mais les autres aussi ne sont pas des bons garçons... Si vous savez qu'il s'énerve comme ça, pourquoi est-ce que vous le... Enfin, laissez le tomber... Pas question : ils le taquent » [Paola].

Les collégiennes Cappello parviennent même, parfois, à s'imaginer à la place de Marco. Elles en devinent le mal-être. Elles considèrent injuste l'acharnement des autres garçons :

« A quoi bon l'insulter, le critiquer ? Cela sert juste à l'énerver... Après il se comporte encore plus mal, voilà... » [Maurizia].

Les garçons restent, eux, sur leur affichage d'un écart irréductible par rapport à ce camarade. Ils ne cessent de lui adresser des reproches. Ils ne pardonnent pas à Marco de ne pas respecter la tâche estudiantine ; de déranger la concentration pendant les cours, indispensable à la réussite de chacun. Cela est mis au clair même par ces élèves qui ne l'attaquent pas :

« Oui, pour l'étude, ce n'est pas facile... Il y a souvent des bruits, des gens qui, comme un de mes camarades, en particulier, dérangent tout le temps... [...]. Ce sont surtout Eliana et Marco... [...]. Non, moi je ne m'en mêle pas vraiment. Quel intérêt ? Mais c'est sûr qu'ils me dérangent. Enfin, je ne vais pas avec les autres les embêter... Surtout Marco, les gens lui disent des trucs, se disputent avec lui... Pas moi. Je préfère ne pas rentrer en contact avec ce genre de... enfin, ne pas participer à ce genre de questions : des bagarres, tout ça... Je ne l'attaque pas et je ne le fréquente pas... On est totalement différents » [Matteo].

Si la mise à l'écart pratiquée par les collégiennes peut pivoter autour de différences non entièrement attribuables au libre choix individuel⁶⁵⁰ – pensons au positionnement socioéconomique des familles en Sicile et à l'exclusion que les collégiennes Cappello infligent aux trois filles moins charmantes et moins à la mode – les garçons se penchent cette fois, pour décréter le destin du camarade, sur ses performances en tant qu'élève. Ils en évaluent l'engagement (plus que la véritable réussite) dans l'apprentissage de notions et l'attachement à des buts communs, notamment la conformité par rapport aux règles scolaires et aux attentes parentales :

« Marco se fiche de l'école. Peut-être qu'il n'est pas doué. Mais ce n'est pas parce que tu n'es pas doué que tu dois déranger tout le monde ! Sinon, il dort...trois heures... Il ne comprend forcément plus rien de la leçon. Il n'arrive pas à faire les devoirs... [...]. Mais, de toute façon, je ne suis pas comme mes camarades, les garçons, qui en profitent pour le rendre fou... Parce qu'ils lui en font de toute sorte, quoi. Moi, je cherche à rester dans mon coin... je ne veux pas être entraîné... parce qu'après, si on me prend à moi aussi... » [Agostino].

« Il se comporte d'une telle façon... Il s'en fiche de l'école, de ses parents... Parce que sinon il aurait crainte de leur faire de la peine, n'est ce pas ? [...]. Il n'a que des mauvaises notes, autant dans les matières que dans le comportement. Il fait tout pour en prendre : il se lève pendant les cours... » [Andrea].

Lorsque la conversation porte sur la famille, nous en profitons pour revenir sur le cas de Marco et en dégager des renseignements ultérieurs. Nous découvrons ainsi qu'aucune particularité ne distinguerait son foyer par rapport aux autres :

Q : « Et à propos des parents, par exemple, le garçon dont tu parlais, Marco, est-ce que ses parents savent, à ton avis, tout ce qu'il fait ?

« Pas tout, mais ils peuvent se le figurer : il a une tonne de notes. Je ne sais même plus combien...

Q : « Est-ce que, à ton avis, les parents peuvent faire quelque chose dans des cas pareils... ?

« Non, rien à mon avis. D'ailleurs, ma mère les connaît bien ses parents. Ils sont des parents normaux. Ce n'est pas de leur faute. Il se porte mal. C'est lui. Je ne sais pas. Ma mère est amie de sa mère. Elle dit qu'elle se fait des soucis. Donc... [...]. Les parents nous disent ce que nous devons faire. Mes parents, mais aussi les parents des autres, je crois. Puis c'est à nous de bien faire. Mais si nous ne faisons pas bien, nous ne pouvons pas nous plaindre, après, du fait de recevoir des notes ou que les autres nous détestent, voilà...

Q : « Parce que il se plaint...

« Oui, enfin... lorsqu'il pleure, il fait comme si tout le monde le maltraitait... Mais c'est normal d'être maltraité si on se comporte ainsi... Mais il est comme ça » [Matteo].

La situation de Marco peut alors, parfois, être perçue comme non modifiable : « C'est lui [...], il est comme ça ». On est cependant loin de la résignation fataliste montrée par

⁶⁵⁰Nous pensons aux traits qui ne renverraient pas immédiatement à la volonté des élèves. Nous entendons surtout nuancer la différence entre genres dans l'attribution d'importance aux singularités présentées par les cibles d'attaques.

rapport à Eliana, dont la conduite est désormais devenue pathologique dans l'imaginaire des collégiens Cappello. Aucune nécessité n'est ici sous-jacente à la lecture des pratiques de Marco. Il fait d'ailleurs l'objet d'une réprobation d'autant plus criée qu'il est tenu pour responsable conscient et volontaire des gênes qu'il occasionne⁶⁵¹ :

« C'est lui qui ne veut pas bien faire. Parce que moi, par exemple, si j'ai un problème, si je n'arrive pas à faire un devoir, je le dis à ma mère... Il pourrait également le faire. Ses parents le disent, ils sont prêts à l'aider. C'est lui qui ne leur demande pas... Si c'est comme ça, franchement... »
[Andrea].

Les parents de Marco se montrent concernés par la situation scolaire problématique de leur enfant. Sa famille s'alignerait donc par rapport aux tenues moyennes de celles des autres :

« Les parents de certains camarades viennent presque tous les jours... Certains parce qu'ils continuent de prendre des notes, des notes de conduite, pour le mauvais comportement. D'autres parce que c'est eux qui sont un peu fixés avec l'école. Par exemple, mon copain : sa mère fait une fixation sur les notes. Qu'il se porte bien ou mal, de toute façon elle vient en classe, eh, eh... Il y a aussi les parents d'un autre de mes camarades, Marco, qui viennent souvent, mais là ils ont raison, parce que... puisque leur fils est vraiment... Jamais prêt pour étudier, jamais avec les devoirs faits, jamais attentif en classe surtout, parce que les devoirs je crois que ces parents l'aident... Mais en classe ils ne peuvent rien faire... Alors ils viennent pour voir comment ça se passe. Mais il se comporte toujours un peu... toujours en train de se faire entraîner dans des bagarres, quoi... »
[Giovanni].

Or, cet élément de ressemblance vire en réalité à l'officialisation d'un écart net entre Marco et ses camarades. Tout en ayant « une famille comme les autres », Marco n'apparaît pas poursuivre les mêmes objectifs que ses camarades. Et aucune justification ne lui est accordée, puisqu'il n'est pas perçu comme défavorisé au départ : il dispose de « volonté », il a des parents comme ceux des autres. Le glissement de la description du cas à l'interprétation du *bullying* en question embrassée par les collégiens Cappello est encore plus rapide lorsque les interviewés laissent sortir des esquisses de jugement sur les attachements normatifs présumés de leur cible :

⁶⁵¹La comparaison entre les deux situations montre les relations entre les attitudes analytiques des collégiens, leurs prises de position face à l'indésirable, leur justification du *bullying*. La condamnation morale est d'autant plus ferme et prompte que la lecture des conduites critiquables se base sur l'intention. Au contraire, elle se dissipe si le penchant déterministe prévaut dans le déchiffrement de la situation. Le *bullying* perpétré est souvent admis, par ceux qui le perpètrent, comme une façon de sanctionner les singularités gênantes de certains camarades. Une lecture volontariste du *bullying* perpétré s'associe à l'interprétation de la même sorte concernant les initiatives inappropriées des cibles désignées. Une diminution de la place accordée au libre arbitre persiste, au contraire, lorsque les élèves doivent rendre compte de leurs propres attitudes oppressives envers des camarades dont la singularité est lue comme fatale et involontaire. Finalement, les répondants s'accordent une parité de statut par rapport à leurs cibles. Là où ces dernières semblent importuner de leur gré les autres et l'ambiance de classe, ils définissent leurs invectives comme voulues ; là où les victimes sont représentées comme incapables d'entendre et de vouloir, ils affirment ne pas s'en prendre aux cibles de façon intentionnelle et participer aux offensives sans s'en apercevoir.

« Je dis : même si tu n'aimes pas l'école, fais-le pour tes parents, pour ne pas leur donner de la peine, quoi... Tous les parents tiennent à ce que leurs enfants soient des bons élèves. J'imagine que même ses parents, comme les miens, doivent y tenir... Il ne se gêne pas, par contre » [Luca].

Marco. Une circularité non fatale ?

Les échanges plus ou moins directs entre Marco et ses camarades pivotent tantôt autour des provocations (intentionnelles ou pas) en provenance de ces derniers (les garçons, en particulier), tantôt autour des actes inappropriés commis par le premier :

« Il m'arrive de faire des blagues sans importance pendant les cours, rien d'important... alors là ils peuvent se fâcher, me répondre... ».

« Mon camarade était fâché parce que j'avais fait des petites blagues pendant qu'il écoutait le professeur ».

« Ils m'énervent lorsqu'ils se mettent à... enfin, d'abord, pendant les cours ils sont tous silencieux... Puis, pendant la récréation, ils se déchainent... Plus que moi, quoi... Je voudrais leur dire : "Pourquoi est ce que vous changez comme ça ?" ... Mais bon... » [Marco].

De manière surprenante, Marco nous livre ici les détails de son inadaptation. Ce n'est pas exact, à son avis, de dire que ses camarades sont sérieux et qu'il ne l'est pas. C'est seulement que les autres adaptent leurs conduites aux attentes, telles qu'elles se distribuent dans le contexte scolaire. Les autres distinguent donc les espaces et les moments ludiques des temps et des situations d'apprentissage. Or, Marco vit de façon problématique l'apprentissage de notions, l'entraînement des facultés intellectuelles et, par conséquent, la séparation entre ces moments et tout autre instant. Il semble vouloir prolonger le jeu au-delà des temps et des lieux consentis, sans par ailleurs y prendre partie de façon conventionnelle, voire acceptable. C'est lui même qui l'admet, tout en diminuant la portée de ses agissements :

« Ils disent que je n'ai pas respecté les règles, qu'on ne joue pas comme ça... Des trucs exagérés, à mon avis... Les règles d'accord, mais puisqu'on joue, on doit s'amuser, sinon... » [Marco].

Il semblerait que, en conséquence des difficultés rencontrées dans l'activité d'étude, il cherche à s'investir à fond dans l'activité ludique et dans les moments d'échange :

« J'aime l'école parce qu'on y retrouve des camarades, on peut faire des jeux » [Marco].

Il n'arrive pourtant pas à lier avec les autres qui le considèrent toujours comme un élément dérangeant :

« Certaines personnes sont nées pour déranger les autres, quoi. Et ça c'est Marco. C'est normal qu'on le taquine ! » [Angelo].

Cela s'apprend même lors d'autres moments de l'entretien, comme la caractérisation de l'activité scolaire de la part des garçons Cappello, qui permettent de bien cerner la dynamique de *bullying* aux égards de Marco :

Q : « Qu'est ce que tu changerais, par exemple, dans l'organisation scolaire ?
« Non, je ne changerais pas grande chose.... Enfin, pas les règles. Mais, par exemple, un problème c'est que, plus d'une fois, je me suis retrouvé chez moi sans avoir bien compris ce qu'il y avait comme devoirs à la maison... Et c'est toujours parce que certains camarades gênent. Une fille, mais aussi un garçon de la classe... Eliana et Marco... Cela m'énerve, parce que s'ils ne font pas les devoirs c'est leur affaire, mais moi je veux bien les faire. Si je n'arrive pas à savoir ce qu'il y a comme devoir ; après je vais prendre une note comme l'année passée. Alors là, lorsque j'ai un doute, je suis obligée de téléphoner à quelqu'un... » [Laura].

« On ne peut pas lier avec tous : certains sont vraiment des enfants. Comme s'ils ne comprenaient pas qu'on est à l'école » [Luca].

Le problème représenté par les conduites de Marco acquiert parfois la forme d'un problème organisationnel, car les conditions de travail des enfants apparaissent ne pas suffire à ce que tout se déroule dans la tranquillité nécessaire. Les collégiens Cappello, qui dans d'autres circonstances soulignent ces déficiences de l'apparat scolaire, se montrent inclinés à faire converger sur Marco la responsabilité d'une exploitation limitée des moments d'enseignement. Les réactions des collégiens Cappello aux conduites inappropriées de Marco, engendrent un mécanisme circulaire, en encourageant des réactions de grandes proportions de la part du camarade. On passe rapidement de l'éloignement symbolique, de la condamnation plus ou moins explicite, au contact physique. Les parties s'affrontent ainsi dans la plus directe des façons. Cela rend connus les événements conflictuels et le rôle que chacun y joue. Les enseignants puisent souvent dans cette dynamique une sorte de soutien-confirmation : leur œuvre de différenciation des élèves et d'évaluation de leur adaptation est ainsi facilitée.

« C'est facile de voir qui c'est qui a fait quelque chose, même si on n'est pas là... On les connaît, désormais. On sait qui fait quoi. On connaît chacun d'entre eux. On sait aisément qui commence la pagaille... » [enseignant de mathématique].

Si la distribution des rôles dans les dynamiques conflictuelles s'officialise (ce qui accroît la probabilité de cristallisation), aucune véritable prise de conscience n'a lieu auprès des professeurs, qui concerne le caractère durable, inquiétant et inique des tensions. De même, aucun adulte ne nous parlera de *bullying* dans cet établissement dont une seule classe présente une multitude de nœuds de harcèlement systématique.

A la différence de ce que nous avons pu observer dans d'autres terrains habités par des victimes provocatrices, Marco ne cite pas souvent les initiatives d'autrui qui seraient à la base de ses attitudes inappropriées. Il ne se porte pas, devant nous, en victime qui cherche à se défendre. Il décrit certains de ses actes et la lecture qu'en donnent ses camarades. Il caractérise aussi, à son tour, certaines conduites de ses pairs. Le seul discours justificateur concerne ses propres aptitudes intellectuelles et ses performances scolaires. Ce discours est également l'occasion pour lui de nous livrer des précisions concernant la façon dont ses parents sanctionnent ses conduites, l'engagement qu'ils montrent à l'égard de ses problèmes scolaires, le type de lien entretenu par la famille avec l'école. Rien n'est toutefois décriptable qui concerne la réaction des parents de Marco face aux problèmes spécifiquement relationnels du jeune étudiant ou leur véritable compréhension de ceux-ci.

« Mes parents, pour les résultats, se fâchent, bien sur. Mais ils se fâchent aussi pour la conduite... mais mon père dit que c'est parce que je n'arrive pas à me concentrer...

Q: « et toi qu'est-ce que tu en penses ?

« Moi je ne sais pas... Les devoirs sont difficiles... Je ne sais pas...

Q: est ce que tu les fais à la maison... ?

« J'essaie un peu, mais après c'est vraiment trop difficile...

Q: et à l'école c'est encore plus difficile ou c'est la même chose... ?

« Non, mais à l'école il y a d'autres choses qui peuvent m'énerver, je ne sais pas... » [Marco].

Les parents sembleraient envisager la possibilité d'une cause unique expliquant autant la conduite de l'enfant face à ses pairs, que son incapacité d'obtenir des bons résultats :

« Mes parents oui, ils viennent de temps en temps. C'est pour voir ce qui se passe, pourquoi je n'arrive pas à faire les devoirs, pourquoi on se dispute entre copains... » [Marco].

Les parents de Marco connaissent donc ses problèmes. Il nous est cependant impossible de connaître leurs réflexions. Le jeune garçon n'est pas sans remarquer cette attention qu'ils lui portent et il en parle volontiers :

Q: « Est-ce que c'est gênant que les parents viennent à l'école pour contrôler... ? Est-ce que c'est bien ... ?

« C'est bien, enfin, je préférerais qu'ils n'aient pas à venir : après ils me grondent... Mais disons que c'est normal... [...]. Ils imaginent qu'il y a certains problèmes, alors ils viennent pour voir... [...]. Ils viendront peut-être moins lorsque je serais au lycée ».

Marco se projette dans un contexte scolaire à venir, où il pourra peut-être rebondir et se présenter, sous une lumière plus favorable, devant des pairs qui ne le connaissent pas. C'est ce qui se réalise effectivement lorsque le rôle de mauvais élève et compagnon ne représente pas le seul qui soit endossé et lorsque, comme dans le cas du collège (qui dure trois

ans), l'exercice de ce rôle ne représente pas une longue expérience. Notons que l'interviewé réagit pertinemment pendant l'interview. Cohérent, il est moins réticent que l'autre victime-provocatrice (Eliana). Une normalisation lors de l'entrée dans un autre contexte scolaire semble bien possible. Lorsque des facteurs tels que la différence de taille et d'âge par rapport aux autres auront subi une modification ou que, tout simplement, le jeune Marco aura fait l'expérience de stratégies positives pour bien assumer des diversités éventuellement influençant ses attitudes relationnelles, le mécanisme instauré au sein de la classe Cappello pourra même se briser. Cela demandera, naturellement, l'apport essentiel du changement d'établissement et d'un bon nombre de copains. Marco, d'autre part, ne manque pas de nous faire savoir que, en dépit du désintérêt montré en classe, il aime bien s'impliquer, à la maison, dans des activités qui l'intéressent :

« J'aime peindre... Puis, il y a aussi le catéchisme qui est intéressant... Sinon je rencontre mes cousins et on fait des petites expériences ensemble, avec la boîte de chimie... ».

Bien qu'il ne rentre pas dans le détail de son mal-être en classe et qu'il ne le scinde pas souvent de son rendement, l'enfant laisse supposer le caractère transitoire de son inadaptation scolaire. Cette inadéquation ponctuelle, en somme, ne lui paraît pas indissociable de la tâche d'élève, ni – comme le suggéreraient ses camarades – de tout contact amical entrepris.

2.2.3. Franco et Agostino : bullying de manuel entre une victime et une victime-oppresseur

La classe Cappello voit encore un autre garçon – Agostino – dans le rôle stable de victime d'un camarade – Franco. Il s'agit d'une relation à deux, si l'on considère les contacts directs et la domination manifeste. Ce cas ressemble aux cas simplifiés de la littérature sur le *bullying*. Le rôle de victime est joué par un élève préparé dans toutes les disciplines théoriques, qui tient à ses résultats et qui reporte des notes élevées. Son oppresseur, un garçon plus âgé que la moyenne, en train de doubler une année scolaire, l'accable par des invectives verbales, par des petits pièges, par la soustraction temporaire de matériel scolaire personnel. Il s'agit de Franco, l'un des trois garçons présentés précédemment comme victimes d'exclusion. Il apparaît alors être une victime-oppresseur. Les deux rôles n'apparaissent pas, cependant, directement reliés : les offensives subies et celles perpétrées n'ont pas lieu entre des mêmes

sujets. Franco, victime de mise à l'écart de la part du groupe-classe, est par ailleurs à l'origine des souffrances d'Agostino. Ce dernier n'est pas plus que les autres à l'origine de l'exclusion de Franco. On dirait, au contraire, que son tempérament et son attachement à la performance scolaire lui empêchent de prendre part activement à l'isolement et à la critique explicite que la classe Cappello réserve aux trois garçons mal intégrés. Agostino nous semble même être devenu la cible privilégiée de Franco à cause de son faible engagement dans le mouvement de mise à l'écart que le groupe masculin lui réserve. *Face à un groupe-classe qui le tolère à peine, Franco choisit de s'en prendre à l'élève le moins impliqué dans son triste destin.* Le paradoxe n'est qu'apparent. Franco croit voir, dans cette implication manquée, une moindre intégration de la part d'Agostino au sein du groupe-classe masculin. Rien de plus simple, alors, que de s'en prendre à un membre de la classe apparemment moins engagé dans le réseau des relations quotidiennes, donc moins susceptible d'appeler à la défense-vengeance.

Des objections à cette lecture simplifiée peuvent se succéder en grand nombre. Il est presque prioritaire, par exemple, de se demander pourquoi cette perception d'intégration défectueuse du groupe-classe ne produirait pas, au contraire, un rapprochement entre Agostino et Franco. Parmi les réponses possibles, une remarque nous paraît essentielle. D'abord, la perception d'une intégration amoindrie reste une lecture personnelle que Franco pourrait éventuellement extraire de son désir de repérer d'autres mal aimés. Si Agostino se distingue de ses camarades en reportant moins de notes négatives et en ne participant pas à la mise à l'écart de Franco et d'autres camarades, cela ne relève pas, en réalité, d'une moindre conformation aux attachements qui prévalent dans sa classe. Au contraire, en se distinguant, par certaines pratiques, de ses compagnons, il adhère encore plus aux représentations qui informent les lectures de l'univers dévoilées par les autres répondants. Les conduites d'Agostino sont toujours cohérentes par rapport aux attentes affichées par les collégiens Cappello. On dirait même que cette cohérence le distingue finalement de ses camarades. Ces derniers, en effet, reconnaissent comme légitimes les prescriptions, les proscriptions et les punitions infligées par l'école, mais ne parviennent pas toujours à toutes les respecter. Ils parlent d'une véritable difficulté à rester dans les limites de ce qui est accepté, tout en défendant la légitimité de cet "acceptable" qui est exigé. Agostino, au contraire, s'adonne aux mêmes conduites conformes que les autres ; en plus, il accomplit des actions que ces derniers ne parviennent pas toujours à mettre en acte (tout en les sachant adaptées). Agostino et la classe Cappello entretiennent pour cela des relations somme toute paisibles, alors que Franco vit mal le rapport avec sa classe et avec Agostino. *Agostino et Franco sont respectivement un exemple et un contre-exemple de conduite. Aucun des deux n'est suivi de façon ponctuelle, mais le premier est tacitement reconnu comme un modèle, miroir des repères majeurs.*

Le rapport entre Agostino et Franco pivote autour du rappel de justesse que le premier constitue. Franco s'en éloigne, ce qui lui vaut le blâme de la classe entière. Son choix de la cible à harceler correspond à une solution de facilité : il y exprime son mépris pour la situation que le groupe-classe lui inflige. Agostino représente une exacerbation des attachements des collégiens Cappello. Il est incapable, au début, de se défendre. Puisqu'il fait de temps en temps l'objet de petites moqueries de la part d'autres camarades, Franco le désigne aisément en tant que cible idéale. Il n'imagine pas encourir, pour cela, une sanction négative de la part du groupe-classe⁶⁵². Or, son attente est trahie : les autres collégiens ne lui pardonnent pas cette persécution, tout comme ils ne lui accordent pas, non plus, le droit de tenir ses autres conduites inappropriées.

La recherche de différences importantes entre les deux protagonistes de cette dynamique de *bullying* et le reste des camarades ne parvient pas aisément à cerner des traits distinctifs fermes. On peut même dire que Franco, tout comme Agostino, tend lui aussi vers certains objectifs poursuivis par ses camarades. En effet, si Agostino peut paradoxalement s'éloigner des compagnons de la classe par le fait d'exacerber certains attachements communs, Franco, en violant ces mêmes attachements, donne voix aux instances de liberté et d'écart de ses pairs. Il s'en rapproche donc. Regardons du côté des aptitudes physiques des deux élèves. Ils s'écartent, chacun à sa façon, des performances des camarades. Agostino, légèrement plus petit que la moyenne, prend part aux activités physiques, tout en reportant des moindres résultats que ses compagnons. Il peut pour cela aussi faire l'objet de petites blagues occasionnelles. Franco, qui n'est pas défaillant au plan des potentialités physiques, refuse catégoriquement de jouer au ballon, en restant à distance des compères footballeurs. Dans le premier cas, une différence objective – de taille – est ignorée ou redimensionnée par une attitude conformiste. Dans le second, une ressemblance physique est mise entre parenthèses, son porteur n'en exploitant pas le potentiel qualificateur et conformant.

Du côté des situations familiales des deux élèves on ne retrouve pas, non plus, de véritables éléments de différenciation par rapport au reste de la classe. Si les parents d'Agostino sont notamment très attachés aux résultats scolaires et se précipitent en classe au moindre signal de malaise du fils, ceux de Franco punissent ponctuellement tout écart officialisé par l'établissement, en se situant, en termes de répression, sur la même lignée que les autres familles. Encore une fois, c'est la différence au niveau de la perception qui joue le rôle majeur dans l'alimentation de l'ambiance et du scénario de type *bullying*. Si Franco se plaint d'un excès d'attention répressive de la part de ses parents, il n'est pas sans en remarquer l'absence de la maison lorsqu'il fait ses devoirs. Agostino, au contraire, ne juge pas

⁶⁵²On suppose même qu'il cherche ainsi de se concilier la bienveillance des camarades.

d'excessives les attitudes appréhensives de ses parents vis-à-vis de sa vie scolaire⁶⁵³. Les deux élèves, en somme, formulent des interprétations d'évènements qui peuvent différer nettement entre elles et qui se distancient souvent des considérations de leurs camarades sur des mêmes sujets. Cela est vrai même si les évènements qui les concernent voient, en réalité, leurs parents se comporter d'une façon identique et mettre en avant des lectures similaires. Les quatre parents des deux jeunes viennent tous sur le terrain scolaire lorsqu'ils apprennent du conflit entre leurs enfants. La situation s'améliore sensiblement pour Agostino :

« Après que les parents sont venus, tout s'est calmé. Il a un peu arrêté, pour l'instant. J'espère qu'il ne recommence plus. Mon père est venu à l'école. Ma mère aussi. Ces parents aussi étaient fâchés à cause de ce problème. Ils lui ont dit qu'on ne fait pas comme ça. Il a compris, peut-être. Maintenant il le fait de temps en temps. Mais il ne s'en prend plus qu'à moi seul. Il peut s'en prendre à d'autres gens. Puis, de toute façon, il s'est calmé » [Agostino].

Franco ne tire pas, de l'intervention des parents, des bénéfices comparables à ceux d'Agostino. Il arrête de harceler sa cible préférentielle en dirigeant ses offensives sur plusieurs autres élèves⁶⁵⁴. Tout en ayant immédiatement voulu s'occuper du problème entre les deux garçons, les parents de Franco semblent ignorer l'isolement du fils au sein de sa classe. Cela est indiqué, de façon plus ou moins directe, par plusieurs répondants et par Franco :

« Mes parents ne savent pas les trucs qui se passent à l'école. Donc je ne vois pas comment ils pourraient me donner des conseils. [...] Ils me demandent, oui, je réponds que ça va. Puis il n'y a pas de quoi raconter, de toute façon... » [Franco].

« Moi je le vois un peu.... Très sérieux, puis aussi.... Comme quelqu'un qui ne parle pas trop... Ni avec nous, ni, peut être, avec ses parents. Peut-être qu'il ne parle avec personne... » [Giovanni au sujet de Franco].

« Je crois qu'il doit avoir des amis en dehors de l'école... ou sinon, peut-être qu'il se confie à ses parents... Mais je ne sais pas. Parce qu'il dit toujours qu'il s'en fiche de ce qu'ils lui disent... Enfin, cela se voit : il s'en fiche des notes qu'il prend... Il ne semble pas le type qui va raconter des trucs aux parents... même s'il avait des problèmes, je ne crois pas qu'il leur en parlerait... » [Paola en parlant de Franco].

« Peut être que ses parents travaillent trop, alors ils ne le suivent pas... je ne sais pas » [Maurizia sur Franco].

⁶⁵³Il se rapproche en cela de la victime typique de *bullying* qui demande, au fond, un contrôle de la part des adultes, puisque cela s'avère réconfortant.

⁶⁵⁴Le *bullying* envers Agostino en sort certes découragé. Les attitudes agressives de Franco et son penchant pour le conflit persistent, néanmoins, en dehors de la relation continue et privilégiée d'antan. Il dirige dès lors ses attaques – morcelées – vers plusieurs camarades, qu'il sélectionne de façon plus anodine. Cela alimente certainement la mauvaise réputation de Franco en classe et lui vaut un supplément d'exclusion. En même temps, le morcellement des manifestations hostiles n'est plus en mesure de susciter une vive attention – vouée à la résolution d'un éventuel problème détecté – de la part des adultes.

Alors qu'aucune différence objective n'est précisément identifiée, par les répondants, qui explique la distance créée entre Franco et sa classe, ces jeunes nous font part d'une sensation répandue concernant la relation peu heureuse entre l'élève et ses parents :

« Par exemple, moi je suis satisfait de mes parents. Alors je fais ce qu'ils me disent. Peut-être qu'il n'est pas satisfait, alors il en fait à sa tête » [Luca].

Une sorte d'acte interprétatif collectif, ou bien une convergence de perceptions, semble faciliter l'éloignement entre la classe et Franco. Cet acte rentre dans un mécanisme circulaire qui affecte le quotidien de Franco. Il est d'abord victime d'exclusion, avec deux autres camarades ; ensuite, auteur d'invectives réitérées aux égards d'Agostino ; enfin victime de mépris et d'isolement comme contrepartie de son attitude inique envers le camarade plus faible.

La double implication conflictuelle de Franco souligne, une fois de plus, que *le harcèlement continu n'est jamais l'affaire des seuls sujets qui en sont les protagonistes connus*. La simple description du conflit entre Franco et Agostino, en effet, ramène directement à l'autre dynamique esquissée auparavant et qui voyait la classe entière prendre ses distances par rapport à certains de ses membres.

Crainces et représentations des deux protagonistes. De la continuité par rapport au groupe-classe

La relation privilégiée entre Franco et Agostino s'est installée dans le courant de l'année précédant notre étude :

« Oui, comme je disais tout à l'heure, en début d'année, je ne voulais plus venir dans cette école. Je voulais changer d'établissement. Mes parents n'ont pas voulu [...]. C'est pour ce camarade qui continuait à me harceler, à se moquer de moi, à m'appeler par des noms un peu...enfin, des offenses. A cause de ça je voulais même changer d'école. Puis, mes parents m'ont fait comprendre que ce n'était pas à moi... enfin, c'est lui qui devait avoir honte, pas moi ; parce que lui, c'est un de ces garçons qui font tout et n'importe quoi. Il ne joue pas au *football*, il ne bouge pas... Le seul truc qu'il sait faire c'est de stresser les autres. Comme je suis un peu plus petit, alors il me disait "nain" ; ou, sinon, comme il n'est pas un bon élève, il se moque de ceux qui sont meilleurs... voilà... Toujours et toujours à la fin t'en as marre. J'étais toujours énervé, mes parents... ne ...

Q : « Ils n'intervenaient pas...? »

« Non, disons que si je leur dis quelque chose, alors après ils peuvent intervenir. Mais je ne suis pas du genre à pleurnicher... J'étais tellement fâché que je ne voulais même pas leur en parler... je croyais qu'ils ne pouvaient pas comprendre...ou qu'ils pensaient que je suis exagéré... Voilà... »

Q : « Et comment ont ils su pour toute l'histoire... ? »

« Ils l'ont su parce que... Enfin, je ne me rappelle pas très bien, mais un jour... Ah, oui ! L'un de mes camarades me disait que je devais les faire intervenir... voilà, au bout d'un moment... j'en avais parlé avec les professeurs... mais pas beaucoup... Et après j'en ai également parlé à mes parents, qui sont venus à l'école pour se renseigner...

Q : « Tu ne voulais pas le dire à tes parents, ni même aux professeurs... »

« Non... je croyais que c'était inutile... Les professeurs s'ils le voient ils le grondent... Mais s'ils ne le voient pas et que je leur dit ça et ça... De toute façon, ils ne peuvent pas le punir... Des fois ils peuvent lui demander si c'est vrai, mais après cela devient une question d'état... »

Q : « Et même avec tes parents tu n'aimais pas en parler... »

« Oui, enfin, là cette année, ils m'ont demandé pourquoi est-ce que je voulais changer d'établissement... Parce qu'ils disaient : "comment c'est possible que tu n'aimes pas cette école, on l'a choisie justement parce que c'est une bonne école, on est même prêts à faire des sacrifices, comment c'est possible que tu ne veuilles plus y aller..." ? »

Q : « Et à un certain moment tu leur as tout dit, c'est ça ? »

« Oui, parce que ma mère n'est pas stupide... Eh, eh... Elle a comme des capteurs. Elle savait qu'il devait y avoir quelque chose, elle me demandait toujours s'il y avait quelque chose qui n'allait pas avec des camarades... si j'avais des amis... voilà... Je lui disais "oui, oui, tout va bien", pour ne pas l'inquiéter avec des problèmes de garçons... »

Q : « Mais après, est-ce que tu leur en as parlé directement ou est-ce que ils l'ont su par quelqu'un... ? »

« Ils l'ont su ... un peu par les professeurs... Parce qu'ils étaient venus pour comprendre pourquoi je voulais changer l'école. Les professeurs n'ont dit que du bien de moi, qu'ils étaient contents et tout ça. Alors... que c'était peut-être pour des histoires entre nous, entre camarades de la classe. Après ma mère a insisté pour savoir. J'ai dû le lui dire. Voilà... »

Q : « Tu est content d'en avoir parlé ? »

« Oui, finalement, je croyais que c'était inutile, mais ça a servi » [Agostino]. »

Cet extrait met en évidence la crainte typique des victimes de harcèlement continu, lorsqu'il s'agit de prendre conscience de la gravité du problème et de la présenter à un tiers. La domination exercée par l'opresseur vis-à-vis de la victime est bien envisageable dans cet aspect. Le pouvoir sur la cible reste intact jusqu'à ce que celle-ci ne fasse rentrer quelqu'un d'autre dans la situation. Cette entrée modifie les équilibres iniques. Dans le cas en question, une supériorité, symbolisée par la taille physique de Franco, se base aussi sur son âge avancé et sa plus longue expérience scolaire. Rien ne vaut, pour toute la période initiale, la supériorité du meilleur élève sur le mauvais étudiant. Le contexte-classe, manquant d'une véritable homogénéité en termes de bonnes notes, ne parvient pas à faire sentir Franco en défaut pour ses moindres résultats. C'est d'ailleurs seulement dans les termes d'une aptitude générale face au travail que son isolement et sa condamnation se jouent.

Un autre trait typique de la victime-opresseur est observable chez Franco. Il s'agit de sa sous-estimation de l'iniquité des initiatives oppressives perpétrées. Les extraits de texte

mettent en évidence une tentative de détachement par rapport à sa cible et de diminution des fautes commises aux rencontres de cette dernière :

« Oui, j'en fais, mais on en fait tous, je crois... Enfin, il arrive, tôt ou tard, de faire une blague, mais des trucs de garçons, quoi. Rien de grave... [...]. Moi, j'en fais... avec... cela dépend des présents ... Des fois c'est un de mes camarades qui est un peu... comment dire ? Un peu trop tranquille : il ne pense qu'à étudier. Un de mes camarades a raconté qu'en allant chez lui pour jouer, sa sœur lui faisait tout répéter, avant qu'il range ses bouquins... Enfin... C'est un peu exagéré... eh, eh... Alors c'est normal de s'amuser avec un type pareil... » [Franco].

D'autres références présentes dans le discours de Franco à propos de sa victime peuvent amener à privilégier un élargissement de l'explication. La relation qu'il entretient avec Agostino ressemble parfois à un abrégé concernant son rapport avec le devoir. Ce rapport problématique déboucherait sur le harcèlement :

« Mes parents, non, ils travaillent tous les deux, Ils n'ont pas le temps de s'occuper des devoirs. Puis j'ai un certain âge... Enfin, ils y tiennent, mais ce n'est pas qu'ils puissent m'aider... D'ailleurs c'est à moi de les faire, pas à eux. [...]. Je ne les vois pas trop, pendant la semaine, parce que je rentre tard et que je monte dans ma chambre, tout de suite après le dîner... Voilà : comme ça je reste en paix... » [Franco].

A notre grande surprise, l'opresseur, tout en partageant avec les *bullies* décrits par la littérature un rapport conflictuel avec les parents, respecte ces figures d'adultes engagés plein temps dans leur travail. On perçoit même, pour certains aspects, une plus grande maturité par rapport aux camarades de la classe. Derrière un mépris apparent du travail d'apprentissage et de sa fonction, Franco sait bien que l'étude tient à sa tâche. Cela le fait pencher pour ne pas avancer de prétentions lorsqu'il s'agit de se faire aider dans les devoirs scolaires :

« A chacun son boulot. Ils travaillent. Moi, je ne peux pas leur demander de me faire des trucs, comme je ne leur en fais pas, d'ailleurs » [Franco].

En touchant au thème des performances scolaires, plusieurs élèves reviennent, indirectement, sur la représentation que Franco semble avoir de sa cible. Il identifierait son camarade à sa position dans l'échelle des rendements scolaires. L'écart perçu étant alors trop important, aucune complicité ne pourrait s'établir. Agostino est une cible disponible, ses caractéristiques physiques et son tempérament ne lui permettant pas de bien se défendre :

« Un de mes camarades était toujours harcelé par ce garçon. Lui, il se croyait plus fort, puis il le harcelait parce que mon camarade est un peu... anxieux, pour l'étude... Il voudrait toujours avoir des bons résultats... Je lui disais de le dire à ses parents. Il ne voulait pas. Je ne comprends pas pourquoi... Même avec les professeurs, il ne voulait pas. Je l'avais raconté à mon frère, il m'avait dit qu'il ne faut pas se laisser intimider. Si l'on voit qu'on est prêt à subir, on se fera toujours tabasser,

quoi... [...]. Ce n'est pas qu'il le tabassait, enfin... il lui faisait des petites blagues, des petites méchancetés... Mais mon camarade était plutôt démoralisé...» [Francesco].

« Un de mes camarades, en particulier, était sa cible ! Parce qu'ils nous en font ... mais lui, en particulier, se faisait toujours taquiner par l'un des trois. Il s'en moquait parce que c'est un des élèves les mieux préparés. Nous aussi, on s'en moque des fois... mais comme ça... On peut faire un petit mot entre nous, voilà... Lui, comme il est peu doué à l'école, enfin encore moins doué que nous... eh, eh... il le traite de ... comment dire... "d'intellectuel"... Il lui disait... des mots... pour le mépriser. Ce n'était plus une plaisanterie. Il a un peu arrêté lorsque les parents de ce garçon sont venus à l'école. On a appelé les parents de l'autre, alors... » [Giovanni].

A partir de ces liens soulignés par les répondants entre les habiletés intellectuelles, les performances scolaires et la position dans la dynamique de *bullying* des deux protagonistes, on s'aperçoit d'un manque de profondeur dans l'analyse et dans l'autocritique. Les collégiens Cappello ne relient jamais les conduites de Franco à son isolement. De même, en faisant d'Agostino une cible devant sa condition à des qualités intrinsèques (comme l'attachement au devoir), ils se démarquent aussi par rapport à cet autre camarade. Cela, sans même prendre part activement à sa victimisation. Nous voilà à nouveau à notre question de départ : pourquoi Agostino a-t-il été choisi comme victime ? *Ce jeune timide et très engagé dans le travail intellectuel est en même temps dans le groupe-classe sans ressembler aux autres membres.* De même, il symbolise le groupe par lequel Franco se sent repoussé. Il en est un représentant, sorte de version simplifiée, unipersonnelle et facile à attaquer. Les attaques de Franco contre Agostino sont des attaques contre le groupe-classe. Des attaques facilitées, principalement symbolisées. D'autre part, attaquer Agostino est pour Franco une façon d'attaquer quelqu'un qui s'écarte, en partie, du groupe-classe. L'agression est dans ce cas une tentative, mal menée, exagérée, de se rapprocher de ce groupe. Finalement, cela serait embrasser l'incomplétude que de considérer l'attachement d'Agostino au devoir comme le facteur majeur encourageant l'offensive de la part de Franco. Le *bullying* se joue par des interactions multiples, même lorsqu'il semblerait intéresser deux acteurs seulement. Les déclarations de chaque interviewé sur la dynamique spécifique vont pour cela dans plusieurs directions, mais elles recourent horizontalement dans les textes de chaque unité d'analyse. Des indications modales peuvent alors être dégagées. Les deux élèves en conflit représentent chacun un extrême, par rapport à la caractérisation générale du groupe-classe. Les collégiens Cappello reconnaissent la valeur majeure du travail et de la discipline scolaire sans pour autant manquer de s'en écarter dans la pratique. Ils expriment en cela l'anxiété et la difficulté vécues par rapport aux demandes pressantes d'engagement intellectuel. Le jeu d'équilibre entre Franco et Agostino met à l'épreuve, et reproduit en partie, ceux de la classe Cappello. Les collégiens se sentent quotidiennement divisés entre la liberté d'action, le respect de contraintes, la recherche de la

juste mesure. Le *bullying* réitéré entre Franco et Agostino est une représentation de cette lutte qui peut rester intérieure et, en même temps, se manifester par des dynamiques interindividuelles (comme lorsque les élèves se condamnent réciproquement pour leurs façons respectives d'accomplir les tâches qui leur reviennent).

On ne dira pas donc que le conflit entre Franco et Agostino est fonctionnel par rapport à l'équilibre du groupe-classe. Mais on reconnaîtra qu'il se situe en continuité du fonctionnement de la classe, voire de la façon qu'ont ses membres de repérer les rôles à s'approprier et de les essayer. Le bullying que Franco a alors longtemps fait subir à Agostino ne peut pas être réduit à une négation symbolique des caractéristiques de la classe Cappello, telles que nous les avons jusque-là esquissées. Au contraire, la durée de la dynamique et, avant cela, la difficulté de la détecter sont principalement dues à ce partage de représentations de fond entre la classe et Franco et au partage de traits caractéristiques entre la relation que les deux jeunes entretiennent et celle que chacun d'entre eux a noué avec le reste des camarades. Il s'agit de relations qui puisent dans le rapport avec l'école et avec la tâche d'étudiant.

3. Représentations principales et leurs influences réciproques. Confluence dans – et précision par – le *bullying*

Les collégiens Cappello se définissent tantôt comme des élèves, tantôt comme des jeunes dont la vie sociale ne se limite pas à l'expérience scolaire. Des spécifications qui semblent parfois se contredire réciproquement finissent par apparaître complémentaires et révélatrices. Même ceux qui admettent ne pas aimer l'activité intellectuelle défendent l'importance des études. Ils trouvent « normal » d'aller à l'école, faire des sacrifices, mais aussi de pouvoir ne pas réussir et, naturellement, de ne pas aimer l'effort.

« Ce n'est pas que je me marre, mais c'est normal, c'est comme ça, à cet âge il est normal d'aller à l'école, de faire des trucs que l'on n'aime pas trop » [Matteo].

« Je ne sais pas, d'ailleurs, s'il existe quelqu'un qui aime l'école. Enfin, quelqu'un de normal... Après si c'est un malade... Mais cela nous sert pour l'avenir, donc à quoi bon se plaindre » [Giovanni].

Une scission entre appréciation et nécessité dévoile la maturité dans la maîtrise de concepts et stratégies de socialité et sociabilité⁶⁵⁵. On en vient, tout de suite, à la question d'un éventuel ajustement de caractère utilitariste. Les collégiens croient-ils effectivement dans l'utilité et(ou) dans la consubstantialité du travail scolaire par rapport à leur existence ou font-ils semblant d'y croire, dans un but de conformation aux attentes générales ? Même cette seconde hypothèse considère l'individuation par les jeunes d'une profitabilité de base (au moins théorique) de l'activité scolaire. Les répondants peuvent aussi croire que camarades et chercheurs rattachent le concept d'acceptabilité sociale à l'adéquation par rapport à certaines attentes. S'il en est ainsi, c'est que ces attentes, en plus d'être répandues, sont examinées dans leur valeur intrinsèque ou bien dans les termes d'une légitimité de fond. Par ailleurs, l'adéquation dont il est question – qu'on pourrait définir de secondaire, puisqu'elle se rattache plus aux adhésions normatives d'autrui qu'à la conviction de justesse de la pratique en soi – est une action sociale par définition. Elle est également indice de sociabilité, lorsqu'on considère que les jeunes répondants l'affichent pour ne pas se voir privés de contacts amicaux avec leurs pairs. Stratégie, socialité et sociabilité sont trois termes qui permettent de décrire le rapport à l'école entretenu par les collégiens Cappello. Ces jeunes défendent, selon les cas, la priorité, la nécessité ou l'utilité du travail scolaire. Ils visent, dans l'immédiat, à être acceptés en classe et par leur entourage ; dans une perspective plus ample et moins tangible, à l'acceptation par une « société » d'adultes dont ils se préfigurent déjà le fonctionnement. Une lecture attentive au caractère volontaire (également repérable dans la qualification des conduites et l'élucidation des liens amicaux) s'avère être à la base de l'attachement au rôle d'étudiant. Correctement assumé, ce dernier ne facilite pas seulement l'appartenance au contexte social de référence – d'abord étroit et localisable, ensuite plus ample et partiellement indéfini. Le rôle de jeune élève est en soi une poursuite précoce de buts autres que la libre expression de sociabilité à travers la relation interpersonnelle (par exemple ce de la réussite personnelle immédiate et ce de la prédisposition de conditions pour une réussite ultérieure). Pour la plupart, les élèves se savent responsables de l'adresse imprimée à leurs vies⁶⁵⁶. Le libre choix individuel seulement gouvernerait les actes⁶⁵⁷. Ils vivent alors les engagements scolaires comme la jouissance d'une opportunité. Notions et discipline préciseraient ainsi l'approche de l'"adéquat". Non seulement, honorer la mission d'élève représente la conduite adaptée par définition, mais l'expérience éducative extrafamiliale est un passage obligé – un

⁶⁵⁵Les représentations des répondants montreraient ainsi ce « caractère finalisé » commun à plusieurs images (ou représentations) mentales. Toujours dirigées par une intention pragmatique, elles en assurent à la fois la traduction en plans et actions (cf. P. Mannoni, *Les représentations sociales*, Paris, Puf, 1998, p. 13).

⁶⁵⁶Font exception certains élèves qui endossent le rôle de victime-provocatrice et(ou) celui d'opresseur.

⁶⁵⁷Cela préside à l'élaboration et à l'émission de jugement sur les camarades qui s'adonnent éventuellement à des initiatives insolites et entretiennent des relations problématiques avec les autres.

objectif transitoire – vers un but ultérieur. Ce but peut être indiqué, en gros, dans la réussite économique, en sachant, toutefois, que celle-ci passe d’abord par l’acquisition de compétences, voire de titres et de qualifications professionnelles, puis par l’intégration d’un poste. Il n’est pas rare, alors, que nos répondants nous parlent du « poste de travail » auquel ils aspirent ou de l’activité autonome qu’ils souhaiteraient organiser :

« Moi, par exemple, pour l’instant je fais mes études, parce que c’est juste comme ça à cet âge. Mais après, je sais déjà que je voudrais ouvrir un bar, faire du sport. Pour l’instant il faut étudier » [Angelo].

« L’école, même si on ne s’y amuse pas, il faut bien la prendre. De toute façon c’est obligatoire, donc... On n’a pas de choix. Mieux vaut chercher à bien faire. Puis c’est aussi pour qu’on puisse prendre un bon poste de travail dans le futur » [Andrea].

Les filles s’écartent partiellement de ce type de position, puisqu’elles se projettent parfois dans des véritables professions, qu’elles semblent idéaliser en tant que telles, et non pas en tant que sources possibles de gains économiques :

« Moi, je crois que je fréquenterais l’institut technique, parce que ensuite je voudrais m’inscrire à la faculté d’architecture. C’est un bon métier » [Marianna].

« Moi, j’aimerais faire la faculté de médecine un jour. Mais je ne sais pas si je pourrais. Il faudra d’abord voir si je continue bien à l’école. Mais j’aimerais bien. [...] L’école peut être lourde, des fois. C’est sûr... Mais c’est normal, sinon cela serait inutile. Cette année j’avais eu des problèmes dans certaines matières... mais après, il suffit de s’y mettre. Si on y tient on y arrive. [...] Moi j’y tiens, oui. Surtout parce que si je veux continuer après... » [Flavia].

L’école est alors nécessaire, non seulement inévitable en tant qu’obligatoire. Elle est également indispensable pour qu’on puisse préconiser un avenir tel qu’on apprend à se le figurer dès la tendre enfance. On peut ainsi parler de sa centralité dans la représentation de l’existence embrassée par nos collégiens du Nord-est. En même temps – et c’est là qu’une des contradictions apparentes intervient – la vie scolaire n’est pas une expérience exceptionnelle dont les jeunes aient hâte, comme c’était le cas des écoliers plus jeunes des deux écoles élémentaires. Cela peut étonner dans la mesure où les occasions culturelles proposées par ce collège privé n’ont pas d’égaux parmi les activités proposées en famille⁶⁵⁸. De même, aucune description idyllique de la routine d’élève n’est faite par ces jeunes vénitiens. La monotonie, le sacrifice et l’anxiété occupent ici la place que l’étonnement réitéré avait dans les

⁶⁵⁸Il est vrai que les professeurs partagent pour la plupart des parcours familiaux et des capitaux culturels familiaux proches de ceux des parents. Cela n’empêche que l’école propose des activités inédites pour la plupart des élèves : visites commentées dans les musés, moments à la fois ludiques et pédagogiques (on pense au sport et à la musique). Les jeunes interviewés avouent vivre à l’école des expériences que leurs familles ne leur ont jamais assurées.

caractérisations des deux classes de l'élémentaire. Bien que différente de la routine familiale, l'école ne suscite aucun étonnement. Elle n'est pas associée à la surprise d'une découverte qui se renouvelle au quotidien.

En réalité, si l'importance accordée au devoir d'étudiant est ample, si une instrumentalité digne du plus rationnel des acteurs peut être entrevue dans la défense de la légitimité des prescriptions scolaires, la classe n'est pas le seul contexte d'entraînement et manifestation de sociabilité et socialité. Les jeunes Cappello ont d'autres amis en dehors de l'école, qu'ils rencontrent pendant l'après-midi ou le *weekend*. Les proches, les grands-parents et les cousins rendent appréciable la vie extrascolaire. L'école n'apparaît ni plus centrale, ni tout à fait résiduelle, par rapport à d'autres milieux. Elle s'avère simplement complémentaire de la famille et de l'entourage. Les collégiens, qui vivent des moments extrascolaires agrégatifs au contact de copains autres que ceux de l'école, connaissent l'amusement principalement dans sa manifestation extrascolaire :

« Entre l'école et la maison... Enfin, entre l'école et hors de l'école... je dirais... Parce que là, par exemple, pour la fête de Pâques, moi et mes amis, autant les jeunes que les adultes [cela fait penser qu'il s'agit d'un groupe de la paroisse], on a fait une promenade, avec les trucs à manger... Lorsqu'on est arrivés on est allés cuisiner de la viande en plein air... c'était bien » [Francesco].

L'école reste, au contraire, l'endroit du « travail dur ». C'est pourquoi les copains connus au dehors et les compagnons de classe font l'objet d'un même type d'évaluation et qualification. *Les camarades sont classés à partir de leur rapport avec l'aspect instrumental de l'école. Leur adaptation par rapport aux demandes de l'institution scolaire préside, encore, aux rapprochements amicaux et aux stratégies de groupement.* Si l'école prépare à la vie, si l'on tient à bien réussir son existence, on ne pourra rien trouver de bon chez des camarades qui ne se préparent pas pour cela. A la différence de leurs collègues plus jeunes, ces collégiens ne centrent pas leur évaluation sur les attitudes pro-sociales des camarades. Ils se concentrent sur la façon qu'ont ces derniers d'adapter les buts et les moyens, en plus de considérer les buts en eux mêmes. *Les camarades de classe sont évalués et choisis en tant que copains non pas à partir d'une recherche d'homogénéité dans les notes et les reconnaissances formelles, mais sur la base de ressemblances dans l'attachement d'importance aux résultats et à la réussite scolaire.* La représentation de l'école, qui dans ce cas n'est pas prioritairement un lieu d'amusement, préside à toute dynamique amicale de type *bullying*. Seulement, tout passe par l'évaluation de perceptions liées à des attachements-clé.

En analysant les reproches adressés aux camarades qui n'affichent pas d'intérêt, de respect, de crainte et d'engagement au sujet de la mission d'élève, il est légitime de formuler un interrogatif : les répondants Cappello excluent-ils que l'amusement soit un but légitime

chez des jeunes de douze ans ? En comparant les textes avec ceux des collégiens siciliens on croirait que oui (ces derniers affirment que l'école est faite pour s'amuser et « pour rencontrer des copains »). En réalité, ce qu'on constate chez les élèves Cappello est une fine distinction entre la sphère du travail et celle de l'amusement. Ils prennent par ailleurs, eux aussi, du bon temps à l'école lors des pauses ou pendant les cours. L'amusement n'est pas expulsé de la définition de l'existence. Aucune contradiction n'est perçue entre la sphère scolaire et celle extrascolaire. Tout simplement, l'école, conçue comme une étape, n'est pas considérée comme la seule source d'amusement. Ce dernier apparaîtrait autrement transitoire. La scission entre amusement et temps de travail est simplement la conséquence d'une téléologie presque explicite. Celle-ci se rattache en partie à des paramètres connus comme typiquement vénitiens, qui persistent en réalité, plus généralement, dans certains habitats ruraux. La réussite économique et l'engagement dur prévalent dans le penchant au projet de chacun. Les moments de loisir, même si importants et bien exploités, y sont rarement associés.

3.1. L'école et l'existence : représentations implicites, ponctuelles et générales

Pour les collégiens Cappello l'école est l'institution extrafamiliale plus importante. De façon indiscutablement légitime, elle leur demande des efforts et impose des restrictions. Sa place est prépondérante dans les discours des répondants. Et elle apparaît opérer, en dehors de l'entretien, comme un paramètre clé pour l'orientation de toute initiative. A partir du rendement à l'école, les collégiens Cappello se rapportent les uns aux autres, en convergeant vers des cercles stables. De même, en considération du caractère plus ou moins adapté de la conduite par rapport aux attentes scolaires, des élèves peuvent être isolés ou attaqués de façon directe et répétée.

Comme pour les petits écoliers de la même zone, l'école peut susciter des chagrins. Les initiatives répressives des parents se situent souvent en continuité par rapport à celles des professeurs. Les familles donnent en outre lieu à des réprimandes spontanées si les progrès scolaires des enfants sont pauvres. Une mauvaise renommée obtenue à l'école est à même d'empirer les rapports entre certains adolescents et leurs proches⁶⁵⁹. Sans que les répondants le perçoivent peut-être, l'école gouverne les équilibres amicaux et familiaux. Entre les lignes,

⁶⁵⁹Nous avons vu, entre autres, le cas de Franco.

d'ailleurs, cette institution fait l'objet d'une caractérisation contradictoire. Elle est en même temps un supplice et une évidence. Sa fonction est consubstantielle à la vie sociale et à l'existence, mais elle n'est pas sans « gâcher la vie » des « jeunes de douze ans », qui s'engagent à fond pour réussir. L'évaluation du caractère adéquat des conduites, indispensable à l'orientation par rapport aux pairs, part de l'adhésion aux attentes de l'école.

Etre élève est la mission principale. Pour égaliser les efforts des parents travailleurs, la fatigue et la contrainte ne peuvent pas être évitées. Le rythme de la semaine de travail de mère et père, d'ailleurs, se reflète rigide dans la gestion du temps des enfants :

« Il faut s'engager à fond. C'est comme ça. Pour l'instant c'est notre boulot. [...] Ah non, pas le dimanche, là c'est sacré. Même mes parents ne veulent pas » [Luca].

« C'est normal de travailler dur. Même mes parents ne s'amuse pas en semaine. Puis le dimanche on se repose tous les trois : moi je ne fais pas de devoirs et eux non plus ils ne travaillent pas » [Paola].

« Les professeurs nous disent que nous devrions nous mettre en règle, à l'avance avec les devoirs, mais c'est impossible, on ne peut pas travailler le dimanche, quand même... » [Matteo].

« Non, le dimanche je ne travaille pas, ma mère ne veut pas : c'est le samedi qu'il faut tout terminer, parce que le dimanche c'est plutôt pour voir les grands-parents, manger, faire des balades... » [Marisa].

De "mission" telle qu'elle est souvent décrite, l'école peut parfois être assimilée à une peine à purger. Sa caractérisation part, tout d'abord, des disciplines qui y sont enseignées. « Aimes-tu l'école ? » amène les répondants à nous faire la liste de disciplines aimées ou détestées. Seule la sollicitation : « Et la chose la plus amusante ? » les amène enfin à parler de *football*, jeux et récréation. L'excès de travail imposé à l'école et à la maison est constamment dénoncé. Mais même les élèves moins performants admettent que les efforts dont il est question « ne sont rien » comparés à ceux des adultes. Les nombreuses plaintes sont alors définies comme injustifiées par ces mêmes élèves qui les prononcent :

« Oui, je dis que les devoirs sont trop nombreux, mais ce n'est pas vrai » [Alessandra].

« Moi je fais des petits caprices de temps en temps, mais ils ne sont pas justifiés. En réalité j'aime l'école, parce que c'est important » [Luca].

Effort et patience sont les réponses aux demandes de l'école. La « normalité » de ces instances est subitement soulignée. La vie est un ensemble de sacrifices pour améliorer sa propre préparation, voire sa position dans l'univers social habité :

« Les parents et même les grands-parents, enfin tous, sont contents si nous on est bien à l'école ; si on a des bons résultats. On ne veut pas les décevoir. » [Paola].

Dans sa centralité et dans sa primauté, l'école engendre stress et peur. Filles et garçons, plus et moins performants, parlent tôt ou tard d'« anxiété ». Les devoirs difficiles, le risque de ne pas bien suivre les enseignants et de se voir punis assillent nos répondants. L'école est « normale », « indispensable », source d'amélioration personnelle (surtout à travers la réussite économique qu'elle peut faciliter) ; mais elle est également une source d'inquiétude. *Cela révèle qu'une certaine "appréhension" est considérée comme inséparable de l'existence.* Certains parlent de cette dimension plus en termes de résignation que de véritable conviction. Font exception les élèves qui reportent les discours de leurs parents, en se les appropriant :

« Mon père le dit : si on ne souffre pas, cela n'a pas de valeur. Dans la vie il faut souffrir, sinon on n'obtient pas de résultat » [Matteo].

« Mes parents cherchent de m'encourager, de me dire que, même si je n'aime pas les devoirs ou les camarades, ce sont des choses, comment dire... passagères... C'est normal de les rencontrer. Même mes parents n'ont pas rencontré que des gens sympa ; ils n'ont pas fait que des jeux... C'est comme ça, dans la vie. Il faut commencer à s'habituer, parce que là, ça va être de plus en plus dur, en grandissant » [Maurizia].

Dans ce cadre de "normalité de la souffrance et de l'effort", on repère quelques éléments dont l'interprétation peut poser des problèmes. C'est le cas de la préférence de la maison à l'école. D'un côté on s'y attend, l'école semblant se réduire à l'ensemble des disciplines enseignées, des règles et des punitions. De l'autre, l'image de normalité de la souffrance apparemment embrassée (en suivant les parents) devrait ne pas faire craindre la classe. Des spécifications s'imposent. Parmi les répondants, certains affirment préférer la maison parce qu'ils attachent tellement d'importance à la réussite que le risque de ne pas l'obtenir devient ingérable. C'est le cas de ces élèves se bloquant face aux professeurs. D'autres affirment préférer l'ambiance extrascolaire pour le manque de copains au sein de la classe : c'est le cas de Franco, par exemple, dont les amis sont nombreux en dehors de la classe, peut-être en raison de son âge et de sa provenance d'une autre école. Ce facteur s'ajoute à son incapacité d'être à l'heure avec les devoirs scolaires. Certains autres collégiens, encore, craignent la répression des petites désobéissances ou la sanction des défaillances d'ordre intellectuel, ce qui peut provoquer le blâme collectif. Pour finir, on ne peut ne considérer la possibilité que les enfants jugent d'"habituel" le fait de critiquer l'école et les

efforts qu'elle impose, dans une attitude typiquement adolescente⁶⁶⁰, en scindant certaines manifestations verbales de toute conviction profonde.

Dans l'ensemble, le rapport avec une institution complexe dans son fonctionnement théorique et pratique ressemble à une balançoire. L'organisation et la régulation de l'établissement nourrissent cette complexité. Rigidité, consistance des formulations limitatives de la liberté, spécificité des cas réglementés et encore promptitude de l'action répressive se doivent d'être analysées dans leur réception par les collégiens. A partir des images qu'en ont les répondants, il est plus facile de tenter de remonter aux représentations du juste et du correct éventuellement dominantes en classe.

3.1.1. La règle : indicateur aux fonctions multiples

Les critiques avancées au sujet d'un excès de régulation sont nombreuses. De même, les élèves cherchent de nous convaincre de l'inadéquation de certaines interdictions et châtiments. Ils insistent sur l'inefficacité et l'injustice dans l'application. Chaque appréciation doit être reportée, tout d'abord, à la situation individuelle de l'acteur qui la prononce. Mais la dénonciation d'ineffectivité et d'iniquité fait ressortir des idéaux d'attachement prioritaire :

« Les règles servent parce qu'on est beaucoup, on n'est pas chez nous, alors il faut qu'on nous dise quoi faire » [Luca].

« La règle est nécessaire, oui, surtout pour ces jeunes qui ne savent pas comment se comporter. Parce que moi, par exemple, je sais quoi faire, si je sors de chez moi, mes parents m'ont appris comment me tenir ... Mais d'autres jeunes peuvent ne pas le savoir, donc... » [Luca].

« Les règles sont nombreuses, même trop nombreuses. Mais elles ont été faites pour mieux ... enfin, pour qu'on sache toujours comment faire... Parce qu'il y a même une feuille affichée en classe, comme ça, si on fait quelque chose qui n'est pas consentie on le sait. Nous le savons déjà par nous-mêmes. Ou nous pouvons le dire à certains camarades s'ils ne le savent pas » [Celeste].

Tout dans la lourdeur des restrictions, la fonction équilibrante et protectrice de la règle face au risque et à l'inconnu reste établie :

⁶⁶⁰Nous faisons référence, en réalité, au cas spécifique de déséquilibre entre des attitudes critiques de type *destruens* et une phase *construens*.

« C'est lourd, avec toutes ces règles, des fois tu peux te tromper, ne pas en respecter quelques-unes, alors là c'est l'enfer... Eh, eh... Non, je veux dire qu'il y a des punitions... ce n'est pas très amusant... Mais c'est pour nous faire comprendre que nous avons fait une erreur... » [Paola].

« Une fois, l'une de mes camarades avait fait tomber sa boîte à couleurs. C'est évident qu'elle ne l'avait pas fait exprès. Elle n'est pas si stupide. N'empêche : la professeure l'a punie, en disant que, d'après le règlement, qui fait des bruits pendant les cours, pendant les explications, a droit à des tâches supplémentaires... Alors je comprends que la règle c'est la règle, mais elle ne l'avait pas fait volontairement, quoi » [Fabrizio].

« Les règles sont faites pour nous dire comment nous comporter. Si, par exemple, on ne sait pas comment ça marche une certaine chose... Comment peut-on faire ? Par exemple, le *volleyball* : nous ne savons pas vraiment le faire ! Alors le professeur devrait nous l'expliquer. Il ne nous l'explique pas, alors on joue mal, puis il nous punit parce qu'on ne sait pas jouer... » [Maurizia].

La règle, entendue comme disposition limitative, coercitive ou répressive, est vue, parfois, comme un paramètre, un éclairage pouvant garantir une adaptation de la tâche accomplie par rapport à la demande :

« Le règlement je le trouve un peu exagéré. Enfin, certaines règles sont exagérées, mais ils ont dû les faire. Ils veulent que nous nous comportions bien. Que nous ne dérangions pas... Quand on ne sait pas si on peut faire une chose, alors on contrôle sur le règlement, voilà... il est affiché en salle de classe. Sans toujours devoir craindre qu'on nous reproche quelque chose... » [Francesco].

Le désarroi est donc grand si l'on voit que des règles n'arrivent pas à assurer leur fonction primaire ou si, par exemple, leur application est défaillante :

« Certaines règles sont un peu inutiles ! Cela se passerait même mieux si elles n'existaient pas : les filles doivent jouer au *volleyball* dehors, alors que nous, les garçons, on joue dedans. Où le contraire. Quel intérêt ? On ne sait pas jouer ! Au lieu de penser à diviser et tout ça, ils pourraient nous expliquer les règles du jeu » [Fabrizio].

« Les professeurs donnent importance à certaines règles, mais il ne voient pas que c'est inutile. Lorsqu'ils se retournent, on fait ce qu'on veut. Sinon ils te donnent des notes de comportement, mais ils ne comprennent pas que rien ne change... » [Yarin].

De même, les injustices perçues dans l'application du règlement dérangent la plupart de nos répondants :

« Par exemple, il y a cette règle : trois fois sans les devoirs remplis cela te fait une note. Mais des fois il me semble qu'avec les filles les professeurs ne l'appliquent pas... ils se portent un peu..., enfin, qu'ils les justifient plus facilement... » [Giovanni].

« Par exemple, la règle suivant laquelle on met une note si, pour trois fois, on n'a pas fait les devoirs n'est pas toujours respectée. Par exemple, il y en a qui sont plus compréhensifs. Mais il y en a qui,

déjà à la première fois que tu ne leur apporte pas les devoirs remplis, te mettent subitement la note » [Fabrizio].

Les interviewés ne parlent pas seulement d'un sentiment d'impuissance et de frustration ressenti dans les situations décrites. Ils dénoncent l'obstruction au fonctionnement régulier de la routine scolaire qui découle de l'usage discrétionnaire et indélicat des règles :

« L'enseignante de technique, par exemple, elle en fait un peu à sa tête... c'est-à-dire qu'elle peut décider de te donner une note, même si c'est la première fois que tu fais un truc, voilà... C'est-à-dire : pour les devoirs elle n'attend pas trois fois et pour le reste elle te donne souvent des notes, même pour des trucs pas vraiment graves... Si tu es puni pour tout, franchement, je ne sais pas si les gens, comment dire, vont s'en faire un problème, parce que de tout façon si on est tous punis..., eh, eh. C'est mon opinion » [Franco].

« Le fait de continuer à mettre des notes, même à ceux qui s'en fichent, je ne sais pas si c'est utile. Parce que, par exemple, un de mes camarades a soixante-dix notes ! Il me semble que cela ne lui fait pas d'effet. Il continue quand même de faire ce qu'il veut, de ne pas faire les devoirs, alors... a quoi bon ? Une personne qui a toutes ces notes ne se fait pas de soucis si elle veut ne pas faire les devoirs. C'est évident » [Fabrizio].

La règle reste par ailleurs un indicateur de plusieurs aspects. Son application, son respect, dévoilent, d'après nos répondants, autant l'efficacité des initiatives des enseignants, que la "qualité morale et intellectuelle" :

« Le professeur de mathématique est intelligent, à mon avis : il ne te donne jamais une note parce que tu n'as pas fait les devoirs. Il te demande pourquoi, il te les fait faire en classe et il t'aide, même. C'est une sorte de règle à part, sa règle à lui. Il a décidé que c'est comme ça » [Luca].

Le dépassement du sens étroit de la règle en tant que prescription locale peut alors bien être conçu par nos collégiens. La convenance de ce type de circonstance est estimée à partir d'une prévisibilité quand même assurée. Les répondants embrassent en principe le règlement en tant qu'instrument légitime, mais ils peuvent se détacher de certaines de ses applications pratiques très spécifiques, trop ponctuelles. L'enseignant qui opte pour « une règle à soi » est reconnu comme ayant le droit d'entreprendre une telle initiative. Tout en s'écartant des usages et des prescriptions affichées en classe – par exemple celle faisant en sorte que toute négligence soit enregistrée dans le but de "calculer" les notes négatives méritées – il inscrit ses agissements dans un cadre que les collégiens perçoivent comme régulier et prévisible.

Les élèves ne semblent pas respecter les impositions seulement parce qu'elles sont codifiées formellement par des figures légitimées dans cette pratique. Si tout répondant apparaît réclamer le respect de prescriptions et proscriptions, manques et limites sont aussi

mis en avant. Les interviewés réclament la règle et son respect en tant que garanties. Ils en réclament alors un contenu adapté, qui n'en trahisse pas la fonction primaire de facilitateur de l'existence quotidienne :

« Le prof de math n'est pas comme les autres, qui peuvent changer d'un moment à l'autre. Par exemple, celle de dessin peut se fâcher un jour pour une chose stupide, le jour d'après elle ne punit pas des trucs plus graves... Avec lui c'est... comment dirais-je ? Tu sais ce que tu peux faire, ce qu'il n'aime pas. Comme ça tu te gères ! Tu sais comment te comporter, à quoi t'attendre. Le proviseur aussi, il peut te donner à recopier une page du livre, si tu ne fais pas les devoirs. Désormais on le sait. C'est ça et amen. On y est préparés, quoi... Comme ça tu te règles d'avance » [Giovanni].

« Une école sans règles serait impossible. C'est pour ça que je me suis inscrit ici. Parce que c'est une école bien organisée, avec tout un règlement, on nous l'explique en début d'année. Après c'est aussi aux professeurs de le faire respecter [...]. Ils y arrivent, plus ou moins. Cela dépend des cas, des enseignants. Certains y arrivent, d'autres un peu moins » [Andrea].

« Une école où personne ne respecte les règles c'est une école... Cela veut dire que les professeurs ne sont pas très capables. Mais c'est aussi une question d'éducation. Cela dépend également des jeunes. S'ils sont bien polis, s'ils sont des bons élèves, alors ils vont respecter les règles. S'ils ne les respectent pas c'est qu'ils sont des mauvais garçons, je crois. Je ne crois pas que cela puisse bien marcher si chacun fait ce qu'il veut » [Luca].

La règle assure une certaine acceptabilité des accomplissements de chacun. Elle marche également comme paramètre pour évaluer la qualité des initiatives personnelles. Surtout, elle permet indirectement de prendre connaissance des aptitudes et des attachements normatifs des autres. C'est en particulier le rapport entretenu avec la règle par chaque acteur qui compte :

« Certains n'y arrivent pas. Ils ne comprennent pas le sens, à mon avis. Par exemple, Eliana : je ne sais pas, mais des fois, même si elle n'est pas vraiment mauvaise à l'école, je me demande si elle n'est pas stupide ! Parce qu'elle fait des trucs que je crois... impossible de ne pas savoir ... enfin : à mon avis elle le sait qu'il ne faut pas les faire. Ou sinon c'est qu'elle n'y arrive pas avec le cerveau, eh, eh, je ne sais pas » [Fabrizio].

« Certains, je cherche à ne pas les fréquenter. C'est parce que ce sont des gens qui font toujours des choses... comment dire, ils prennent des notes, ils font deux trucs interdits... Ils sortent pour fumer... Ou d'autres trucs qu'on sait qui sont interdits... par exemple se passer des copies pendant les contrôles, plaisanter pendant les cours... » [Agostino].

« Certains de mes camarades ne respectent pas les règles. Ils sont un peu différents : ils se fichent des devoirs. Moi, je ne suis pas comme ça. Alors, je préfère rester avec celles qui pensent comme moi, qui obéissent, voilà » [Luca].

La transposition qui fait en sorte que le rapport entretenu avec le règlement scolaire serve d'indicateur des qualités morales et intellectuelles fait également en sorte que tout

attachement trop pointilleux aux règles vaille la dépréciation d'enseignants et élèves qui se tachent de cette maladresse.

« Par exemple, ce copain il est tout ... comment dire, parfait... Il fait tout correctement, il ne se trompe jamais d'une virgule, même chez soi, même en voyage scolaire... Moi je m'ennuie avec des gens comme ça. Alors je préfère être seule ou avec d'autres gens, quoi » [Franco].

« Au début je croyais qu'il était un peu, comment dire, pas trop marrant, parce qu'il est parfait, sa mère est un général ; si tu vas chez lui, tu le vois. Elle l'interroge, elle lui déchire la page pour lui faire refaire les devoirs s'il n'écrit pas correctement et tout ça... mais, c'est bizarre, j'ai découvert qu'il est quand même sympathique » [Giovanni].

Des mêmes références guident, d'un côté, le jugement et la critique des pratiques des enseignants et de l'organisation scolaire ; de l'autre, le jugement et la critique des pratiques des pairs. Le rapport à la règle est central, encore une fois. Il fait l'objet d'une évaluation continue et collective. Une concaténation voit le respect de la règle, le rapport entretenu avec l'école et le destin amical se compénétrer de façon circulaire. Les jeunes qui ne respectent pas la règle sont considérés comme ne respectant pas l'institution scolaire. Ils apparaissent moins dignes de respect de la part des pairs. On les traite de camarades à sanctionner négativement par l'éloignement ou par une victimisation plus directe. Dans ce cadre, et surtout en exaspérant les traits, *le bullying semble une façon de sanctionner la valeur de la règle mais aussi, peut-être surtout, celle de la tâche estudiantine.*

Des nuances doivent pourtant être introduites dans cette représentation simplifiée. Tout élève de la classe Cappello a un jour mérité une note. Tous les élèves ne sont pas pour autant rayés du groupe-classe car indignes. Une distinction intervient à partir de la perception d'une intentionnalité de la déviance. Les manques de conformité au plan des capacités intellectuelles, par exemple, sont mieux tolérés que toute violation au caractère volontaire :

« Moi, je dis : si on ne fait pas les devoirs parce que on ne sait pas les faire, ce n'est pas si grave... Mais si on ne les fait jamais, c'est clair que la personne profite de la situation. C'est différent » [Fabrizio].

« Moi, il m'est arrivé de ne pas faire les devoirs. Deux fois. Mais c'était exceptionnel. Au contraire, la note pour le comportement peut arriver, parce que, sans même le savoir, tu peux te retrouver emmêlé dans un truc, une bagarre. Si quelqu'un fait quelque chose qui nous fait punir » [Luca].

La règle reste cependant au centre d'une défense jamais mise en doute. Cela semble témoigner – on revient à la concaténation – l'attachement majeur au rôle d'élève :

« Une personne qui ne respecte rien, qui ne respecte pas les règles c'est qu'elle ne s'intéresse pas ... ne tient pas à bien faire son devoir, qu'elle se fiche de bien faire à l'école »

La règle scolaire ne définit pas seulement ce que l'école demande, elle en élucide la nature restrictive dans plusieurs façons. Elle oriente les conduites des élèves de façon directe. Elle sert de référence extensible à des cas qui ne sont pas encore réglementés :

« C'est écrit de ne pas mâcher des *chewing gum*, c'est clair qu'on ne peut pas non plus mâcher des bons-bons en se faisant repérer. Un de mes camarades a dit : "mais c'est marqué *chewing gum*"... On lui a dit : "c'est clair que si tu mâches come une chèvre c'est la même chose !" » [Luca].

La règle renseigne sur les réactions des enseignants par rapport aux conduites des élèves. Elle met donc en garde et préserve des dommages collatéraux, en plus d'interdire ou prescrire directement certaines conduites :

« Les règles parlent clair. Après, ceux qui aiment risquer... Si on aime courir un risque c'est nous qui voyons... » [Franco].

La règle rappelle la distinction entre école et temps extrascolaire :

« Les règles te servent pour te rappeler que tu n'es pas chez toi. Ici il y a tout un tas de punitions. Disons qu'ici la punition est à l'ordre du jour ! » [Flavia].

C'est pourquoi la distinction et la comparaison entre famille et école se joue souvent autour des règles précises et de la façon dont leur respect est obtenu par les adultes :

« Il y a des règles même à la maison. Ce sont des règles moins, comment dire... Elles sont également ennuyantes des fois, mais les parents se fâchent moins si on ne les respecte pas » [Francesco].

« Même chez moi je suis puni si je le mérite. Il y a des règles précises comme ici. C'est qu'à cet âge il doit y avoir des règles, sinon nous on va en profiter, voilà » [Paola].

La règle fait plus qu'établir une distinction. Elle sert, à vrai dire, de véritable trait d'union entre l'école et la famille ; elle est, d'ailleurs, un trait de ressemblance entre les deux milieux. Non seulement les deux univers sont également très réglementés. La communication entre les deux institutions éducatives a souvent lieu suite à un écart par rapport à une prescription. La règle et le rapport que les jeunes entretiennent avec elle constituent l'occasion d'échange entre les deux références éducatives explicites des jeunes. Les parents Cappello font découler du succès de leurs enfants à l'école le bonheur à la maison. La régulation familiale, dans son détail, prend en compte celle scolaire et la tenue des collégiens par rapport à cette dernière. On ne s'étonne pas du fait que tout répondant approche la caractérisation du fonctionnement "normal" de toute situation éducative à partir de termes prescriptifs et d'interdits.

A la défense de la règle et de la sanction et à la condamnation d'une répression défectueuse se lient trois attitudes-représentations. La règle accomplit à une fonction organisationnelle ; les enfants, par exemple, accusent les camarades déviants d'empêcher un bon travail scolaire. En même temps, ils croient repérer dans le rapport à la règle l'indicateur de la qualité de la personne, d'où l'opportunité de la fréquenter. Tertio, ils condamnent l'usage éventuellement inapproprié de la règle par les adultes, puisque il fait vaciller la conviction de sa nécessité.

Or, les collégiens Cappello ne manquent pas de dévier par rapport aux prescriptions. Cela est valable pour tous. La défense à outrance de la règle en tant que légitime, nécessaire, éclairante et la dénonciation de certaines inefficacités et injustices dans l'application des règles rétablissent une défense du seul rôle qu'ils se connaissent comme principal, approprié et autorisé : celui d'élève. Cette défense s'entrelace avec celle des deux agences éducatives, de leurs propos et démarches. L'école et la famille, les parents et les enseignants représentent les limitations, mais également les repères-clé. Ils sanctionnent rôles et statuts des jeunes élèves. D'après les récits des collégiens, enseignants et parents s'expriment par des formulations contraignantes : les règles. Celles-ci sont plus spécifiques et spécifiées à l'école, plus générales et implicites à la maison ; mais toujours présentes et en mesure de mettre en marche la machine répressive. S'exprimer sur la règle, pour ces enfants, c'est en partie s'exprimer sur l'œuvre des adultes. Les commentaires sur la règle et sa nécessité dévoilent ainsi un aspect dont l'importance est particulière. Il s'agit de la façon suivant laquelle les adultes de référence permettent aux jeunes collégiens de se construire en tant qu'acteurs de leur propre avenir. Au fond, le rapport à la règle est alors, aussi, un rapport avec la projection dans l'avenir.

3.1.2. Les protagonistes de bullying : un rapport différent avec la règle ?

Une difficulté dans l'articulation entre valeurs-repères généralement admis et prescriptions codifiées précisément par enseignants et parents réapparaît dans les aveux des répondants. Un mauvais ajustement à ce propos est encore plus évident chez les élèves en difficulté scolaire et relationnelle, donc chez certains protagonistes de *bullying*. Tous les élèves de la classe encourent, tôt ou tard, dans des infractions de sorte et entité différentes. Tous se plaignent, à un moment ou à un autre, de la sévérité de l'école. Mais nombres d'entre

eux ne manquent pas de mettre en évidence l'inadmissibilité de certaines de leurs propres conduites déviantes. Au contraire, certains protagonistes de *bullying*, comme Eliana et Franco, mettent en avant une lecture véritablement personnalisée des prescriptions spécifiques et des mesures répressives. Cela peut amener à s'interroger sur l'éventuelle adhésion à des valeurs de base proches de celles investies par les autres pairs.

Franco conçoit les règles scolaires et les restrictions imposées par les parents comme un instrument de plaisir pour les adultes, dont l'objectif consisterait à accabler les jeunes. Une sorte de "trou compréhensif" semblerait, à première vue, affecter sa conception de la régulation. S'il prend ses distances, dans les faits, par rapport au règlement scolaire, il le fait également, au niveau définitoire, en parlant de la fonction latente de toute restriction de liberté. Rarement, il approche (de loin) la représentation de la norme partagée par ses camarades. Or, dans ces circonstances, il peut surprendre. Il embrasse une logique de la prévision – notamment en parlant du lien entre infraction et répression – révélatrice d'une attitude compréhensive même plus élaborée que celles des camarades. On découvre qu'il n'est pas sans admettre le droit des éducateurs adultes à réprimander. Cette reconnaissance est étonnante, d'autant plus qu'elle ne s'accompagne pas, apparemment, de celle du fondement ultime de l'ingérence adulte.

« Oui, ils le font pour embêter, mais ... Enfin : on sait que c'est comme ça, donc il me paraît évident que... Je ne suis pas comme mes camarades : certains font des choses, puis ils se plaignent des punitions... Moi j'en fais même plus, mais je ne plains pas : je sais que c'est comme ça, que si tu fais des trucs hors norme ou que si tu ne fais pas des trucs qu'il faut faire, après c'est la guerre. Je le sais, amen » [Franco].

« A l'école c'est comme ça. Même à la maison. C'est leur boulot de t'imposer des choses et de te punir, finalement... » [Franco].

La distance entre Franco et ses camarades réside principalement dans l'affichage de la représentation et dans celui de l'analyse de la pratique. Tous les élèves se livrent à des écarts par rapport au règlement scolaire dans la classe Cappello. Le fait que Franco mette en relief ce contraste entre les pratiques et la théorie connue – en plus d'une contradiction interne à la théorie même – laisse par ailleurs entendre qu'il est conscient, en réalité, d'une certaine utilité des règles. Les pratiques de Franco, qui connaît bien la relation entre écart et répression, peuvent ainsi faire penser à une demande d'aide. En tout cas, c'est évident qu'il est conscient, tout du moins en termes logiques, de l'irrégularité de ses propres initiatives. La fonction d'orientation accomplie par les prescriptions et les proscriptions serait à la fin embrassée même par ce jeune en difficulté scolaire, qui penche vers la violation répétée et vers la critique aprioristique de toute indication en provenance d'un adulte. Les conduites de Franco

avec ses camarades et en rapport au travail scolaire se liraient comme une voie pour tester les limites du système et sa propre capacité d'arbitre. On pourrait supposer, à la base, une auto-perception de la part de Franco, en tant que différent des autres. Comment évaluer la mesure de cette distanciation, sinon en forçant les contours du préétabli de référence ? Les attitudes déviantes de l'ensemble des attentes et des prescriptions codifiées se lieraient alors à une tentative d'affiner le discernement entre possibilités admises et initiatives condamnables.

D'autres protagonistes du *bullying* montrent, en nous étonnant, qu'ils connaissent bien l'existence de règles détaillées ainsi que le mécanisme de leur production. C'est le cas de la victime-provocatrice, et élève à problème, Eliana. La légitimité des limitations de l'arbitre ne fait aucun doute pour cette élève :

« Ce n'est pas une question de juste ou pas ... [...] Ce sont des règles, ce sont les professeurs qui les ont faites ».

Q: « Certaines règles peuvent quand même être embêtantes ... ou le fait d'être punie ? »

« Non, cela ne me gêne pas, parce qu'ils sont quand même des professeurs, donc, c'est normal qu'ils te punissent » [Eliana].

Eliana semble bien s'attendre aux réprimandes qui peuvent l'accabler. La raison d'être de chaque prescription est également donnée pour connue :

« S'ils ont fait ces règles c'est qu'elles étaient nécessaires » [Eliana].

Les écarts par rapport aux contenus des formulations prescriptives se lisent alors comme un défi lancé au fonctionnement bien connu du système de référence. Même en ce cas, on ne peut pas ne pas considérer l'hypothèse que les conduites inacceptables expriment une requête d'aide, au sein d'une classe qui n'enveloppe pas, comme elle le pourrait, l'élève en question. Eliana reconnaît l'utilité des prescriptions et remonte logiquement à la source de certaines expériences répressives, comme le font ses camarades. Ce qui l'éloigne des pairs, et la rapproche d'autres victimes provocatrices, n'est pas l'information au sujet des règles et la compréhension de ces dernières. Un problème compréhensif est éventuellement envisageable dans la capacité d'imaginer la gêne suscitée, par ses conduites, au près de ces mêmes camarades qu'elle voudrait fasciner. Sur un plan théorique, la jeune fille embrasse l'utilité des règles scolaires et donc un fonctionnement idéal de l'école qui est le même pour tous. Mais elle ne parvient pas, par la suite, à articuler les détails des prescriptions spécifiques et des conséquences de leur violation. De même, Eliana semble sous-estimer le poids des conventions implicites concernant la conduite. Or, les violer aggrave son isolement.

Eliana et Franco semblent faillir au niveau de certains ajustements cruciaux. Tout d'abord, il est question d'adapter à la compréhension théorique de certains fonctionnements les pratiques quotidiennes. Or, les deux ne le font pas : ils admettent le caractère nécessaire

des règles scolaires, mais ils ne les respectent pas. En même temps, il s'agirait de faire découler, de certains attachements normatifs quand même repérés chez eux, des pratiques congruentes avec la poursuite des valeurs investies. Tous les deux laissent entrevoir qu'ils souffrent du fait de ne pas être en syntonie avec des compagnons de classe. Ils ne refusent donc pas l'attachement amical et les plaisirs qu'il pourrait apporter. Mais ils ne s'adaptent pas à un agir conventionnel que cet attachement exige. Ni Franco, ni Eliana n'expliquent leur propre situation dans le réseau amical de la classe en se référant aux violations par rapport aux règles connues. Ils se ressemblent par le fait de ne pas considérer leur bien-être comme en relation étroite avec le respect de règles et conventions. Ni l'un ni l'autre, d'ailleurs, ne formulent des hypothèses au sujet de l'isolement. Cela les fait différer par rapport à d'autres victimes de *bullying* qui ne sont pas, au contraire, étiquetés, en même temps, comme des élèves difficiles. Il semblerait que le fait de ne pas être entraînés dans une trame amicale soit moins bien analysé par ces élèves qui, en plus, vivent des difficultés plus générales d'adaptation aux conduites exigées à l'école. On dirait même que l'incapacité de jouer un rôle acceptable de façon conventionnelle se lie à cette position malheureuse dans la trame des relations entre camarades. La lecture des deux aspects problématiques considérés (manque d'amis et inadaptation au rôle d'élève) est en réalité unique et circulaire. Si les relations amicales sont envenimées, voire empêchées, par un mauvais rapport entretenu avec la régulation, celui-ci ne risque sûrement pas de s'améliorer en l'absence de l'entrée heureuse dans des liens stables entre pairs.

Une différence se remarque aisément entre les protagonistes de situations particulières de *bullying* et le reste des élèves : il s'agit du jugement porté sur les violations de chacun. Ceci n'évoque jamais les tons de la condamnation morale ou de l'admission d'une grave faute commise au plan de la conduite éthique. En soulignant la lourdeur du règlement scolaire, les collégiens Cappello admettent avec un certain embarras ne pas suivre facilement toutes les prescriptions et proscriptions. Au contraire, des élèves comme Franco et Marco affichent rarement un sentiment de culpabilité du aux infractions. Ils expriment leur mécontentement par rapport à la régulation en affichant des attitudes pessimistes de victimes : « les règles n'existent que pour nous accabler ». Plus âgés que la moyenne des camarades, Franco et Angelo sont familiers de ce type de déclaration. Ils sembleraient en cela ne pas associer l'expérience scolaire à la vie d'adultes et s'arrêter à une fonction éventuellement immédiate des règles scolaires. Or, la référence à des projets d'avenir ne manque pas, en réalité, chez ces répondants. Seulement, ils se projettent de façon bien claire dans une occupation qui leur apparaît indépendante de tout effet du parcours scolaire. Ils pourraient en cela apparaître fatalistes (« l'école ne change rien »), à la différence de leurs pairs :

« Je sais déjà que je veux ouvrir un bar, lorsque je serais grand. Donc, franchement, ce n'est pas que l'école me sert à grand-chose. J'y viens, parce que c'est comme ça. Mais après, comment dire... j'ai des idées différentes de celles de mes parents. Je les réaliserais après l'école »⁶⁶¹ [Franco].

Plusieurs élèves jouant le rôle de victimes ou d'opresseurs dans les dynamiques de *bullying* détectées ne manquent pas de concevoir leur futur dans les termes d'un but spécifique à poursuivre. Ils se projettent souvent directement vers cet état ultime sans trop considérer la mi-parcours ou en en brulant idéalement les étapes :

« Comme des fois c'est vraiment lourd, parce que les devoirs sont trop difficiles et que les camarades ne sont pas toujours sympathiques, je me console en pensant que de toute façon cela ne dure pas longtemps. Il y aura le lycée après, puis le travail » [Celeste, victime d'exclusion avec Maurizia et Paola].

« L'école n'est pas un plaisir... De toute façon ce n'est pas grave si on ne fait pas bien quelque chose. Après, lorsqu'on travaillera cela sera oublié, eh, eh... A quoi bon de se faire des chagrins... » [Eliana, victime provocatrice].

Or, ce "saut à la case finale", en réalité, est une exacerbation de certains traits repérés en analysant le terrain. Les élèves considérés apparaîtraient ainsi comme des caricatures des collégiens Cappello. *La distance par rapport aux camarades serait une question de mesure et d'accentuation d'aspects spécifiques au détriment d'autres traits.* Le statut tout particulier acquis par les acteurs protagonistes du *bullying* apparaîtrait ainsi lié à une véritable ambivalence. Ils s'écartent en effet de leurs collègues de la classe tout en les suivant – mieux en les devançant – dans l'exaltation de la recherche d'utilité instrumentale du parcours. Tous ensemble, d'ailleurs, les collégiens Cappello manquent de faire de la réussite scolaire une valeur intrinsèque immédiate à connotation sociale telle que les collégiens méridionaux semblent, implicitement, poursuivre. Dans ce cadre, les protagonistes majeurs des situations d'intimidation et de victimisation de la classe Cappello entretiennent une relation plus créative à leurs buts et aux prescriptions spécifiques des éducateurs. Ils n'arrêtent pas d'investir des buts communs (comme celui de la réussite économique), tout en ne parcourant pas la voie relative comme le font les autres. Or, cela ne signifie pas que les règles scolaires sont considérées d'abusives par ces élèves aux statuts particuliers. Tous les considèrent légitimes et spécifiquement fonctionnelles. Mais les élèves comme Franco et Marco, par exemple, se servent des règles scolaires pour mieux s'expliquer le fonctionnement d'un présent qui est souvent lourd à vivre. Ils ne les considèrent pas indispensables par rapport aux

⁶⁶¹L'aptitude au projet de Franco (plus explicite que celle d'Angelo, qui fait aussi référence à un bar qu'il souhaiterait ouvrir) lui confère un statut particulier. Il s'écarte, comme tous ses camarades, par rapport aux pairs méridionaux insouciants de l'avenir. Mais il reste quand même éloigné de ses compagnons puisqu'il ne parvient pas à repérer de lien tangible entre son expérience d'élève et son existence professionnelle à l'âge adulte.

aspirations personnelles de réussite économique. Conformes dans l'adhésion par rapport à des fins biens clairs, ils le sont moins dans le choix des voies censées y conduire.

3.2. La famille, référence relative ou bien ultime ?

Les enseignants ne sont pas des conseillers privilégiés lorsque des problèmes personnels affligent les élèves Cappello. L'important est, en effet, de ne pas trop attirer leur attention par des mauvais comportements qui pourraient procurer des notes. Vus surtout comme des agents de la répression, les professeurs ne sont pas des repères en cas de problèmes existentiels :

« Des trucs entre nous c'est pas la peine de les raconter aux professeurs, de toute façon ils ne pourraient pas comprendre. Leur seule préoccupation c'est qu'on reste tranquilles » [Yarin].

Les collégiens accordent un peu plus de confiance aux parents, lorsqu'il s'agit des questions personnelles. En dépit de l'âge, mère et père représentent encore souvent les estimateurs suprêmes de la qualité des solutions. Cela est surtout vrai chez les filles. En revanche, mères et pères poussent leurs enfants à s'adresser à l'école. Les jeunes restent pourtant sceptiques à cet égard :

« Mes parents disent qu'il faut le dire aux professeurs. Ils ont peut être raison. Néanmoins je ne suis pas quelqu'un qui va pleurnicher chez les profs : ça sert à rien » [Agostino].

« L'école c'est pour étudier, pas pour raconter nos problèmes... » [Angelo].

Les collégiens Cappello ne méprisent pas leurs enseignants. Plus simplement, ils défendent une fonction abstraite, noble et ultime de l'école, qui est celle de leur apprendre des contenus et non pas celle de leur soutenir le moral ou de garantir des expériences ludiques appréciables. La maison reste ainsi l'endroit où la plupart de ces élèves se sentent à l'abri de tout risque d'infraction et de réprimande formelle, ainsi que de mésententes avec les camarades. Certes, l'ambiance du foyer ne manque pas d'être perturbée par les événements liés au rendement scolaire. Mais parler de la maison, plutôt que de l'école, semble souvent apaiser nos répondants.

Naturellement les parents ne cessent de montrer aux enfants la compénétration entre le bonheur familial et le déroulement de la journée scolaire. Les jeunes ne croient pas leurs parents les seuls acteurs ayant le droit de réguler les conduites juvéniles. Les familles ne

délegitiment pas l'œuvre des enseignants par des intromissions abruptes et prétentieuses dans les vicissitudes scolaires. Cela rend certes particulièrement fatigant de se rendre à l'école, puis d'en revenir pour rendre compte des résultats. A bien regarder, les collégiens Cappello se heurtent à un bloc régulateur compact, puisque leurs parents entretiennent un rapport de confiance mutuelle avec les enseignants. Pour les familles la réussite scolaire est une certification de dotation intellectuelle et morale, un laissez-passer occupationnel, donc une véritable priorité. Les enfants interprètent leur tâche comme double : d'un côté il s'agit d'avancer en tant qu'individus, de l'autre de satisfaire les demandes implicites de l'entourage. La représentation du foyer par rapport à l'école doit donc être nuancée. Il est vrai que l'école demande un grand engagement, alors que la maison constitue un abri en ce sens. Cela explique l'affichage de préférences indiqué. Mais c'est la famille qui, en dernière analyse, préside à la valorisation de l'expérience scolaire, en en faisant une question centrale dans la vie des jeunes élèves. C'est dans le but de ne pas trahir les modèles et les demandes posés par les parents que les jeunes répondants se soumettent à une véritable peine à l'école. Le foyer est, en réalité, la source ultime de cette « anxiété » qui n'a cessé de nous étonner en écoutant les interviewés.

Parfois, les élèves entendus sont loin d'opérer une telle lecture. Dans leurs caractérisations ils pratiquent une véritable scission entre espace-temps et valeur symbolique des activités qui s'y déroulent. Ils peuvent parler de la maison comme si c'était un endroit où seulement des jeux, et non pas des tâches scolaires, occupent le temps. Le foyer est parfois idéalisé, l'école et la journée scolaire seules figurant d'origines de la peur et de la fatigue ressenties. La sphère domestique est décrite, dans ces cas, par les jeux avec les frères et sœurs, les cousins, les voisins. Les répondants citent aussi des droits pratiques rendant paisible la permanence à la maison :

« J'aime bien chez moi : les frères, les cousins, on fait plein de jeux. Puis, si l'on veut manger on peut le faire, plein de gâteaux, plein de jeux » [Marco].

En revanche, lorsque la conversation porte sur les règles et la rigueur, le foyer peut se voir retiré son statut de "refuge" :

« Je préfère cent-mille fois la maison, c'est clair. Mais même là il peut y avoir des règles, parfois, qui t'embêtent » [Celeste].

« Chez nous il y a les jeux, alors on s'amuse. [...] Des fois il peut y avoir des trucs moins amusants, même à la maison : des punitions, des choses à faire qui sont obligatoires... » [Yarin].

Le regard est souvent parallèle, lorsque le répondant veut décrire l'une des deux agences éducatives. Tous parviennent, ainsi, à toucher le thème de la famille, même lorsqu'il

s'agit de parler spécifiquement de la routine scolaire. Ce parallélisme incessant dévoile le lien constant entretenu par les deux agences et perçu comme intense par les collégiens. Toute critique de la sévérité scolaire, par exemple, peut se voir redimensionnée par une soudaine référence à des explications et des justifications apportées par les parents :

[En parlant des attitudes des enseignants face à Marco, la victime-provocatrice]

« Mes parents disent que si les professeurs ont dit qu'il faut qu'on lui pardonne c'est qu'il faut faire comme ça. Ils doivent connaître quelque chose sur lui que nous ne connaissons pas - dit ma mère. Je ne sais pas... Mon père a dit que si un professeur fait un truc, même si on ne comprend pas bien pourquoi, c'est qu'il doit y avoir une raison » [Luca].

A chaque fois qu'une occasion de contraste entre élèves et enseignants se profile, une acceptation apparemment aveugle des impositions scolaires semblerait être encouragée par les parents et accueillie sans problème par les enfants comme une pratique appropriée. En réalité, la façon dont mères et pères interviennent dans le « mode dominant d'acceptation » de normes et initiatives scolaires ne correspond pas, chez les enfants, à une attitude de réception passive des ordres⁶⁶². Les collégiens Cappello ne manquent pas de critiquer parfois les choix de leurs propres parents, en brisant l'image d'élèves non habitués à lire de façon autonome l'univers⁶⁶³. Mais ces critiques concernent toujours l'efficacité des initiatives parentales en termes de régulation et répression. Or, ces initiatives sont pour la plupart relatives au rendement scolaire. Les critiques d'inefficacité du contrôle et de la réprimande mettent alors en évidence, une fois de plus, l'investissement dans la mission d'étudiant. Puisque ce sont tout d'abord les parents qui la tiennent de prioritaire, les critiques avancées par les enfants sur l'incapacité éventuelle de pères et mères à faire en sorte qu'ils brillent à l'école, reportent, de façon circulaire, au respect même pour les figures parentales.

Travailleurs infatigables, qui assurent le bien-être et la formation scolaire des enfants, sujets plus âgés et plus expérimentés, les parents méritent d'être respectés non seulement par des actes les prenant directement en compte, mais surtout par des attentions indirectes. Ne pas leur donner des soucis supplémentaires par des mésaventures scolaires rentre parmi ces attentions :

⁶⁶²Cf. J. Baechler, « L'acceptation des normes », *op. cit.*, pp. 133 et 134. Le raccourci compréhensif fourni par les parents peut promouvoir une acceptation raisonnée des initiatives des enseignants. Dans les cas comme celui décrit dans l'extrait, les répondants ne parlent pas de ces dernières dans les termes d'impositions dogmatiques. Ils admettent que des fondements logiques, des « raisons », guident l'agir des professeurs. Ils admettent également leur propre incapacité à saisir, seuls, des suppléments de compréhension. Les parents viennent en aide dans l'évaluation de la « justesse », à partir de laquelle les enfants se conforment aux normes. Le recours aux lectures de ces « autorités reconnues » reste certes dans cette classe la base du « mode dominant d'acceptation » de normes et événements extra-domestiques. Cela se remarque plus que dans d'autres classes. Mais une analyse approfondie fait repérer une appropriation active – ou une tentative – élaborée par plusieurs élèves.

⁶⁶³Le but poursuivi par les parents, qui demandent qu'une place centrale soit accordée à la réussite scolaire, n'affecte pas l'esprit autonome de leurs enfants. Les jeunes répondants ne cessent de faire ressortir les faiblesses du système éducatif, autant scolaire que parental.

« Déjà ils ont leurs problèmes, je ne veux pas qu'ils s'inquiètent pour l'école. » [Maurizia].

« Des fois on ne le leur dit pas parce qu'on ne veut pas qu'ils pensent qu'on a des problèmes, qu'on n'est pas capables de se débrouiller » [Marco].

« Oui, il serait toujours mieux d'en parler, mais bon... On ne le fait pas la plupart du temps. Pour ne pas les embêter » [Agostino].

Le respect de la tâche estudiantine et de l'institution scolaire se lit à ce moment comme une manifestation de respect des attentes, des prétentions, des nécessités mises en avant par les parents ou identifiées par les jeunes eux mêmes. Les enseignants ici, ne sont plus respectés, comme à l'école élémentaire, puisque mieux renseignés que les parents. Ils sont écoutés, puisque les parents le demandent et l'exigent. Un peu comme les enseignants, les parents peuvent être écartés de la question amicale, du conseil concernant des problèmes intimes. Des compétences spécifiques en matière de soutien moral (et souvent de soutien scolaire) ne sont quasiment pas citées par les collégiens lorsqu'ils se réfèrent à leurs mères. Ce sont plutôt les grands-parents, les frères et sœurs et d'autres proches de la famille qui jouent un rôle actif en ce sens :

« Les devoirs je les fais avec ma grand-mère, elle est très douée, puis, surtout, elle ne s'énerve pas, voilà » [Giovanni].

« C'est plutôt ma sœur, elle peut comprendre ces choses, alors que les parents ne pourraient pas comprendre. Pourquoi risquer, alors... ? » [Agostino].

« Les parents ne peuvent pas comprendre ; les professeurs, ce n'est pas leur tâche de nous consoler dans ce genre de problèmes. C'est mon frère qui m'écoute, sinon j'en parle directement avec quelques amis » [Marco].

L'empathie et le respect dus aux entreprises professionnelles et économiques, la reconnaissance pour l'investissement dans l'avenir des enfants ne vont pas jusqu'à faire des parents des complices, des amis et des consolateurs face aux difficultés amicales ou scolaires. Ce "défaut" de proximité semble intervenir dans l'explication d'une prise de distance qui commence à se percevoir chez les collégiens Cappello par rapport à certaines indications et pratiques familiales. Ces jeunes peuvent aller jusqu'à s'écarter des prescriptions, en défiant l'initiative répressive ou en doutant de son efficacité. Le penchant vers une relecture critique de l'œuvre des parents apparaît dans des différentes formes et intensités. Souple et mesurée chez la plupart des collégiens, celle-ci est parfois poussée aux extrêmes conséquences par certains oppresseurs individuels, par les victimes provocatrices et les victimes-oppresseurs.

Elle reste faible chez certaines cibles de *bullying*, comme les trois filles exclues du groupe féminin.

3.2.1. Les règles à la maison et la pénétration définitive de l'école

Les collégiens Cappello dessinent, par les déclarations en phase d'entretien, un portrait paisible de leur vie familiale, apparemment moins régulée et sujette à répression que l'existence scolaire. Ils acceptent plutôt de bon gré l'organisation familiale, sans avancer les mêmes critiques que leurs homologues siciliens⁶⁶⁴. Dans la comparaison avec l'école, la maison reste un « endroit bien plus tranquille », même si des restrictions ne manquent pas d'y incomber. Le foyer apparaît, pour la plupart des collégiens vénitiens, un refuge par rapport au stress et à l'anxiété que l'expérience scolaire provoque par ses demandes de performance intellectuelle et relationnelle. Ces élèves subissant la victimisation ou l'isolement continués de la part des camarades de classe s'y sentent en sécurité.

L'école et l'expérience scolaire interviennent dans la définition et la représentation de tout contexte d'échange. Le temps à la maison est souvent identifié par négation : il s'agit, avant tout, d'un temps hors de l'emprise des enseignants. Le "fonctionnement" de la maison est appréhendé à partir de la mission de l'élève. Le fait que le bonheur à la maison puisse être altéré par le mauvais rendement scolaire ou par un plus simple dérapage épisodique en classe ne pose pas de problème dans la présentation que nous en font les jeunes répondants. Cela indique une assimilation conceptuelle de l'existence juvénile et de ses enjeux à l'école. On dirait une sorte de version provisoire de la plus générale, et adulte, assimilation de la vie active au sacrifice et à l'abnégation⁶⁶⁵. Tout en restant un lieu protégé et préférable, le foyer devient un contexte d'entraînement et de rappel de ce que sera l'existence future. La réception de cette éducation (ou préparation) "projective" passe principalement par le renforcement des sanctions issues de l'agir en classe :

« Lorsque nous sommes punis chez nous, moi et mon frère, c'est toujours parce que nous avons du faire quelque chose à l'école. Pour une mauvaise note. A la maison nous ne faisons rien de mal. [...]

⁶⁶⁴Il est vrai que ces derniers acceptent plus aisément l'ingérence des parents que celle de l'école, dans leur existence quotidienne. Mais ils ne sont peut-être pas sans percevoir une sorte de contradiction de fond : mère et père les défendent souvent contre les "attaques" des enseignants, mais ne manquent pas de les affliger, dans d'autres circonstances, par la limitation de liberté dans l'espace-temps extrascolaire.

⁶⁶⁵Cette seconde correspondance est bien explicitée par les écoliers plus jeunes des deux zones géographiques, les collégiens se focalisant plutôt, lors des entretiens, sur l'étape concernant spécifiquement l'école.

Les règles ? Oui, il y en a. Nous sommes quatre, si chacun en faisait à sa tête... ! Nous sommes plutôt sages, quand même. Ils nous punissent de temps en temps, si nous reportons des doléances sur le carnet de liaison. Ils veulent que nous nous comportions bien en dehors de la maison. Ils ont raison : demain nous ne pourrions plus nous tenir de façon indisciplinée, lorsque nous serons grands ou que nous travaillerons... » [Giovanni].

Le foyer défend, par son mode d'organisation, la légitimité des impositions et des prétentions avancées par les enseignants. La maison n'est pas qu'un refuge : c'est aussi un lieu d'entraînement à « la vraie vie », faite de sacrifices et d'efforts. Cette préparation passe par la reconnaissance de l'expérience scolaire en tant que source du bon et du mauvais temps, même une fois en dehors des murs de l'établissement. Tout questionnement sur « les règles à la maison » aboutit, tôt ou tard, à une référence à la vie scolaire. Cela n'indique pas l'école comme le seul milieu de socialisation à la restriction, à l'importance de la prévisibilité et de l'acceptabilité de la conduite. La sphère domestique n'est certainement pas caractérisée par le manque de régulation. La rigidité parentale est saisie par les interviewés en parallèle de son alignement par rapport à la rigidité scolaire. Le choix d'une école où la sévérité est une constante et qui peut imposer des sacrifices économiques aux familles, confirme, aux yeux des collégiens Cappello, le caractère intentionnel et non pas capricieux de la fermeté parentale⁶⁶⁶.

Dans une alimentation réciproque entre représentations, qui voit l'école et la famille fusionner lorsqu'il s'agit de signifier l'adaptation aux normes et aux règles, le rôle d'étudiant ne cesse pas de se confirmer en tant que clé explicative. Les parents côtoient les enseignants dans la promotion constante d'une adaptation à ce rôle chez les jeunes Cappello. Les répondants ne conçoivent pas d'opposition concurrentielle entre les deux différents contrôleurs de leur entrée en rôle. L'expérience scolaire vise un avancement qui profite à l'existence généralement considérée. Cette considération suffit pour que les deux références s'interpénètrent dans les discours des répondants, sans même que cet aspect flou soit explicite. Même ces élèves qui critiquent ouvertement leurs parents ou qui en enfreignent tout simplement les consignes – comme Eliana et Franco – peuvent ainsi mettre sur un même plan la mère, le père et les professeurs⁶⁶⁷. L'opposition entre des différents autrui significatifs ne

⁶⁶⁶Cela est vrai pour la plupart des élèves de la classe Cappello. Parfois – comme le fait Franco – ils avancent des doutes à l'égard d'une téléologie repérable et d'aspects constructifs des décisions et des conduites parentales.

⁶⁶⁷Remarquons, encore une fois, le caractère polyédrique du *bullying*. Il n'implique aucune discordance générale et définitive de lectures et de perceptions entre ses protagonistes. Enchevêtrant les processus de socialisation, il peut être détecté en parallèle d'une convergence d'acquis normatifs et(ou) cognitifs entre les acteurs concernés. Les pratiques liées au rôle d'élève et celles promues par l'adaptation aux usages du milieu socio-économique constituent d'ailleurs les cadres d'expérience d'opresseurs et victimes.

figure pas de règle cognitive majeure chez les répondants Cappello. Surtout, elle ne semble pas impliquée par le souci principal concernant la réussite occupationnelle et économique⁶⁶⁸.

Si une distinction peut se repérer au niveau du rapport que nos collégiens entretiennent avec les différentes figures de la régulation celle-ci concerne plutôt les attentes qu'ils font converger sur ces adultes en tant que fournisseurs d'adresses spécifiques. Ce sont, en particulier, les règles des deux sphères éducatives qui, en parallèle, apparaissent plus ou moins exhaustives dans leur fonction d'indicateurs d'adéquation et nécessité de l'action. Mieux, la demande d'exhaustivité est beaucoup plus forte lorsqu'elle est adressée aux prescriptions et aux auteurs de leur formulation en milieu scolaire, qu'elle ne l'est à la maison. Ces répondants vénitiens, finalement, n'adoptent pas chez eux les mêmes attitudes d'attente qu'ils mettent en avant en classe. Qu'il s'agisse d'initiatives spécifiques et ponctuelles à mettre en œuvre entre les murs domestiques ou, plus simplement, d'indications plus générales en provenance des parents, qui concerneraient une plus générale « façon de se tenir » (soit-il à la maison, en classe ou dans d'autres contextes) les collégiens sont proactifs dans la réception comme dans l'imagination de préceptes et principes. A l'école ils exigent – tout en ne manquant pas d'en regretter les formes, l'intensité, l'efficacité – des indications spécifiques aptes à garantir la paix sociale et la tranquillité personnelle, tandis qu'à la maison ils se lancent volontiers dans l'enquête personnelle lorsque des doutes s'imposent sur la conduite à tenir. La capacité d'étendre le sens du régulé connu à la régulation des inédits n'est pas offusquée à la maison. Le rapport qu'on y entretient avec la règle n'est pas source d'annihilation. Dans ces situations extrascolaires qui ne sont pas régulées formellement, puisqu'elles ne se sont jamais présentées auparavant, les jeunes font preuve de leur intériorisation d'un sens général de la règle, en se la figurant⁶⁶⁹. Ils ressentent une exigence de conformer leurs actes par rapport à des limites même non formalisés, dont ils assument la latence. Alors qu'à l'école « c'est aux professeurs de nous dire comment nous porter, sinon nous, on fait des bêtises », la maison voit chacun dans l'exercice empirique de l'expérimentation de solutions comportementales appropriées. Cela dans la recherche continue de l'approbation parentale :

Q : « Et chez toi, est-ce que vous avez des règles ? »

« Non, pas vraiment, non »

⁶⁶⁸Il n'en est pas ainsi pour les répondants du centre de formation professionnelle interviewés dans la même zone, pour qui les parents et les professeurs représentent souvent, respectivement, *otium* et *negotium*. La lecture instrumentale et pragmatique semble s'accentuer au fur et à mesure que l'on passe du collège aux établissements de formation professionnelle de la zone vénitienne explorée.

⁶⁶⁹Cette intégration ne se conçoit pas de façon fragmentée et circonstanciée. Elle puise, certes, dans les différentes expériences éducatives vécues par les interviewés auprès des deux agences majeures. Mais l'exercice de cette créativité autorégulatrice n'a pas aisément lieu en classe, où une attitude plus passive, de "réception", est encouragée.

Q : « Et comment fais-tu pour savoir ce que tu peux faire et ce que tu ne dois pas faire ? »
« Expérience ! » [Matteo].

Q : « Est-ce qu'à la maison c'est pareil ? Y-a-t-il des règles précises à respecter ? »
« Non, pas des véritables règles, mais on sait, désormais, ce qu'on peut faire, ce qu'on doit faire.
Au fur et à mesure de se l'entendre répéter ... » [Maurizia].

En dépit du fait que le terme de « règle » est parfois associé, de façon infantile, aux seules formulations codifiées formellement et présentées comme telles, une régularité des adaptations de la conduite relève de la significativité des occurrences concernant les réactions parentales. L'enregistrement d'un cadre de conduite en tant qu'"admissible" ainsi effectué sert, par la suite, de repère pour l'autorégulation dans des circonstances éventuellement inédites ou non codifiées :

« Par exemple, une fois mon frère avait eu un problème avec un camarade. Il était venu à la maison et tous les deux ils avaient cassé un jeu. Mon père lui a dit de ne plus inviter ce camarade à la maison. Il est clair que si l'un de mes amis faisait la même chose... Alors j'y pense avant : soit je n'invite pas les copains les plus mouvementés, soit je les surveille lorsqu'ils viennent » [Francesco].

L'attitude fataliste parfois soupçonnée lorsque les jeunes Cappello caractérisent la régulation et la répression en classe n'est pas confirmée par les précisions concernant la maison. L'attachement au "régulé" apparaît plutôt une poursuite intentionnelle de "buts fondamentaux". Celle que nous avons génériquement appelée « réussite » en fait partie, même si son enracinement plus profond n'en détermine pas forcément une explicitation. D'abord personnelle et de court terme (résultats scolaires acceptables, absence de conflit avec les enseignants, donc avec les parents), puis spécifiquement économique et occupationnelle, la réussite reste souvent le fil rouge des circonstances et des évolutions d'attitudes face aux limitations rencontrées :

« Quand on est plus jeunes on ne sait pas qu'il faut respecter les règles. Surtout à la maison. Là on est plus âgés, on comprend que si les parents nous punissent ou qu'ils nous font répéter les devoirs c'est qu'ils veulent qu'on réussisse à l'école, qu'on soit des garçons polis, même une fois que nous serons adultes, dans le travail, avec d'autres gens » [Luca].

Surveillance et régulation sont ainsi appréhendés comme inévitables et nécessaires. Non seulement parce qu'ils proviennent d'acteurs adultes plus expérimentés, mais parce qu'ils apparaissent intégrés dans une logique morale fondée sur le projet d'avenir et l'estimation des conséquences de chaque initiative. Cette logique, qui guide la relation à autrui et celle à l'école chez les jeunes Cappello, gouverne la représentation de l'indication prescriptive.

3.2.2. Mère et père : des modèles "relatifs" pour les protagonistes du bullying ?

Les parents des collégiens Cappello font l'objet de conversation surtout lorsqu'il s'agit de décrire la portée des conséquences du succès à l'école. Les événements scolaires sont en mesure de provoquer des véritables bouleversements, en plus d'influencer toujours un peu la vie familiale dans son organisation :

« Moi, lorsque je rentre, je passe le "contrôle" : c'est-à-dire que mes parents exigent que je leur montre le carnet de liaison. S'il n'y a pas de mauvaises surprises c'est parti pour le déjeuner, eh eh. C'est la même chose pour certains de mes camarades, pas tous mais... » [Luca].

Les parents jouent un rôle clé dans le processus d'ajustement par rapport à la routine scolaire et à ses exigences. Ils en orientent les termes et en motivent la poursuite engagée. Ils sont ainsi les référents ultimes de l'adaptation essayée avec abnégation par nos répondants. La satisfaction des attentes parentales apparaît centrale lorsqu'on remonte aux sources des agissements quotidiens des interviewés. Ce lien se met en évidence par des références discursives plus ou moins directes, souvent exprimées sur un ton affligé. On ne retrouve pas, en ce cas, la même idéalisation des figures parentales repérable dans les textes de certains collégiens siciliens. On croit alors observer chez les jeunes Cappello une maturité critique qu'on ne retrouve pas dans d'autres classes. Le tabou de la critique du parent, qui nous semblait souvent dévoilé par les discours des interviewés du nord-est, doit enfin être réévalué dans sa portée et dans son enracinement. Les approfondissements sur l'adéquation de la conduite de chaque élève permettent souvent, indirectement, de remonter à la représentation des parents chez les jeunes des deux classes de collège. Les bases des représentations semblent bien différer d'un terrain à l'autre. Si les siciliens apparaissent souvent partir de la position professionnelle des parents et du prestige social relatif pour bâtir leurs stratégies de conquête amicale, les jeunes Cappello semblent parcourir le chemin inverse. Ils partent des conduites de camarades et de parents pour se forger des images des familles des autres. Cela révèle, plus généralement, une représentation du parent en tant qu'acteur jugeable à partir des pratiques et des réalisations.

En dépit du respect à outrance mis en avant en discutant des initiatives parentales, alors, les collégiens Cappello s'avèrent finalement mettre sur un même plan parents et enfants, puisqu'ils privilégient, dans les deux cas, une lecture volontariste de leurs agissements. Le libre arbitre est même le fil reliant directement les représentations qu'ils ont

des deux catégories d'acteurs. Les copains préférés ne sont pas choisis en raison de leur appartenance familiale. Les parents ne font pas l'objet d'estimation à partir d'attributs tels que les titres formels et le positionnement socio-économique. Les élèves Cappello définissent les parents surtout à partir de leur exercice de la fonction éducative de base. Cette prédilection pour la dimension de la "réalisation" se reflète dans l'attribution de responsabilité qu'ils pratiquent lorsqu'ils analysent les conduites inacceptables des oppresseurs et des victimes-provocatrices. Ces derniers ne sont jamais tenus pour irresponsables ou considérés des « victimes d'éducation défailante ». Chaque élève possède une idée des parents des autres liée à l'implication présumée de ces adultes dans la moralisation de la progéniture. En outre, chaque élève estime soi-même et les autres comme des acteurs à part entière, sur qui pèse toute la responsabilité des événements analysés.

C'est ce second aspect qui permet une relativisation des parents en tant que promoteurs de conduites souhaitables et, plus en général, en tant que repères principales. La figure du parent est toujours sous-jacente lorsqu'il s'agit de se décider à « bien faire à l'école ». Mais les élèves Cappello savent que mère et père ne parviennent pas toujours à décider des agissements finaux de leurs enfants pour qu'ils s'avèrent adéquats et acceptables. La volonté de chaque jeune acteur gouverne à la fin son destin scolaire et amical. Cela explique cette véritable "résistance" décrite par certains répondants au sujet de quelques camarades : tout en bénéficiant d'indications attentionnées de la part de parents patients, certains élèves ne se donnent pas à des pratiques acceptables en classe. L'insuccès des parents n'est jamais lu, par les répondants, comme une incapacité d'influencer les conduites juvéniles. Il est considéré la conséquence d'une relecture arbitraire, par certains enfants, des adresses fournies à la maison.

Cela dit, même si chaque camarade est considéré un acteur qui choisit la conduite à tenir, les parents, en tant que repères majeurs n'en sortent pas diminués. Au contraire. Les collégiens vénitiens tiennent à réaffirmer toute l'intelligence de ces guides : ils en subissent l'influence dans la seule mesure où les indications reçues apparaissent aptes à la réalisation d'objectifs implicitement poursuivis. Ils ne se résignent pas à « subir ». Ils opèrent une réception sélective, suivie par une intériorisation re-élaboratrice. Cette opération se déroule entre le moment de l'émission de restrictions de la part des parents et celui de la mise en acte de conduites spécifiques. Les figures parentales et les objectifs poursuivis (comme la réussite scolaire) rentrent dans un même mécanisme de soutien et légitimation réciproque. Les restrictions en provenance des parents sont accueillies, par la plupart, puisque conçues comme étapes logiques de la poursuite des dites fins. C'est donc sur l'intégration de ces derniers qu'il est intéressant de se pencher en voulant démêler une question apparemment circulaire.

La réussite scolaire rentre parmi ces finalités embrassées tout d'abord par les parents. Ils ne cessent de rappeler à leurs enfants l'utilité du sacrifice et de la certification des compétences. Ils le font autant par leurs discours et attitudes régulatrices, que par des exemples qui consistent dans leurs propres expériences de vie. Les élèves Cappello suivent en général les directives des parents, en adhérant aux fins proposées par ces derniers. Mais c'est une re-analyse de la relation entre les buts et les prescriptions formulées par les parents qui préside à la désignation d'un niveau de conformité à assurer. En parallèle, la réception des buts passe par une évaluation des réalisations des parents. Car c'est bien l'observation des résultats concrets obtenus par les proches – réussite économique et stabilité occupationnelle - qui convainc ces jeunes esprits pragmatiques de l'utilité d'un dur travail. Les parents, avec leurs parcours et leurs réussites, sont intégrés en tant qu'images positives dont tenir compte et non plus, comme il pouvait parfois apparaître chez les écoliers plus jeunes de la même zone, comme des menaces répressives. Non plus sources absolues de définitions et interprétations légitimes, les parents deviennent ici passibles de jugement et de critiques. Cela se manifeste par de petites déviations que tous les collégiens Cappello commettent tôt ou tard ; par des prises de distance prononcées en parlant des parents ; par des attitudes inacceptables au sein de la classe.

Les élèves dont l'implication au sein du réseau amical de la classe fait défaut semblent ne pas bien repérer le point d'équilibre entre une critique nécessaire à l'avancement autonome et l'appropriation des modèles et des indications parentaux. Par exemple, Franco et Eliana, différemment isolés au sein de leur classe, mettent en avant une distanciation par rapport aux suggestions de mère et père. Le premier s'en écarte de façon éclatante en avouant même éviter la compagnie de ses parents. Ses conduites quotidiennes, surtout à la maison, sont une façon supplémentaire de sancir cette distance. La seconde se limite à ignorer les consignes et les attentes par sa tenue d'élève, sans jamais parler du rapport avec les parents ou de leur éventuelle déception. D'autre part, si l'on regarde aux trois jeunes filles isolées par le groupe féminin, on retrouve, au contraire, une véritable absence de critique et de distanciation par rapport aux conseils parentaux. Non seulement les trois se conforment le plus possible aux règles scolaires et aux prescriptions familiales, mais elles manquent de développer des lectures critiques, même occasionnelles, de l'éducation et de l'organisation implémentées par leurs parents. Les trois exemples montrent que la "relativisation" des modèles parentaux est problématique. Selon le cas, elle est exacerbée (Franco) ; non consciemment assumée (Eliana) ; peu entreprise (Celeste, Maurizia, Paola). L'exercice d'une prise de distance mesurée et recherchée dans ses formes et contenus pose de véritables problèmes ou n'est pas encore véritablement entrepris. Autant les "déviant manifestes", comme Franco, que les

élèves les plus conformistes, comme les trois jeunes filles éduquées de façon rigide et traditionaliste, effectuent mal la mise entre parenthèses de certains traits des références parentales. Par ses pratiques, Franco s'obstine à vouloir outrager les suggestions parentales. Les trois filles isolées, au contraire, ne franchissent pas le seuil de la recherche autonome de compréhension que le reste de la classe conçoit tout du moins comme possible.

3.3. Aux fondements du *bullying*, de ses représentations et de ses dynamiques

En jugeant les conduites des oppresseurs, celles des victimes, le rôle des témoins ; en caractérisant leur propre conduite dans les situations de *bullying* et en tentant des explications compréhensives, les jeunes Cappello reviennent toujours sur une représentation générale de l'existence. Ils se rapprochent en cela des écoliers de la même zone géographique. Cependant, la condamnation morale est ici mieux explicitée, lorsqu'il s'agit des conduites inacceptables. L'accent mis sur le libre arbitre explique les tons sévères. Un tempérament *sui generis* ne suffit plus, selon les collégiens, à faire de la mauvaise conduite d'un camarade quelque chose d'inévitable. L'identification de la responsabilité ultime de la conduite dans la volonté de son acteur représente le véritable avancement des collégiens vénitiens par rapport aux écoliers plus jeunes et aux méridionaux⁶⁷⁰.

La représentation de la conduite inappropriée puise dans celle plus générale concernant l'existence et les possibilités de réussite. Une vision fondée sur l'*achievement* prévaut sur toute lecture attributive. Les oppresseurs et les jeunes isolés en raison d'attitudes mal vues sont considérés responsables de leur sort. Ils sont en même temps vus comme capables de changement. Aucune compassion n'est exprimée envers ces élèves et leur condition malheureuse en classe. Face aux camarades qui perturbent le fonctionnement scolaire et les échanges ludiques, les collégiens Cappello pratiquent une lecture qui semble évoquer un schéma actionniste banalisé et pervers. Chacun est vu comme l'acteur de libres choix. Tout choix se déroule, selon les répondants, dans des conditions d'information et connaissance également partagées par chaque élève. En effet, les enfants Cappello ne perçoivent aucune véritable grosse différence entre les familles, au plan culturel, social et

⁶⁷⁰Les collégiens siciliens, par exemple, se jugent et se distinguent réciproquement à partir de différences perçues comme gênantes, dont ils ne recherchent pas l'origine. Les petits écoliers siciliens entreprennent cette recherche une fois invités à le faire par une enseignante ayant remarqué leurs attitudes potentiellement oppressives.

économique⁶⁷¹. Dans ce cadre d'homogénéité éducative présumée, toute initiative est considérée comme délibérée, de façon précise, par un sujet informé, donc responsable – au plan logique et au plan de l'éthique – de tout acte ou ajustement :

« Moi, je dis : si tu commences à bien te comporter, une fois, deux fois, tu verras qu'à la fin, les amis tu les trouves » [Francesco].

« Ça ne tient qu'à elle de se comporter un peu mieux, si elle veut se faire des copains... » [Laura, en parlant d'Eliana].

« Un de mes camarades se plaint d'être toujours tabassé par les autres. Mais c'est toujours lui qui commence... Si tu veux qu'on te traite bien t'as qu'à bien te comporter avec les autres. On ne va pas devenir ami de quelqu'un qui met toujours la pagaille...! » [Fabrizio].

Si chacun est responsable de ses propres conduites et, par là, de son propre succès au sein du réseau amical de classe, c'est toujours sa délibération qui peut le sortir de l'impasse. Les répondants, en somme, n'inclinent pas tous pour une lecture pessimiste voyant les situations inacceptables en acte comme destinées à perdurer fatalement⁶⁷². La représentation de l'acteur en tant qu'auteur de son propre destin revient à orienter les stratégies cohésives – en favorisant *le rapprochement entre élèves à proximité* – et celles à la base des dynamiques de victimisation réitérée – notamment via la reconnaissance d'une capacité d'action inaliénable. Cette arme à double tranchant fait en sorte que le *bullying* ne soit pas considéré comme inévitable et invincible. En même temps, elle en alimente, sur le terrain en question, les diverses manifestations qui se veulent tout particulièrement répressives envers l'"inapproprié".

Possibilité de changement, centralité de la qualité morale des conduites et fonctionnalité de ces dernières par rapport au système-classe figurent comme trois dimensions-clé de la lecture du *bullying* pratiquée par les élèves Cappello. Une vision évolutive qui reprend parfois la conception de l'existence générale apparaît dans l'expression de certains jugements sur les camarades aux conduites considérées non acceptables. Si certains élèves sont critiqués parce qu'ils enfreignent des règles scolaires et des conventions sociales et amicales, leur inadaptation est en même temps définie comme un dommage porté au reste de la classe et à eux-mêmes. En plus de compromettre le bon fonctionnement des

⁶⁷¹ Seulement les trois filles isolées par le reste du groupe féminin de la classe évoquent des différences économiques. Mais elles le font dans des termes instrumentaux. Elles considèrent toujours la valorisation, par chaque acteur, des différentes possibilités qui découlent des moyens financiers.

⁶⁷² Même dans ces rares occasions où les collégiens en question parlent de « cas sans espoir », la responsabilité morale de l'auteur d'actes inappropriés n'est pas mise entre parenthèses. Par ailleurs, les collégiens Cappello peuvent souvent manifester deux attitudes simultanées. Ils peuvent se dire certains qu'aucun effort de conformité ne sera mis en œuvre par le camarade déviant et continuer, cependant, à ne pas accepter ses conduites comme une nécessité.

activités amicales et relationnelles de la classe Cappello, en effet, ces élèves sont souvent accusés de "se nuire". En se soustrayant au développement enrichissant que l'école peut assurer, ils commettent la grave faute de ne pas tenter d'évoluer comme l'entourage le préconise⁶⁷³ :

« Elles restent entre elles. Peut-être qu'elles ne veulent pas se faire des amies » [Marianna, en parlant des trois filles mises à l'écart].

« Il se fiche de se préparer pour l'avenir, quoi » [Giovanni, en parlant de Marco].

« Elle ne cherche pas à obtenir des bonnes notes » [Paola, en parlant d'Eliana].

« Ils ne cherchent pas à apprendre des choses. Ça ne leur sert à rien de venir » [Paola, en parlant de Yarin, Franco et Angelo].

3.3.1. Complexification de l'acte explicatif et évaluatif : la question des "moyens"

A la différence des écoliers plus jeunes, les collégiens n'orientent pas leurs affiliations amicales et leurs attitudes de type oppressif seulement par rapport au tempérament des pairs. La constatation d'homologies dans la poursuite de buts et dans le choix des instruments guide aussi la constitution des groupes et des petites unités. Elle assure également le renouvellement de la cohésion. Dans ce cadre, des élèves très timides et performants du point de vue du rendement scolaire jouent avec des camarades expansifs, aux résultats moins bons, mais qui montrent de s'engager dans leur tâche d'élèves.

La vision évolutive de l'existence est sous-jacente à tout attachement mis en avant à propos des relations d'amitié et des problèmes de type *bullying*. Tout interviewé présente sa propre situation amicale et celles des autres en se référant à une poursuite latente d'amélioration personnelle d'ordre intellectuel, occupationnel et économique. L'explicitation de cette référence constitue une des différences plus importantes entre cette classe de collègue et celle de l'école élémentaire de la même zone. Non seulement l'engagement mais, plus en particulier, les "moyens" apparaissent jouer un rôle majeur dans la direction de solidarités, d'hostilités et de représailles. Le terme ne se réfère pas, en ce cas, à un concept univoque

⁶⁷³Cette évolution, évidemment, se conçoit dans un sens large, déclinable de différentes façons. La réussite dans les disciplines scolaires, mais aussi celle relationnelle au sein des réseaux amicaux de la classe, l'adéquation de la conduite au règlement de l'établissement et la poursuite d'un titre scolaire rentrent dans son identification.

repérable dans les déclarations de tous les interviewés. Selon la position occupée au sein du réseau relationnel de la classe, chaque collégien y fait référence de façon directe ou par de longs détours discursifs. Entendus comme disponibilités économiques, comme opportunités au sens plus large ou, encore, comme stratégies de poursuite, les moyens s'avèrent ainsi rentrer de différentes façons dans les situations de type *bullying*.

Partons de la dynamique la plus classique qu'on ait repéré au sein de la classe : celle voyant les trois filles plus démunies, moins à la mode et moins performantes à l'école dans le rôle de victimes d'exclusion et de mépris. Ce sont d'abord elles qui parlent des disponibilités financières comme du discriminant majeur. Ceci creuserait la distance entre Celeste, Maurizia et Paola, d'un côté, les autres filles de la classe, de l'autre. L'attribution causale est cependant indirecte, puisqu'elles considèrent que c'est plutôt le fait de ne pas pouvoir se doter d'objets coûteux – pour faute d'indisponibilité financière – à les pousser dans une position malheureuse face aux filles plus privilégiées. Les moyens sont alors pris en cause par le biais d'objets symboliques, non pas en tant que tels ou en tant que symboles⁶⁷⁴. La possession de vêtements griffés est souvent citée lorsque les trois victimes d'exclusion intra-genre expliquent leur malheur. Ce facteur déchainant, indicateur d'une diversité de fond, présiderait à l'éloignement entre filles, tout comme à la mise à l'écart décrétée par le groupe féminin tout entier. L'argent apparaît comme une condition du statut au sein de la classe scolaire, ce dernier se définissant en termes de popularité auprès des pairs et non pas en termes d'appartenance de classe sociale⁶⁷⁵. La référence aux disponibilités financières n'amène jamais les trois filles à s'exprimer au sujet de la désidérabilité en soi des moyens financiers qui, justement, restent des simples moyens. Cela fait en partie la différence par rapport à certains attachements masculins repérés dans la même classe. Les garçons Cappello mettent parfois en avant une représentation plus instrumentale : en vertu de son association étroite avec la réussite occupationnelle, donc personnelle, le capital économique peut être en soi un but désiré.

La disponibilité de moyens telle que nos trois exclues la prennent en compte s'associe par ailleurs, en termes de distribution, avec la disponibilité d'un autre ensemble de ressources. Nous parlons de la possibilité, pour les trois jeunes laissées pour compte, de recevoir de l'aide dans les devoirs à la maison, ainsi que de celle d'être pardonnées ou réconfortées par les

⁶⁷⁴Il s'agit d'une différence importante par rapport aux collégiens siciliens. Dans les deux classes on retrouve cette introduction d'une variable-cause inédite par rapport aux terrains de l'école élémentaire. Mais les étudiants septentrionaux gardent leur représentation des moyens matériels en tant qu'instruments, alors que les siciliens en font un indicateur de statut, ce dernier constituant le véritable but sous-jacent.

⁶⁷⁵Nous sommes à nouveau en présence d'un élément de distinction entre les deux classes de collège. Rappelons que chez les siciliens la popularité auprès des camarades se configure comme le reflexe d'une appartenance socio-économique de la famille d'origine.

parents en cas de problèmes et conflits. La référence à ces possibilités évoque, en partie, le concept de capital culturel et, en même temps, une sorte de "capital amical" également afférant aux parents. Ces deux capitaux apparaissent dans certains extraits d'entretiens comme la clé ultime de l'illustration des distances entre camarades et de l'explication de l'isolement et du harcèlement subis. Dans d'autres termes, les trois jeunes filles considèrent leur situation relationnelle en classe et l'expérience vexante du *bullying* à partir d'une représentation du bonheur précisément esquissée. Sont heureux les jeunes dont non seulement les disponibilités financières, mais également les moyens immatériels – que les trois interviewées identifient dans l'éducation familiale et dans la complicité parentale⁶⁷⁶ – facilitent indirectement la rencontre avec autrui et l'exercice du rôle d'élève. En même temps, c'est la possibilité d'être soutenues en cas d'échec intellectuel et amical qui représente une ressource clé. Ce dernier élément, en particulier, paraît éloigner les trois filles par rapport au reste des élèves. Les autres collégiens vénitiens, en effet, mettent rarement en avant l'attachement à la réussite dans des termes autant pessimistes. Ces déclinaisons particulières du concept de « moyens » repérées dans les déclarations de Celeste, Maurizia et Paola confirment que le *bullying* qui les frappe doit se lire en portant l'attention sur la re-visitation d'un attachement de fond⁶⁷⁷.

Lorsqu'elles caractérisent d'autres situations de *bullying*, les trois filles exclues fournissent des déclinaisons supplémentaires du concept de « moyens ». Les argumentaires se rapprochent alors de ceux employés par plusieurs autres collégiens. Le concept de stratégie s'avère être une constante. Encore une fois l'interprétation des situations de *bullying* proposée accentue l'élément volontaire. Une vision stratégique s'avère sous-jacente à deux autres articulations de la référence aux « moyens ». Elles assimilent, toutes les deux, les moyens à des *modes de comportement*. L'une insiste sur l'adaptation plus explicitement rationnelle de l'action, l'autre sur celle morale. Une évaluation plus générale de l'adhésion normative est commune aux deux déclinaisons qui, par ailleurs, se repèrent en lisant verticalement les textes de chaque unité d'analyse. Une habitude fréquente des répondants Cappello, lorsqu'il s'agit de rendre compte de la position malheureuse d'un camarade – victime ou oppresseur⁶⁷⁸ – est celle d'en qualifier l'utilité apparemment poursuivie. Bref, le mépris empêchant les affiliations – et allant jusqu'à promouvoir l'isolement et la victimisation réitérés – découle d'une évaluation de l'adaptation moyens-fins comme étant inadéquate. La mise à l'écart de

⁶⁷⁶Par ailleurs, la relation entre moyens économiques et temps consacré par les parents – notamment par les mères – au soutien des enfants dans les devoirs scolaires et dans les petits problèmes personnels ne manque pas d'être implicitement évoquée : « ma mère travaille, elle ne peut pas m'aider ».

⁶⁷⁷Nous nous en tenons ici à l'explication et à l'interprétation du *bullying* proposées par les trois victimes, leurs camarades ne s'exprimant ouvertement qu'à l'égard d'autres dynamiques de victimisation et d'isolement.

⁶⁷⁸Ces deux types différents de protagonistes de *bullying* auront été souvent rapprochés lors de nos analyses. Dans les classes d'école et dans celles de collège observées, en effet, ils sont souvent étiquetés comme également inacceptables du point de vue des conduites tenues.

certain collégiens se lierait alors à leur propre incapacité de bien poursuivre leurs buts. Les trois filles qui subissent, à leur tour, l'isolement se réfèrent à cette prétendue incapacité mise en avant par d'autres camarades cibles de *bullying* comme à une clé explicative. Les autres interviewés y trouvent plutôt une justification de leurs attitudes condamnatoires. Dans les deux cas, une sorte d'*attribution de buts par extension* est pratiquée par les jeunes qui jugent à partir de leurs propres attachements⁶⁷⁹. Ces pairs qui, en principe, ne peuvent que vouloir poursuivre le même chemin que tous les autres, leur apparaissent alors se tromper de chemin ou mal articuler les mouvements. La réussite scolaire⁶⁸⁰, finalement, est tellement intégrée aux adhésions normatives des collégiens Cappello qu'ils estiment chaque conduite d'autrui à partir de l'adéquation par rapport à ce but universel. Dans ce cadre, les camarades arrivent presque à être jugés comme irrationnels :

« Je ne le comprends pas : t'es à l'école, c'est normal que tu comportes selon les règles »
[Giovanni].

« Certains ne font pas les devoirs. Comment peuvent-ils avancer de cette façon ? Ils ne comprennent pas comment on se comporte à l'école, comment se faire apprécier par les enseignants » [Luca].

« Même les enfants le savent : sans effort on n'arrive nulle part » [Laura].

Victimes et oppresseurs peuvent en somme faire l'objet d'une double qualification : la première, dont les auteurs n'ont peut-être pas conscience, correspond à une assignation de buts ; la seconde, explicitée, concerne les agencements pour rejoindre les buts présumés. Dans la mesure où la première relève d'une projection, la seconde en est une conséquence ayant le caractère de sanction. Les jeunes Cappello, en "punissant" les camarades dont les initiatives paraissent inadéquates, définissent et défendent autant des buts, qu'un concept d'adaptation de l'action, d'ordre purement logique⁶⁸¹. La difficulté de repérer des familiarités dans la logique d'action mise en avant par les victimes et les oppresseurs peut amener les collégiens à conclure à une absence de sens des conduites de ceux-ci. Ce manque apparaissant inacceptable, un éloignement effectif – exclusion des discussions, des jeux, attaques verbales – et une distanciation sentimentale – absence d'empathie et de compassion – s'observent alors. Les attitudes de type *bullying* apparaissent dans ce cadre tenir à un attachement de fond qu'on pourrait indiquer dans les termes de l'adéquation et de l'utilité de l'action.

⁶⁷⁹La supposition d'entendements communs semblerait dans ce cas se substituer à leur repérage effectif.

⁶⁸⁰Nous parlons de l'avancement de classe scolaire, qui requiert un minimum d'engagement intellectuel et de conformité de la conduite par rapport à des modèles acceptés.

⁶⁸¹Nous utilisons cet adjectif en nous référant à l'usage courant qui en fait un indicateur de « raisonnement enchaîné ; suite dans les idées » (cf. *Dictionnaire de la langue française Littré*, 1994, p. 3567).

L'autre façon selon laquelle les moyens rentrent dans l'évaluation que les élèves Cappello effectuent de leurs camarades concerne, encore une fois, les capacités stratégiques de chacun. Les « moyens » doivent alors s'entendre à nouveau comme un ensemble de dotations et de possibilités. Seulement, cet ensemble ne se conçoit plus en tant que matériel (temps et argent, par exemple). Il est plutôt représenté par des possibilités que les jeunes exploitent plus ou moins bien : l'inscription dans une école privée, les après-midi scolaires, les voyages d'instruction, les jeux dans la cour. Oppresseurs et victimes, d'après l'observation des répondants de leur classe, ne saisiraient pas l'importance de ces opportunités. Ils n'exploiteraient pas non plus le privilège de pouvoir « apprendre au lieu de travailler »⁶⁸². Leurs initiatives mériteraient pour cela de faire l'objet de réprobation, car gâchés d'occasions et, bien sur, puisqu'issues d'une considération défailante des dons parentaux.

3.3.2. En revenant sur les « buts » : intensité d'attachement et refus de négociation

Les approfondissements sur les différentes articulations du thème des « moyens » font ressortir la prééminence presque aprioristique de certains buts aux yeux des jeunes Cappello. En termes cognitivistes, les élèves interviewés seraient à tel point convaincus de l'importance de bien réussir à l'école, par exemple, qu'ils ne se douteraient pas que d'autres priorités, ou d'autres représentations du temps scolaire et de son utilité, subsistent chez un pair. Deux conséquences s'envisagent à partir de ce cadre : la persistance dans une attitude essentiellement projective ou bien la prise de conscience, gênante, d'un écart entre adhésions normatives. La première situation soutient une représentation des étudiants "différents" en tant qu'acteurs aux compétences stratégiques défailtantes. Nous venons de le voir. La seconde – esquissée tout au long de la présentation des cas de *bullying* – s'accompagne souvent à l'affichage d'incompréhension ou désapprobation. Dans le premier comme dans le second cas, les collégiens Cappello deviennent rapidement des auteurs de sanctions. Ils définissent et punissent, par des conduites oppressives réitérées, aussi bien l'"irrationalité" des camarades que leur positionnement normatif atypique. Si la première représente un risque redouté⁶⁸³, le

⁶⁸²Cette contraposition est d'autant plus explicitée que l'âge de nos interviewés septentrionaux augmente.

⁶⁸³On repense à la « peur de ne pas suivre toutes les règles » ou à celle de « ne pas bien remplir les devoirs », souvent citées par les répondants en tant que défailtances stratégiques compromettant la poursuite de leurs buts.

second perturbe l'équilibre individuel et de classe, en se heurtant aux représentations répandues de l'école, du travail, de l'existence et de la centralité de la famille.

Généralement considéré, le *bullying*⁶⁸⁴ observé apparaîtrait alors comme une défense-renforcement de repères et attachements normatifs. La consolidation de ces derniers – en acte – serait aperçue comme menacée par le heurtement entre adhésions différentes. Ces dernières commencent tout juste à paraître concevables dans un cadre autonome par rapport aux figures des parents et des maîtresses de l'école élémentaire. Elles se réélaborent dans la rencontre avec le groupe des pairs. La différenciation interne du cercle des compagnons au niveau des affichages normatifs constitue une expérience inédite que les jeunes commencent à vivre de façon particulière au collège. Les débuts du contact entre des références différentes sont perçus comme menaçants du processus d'adaptation de rôle. Les collégiens interviewés interprètent certaines situations d'isolement et victimisation comme une réponse face à ces "attaques symboliques" à leurs références. Ils présentent en ce cas les offensives comme des contre-attaques : une défense des repères normatifs majeurs et, bien sur, de leurs adhérents. Une telle lecture se retrouve autant dans la caractérisation d'initiatives oppressives personnellement entreprises, que dans celle de situations où les répondants ne jouent pas de partie active.

Le travail scolaire rentre, de différentes façons, dans les représentations du *bullying* et dans son alimentation. Définition et punition dans lesquelles le *bullying* consiste se déclenchent principalement parce-que certaines camarades n'honorent pas leur tâche d'élèves et qu'ils détériorent l'expérience scolaire des autres. Invités à réfléchir aux origines des conflits et aux positions de chaque acteur ils proposent souvent des exclamations comme les suivantes :

« On ne vient pas en classe pour déranger les autres ! » [Alessandra, en parlant d'Eliana].

« A l'école on travaille. Tout le monde travaille. Si tu ne travailles pas tu ne peux pas être apprécié ! » [Francesco].

« Si tu t'isoles... Enfin, ce n'est pas la peine de venir à l'école ! » [Matteo].

Une vision large de l'école est sous-jacente à la lecture de certain *bullying*. La mise à l'écart, les manifestations de mépris, les attaques verbales et physiques se "justifient", selon la plupart des collégiens qui les pratiquent, par un manque multiple d'adaptation au rôle d'élève de la part des cibles. En plus de ne pas poursuivre le but de la réussite scolaire et de troubler

⁶⁸⁴Nous nous référons à l'ensemble des situations détectées, même si, par exemple, la situation de Celeste, Maurizia et Paola ne concerne pas l'adaptation par rapport au rôle d'élève.

le fonctionnement des activités de classe, en effet, ces dernières ne viseraient non plus une « socialisation » telle que le langage commun des collégiens l'indique :

« Je ne sais pas.... Mais je crois qu'on vient aussi pour se faire des amis, n'est ce pas ? » [Matteo].

« Ma mère dit qu'à l'école il faut socialiser. Eux, ils restent dans un coin ... » [Luca].

Attitudes et dynamiques de type *bullying* s'alimentent par la perception d'une mise en doute, de la part de certains élèves, des fondements des conduites jusque là crues exemplaires. Le harcèlement entre pairs, y compris l'isolement systématique, peut ainsi apparaître comme une façon de mettre de l'emphase sur les convictions menacées par les gestes des camarades déviants⁶⁸⁵.

La diffusion capillaire de certaines adhésions au sein du groupe-classe fait en sorte que les élèves croient presque impossible que quelqu'un attache de l'importance à d'autres fins. Lorsqu'ils se heurtent à cette altérité – à d'autres adhésions ou, plus simplement, à d'autres modalités pour leur donner suite – les collégiens s'engagent dans l'affirmation de l'universalité de leurs repères-clé. Ils sont pour cela très fermes lorsqu'ils expliquent et justifient certaines dynamiques de *bullying*. Ils montrent qu'aucune dérogation ne leur apparaît admissible par rapport à la reconnaissance de l'expérience scolaire comme centrale et des adultes significatifs en tant que guides à respecter. Lorsque des entendements communs ne se repèrent pas, les collégiens réagissent en les supposant ou en sanctionnant négativement le manque de correspondance. Le *bullying* peut en cela apparaître comme un petit ensemble de mécanismes propres du processus de socialisation. Producteur d'ampliation de visions sur la longue période, ce dernier peut voir de longues phases pendant lesquelles les jeunes acteurs s'exercent dans la critique et la résistance par rapport à ce qui est nouveau ou exceptionnel.

La relation entre oppresseur et victimes de *bullying* se caractérise par une certaine stabilité des acteurs dans les parties jouées. De même, le rapport entre un groupe, une classe, et une cible ou un couple de cibles apparaît s'appuyer sur cette répartition non occasionnelle des rôles. Préconisant une lecture contextuelle du phénomène, nous considérons que chaque jeune acteur rentre, en même temps, dans plusieurs dynamiques relationnelles de type *bullying*. Il est d'ailleurs en échange perpétuel avec chaque membre de sa classe. La durée de toute petite situation confère de l'importance particulière à chaque expérimentation de rôle. Non seulement un même acteur peut revêtir des rôles bien différents selon la situation, mais

⁶⁸⁵Cette considération ne suggère pas le recours à une lecture fonctionnaliste étroite. Elle suggère plutôt l'introduction d'hypothèses psychologiques. Le *bullying* peut à ce moment être assimilé au « fait énigmatique » dont rendre compte tout d'abord par une formulation d'hypothèses qui, au-delà de toute vérification, apparaissent acceptables (cf. R. Boudon, « L'explication cognitiviste des croyances collectives », in Boudon R., Bouvier A., Chazel F., *Cognitions et sciences sociales*, Paris, Puf, 1997, pp. 19-54).

l'intensité d'attachement qu'il expérimente par rapport aux différents rôles ou à un même rôle dans des circonstances différentes varie. La multiplicité des rôles joués se voit ainsi contrebalancée par cette stabilité qui est propre à chaque dynamique de *bullying*. Par ailleurs, chaque collégien, qui agit ici en promoteur actif de la mise à l'écart d'un camarade et là en témoin complice de la victimisation d'un tiers, s'avère défendre, à la fin, des mêmes attachements de fond. C'est la même chose pour ces collégiens victimisés, engagés en même temps dans la victimisation de tiers : ils affichent, dans les deux types de circonstances, une même altérité. Les répondants qui expliquent le *bullying* subi par certains camarades en s'attribuant le rôle de garants de la tâche estudiantine ; mais aussi les trois filles isolées par le groupe féminin, montrent leurs ancrages à des convictions, des croyances et des adhésions. Ces attachements se manifestent même à l'occasion d'autres situations relationnelles. Les premiers peuvent ainsi lutter contre l'isolement d'autres camarades, parce qu'ils en partagent le rapport au travail scolaire, par exemple. Les secondes, exclues de la relation amicale avec d'autres filles, s'activent dans le maintien de solidarité interne à leur propre cercle, mais aussi vis-à-vis d'autres élèves isolés. Elles poursuivent ainsi l'alimentation des valeurs de « simplicité » défendues comme caractéristiques de leur « éducation »⁶⁸⁶ en famille.

Dans la classe Cappello, la persistance de statut et de rôle, typique de la dynamique de *bullying*, pivote autour d'une représentation de l'éducation comme d'une expérience clé qui préside au jugement entre acteurs et à l'exploitation des situations. Autant les nombreux collégiens attaquant de façon directe les "inadaptés", que le trio de filles ne manquant pas de déplorer les conduites de ces déviants, reviennent à maintes reprises, de façon directe ou indirecte, sur une représentation de l'"éducation idéale". La persistance dans un rôle spécifique au sein de chaque dynamique de *bullying* considérée se sert de la poursuite d'une cohérence par rapport à cette représentation. Aucune négociation ne s'achève entre parties adverses de l'interaction de type *bullying*. Si l'une croit respecter le chemin normatif prévu comme légitime, l'autre ne parvient pas à s'aligner sur les souhaits de la première, car cela demanderait une dérogation par rapport aux attitudes acquises. En parallèle, la participation à plusieurs dynamiques de groupe et de *bullying* au sein de la classe, est une façon d'exercer parfois d'autres rôles (spectateur, victime). Cela maintient ouverte la voie vers la transformation. Si les repères familiaux restent des références clé et si, à partir de celles-ci, les jeunes élèves assignent une valeur importante aux consignes scolaires, en effet, cela n'est pas sans comporter des réélaborations personnelles. L'exigence de réinterprétation se manifeste particulièrement au collège, où les rencontres sont multiples, les enseignantes plus

⁶⁸⁶Le terme est cité, à maintes reprises, par les trois jeunes filles, en comparant leur propre éducation avec celle présumée des camarades de classe.

nombreuses, le temps scolaire plus long et les élèves plus âgés et amenés vers l'expérimentation autonome. Or, tout comme la persistance de rôle typique de chaque dynamique de *bullying* manifeste, entre autres, une cohérence par rapport aux attachements fondant la dynamique même, l'interprétation d'autres types de rôle joués dans d'autres dynamiques se lit comme une exploration de possibilités jusque là à peine envisagées. Celles-ci ne correspondent pas forcément à d'autres attachements par rapport à ceux familiaux. Elles peuvent même concerner la seule façon de poursuivre toujours les mêmes réalisations normatives tentées par d'autres conduites. Seulement, ces repères apparaissent là se diversifier puisqu'elles comptent, entre autres, leurs propres et multiples façons d'être (pour-)suivies.

L'image ainsi dépeinte est une confusion de buts et moyens. En effet, la conduite d'élève est représentée, par chaque répondant, tantôt comme une valeur à poursuivre en soi, tantôt comme un moyen vers un but autre, plus général. Cela semble dépendre de la capacité de préfiguration de l'avenir. Les plus habiles se situent ouvertement dans ce temps à venir, toute expérience rentrant dans une sorte de "préparation". Les autres consacrent une attention particulière aux réalisations du temps présent, en leur conférant facilement le statut de finalités⁶⁸⁷. La conduite oppressive, lorsqu'elle est tenue par un tiers (surtout dans des formes d'attaque physique) est donc présentée souvent comme « inutile », en plus d'inique, critiquable sur le plan moral et dysfonctionnelle par rapport à la "tâche fondamentale" :

« De toute façon, cela sert à quoi de se comporter ainsi ? Non seulement il nous dérange. Il énerve ce garçon qu'il continue de taquiner. Mais je crois que c'est mal pour lui aussi » [Luca].

Au contraire, lorsque le répondant parle de l'exclusion personnellement pratiquée à l'encontre d'un tiers, l'attitude de type *bullying* est proposée comme une véritable contre-stratégie se voulant, avant tout, fonctionnelle par rapport à une "réussite comportementale et scolaire" vers laquelle tous sont censés tendre :

« Ce n'est pas qu'on les isole, c'est qu'ils ne font pas comme les autres : ils ne jouent pas au *football*, ils ne font pas les devoirs. Comme nous on est tous... je ne dis pas des élèves-modèle, mais ..., alors c'est évident que cela nous dérange et qu'on ne les entraîne pas avec nous » [Giovanni].

Les portes semblent se fermer face à toute possibilité de négociation. Non seulement on ne transige pas sur des buts spécifiques : par exemple le fait que l'école serve pour apprendre ou que la récréation serve pour jouer au *football*. Les buts de fond (bien accomplir sa mission d'élève, en obéissant aux demandes de l'entourage) sont à tel point présents, qu'ils

⁶⁸⁷Cette distinction est forcée et caricaturée, nos collégiens veillant toujours, même dans ce second cas, à ne pas encourir la punition – scolaire ou familiale – et à ne pas décevoir l'entourage. Nous entendons mettre en évidence que des différences distinguent nos répondants, qui concernent la capacité d'abstraction et la propension à la généralisation.

confèrent à toute articulation du choix des moyens une importance capitale. Cela se remarque lorsqu'il est question de moyens liés à des buts spécifiques et transitoires (par exemple, choisir comment se détendre pendant la récréation) ou lorsqu'il s'agit de moyens rentrant dans la poursuite de valeurs de fond.

3.3.3. Groupe et groupes : alimentation du bullying et de sa représentation

La distinction entre un « nous » d'un côté et des « lui », « elle », « elles », « eux », de l'autre, apparaît toujours dans les récits sur les conduites oppressives réitérées. Tout comme les parents et l'éducation familiale constituent la référence externe, intemporelle et indiscutable, les amis et les groupes représentent les termes de comparaison lorsqu'il s'agit de caractériser les cibles de *bullying*. C'est au sein du groupe que nos répondants repèrent et réélaborent les renseignements et les qualifications sur les camarades à classer. Le groupe est un support informatif et informateur, lors de la description de cas concrets et d'une prise de position à propos du sort des cibles. Dans la pratique, c'est d'ailleurs toujours dans, par ou pour le groupe que toute dynamique se met en œuvre. Traiter de l'implication du groupe dans la représentation du *bullying* signifie revenir sur l'alimentation des dynamiques par les cercles. Issu du croisement entre représentations réciproques et représentations de buts, le *bullying* est un phénomène du groupe et des groupes qu'on ne saurait pas distinguer de sa représentation telle que les protagonistes se l'approprient. Les témoignages suggèrent surtout une caractérisation du *bullying* en termes de sanction. En même temps, le phénomène prend la forme et la signification de recherche et manifestation d'appartenances. *Le bullying définirait et réagirait à la définition des appartenances et des non-appartenances*. Production, communication et, surtout, application de définition : c'est ainsi que l'isolement, le mépris en public et l'attaque physique réitérés sont caractérisés par les collégiens vénitiens. Cercles de référence et petites unités amicales figurent de repères et de termes de l'élaboration définitoire. Le groupe est avant tout une référence abstraite et idéale sur laquelle préadolescents et adolescents vénitiens font converger une emphase particulière⁶⁸⁸. La

⁶⁸⁸Alors que les collégiens et les lycéens rencontrés en Sicile mettent en avant une attitude homogame, aussi bien par leurs relations amicales à deux qu'en se constituant en groupes plus amples reflétant l'appartenance socio-familiale, les jeunes vénitiens songent personnellement à leur entrée dans une « compagnie » stable et nombreuse. La possibilité de rejoindre, dès quinze ans, ce type de groupement typique de certaines zones du Nord de l'Italie, est décrite comme une véritable nécessité par les enfants et les jeunes vénitiens. Cela se fait dans les termes d'une exigence personnelle et dans ceux d'une étape du déroulement "normal" de la vie adolescente.

capacité d'intégrer des cercles en classe est considérée la souche légitime d'une prévision de la sociabilité future. Un groupe habituel à qui avoir à faire est recherché comme un indice de prédestination heureuse. De même, l'intégration d'un cercle pratiquée par autrui fournit un raccourci d'information pour orienter les contacts entre camarades.

Des niveaux différents d'appartenance et d'affiliation, ainsi que des représentations très variées, influencent les attitudes des jeunes Cappello vis-à-vis des pratiques amicales et des manifestations hostiles. Une distinction entre groupes de genre rappelle celle de l'autre classe de collège. Le groupe des filles compte également une distinction interne entre la majorité et les trois amies mises à l'écart. Eliana en reste exclue, en n'ayant noué aucune relation particulière au sein de sa classe. Quant au groupe masculin, il peut être intéressé par la constitution de pactes amicaux entre deux camarades, moins contraignants que les unions entre filles. En outre, le cercle des garçons se ferme complètement face aux trois élèves plus âgés, mouvementés et moins performants, qu'il traite presque de groupe adversaire. Ce dernier n'est en réalité qu'une construction, chacun des trois mauvais élèves étant, en réalité, enfermé dans une solitude bien évidente. La référence à ces appartenances ne manque jamais dans les caractérisations des dynamiques de *bullying*, au-delà du fait que les répondants se présentent en oppresseurs ou qu'ils s'expriment comme des victimes. L'appartenance souhaitée et réelle de chacun fait alors l'objet de qualification et de transmission. Puis elle devient instrument du classement réciproque. La perception de la déviance dans les comportements d'autrui fait l'objet d'une analyse en termes d'acceptabilité de la part du groupe-classe et de ses sous-groupes. Lorsqu'un membre de la classe apparaît étranger à toute affiliation, sa position se stabilise en tant que cible de mépris ou d'autres attaques continues, plus directes. Il devient la cible de la totalité de ses camarades, même lorsque ceux-ci ne s'associent pas spécifiquement dans l'intention de former une bande d'opresseurs. Des attitudes différentes de celles de la plupart et ne trouvant pas d'égaux au sein d'un petit cercle confèrent aussitôt le statut de déviant à celui qui les met en œuvre. C'est le cas d'Eliana, par exemple, repoussée aux marges (voire en dehors) du groupe-classe en raison de ses conduites qui, dès le début du collège, ne se conforment à aucune référence de groupe. Tout en appartenant à la classe, elle n'intègre pas le groupe de genre, ni d'autres unités amicales plus petites. Elle dévie par rapport aux attentes des sous-cercles spécifiques auxquels elle aurait pu appartenir. En général, elle est une déviante car elle n'intègre pas de cercle et qu'elle semble peu viser cette intégration. Elle est encore déviante par rapport à ce que l'appartenance à une classe d'école laisse supposer : l'attachement à la bonne conduite d'élève. Elle devient alors la

Désiré et vécu comme le défi majeur de la socialisation extra-familiale, l'évènement de l'« entrée en compagnie » prend rarement en compte, dans les villages de province, des similarités d'ordre socioéconomique ou l'appartenance à une même filière scolaire.

cible d'isolement, de mépris, d'attaques verbales et physiques. Elle est sanctionnée par la condamnation à revêtir le rôle de victime de *bullying* directe et indirect.

On se demande si la représentation du *bullying* en tant que sanction tient lorsqu'on problématise la dimension de la déviance. Alors que la perception de différences dans les attachements ne fait pas de doute en tant que facilitateur de l'élection d'un jeune comme cible, l'ajustement de la variable « appartenance » au concept de déviance et à la caractérisation du *bullying* en tant que sanction s'avère complexe. Comment le *bullying* peut-il persister une fois qu'Eliana ait été définitivement assignée à un hors groupe ? Le fait qu'elle n'appartienne à aucun cercle, qu'aucun ami particulier ne la défende ni ne la fréquente en a graduellement officialisé la non-appartenance. Pourquoi sa déviance continue d'être punie ? L'inexorabilité de sa condition d'externe par rapport au groupe-classe n'enlève-t-elle le caractère de déviance à toute initiative d'Eliana pour le simple fait qu'elle n'appartient pas à ces groupes (le groupe-classe, ses sous-cercles) qui la sanctionnent ? Ces questionnements suspendus apportent déjà une suggestion. Lire le *bullying* en cherchant de le situer dans le fonctionnement des processus de socialisation n'implique pas de le considérer comme fonctionnel. L'exemple d'Eliana est sans doute le plus extrême. Pour cela, il est difficile de trancher. D'autres situations d'"intégration moyenne" par rapport au groupe-classe s'observent qui intéressent d'autres victimes. Les trois jeunes filles constituant un trio solide (Celeste, Paola et Maurizia), ignoré par le groupe féminin, par exemple, continuent d'appartenir au groupe-classe. Cela est vrai en dépit du fait qu'elles ne nouent aucun lien étroit avec d'autres camarades, en faisant souvent l'objet d'attaques verbales de la part des garçons. Les discours des autres collégiens Cappello, les déclarations personnellement fournies par les trois jeunes filles, leur façon d'accomplir aux tâches d'élèves, cependant, ne font jamais douter de l'appartenance de Celeste, Paola et Maurizia au groupe-classe. En effet, elles adhèrent à certains attachements majeurs défendus par les pairs. Tout d'abord, elles vivent des relations amicales à l'intérieur du petit cercle. Cela les fait ressembler à tout autre collégien du même âge. En même temps, elles s'engagent à fond dans des tentatives de réussite scolaire. Indépendamment des résultats obtenus, cela les rapproche des camarades. Si elles dévient par rapport à la mode féminine ou parce que leurs règles familiales ne leur permettent pas de se donner à certaines pratiques, elles continuent d'appartenir au groupe des camarades généralement considéré. Les trois jeunes étudiantes font l'objet de critiques car perçues différentes des autres filles de la classe. Ce *bullying* semble poursuivre le rappel d'une non-appartenance de genre. Dans ce cas, la relativité de la déviance en explique la persistance. Le *bullying* est perpétré vis-à-vis des trois malchanceuses puisqu'elles appartiennent au-groupe classe, tout en déviant par rapport aux attentes de certains de ses

membres (et convergeant sur ces membres), réunis en sous-groupes : les filles. En somme, puisque les trois malheureuses continuent d'appartenir au groupe-classe, notamment par leurs conduites généralement conformes à celles de la plupart des camarades, toute déviation spécifique par rapport à des attentes de genre est sanctionnée comme inacceptable.

Revenons maintenant au sens du *bullying* subi par Eliana. Elle "reste punie" tout en étant désormais irrémédiablement désignée comme une externe par rapport au groupe classe. S'agit-il d'une réaffirmation de statut qu'on lui impose ? Une tentative de réponse à cette question se fonde sur le caractère non transitoire des pratiques de *bullying*. Il s'agit d'un véritable processus, issu d'attitudes et de pratiques stratégiques instituant un état et des statuts. *En plus de sanctionner intentions et pratiques, en les définissant et en y réagissant négativement, le bullying peut assurer une actualisation perpétuelle de la sanction, ses effets perdurant dans le temps.* La définition qu'il formalise peut correspondre à une assignation de rôle duquel la cible sort difficilement sans changer de contexte scolaire. Le *bullying* correspond alors à une expérience constitutive. Victime d'exclusions multiples, Eliana en sort "dé-alphabétisée" du point de vue de la sociabilité⁶⁸⁹. Le conflit et l'exclusion dont elle fait l'expérience face aux différents petits groupes auxquels elle pourrait appartenir la confinent de plus en plus dans une condition de déviante. Les expériences de *bullying* s'avèrent en cela contraignantes : elles sont à la fois sources de définitions et d'apprentissage. Elles sanctionnent, enseignent et peuvent pour cela créer les conditions de la déviance.

Conclusions

Les collégiens Cappello apparaissent investir de façon claire et explicite des objectifs et des fins conçus principalement dans les termes d'une réussite personnelle, d'abord scolaire, puis économique. Les parents jouent un rôle tout particulier dans cet enracinement de valeurs et dans l'intériorisation des façons pour les défendre. Ils constituent, tout d'abord, des modèles d'engagement et de réussite économique. En même temps, ils participent de façon active et directe à la limitation des libertés. Puisqu'ils investissent des moyens financiers

⁶⁸⁹Il est commode de penser à la définition de Baechler : « Mode humain de la grégarité » qui « fait communiquer les acteurs individuels et collectifs et leur permet d'échanger, de partager et d'explorer » (cf. J. Baechler, *Les morphologies sociales*, Paris, Puf, 2005, p. 202). Ainsi conçue, la sociabilité fait problème chez Eliana. La fille est en mal de communication : elle n'échange ni avec le groupe-classe, ni avec des camarades singulièrement pris, ni avec nous qui l'interviewons.

conséquents dans l'instruction privée, mères et pères prétendent une adéquation constante des enfants aux conduites exigées par l'école.

Les enseignants, comme les proches, apparaissent autant d'auteurs de restrictions et répression sévères. Les répondants lamentent et demandent, à la fois, de telles indications prescriptives et négatives, car ils savent partager des mêmes buts finaux avec ceux qui les émettent. Pour cette même raison, ils se plaignent également des usages éventuellement partiels ou ineffectifs des instruments de régulation et répression.

Les affiliations amicales et les dynamiques d'exclusion réitérée semblent sanctionner, une fois de plus, les attachements majeurs des répondants. Il s'agit d'attachements par rapport à des buts et, naturellement, par rapport aux figures de référence que les élèves considèrent des guides et des modèles. Tout comme le respect des enseignants se lie à celui envers les parents, qui motivent aussi la poursuite d'objectifs (réussite scolaire et conformité, par exemple), le respect des camarades est assuré seulement si ces derniers poursuivent au moins certains de ces objectifs communs. En même temps, tout élève semblant interférer avec la réaffirmation de valeurs clé ou avec la poursuite de buts qui s'y rattachent est sanctionné par la mise à l'écart et une critique négative réitérées. La capacité d'arbitrer son propre destin est généralement postulée comme étant à la base de chaque initiative. Tout camarade est censé devoir partager des valeurs indiscutables et connaître les façons pratiques pour honorer ces valeurs. Cela rend particulièrement sévère le jugement des pairs en cas de conduites non-conformes.

Lorsqu'il est le fait d'élèves turbulents qui ne suivent pas les mêmes parcours que la plupart, le *bullying* direct est ouvertement condamné par les collégiens Cappello. Toutefois, un *bullying* autant direct qu'indirect ne manque pas d'être pratiqué par la plupart des élèves lorsqu'il s'agit de sancir des distinctions entre acteurs poursuivant la réussite scolaire préconisée par l'entourage et acteurs l'ignorant.

Les dynamiques amicales et celles conflictuelles de type *bullying* se déroulent sans que les enseignants y prennent une partie active. Non seulement ces derniers manquent de remarquer certaines situations réitérées de victimisation et de mise à l'écart, mais ils manquent aussi de partager d'éventuelles représentations soutenant les iniquités. Cet aspect caractérise la classe Cappello, en la distinguant de celle du collège sicilien.

Tout en étant en contact avec une régulation plus détaillée et invasive, les collégiens vénitiens sembleraient pencher vers une gestion plus autonome des conflits entre pairs. Tout en s'appuyant sur les indications des adultes relativement à l'opportun et à l'utile, ils sembleraient s'en approprier jusqu'à pouvoir en faire un usage personnalisé et intime. L'expérience de la règle, autant en famille qu'à la maison, se précise graduellement dans

l'élaboration et l'émission de jugements concernant les camarades et leurs façons de se comporter. Les dynamiques réitérées de ségrégation entre groupes précisent les adhésions fermes de certains élèves, qui sont douteuses (et même niées) chez d'autres. Dans leur cadre on cueille la proximité entre les deux catégories de victime et d'opresseur. Les victimes d'isolement ou de manifestations de mésestime de la part des camarades, en effet, peuvent s'avérer défendre ouvertement des valeurs qu'elles croient outragées par les pairs qui les écartent (c'est le cas du trio féminin que les autres filles de la classe ne fréquentent pas). Le statut d'acteur arbitrant son destin à partir d'attachements forts et clairs paraît ainsi pouvoir concerner aussi ces élèves timides mis à l'écart. Naturellement, cette symétrie entre *bullies* et victimes du point de vue de l'arbitre de la représentation ne doit pas faire négliger le déséquilibre en termes de domination. Les groupes minoritaires restent généralement dans l'obligation d'accepter la situation imposée par le reste de la classe, fautes de moyens pour la modifier.

Dans le panorama des dynamiques de *bullying* de la classe Cappello l'appartenance de groupe joue de différentes façons. Naturellement, le *bullying* affirme des appartenances et des non appartenances. Mais, en même temps, il peut en laisser supposer certaines qui ne sont pas réelles, voire en alimenter des autres. C'est le cas des trois mauvais élèves, plus âgés que la moyenne, que la classe considère un véritable trio : elle lui réserve une exclusion qui prend la forme de la ségrégation entre cercles. Derrière cette attribution mystifiée d'appartenance à un cercle amical on retrouve la trace d'autres appartenances, plus générales, latentes, souhaitées ou craintes. Les élèves Cappello espèrent tous pouvoir continuer à se reconnaître dans cet entourage d'adultes engagés pour la réussite économique. Ils défendent cette projection idéale en condamnant ceux qui ne semblent pas la poursuivre de la même façon, selon des mêmes rythmes et une intensité comparable. Surtout, ils n'admettent pas d'erreur dans la mobilisation de moyens en ce sens.

L'appartenance à un cercle amical stable ou au groupe-classe joue un rôle significatif aussi pour ce qui concerne le harcèlement systématique entre acteurs individuels. Les oppresseurs et(ou) les victimes de ce type de situation entretiennent souvent des liens particuliers avec le reste de la classe. Ils peuvent poursuivre les mêmes attachements que la majorité, mais par une emphase caricaturale. Cela en fait à la fois la cible de blagues anodines par la classe entière et celle des *bullies* qui ne se reconnaissent pas dans cette poursuite engagée d'objectifs. D'autres fois, les protagonistes de ce *bullying* direct peuvent être de jeunes acteurs qui placent leurs objectifs en dehors de l'expérience scolaire, tout en s'attachant à des buts lointains qui reflètent les mêmes valeurs investies par les autres. Ils

peuvent en ce cas être à l'origine d'offensives directes à l'encontre de camarades solitaires, tout en subissant un *bullying* indirect de la part du groupe-classe.

Le fait que l'ordre soit assuré d'une manière somme toute aisée au sein de l'établissement Cappello, permet de bien remarquer les conflits de type *bullying*. C'est ce que font les élèves, tout d'abord. D'autres observateurs, parviennent ensuite à le faire facilement. Les élèves eux-mêmes tendent à comparer toute situation conflictuelle avec un sens de l'ordre, de l'obéissance et du travail révisé au quotidien par l'expérience de la régulation scolaire et familiale. Toute tension est ainsi jugée et gérée à partir de son rapport avec un cadre de référence clair. Les indications parentales, leur relation étroite avec des buts et des objectifs précisés dès la plus tendre enfance au sein de l'entourage et rappelés tous les jours à l'école par les enseignants et les pairs, donnent la capacité de dénoyer, au moins sur un plan logique, la trame de tout problème relationnel entre camarades. Les collégiens Cappello apparaissent alors très avisés sur le sens des invectives et des dynamiques d'exclusion en acte. Tout élève, le plus turbulent, la victime de *bullying* comme l'auteur d'attaques directes réitérées, paraît en mesure de signifier sa propre situation relationnelle et celles des camarades de façon réaliste.

Chaque répondant remonte sereinement aux origines du positionnement de chacun dans les trames amicales en classe. Cette intelligence d'un fonctionnement de base du lien permet à chaque élève, indépendamment de son statut, de considérer la responsabilité individuelle comme la source de la qualité de vie. Le recours aux adultes est moins fréquent pour la gestion des petits problèmes quotidiens. Leurs orientations de fond apparaissent enracinées et finement manipulées par les jeunes élèves. Ces derniers appellent de moins en moins à une intervention directe. Cela arrive seulement lorsque les règles générales du fonctionnement de la routine paraissent définitivement violées par des pairs menaçant la paix et l'équilibre.

Même lorsqu'ils sont cibles de *bullying* ou oppresseurs, les collégiens Cappello ne se présentent pas en victimes passives de la situation. C'est peut-être pour cela qu'on perçoit beaucoup moins de souffrance, chez les répondants, au sujet de la victimisation de type *bullying*. Les sentiments d'impuissance, d'injustice, la croyance dans l'inexorabilité de situations éventuellement indésirables ne sembleraient pas répandues, ici, comme elles le sont dans d'autres classes. L'observation réciproque des conduites tenues pousse peu à peu les collégiens à diriger leurs seules attentions positives envers des homologues, sans exaspérer le conflit avec des pairs perçus comme irrémédiablement distants. Quelques élèves se résignent ainsi à ne placer qu'en dehors de l'école leurs investissements amicaux et leurs projets de

réussite, en limitant la présence en classe à une adéquation minimale par rapport aux attentes de l'institution.

En mettant à fruit l'expérience d'une régulation conventionnelle particulièrement stricte dès le plus tendre âge, les collégiens Cappello contrôlent en autonomie le *bullying* au sein de leur classe. Ils évaluent la qualité des conduites, en explicitent les fondements présumés et ils réagissent par des stratégies qui sont tout d'abord individuelles. L'adhésion aux cercles que le *bullying* sanctionne, en effet, est ici toute particulière. Le *bullying* confirme surtout l'adaptation des buts et celle des moyens. Indirectement, il confirme le partage d'attachements majeurs comme celui envers les figures parentales. En retrouvant, chez certains pairs, des mêmes attachements, les élèves Cappello se sentent soutenus dans leurs prises de positions fermes. Ils gèrent ainsi leurs évaluations sur les camarades, le *bullying*, et leur propre participation aux dynamiques de victimisation en autonomie. Guidés et limités de façon précise dans leurs pratiques d'élèves, ces jeunes collégiens parviennent à gérer entre égaux les problèmes relationnels. Cela fait en sorte que le *school bullying* direct soit aisément découragé et que les dynamiques plus indirectes de mise à l'écart ne s'aggravent pas de façon subreptice et inévitable en compromettant définitivement la sociabilité de certains protagonistes⁶⁹⁰.

Le terrain Cappello, semblerait mettre en évidence un élément que les autres terrains n'ont pas fait ressortir. Une régulation très détaillée concernant généralement la routine des enfants (et non pas le problème spécifique du *school bullying*) peut, éventuellement, promouvoir des aptitudes et des attitudes, chez les élèves, qui réduisent la portée des tensions de type *bullying*. On pense à la fois à la capacité de le démasquer et à des conduites qui s'y opposent. On pense, donc, à des aptitudes et des attitudes cognitives, logiques et morales désamorçant tout aspect favorable au harcèlement réitéré entre pairs. Or, ces *skills* sembleraient pouvoir être appris, développés, en partie émulsés, à partir d'une expérience de base du licite et de l'inadmissible. Les autres terrains ont certes rassuré notre conviction majeure : le *bullying* ne peut être combattu et prévenu sans qu'une attention n'y soit

⁶⁹⁰La capacité des élèves de reconnaître les iniquités, même lorsqu'elles sont indirectes et donc non sanctionnées formellement par les enseignants, nous apparaît ici centrale. Elle rend automatique un mécanisme de découragement du climat favorable au *bullying*. La plupart des études indiquent que le *school bullying* est libre de se déployer là où les enseignants relâchent leur attention. En particulier, l'alternance entre des interventions en faveur des victimes de la part des adultes de l'établissement et leur absence serait fatale. Elle aggraverait la position des victimes dans les périodes de non contrôle et aussi leur penchant vers le silence (cf. M.-C. Dewulf, C. Stilhart, « Le vécu des victimes de harcèlement scolaire », *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 8, 2, 2005, 95-100). Or, la situation au collège Cappello nous paraît singulièrement différente de ce cadre. La régulation détaillée et la répression activée au sujet de chaque petite déviance commise par les élèves font en sorte que des interventions spécifiques sur le *bullying* ne soient pas indispensables pour que les élèves eux mêmes se chargent d'en éviter la persistance. En effet, les attaques directes sont reprimées déjà au niveau du groupe-classe. Cela décourage de façon graduelle leur actualisation. Les attaques indirectes, souvent agencés à l'encontre des auteurs de harcèlement direct ou d'élèves turbulents, gardent, de leur part, un caractère définitoire. Cela en limite les tons et la durée, donc les dommages en termes de sociabilité de ceux qui en sont les cibles.

spécialement consacrée. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il prend des dimensions disproportionnées ; lorsque des dynamiques autant directes qu'indirectes se poursuivent sans qu'aucun acteur ne s'y oppose ; lorsque, surtout, des adultes y prennent une partie active sans même s'en rendre compte. Mais l'observation au collège vénitien dévoile qu'une classe faisant l'expérience heureuse de l'ordre, et dont les acteurs comprennent au moins certains fondements de la régulation, pourrait éventuellement devenir un contexte anti-*bullying*. Les élèves, tout en pouvant aussi se servir d'attitudes de type *bullying* pour réaffirmer certains attachements majeurs, apparaissent ici plus que dans les classes non conventionnelles enquêtées, pouvoir se porter en véritables agents de l'anti-*bullying*. En effet, leur implication dans la victimisation et la mise à l'écart est toujours contenue dans les bornes d'expériences transitoires, signifiées et renégociées. Des statuts sont sanctionnés, en autonomie, par les collégiens. A partir de cadres constrictifs généraux, ils en dérivent d'autres plus circonstanciés qu'ils encrent à un fonctionnement de la routine tenacement défendu. Toute dynamique relationnelle, y compris le *bullying*, s'oriente à partir de cette exigence de prévisibilité et conformité par rapport à un déroulement du quotidien scolaire considéré comme régulier.

CONCLUSIONS

Nos conclusions s'articulent en deux sections. La première présente des considérations générales sur l'étude du *bullying* issues de notre expérience de recherche. Nous esquissons brièvement les traits majeurs de la retombée théorique de l'observation et de l'analyse menées. Nous revenons donc, aussi, sur les hypothèses de départ, ancrage entre la théorie et la conduction du terrain. La seconde section parcourt les résultats de l'enquête dans une perspective d'ensemble. Elle revient ainsi sur les caractérisations des classes présentées dans le travail à partir de deux points de vue : la position géographique des ensembles classes et le niveau scolaire d'appartenance de chaque classe. En conclusion, elle propose un bilan critique du travail mené. Ce parcours du général au particulier met en avant les apports majeurs du travail – notamment des indications sur la façon de s'intéresser au *school bullying* – pour ensuite remonter aux sources de leur élaboration et, au final, signaler les limites de l'étude et les possibilités de l'améliorer.

PREMIERE SECTION - Acquis de base concernant l'étude compréhensive du bullying

Notre étude met en évidence des éléments clé pour la compréhension du *school bullying*. Tout d'abord, il s'agit de l'identification ample de ses protagonistes. Non seulement les élèves qui attaquent en premiers, mais aussi leurs victimes ; non seulement des acteurs individuels, mais aussi des groupes d'acteurs et surtout, toujours, des acteurs qui appartiennent à des cercles. Ensuite, il est question de voir non tant ce qui différencie ces acteurs en termes de préférences accordées et investissements soignés, mais ce qu'ils perçoivent comme les faisant différer les uns par rapport aux autres, lorsqu'ils regardent aux attachements normatifs réciproques.

1. L'interaction et l'acteur victime

La recherche a permis de dessiner six images, qui correspondent aux six classes observées. Nous en avons présentées quatre de façon détaillée. A partir de ces esquisses, certains acquis sur le *bullying* nous semblent pouvoir être généralisés. Ils concernent principalement la façon d'étudier le problème, de le définir, de l'identifier. En ce sens, les résultats de notre travail ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une étiologie ponctuelle, du diagnostique défini ou de l'identification de solutions.

Dès le début, nous avons visé la formulation d'une redéfinition *ad hoc* - voire sociologique - du *bullying*. Le travail analytique a produit des ajouts graduels d'éléments indispensables au raffinement de la définition. Le *bullying* nous semble pouvoir être décrit comme une dynamique intersubjective. Victimes et oppresseurs en sont, au même titre, les acteurs principaux. Les termes d'« objet » et de « passif » s'avèrent inadaptés lors d'une caractérisation de la cible face à son attaquant. Chaque individu présent en classe est un protagoniste à part entière de la situation de *bullying*.

Le harcèlement réitéré entre pairs se dessine avant tout comme un phénomène contextuel dont la définition doit avoir, parmi ses composants clé, la référence au groupe, voire à plusieurs groupes. Les termes de relation et d'interaction sont alors indispensables à la désignation thématique du *bullying*. Ce dernier apparaît comme la résultante de séries d'actions et de rétroactions qui pèsent toutes sur le cours des événements conflictuels. En cela, notre étude prend définitivement distance avec toutes celles consultables jusqu'à présent. La question pourrait être posée, naturellement, de savoir si la découverte de la victime en tant qu'« Acteur » du *bullying* pousse à concevoir une méthode analytique portant sur l'interaction ou si l'inverse ne se produise plutôt. Il est certain qu'une sociologie des interactions de type *bullying* amène directement vers les acteurs y prenant partie. Et ce passage nous paraît indispensable en voulant saisir le sens des actions convergeant dans la dynamique de *bullying*.

2. Groupe et groupes. Tous les acteurs du bullying

En plus de la mise en évidence du statut d'acteur comme propre des victimes - et non seulement des *bullies* - notre travail a poursuivi une redéfinition et un approfondissement du

phénomène portant sur la participation active de tout élève. C'est ainsi que le groupe – ou bien la multitude de cercles dont chaque jeune fait l'expérience à l'école et en milieu périscolaire – est apparu comme un élément essentiel de la compréhension. Cela aussi distingue notre approche du *bullying* par rapport aux études portant sur les sujets impliqués, pris individuellement et dans leur prétendue singularité.

A partir du moment où l'on s'occupe de la correspondance entre *bullying*, relation et interaction - ce qui s'est imposé par l'analyse de notre corpus d'entretiens - le groupe s'avère être l'un des termes clé de la question. Ainsi, tout comme l'intérêt pour la relation entre le *bullying* et le rapport aux normes trouve sa meilleure possibilité de développement dans une formulation centrée sur l'interaction, le groupe apparaît être un facteur de médiation au sens explicatif et descriptif. Il assure le lien conceptuel entre socialisation et *bullying*. Autant la classe (collectivité non élective) que le groupe-classe (ensemble des élèves entretenant un minimum de relations choisies) et aussi ses sous-groupes jouent ce rôle majeur. De façon simultanée, alternée ou en succession, ces cercles interviennent dans l'instauration de la dynamique relationnelle de type *bullying* de façon directe et(ou) indirecte, en veste d'engroupe ou de hors groupe⁶⁹¹. Chaque acteur peut y appartenir ou seulement y être confronté, en désirant s'y affilier, s'en écarter, s'y imposer ou s'en distinguer.

Ce groupe qui pèse dans la dynamique de *bullying*, et que nous croyons central dans l'étude sociologique du phénomène, n'est pas seulement un cercle identifiable de façon ponctuelle, un groupe de pairs interne à la classe ou au milieu parascolaire. Il est souvent aussi un pôle de tension à la manière du « groupe de référence » de Merton⁶⁹². La préfiguration d'appartenance peut être différée dans l'espace et dans le temps, surtout lorsque la correspondance n'est pas assurée entre appartenance actuelle et appartenance éligible. Les acteurs du *bullying* sanctionnent, au cours des épisodes conflictuels, l'entrée ou bien la permanence dans un groupe très large qui, selon les circonstances, est indiqué comme le groupe des lycéens, de futurs travailleurs autonomes, des fils de professionnels libéraux, de bons élèves, des jeunes appréciés pour leur popularité...

Tout épisode de harcèlement, sa réitération et sa convergence vers une dynamique relationnelle déséquilibrée durable s'appréhendent à partir des influences de cercles d'appartenance fermes ou bien de groupes de référence dont l'évocation est plus ou moins explicitée. Les initiatives offensives réitérées découlent tantôt de véritables stratégies concordées par les membres de cercles amicaux présents en classe, tantôt de l'harmonisation

⁶⁹¹Et même dans ce cas de figure, comme signalé par Merton, une attraction en plus d'une répulsion peut être exercée par le groupe (cf. R. K. Merton, A. Rossi, *op. cit.*, p. 230).

⁶⁹²Merton R. K, Rossi A., *op. cit.*, pp. 198-232.

naturelle d'attachements et d'« idiosyncrasies »⁶⁹³ qui préside à la formation de groupes stables. Le *bullying*, ou bien chaque dynamique de *bullying*, émerge comme étant reconductible envers des raisons « transsubjectives »⁶⁹⁴ : reconnues comme bases solides de la programmation d'actions par un certain nombre d'individus (notamment les membres de cercles amicaux) et cependant subordonnées, pour ce qui est de l'actualisation de leur emprise, à une identification de sens tout d'abord individuelle.

En voulant saisir le statut du groupe dans les dynamiques de *bullying*, un croisement de niveaux logiques s'avère inévitable. Le groupe se comporte en acteur, en contexte, en but et référence normatifs. Il est à la fois un moyen et une fin de l'interaction de type *bullying*, le terme de fin s'entendant au sens large de but et d'objectif à la fois. La référence au groupe n'amène jamais à conférer un caractère statique à la problématique du *bullying*. L'intimidation et la victimisation répétées telles que nous les avons analysées, voient la centralité du groupe dans sa nature dynamique et processuelle. Les ajustements multiples qui président aux appartenances sont apparus comme essentiels dans nos tentatives compréhensives. Le *bullying* se manifeste comme un affichage de statuts et d'appartenances visés et acquis par les réélabores et les échanges intersubjectifs. Ceux-ci, bien que flux d'attributions réciproques entre acteurs tous également producteurs d'étiquettes, ont lieu dans la mesure où le contexte interactionnel le permet. La classe, le groupe-classe, constituent à la fois le contexte et les limites des interactions possibles. De même, le cercle préférentiel, notamment à l'école élémentaire et au collège, délimite le champ des positionnements possibles de l'élève dans le réseau amical.

Le *bullying* révèle sa nature contextuelle lorsqu'on remarque que les échanges entre sujets dont il consiste se déroulent sous la contrainte de limites propres à chaque interaction. Inscrite dans un cadre de références normatives parfois bien explicitées par les élèves, toute interaction est en soi le cadre délimitant les manifestations de prépotence entre pairs, ne serait-ce que par ses effets rétroactifs sur les attachements mêmes. Les échanges dont le *bullying* se sert, et qu'il comporte, sont souvent l'effet (et le fait) d'une prise de conscience, d'une défense ou bien de la critique d'orientations normatives. Des camarades qui appartiennent à des sous-cercles différents, qui ne perçoivent pas de convergence d'investissements, qui souhaitent franchir les limites imposées par une appartenance de cercle étroite, ou bien faire évoluer leur propre groupe, se retrouvent à jouer un rôle clé dans la dynamique de *bullying*. Victimes ou initiateurs des offensives, ils se situent alors de façon

⁶⁹³Selon la définition de J. Baechler : « expressions individuelles de l'humain et du culturel » (*Les morphologies sociales*, Paris, Puf, 2005, p. 202).

⁶⁹⁴Boudon R., « L'explication cognitive des croyances collectives », in Boudon R., Bouvier A., Chazel F., *op. cit.*, pp. 19-54.

contiguë par rapport aux contours d'un cadre interactionnel qui devient, à partir de là, contraignant en termes situationnels.

Le phénomène du *bullying* s'inscrit dans le cadre de cet apprentissage qui va au-delà de l'éducation visée par l'institution et les instituteurs. Les offensives de type *bullying*, ainsi que les stratégies de défense des victimes, mobilisent surtout un savoir être et des modes de comportement issus du seul fait d'une coprésence de pairs et enseignants. La définition situationnaliste que Merton donne du *behaviour*⁶⁹⁵ se révèle être ainsi une référence majeure en voulant peindre la classe à la fois comme scénario et comme chantier des dynamiques et des attitudes de type *bullying*.

3. Traits distinctifs indépendants et orientations des acteurs

La référence aux contraintes pesant sur les interactions dont le *bullying* consiste et la référence que les élèves ne cessent de faire par rapport à un ensemble normatif de fond qui les orienterait ne peuvent pas être scindées. Cette considération indique la subsumption de notre objet d'étude dans un cadre relevant à la fois des indications de Becker⁶⁹⁶ et de celles de Goffman⁶⁹⁷. Et elle se joint à une constatation majeure recourant tout le long de notre chemin analytique. Le phénomène du harcèlement réitéré entre pairs évoque, mobilise et même heurte, dans son déroulement, aussi bien les instances socialisatrices du milieu scolaire (institutionnelles ou informelles et relatives au groupe des pairs) que celles préalables (principalement familiales).

Les discours des élèves font souvent apparaître le *bullying* comme issu, ou au centre, de véritables évolutions (et révolutions) de valeurs et de conventions, voire de la façon de s'y conformer. Dans notre analyse, le recours au terme de « normatif » va de pair avec l'usage du terme « contextuel ». Le *bullying* est mis en relation avec les attachements et leurs ajustements. Jamais des facteurs autres que les relations entre pairs ne sont décrits en termes

⁶⁹⁵« [...] not merely a result of individual's personal qualities but a resultant of these in interaction with the patterned situations in which the individual behaves» (Merton R. K., «Some preliminaries to a Sociology of Medical Education», in Reader G. C., Kendall P. L. (eds.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Ma., Harvard U. P., 1957, p. 62).

⁶⁹⁶Cf. H. S. Becker, «The Self and Adult Socialization» and «Personal Change in Adult Life», in *Sociological Work. Method and Substance*, New Brunswick, Transaction Books, 1970 (1968) et *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (1963).

⁶⁹⁷Cf. E. Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition mentale des malades mentaux*, Paris, Les Editions de minuit, 1968 et *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de minuit, 1991 (1974).

causaux. Ces relations, et le *bullying* tout particulièrement, apparaissent comme autant de façons de défendre, mettre à jour et surtout de comprendre (« prendre avec soi », en plus de « signifier ») les normes et les valeurs dominantes.

L'enquête sur le *bullying* s'est avérée, ainsi que nous l'espérions, une occasion pour considérer certains aspects du thème le plus général (donc souvent générique quant à ses formulations, définitions et approches) des sciences humaines et sociales. Il s'agit de la socialisation, dont la seule définition autorisée est celle l'indiquant comme le domaine tout entier d'intérêt des disciplines mêmes qui s'en occupent. L'explicitation de raisons et motifs de la part des oppresseurs et des victimes est en soi révélatrice de spécificités concernant les références normatives générales des interviewés. Les récits relatifs aux détails des accidents, ainsi que les tentatives d'interprétation des événements de la part des répondants, indiquent des appartenances, des attachements, des jugements portés sur soi même, sur les autres, en plus des représentations, directes ou *a contrario*, d'un "souhaitable" de base. Ce lien entre le phénomène spécifique du *bullying* et l'ensemble des processus de la socialisation doit être pris en compte et bien exploité lors de tout autre travail visant, à côté de la détection, l'évaluation de l'ampleur et la prévention du *bullying*.

L'attention portée sur les repères et les attachements généraux des élèves a fait ressortir la nécessité d'une évaluation au cas par cas du *bullying*. Son étude doit être toujours reportée à une situation bien précisée. Un même acte, selon la situation, peut (ou peut ne pas) relever du véritable *bullying*. Seuls le contexte-classe, la continuité identique des manifestations offensives et aussi les contextes familiaux, analysés dans leurs interconnexions, autorisent ou empêchent un observateur de parler de *school bullying*.

Situer le *bullying* au sein des processus de la socialisation (que ce soit dans des termes généraux ou dans ceux plus spécifiques d'une « distorsion »), vouloir *l'appréhender en tant que situation à redéfinir à chaque fois* imposent d'amplifier l'attention sur le normatif en tenant compte, entre autres, de spécificités socio-familiales et du milieu socio-économique de la zone d'appartenance, ainsi que de principaux événements historiques et économiques tout du moins récents. Naturellement, tous ces aspects, bien qu'essentiels – comme l'indique Elias⁶⁹⁸ - pour comprendre ce "façonnement relationnel" de l'individu par la société, n'ont pas pu être explicités dans notre thèse. Mais nous avons cherché à cerner la question majeure du croisement de chaque processus de socialisation avec les traces de socialisations autres (et, ou, "précédentes") dans le cadre d'un intérêt pour l'ajustement des repères.

⁶⁹⁸Cf. N. Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 et *La société des individus*, Paris, Fayard, 1987.

Nous n'avons pas, non plus, voulu négliger l'« hystérésis » bourdieusienne⁶⁹⁹ et la difficulté de l'école et du groupe des pairs à se laisser habiter pleinement par ces jeunes dont les dispositions semblent suivre d'autres adresses que celles de la plupart. Dans notre travail, une référence implicite à l'« effet Arrow généralisé » peut être repérée⁷⁰⁰. Nous identifions souvent dans les représentations et les stratégies relationnelles sous-jacentes au *bullying* l'empreinte du simple côtoiement d'objets culturels et de sujets habitant l'environnement des jeunes répondants.

L'ensemble des dynamiques de *bullying* recensées montre que les moyens financiers des parents, ainsi que le capital social et culturel de l'entourage, agissent de plusieurs façons sur les dynamiques de *bullying* : alternées, successives ou simultanées, selon le cas. Au moins trois attitudes différentes peuvent être identifiées, qui caractérisent l'approche à cet ensemble de facteurs dans notre étude sur le *bullying*. Elles ne s'excluent pas réciproquement ; elles peuvent au contraire se côtoyer. Les termes de « déclencheurs », de « facilitateurs » et de « moyen » peuvent en aider la désignation. Par exemple, une invective du genre « ton père est pauvre », en tenant toujours compte du trait distinctif du *bullying* (réitération de l'offense à l'encontre d'une victime incapable de se défendre), nous a souvent amenée à évoquer le statut de déclencheur. Cela ne nous a pas pour autant fait négliger d'autres possibilités de qualification du poids des moyens matériels, du niveau scolaire parental, de la profession des géniteurs, de leur prestige au sein du village. De même, nous avons évoqué ce type de qualifications lorsque des médisances et des critiques indirectes à l'encontre des victimes s'articulaient autour de ces caractéristiques variées.

Lorsque les rapprochements entre pairs se présentaient comme déclinés à partir de ressemblances dans les styles éducatifs familiaux, et que la victimisation concernait des parties adverses ne partageant pas, par exemple, les mêmes expériences culturelles en famille, nous avons évoqué de façon plus explicite le rôle de co-déterminant joué par les différences socioéconomiques entre victimes et oppresseurs. Pour finir, lorsque nous nous sommes trouvée face à des récits détaillés concernant les contenus des altercations et les stratégies d'exclusion et de victimisation, nous avons souvent pu considérer le capital social, culturel et économique en tant que fournisseur de moyens et de formes pour pratiquer et interpréter le *bullying*. En aucun cas nous ne sommes parvenue à considérer l'appartenance socio-économique de victimes et d'opresseurs comme une variable indépendante dont le *bullying* "dériverait" de façon directe.

⁶⁹⁹Cf. P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, pp. 100, 104, 105 ; *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000 (Droz, 1972), p. 260.

⁷⁰⁰Cf. P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, 30, p. 4.

Certes, les élèves septentrionaux mettent en avant des références normatives centrées, entre autres, sur le progrès socio-économique en perspective intergénérationnelle, sur la réussite du point de vue d'une occupation stable, sur l'abnégation dans sa propre activité (travail ou étude) et sur le respect des parents. L'appartenance socioéconomique s'avère à la fois une condition de départ, donc un moyen, et une fin des chemins relationnels, en l'espèce des dynamiques de *bullying*. Mais notre analyse insiste, plus particulièrement, sur le rôle accordé à la volonté par la conceptualisation de l'existence des élèves en question. Naturellement, la référence à cet aspect demande que l'on remonte jusqu'à ce contexte large indiqué, de façon simplifiée, comme « socioéconomique ».

Le terrain méridional a également fait ressortir la non-exhaustivité de chacune des trois qualifications attribuables aux caractéristiques socioéconomiques du milieu familial dans son impact sur les dynamiques de type *bullying*. La famille et ses possibilités culturelles et financières participent certes à l'approvisionnement de moyens influençant les fréquentations amicales, ainsi que le développement d'aptitudes et de préférences intellectuelles et ludiques. Mais c'est surtout en participant à l'instauration d'une habitude à l'homogénéité socioéconomique des cercles amicaux qu'elle intervient dans les dynamiques de harcèlement répété de nos classes siciliennes. Notre analyse ne parvient pas à indiquer comme opportune une logique qui distingue ponctuellement et définitivement les causes, les moyens et les effets du *bullying*.

Dans nos tentatives de déconstruire le *bullying* nous l'avons souvent apparenté à une interaction. Cela accentue le caractère contextuel, ainsi que la contribution de différents acteurs et rôles au déroulement de toute dynamique. En même temps, nous nous y sommes intéressée dans les termes d'une relation, en le situant au cœur des contacts multiples entre acteurs, entre références et entre situations socialisantes assurées par l'entrée à l'école. D'un côté, les régularités des dynamiques, celles identifiées comme justificatrices des relations amicales et les indicateurs de conformité et conformisme ont été déconstruits dans l'espoir de parvenir à une « description méticuleuse des détails de l'interaction »⁷⁰¹. De l'autre, ces détails se sont vus resitués de façon contextuelle. L'expérience de la classe scolaire comporte la rencontre entre les orientations préalables issues du cadre familial et les instances autonomes de plusieurs jeunes individus. Elle affine en outre les aptitudes autonomes – comme l'indique Piaget⁷⁰² – du fait de la coopération qu'elle fait expérimenter à ces enfants, enfin "entre égaux". Cela est à l'origine de réélaborations s'imposant dès que « la certitude de

⁷⁰¹Ogien A., *Les règles de la pratique sociologique*, Paris, Puf, 2004, p. 274.

⁷⁰²En particulier, J. Piaget, *Conférence au V Congrès international d'éducation morale*, Paris, pp. 182-219, texte reproduit in Xypas C., *Piaget et l'éducation*, Paris, Puf, 1997.

la première aube de la réalité »⁷⁰³ fléchit (en admettant qu'elle ait existé) et que le problème de l'« identification »⁷⁰⁴ incombe dans une urgence inédite.

Or, c'est naturellement la multiplication et non pas l'absence d'autrui significatifs à faire de la classe scolaire le "contexte de la redéfinition" par excellence. A partir du corpus d'entretiens, nous avons appréhendé le *bullying* dans le cadre de la juxtaposition, de l'alternance et de l'exclusion réciproque entre figures de référence en concurrence perpétuelle. En incluant parmi ces dernières aussi bien des acteurs et des groupes, que des rôles avec l'évaluation que les élèves leur assignent, notre travail a finalement consisté – nous semble-t-il – à mettre en évidence le caractère situationnel de toute dynamique de *bullying*. La classe scolaire est apparue comme le contexte à partir duquel, chaque jour, oppresseurs et victimes révisent leurs appartenances, les instruments de leurs pratiques cognitives et réalisatrices, leurs idéaux normatifs. Ils le font dans le cadre de la conjoncture amicale (qui ne cesse d'évoluer), en essayant d'intervenir sur celle-ci selon les croyances et les souhaits (eux aussi en redéfinition continue), en tempérant sans arrêt toute nouvelle instance par celles connues en précédence. Le *bullying* tel que notre recherche permet de l'appréhender révèle la place croissante occupée par l'estimation des intentions de chacun dans l'évaluation réciproque que la relation sociale exige une fois sortie du cadre familial de l'imposition axiomatique de prescriptions et interdits. Le harcèlement réitéré entre pairs se trouve correspondre, en même temps, à un procédé par lequel les élèves sanctionnent la conformité dans ses contenus, poids et formes, en y faisant découler le sort des liens de solidarité.

4. A propos des hypothèses de départ

Nous revenons ici brièvement sur les hypothèses de départ et sur les déclinaisons inattendues issues de nos tentatives de rapprocher la réalité observée à ces formulations initiales.

⁷⁰³Traduit librement de la version italienne de P. L. Berger, T. Luckmann., *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday and Co., 1966, (Bologna, Il Mulino, 1969, p. 187).

⁷⁰⁴Berger P. L., Luckmann T., *op. cit.* p. 186.

Le bullying et la distinction entre niveaux scolaires, filières et activités

Notre première formulation hypothétique concernait à la fois la distinction entre l'école élémentaire et le collège et celle entre types d'activités et disciplines (donc également entre filières). On supposait que les manifestations de *bullying* sont plus fréquentes et graves au collège et dans le cadre des pratiques physiques et des tâches manuelles.

D'après notre enquête, les pratiques de harcèlement réitéré entre pairs deviennent plus persistantes et lourdes à partir du collège. Le *bullying* investit de nombreux moments de la vie de la classe : pauses, activités ludiques et sportives spontanées et institutionnalisées, cours théoriques. Des interstices temporels et spatiaux souvent méconnus des enseignants constituent par ailleurs la scène des offensives, ces dernières ne se réduisant pas aux attaques directes. Les dynamiques de *bullying* sont plus complexes et variées au collège qu'à l'école élémentaire. Types et formes changent selon la distribution et la combinaison de variables indépendantes telles que le sexe, les résultats scolaires, les performances physiques, le tempérament, la disponibilité de moyens économiques. Les dynamiques indirectes, en particulier, passent inaperçues et restent latentes, les enseignants travaillant plus sur les programmes ministériels que sur le bien-être relationnel des élèves. Les situations de *bullying* décrites par les interviewés mettent en évidence une complexité accrue des pratiques relationnelles dans ce niveau scolaire. Celle-ci semblerait jouer un rôle de premier plan au sein des dynamiques conflictuelles. Tout comme l'un des processus clé de la socialisation scolaire - la constitution en groupes - devient moins irréfléchi, plus sélectif et contraignant, la même évolution concerne le déroulement (et parfois l'instauration) des dynamiques de victimisation.

L'hypothèse d'une fréquence plus importante du *bullying* dans les filières scolaires préparant à des métiers manuels ne trouve pas de véritable confirmation sur notre terrain. L'attention portée sur la distinction entre canaux de la formation théorique et canaux de la spécialisation de main d'œuvre, cependant, se révèle fondée. Si l'on considère uniquement les "accidents" et les agressions physiques c'est pour ce second domaine, effectivement, que l'alarme est le plus justifié. Mais notre approche du *bullying* accorde justement à la conséquentialité et à la non-accidentalité un rôle majeur dans l'identification et la définition du phénomène. Ces deux aspects permettent la différenciation par rapport aux autres actes déviants et agressifs.

L'école professionnelle que nous avons visitée pendant notre enquête voit un nombre important d'agressions physiques non occasionnelles perpétrées toujours par les mêmes

opresseurs. Mais la seule dynamique de *bullying* que nous y avons détectée dans la classe considérée – inconnue aux enseignants – marche différemment. Elle n'est pas le fait de mauvais élèves et elle n'est pas physique. Au *Liceo Psicopedagogico*, en revanche, les situations de *bullying* en acte sont au moins au nombre de trois. Cela fait vaciller l'idée d'une ambiance plus favorable au *bullying* dans les filières manuelles. Le *bullying* indirect ou direct verbal se sert d'aptitudes déjà mobilisées par l'expérience scolaire : facultés expressives, capacités relationnelles. Cela est vrai pour les filles de la filière plus humaniste comme pour les garçons se préparant à une carrière d'ouvriers. La différence entre filières pourrait éventuellement se dire liée plus aux types et formes de l'intimidation et de la victimisation qu'à la fréquence des situations conflictuelles de type *bullying*. Mais, encore, cette considération porte plus sur une observation du climat général des établissements (notamment à l'école professionnelle) que sur les cas spécifiques des classes étudiées. Le *bullying* serait ainsi direct et souvent physiques chez les futurs ouvriers spécialisés, alors que les futures assistantes puéricultrices du lycée s'adonnent à la persécution indirecte et souterraine.

Le bullying et les singularités normatives du milieu familial

Notre deuxième hypothèse concernait la possibilité que les pratiques de *bullying* reflètent des particularités en termes de registres normatifs familiaux des protagonistes. Oppresseurs et victimes s'affrontent surtout sur le terrain des diversités et en raison de singularités. Habitudes et tempéraments distinguent, à la base, les élèves d'une classe en conditionnant la constitution de groupes amicaux comme la distribution des rôles. Les enseignements familiaux, les « règles de la maison », les systèmes de sanctions négatives et de récompenses agissent donc d'abord indirectement, par l'adresse qu'ils suggèrent aux conduites des jeunes élèves. Les initiatives de ces derniers se présentent comme plus ou moins adaptées au milieu scolaire – en contribuant à faire apparaître un enfant comme « différent », « bizarre », « inadapté » ou, au contraire, comme un « modèle ». Ces conduites apparaissent ainsi comme la partie émergente des styles éducatifs familiaux. De même, les discours sur les règles en vigueur à la maison, les échanges d'informations sur les expériences répressives et sur les marges de liberté accordés par les parents contribuent à ce qu'un élève soit blâmé, plaint, envié et, par conséquent, isolé et rejeté, soutenu, émulé.

Un sens du « juste » et du « normal » est acquis en famille, qui oriente la sociabilité de l'enfant au sein de la petite collectivité. La question n'est pas de considérer la mesure dont

cette « orientation vers les valeurs »⁷⁰⁵ intervient sur l'éventuelle participation aux dynamiques de *bullying*. Il s'agit plutôt, pour nous, de souligner que le fait, pour un élève, d'être pris comme cible de victimisation réitérée découle souvent de la perception de sa singularité, en termes d'adhésions normatives, de la part de ses camarades de classe. Lorsque ledit sens du juste et du normal est perçu comme outragé - ou simplement critiqué - des processus de sanction se déclenchent par œuvre des élèves le partageant, qui portent à l'éloignement du « déviant ». Cet éloignement se traduit dans des pratiques relationnelles dont le *bullying* est un cas de figure.

A partir de nos terrains, il paraît clair que ce ne sont pas toujours de véritables différences au niveau de l'organisation familiale et des coutumes de chaque élève qui distinguent les victimes des oppresseurs. La répartition de ces rôles, ainsi que le déroulement des processus de victimisation, est plutôt liée à la perception réciproque de différences non négligeables entre les attachements normatifs promus en famille.

Le bullying et la déviance scolaire

Notre troisième hypothèse prenait en considération le lien entre le rapport aux normes et règles scolaires et l'implication dans les dynamiques de harcèlement continué. D'un côté nous nous sommes tournée vers les attitudes des protagonistes du *bullying* face à l'ensemble des règles scolaires ; de l'autre nous avons cherché à cerner des valeurs de référence orientant les représentations et les conduites dans la routine scolaire. En outre, nous avons constaté l'importance de considérer non seulement le respect des règles par les jeunes oppresseurs mais aussi celui assuré par l'ensemble des interviewés.

Nous n'avons pas repéré une ferme équivalence entre les oppresseurs et les élèves déviant par rapport au règlement scolaire et à une représentation de l'école largement plébiscitée par les camarades. Dans les six classes, ce sont souvent les cibles de *bullying* qui sont perçues par les pairs et les enseignants, comme « différentes » sous maints angles. Notre étude ne cesse de montrer que le poids de la perception de la singularité est souvent indépendant – et supérieur – par rapport à celui d'une diversification objective des élèves. Ainsi, des situations considérées comme typiques, où un élève turbulent attaque de façon répétée une cible, relèvent souvent d'une articulation bien plus complexe : l'opresseur est en même temps une victime au sein de sa propre classe, dont il apparaît s'écarter par plus d'un aspect.

⁷⁰⁵Chazel F., « Normes et valeurs sociales », *Encyclopaedia Universalis*, 2000, p. 315.

La confrontation des informations recueillies avec cette troisième hypothèse a permis de préciser l'une des nuances qu'il nous paraît essentiel d'appliquer en définissant le *bullying* : il s'agit d'un phénomène dont les acteurs coïncident avec les élèves présents en classe. Souvent, les oppresseurs ne sont pas seulement des oppresseurs. Ils sont également des victimes d'isolement, de mauvais jugement, d'appréciations négatives. Bref, ils sont des cibles de *bullying* au moins indirect. De même, les bons élèves ne manquent pas de promouvoir des offensives de type *bullying* à l'encontre de certains camarades.

Si l'on s'en tenait à une distinction de rôle factice que notre travail de recherche amène, au contraire, à réfuter, on serait tentés de pencher pour une infirmation de l'hypothèse de départ. En réalité, il s'agit plutôt d'en élargir le cadre de formulation, en refusant de scinder l'intérêt pour l'opresseur de l'attention portée sur la victime. Cette opération se compénètre avec une autre dont l'importance est cruciale : l'abandon d'une lecture du *bullying* en tant qu'issu d'un générique "penchant déviant" des *bullies*. Souvent, ce sont (aussi) les victimes de *bullying* qui entretiennent un rapport problématique avec les règles scolaires. Qui plus est, elles revêtent ce rôle malheureux à cause du fait que leurs pairs ne les voient (croient) pas poursuivre les buts de la majorité. La régulation scolaire, alors, bien que déjà plus large que l'ordre scolaire, est une référence terminologique qui pourrait s'avérer inintéressante à elle seule. Reliée à l'ensemble plus vaste des orientations, en revanche, elle s'avère particulièrement utile.

Dans les deux classes de lycée, qui sont aussi celles faisant l'expérience de véritables désordres (violents et même délictueux dans un cas, simplement source de négligence dans l'autre), le *bullying* repéré est plus présent et plus grave. Il est également méconnu par les enseignants et, pour cela, plus durable. Enfin, les élèves font moins l'objet du contrôle des professeurs pour ce qui concerne la qualité de leurs échanges amicaux. Les attaques, directes et indirectes, sont en revanche l'œuvre d'étudiants plus brillants mais aussi d'élèves étiquetés comme des "cancres".

Au collège et à l'école élémentaire les jeunes les plus turbulents sont effectivement ceux qui, le plus souvent, s'impliquent dans les conflits physiques et dans le *bullying* direct. On retrouve ici une correspondance entre violation des règles de l'établissement, violation des attentes concernant les étudiants et implication dans la victimisation directe. En revanche, le *bullying* indirect et souterrain dont le groupe-classe est promoteur ne voit presque jamais les "mauvais élèves" jouer le rôle d'opresseurs. Les jeunes à problèmes revêtent en ce cas le rôle de cibles. Les adultes méconnaissent souvent ces attaques, car la bonne réputation et les résultats scolaires appréciables de ceux qui les pratiquent les rendent insoupçonnables.

La relation entre conformité et *bullying* s'analyse alors en considérant le rôle de l'adhésion manifeste à des fins communes, voire à des normes entendues comme orientations générales de la conduite dans le cadre scolaire. Si l'on se pose dans cette perspective, on remarque que ce sont seulement les oppresseurs s'adonnant au *bullying* physique que les pairs perçoivent comme non intéressés par leurs mêmes buts et objectifs. Cette impression se doit à la violation de règles formalisées, en plus que de certains aspects routiniers. De même, certaines victimes du groupe-classe entier apparaissent parfois, tout en n'enfreignant pas de prescription formelle, s'écarter de conventions mutuelles et implicites, d'habitudes et représentations de la sociabilité et de l'existence.

Cette troisième hypothèse formulée pour orienter notre analyse du *bullying* doit faire l'objet d'une précision importante. Ce n'est pas seulement la relation entre l'ordre scolaire et les conduites de type *bullying* qui doit être étudiée. C'est surtout celle plus générale entre la régulation sociale et le phénomène des brimades réitérées entre pairs qui doit être prise en compte. A côté du rapport entretenu par les élèves avec la conformité aux règles de l'établissement, la relation aux orientations plus générales vers les valeurs doit également être confrontée aux manifestations de *bullying*. En effet, les objets et les modes de la conformité exigée de façon réciproque entre pairs que le *bullying* sanctionne vont bien au-delà du simple respect des règles scolaires. Le *bullying* tel que nous l'avons observé, établit (et rétablit) souvent une sorte de "représentation normative de l'école" (comment l'école doit elle être considérée et exploitée par les jeunes, par exemple) qui s'inscrit au centre de la plus large vision de l'existence sociale de chaque élève.

SECONDE SECTION – Résultats de l'enquête et bilan critique sur l'étude

Notre enquête de terrain s'est articulée, au niveau territorial, dans deux zones géographiques aux caractéristiques historiques, économiques et sociales bien distinctes. En même temps, les classes considérées appartenaient à trois niveaux scolaires différents. Notre logique d'exposition par cas a privilégié surtout la spécificité de chaque ensemble-classe. Cela s'accordait bien avec notre conviction majeure : le *school bullying* s'appréhende de façon située. Mais les deux dimensions ont toujours été présentes à notre esprit, lors de l'interprétation des données. La division du travail en parties a peut-être pu évoquer la spécificité du phénomène du point de vue des niveaux scolaires, donc l'intérêt d'un autre type de regard situé. De même, les caractéristiques socioéconomiques des deux zones géographiques n'ont cessé d'être prises en considération dans la lecture de chaque cas. Nous revenons ici sur les résultats d'ensemble en attentionnant tout particulièrement ces deux dimensions clé de l'observation qui ont orienté notre logique de recherche dès le début, ainsi que notre lecture compréhensive des données.

1. Tous les résultats : différences et similitudes entre sous-terrains

Notre choix de différencier doublement l'échantillon s'est reflété de différentes façons sur les données obtenues. Les contrastes ont aidé à situer les manifestations de *bullying* détectées par rapport à des caractéristiques indépendantes : l'âge, le niveau scolaire, les conditions socioéconomiques locales et familiales, l'organisation scolaire et le contenu des enseignements. Cela a permis de traiter le rapport entre références normatives et *bullying* sans pour autant en promouvoir une lecture déterministe ou univoque. La « question de l'intériorisation » a ainsi pu être prise en compte en tant qu'effet et non pas comme une cause ou, pire, "la cause"⁷⁰⁶. Voyons donc, d'abord, comment change le *bullying* en passant de nos classes septentrionales à celles siciliennes. Ensuite, nous en reconsidérerons les manifestations suivant la différenciation verticale entre niveaux scolaires.

⁷⁰⁶Boudon, R., *Le juste et le vrai*, Paris, Puf, 1995, p. 94.

1.1. Différences et spécificités par rapport à la distinction géographique

Les trois classes scolaires siciliennes appartiennent à trois établissements situés dans le même village, au centre du bourg. Celles observées dans la région vénitienne se trouvent dans trois villages limitrophes au carrefour entre des zones industrielles et des habitats dépourvus de petits commerces. La distinction entre les deux zones géographiques, naturellement, s'associe à d'autres petites différences que nous avons également prises en compte au moment du choix initial ou bien lorsque l'analyse des données nous les a faites connaître. Aux contrastes voulus dans l'échantillon se sont ajoutés ceux que nous ne recherchions pas et auxquels nous ne nous attendions pas. En décidant de différencier les établissements par leurs modes d'organisation et de gestion (publique, privée, laïque ou religieuse), par la filière d'appartenance (pour les lycées seulement), par la provenance socioéconomique des familles d'élèves, nous ne nous attendions pas, par exemple, à ce que les stratégies amicales et les pratiques de loisir diffèrent de façon nette. Mais nous nous accommodions, de façon provisoire et étroitement instrumentale, des considérations générales et répandues – parfois véritables prénotions - « évoquant des qualités occultes »⁷⁰⁷ distribuées de façon particulière au niveau territorial. Ces considérations se retrouvent notamment à la base d'hypothèses sur des différences spécifiques et nombreuses, par exemple civiques⁷⁰⁸, distinguant deux contextes soumis à des expériences historiques et gouvernementales distinctes. Notre attitude conciliatrice se lie à une écoute des suggestions du terrain que nous avons privilégiée dès le début. Elle aura naturellement pu éveiller chez le lecteur un soupçon de surinterprétation des données. On pourrait dire que nous nous sommes mise en attente de découvrir des spécificités différenciant le *bullying* par zone géographique, sans avoir préfiguré ni la nature, ni l'entité de ces éventuelles distinctions. Ce mandat d'orientation confié au terrain - certes exacerbation de l'« adaptation au terrain » de Glaser et Strauss décrite par Demazière et Dubar⁷⁰⁹ - a permis, en effet, le repérage d'informations sur le *bullying* somme toute encore générales, bien que cadrées spécifiquement dans des situations locales distinctes.

⁷⁰⁷On reprend la référence aux « hypothèses sans valeur cognitive » que Boudon assimile à des « variantes de la mentalité prélogique de Lévy-Bruhl » (*L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Paris, Fayard, 1990, p. IV).

⁷⁰⁸On pense à une réception acritique de R. Putnam *et al.*, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1993 et de E. G. Banfield *et al.*, *The moral basis of a backward society*, New York, The Free Press, 1967.

⁷⁰⁹Demazière D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Laval, Canada, réédition Presses de l'Université Laval, 2004 (Paris, Nathan, 1997), p. 60.

Le bullying dans les classes siciliennes

L'examen des données recueillies a mis en évidence des traits distinguant les terrains des deux zones géographiques. En même temps, des éléments sont apparus, qui rapprochent les trois niveaux scolaires considérés. Ces informations sont issues, en particulier, de l'identification des acteurs du *bullying* et de leurs rôles (en classe et dans les dynamiques conflictuelles).

Dans chacune des trois classes siciliennes nous avons généralement détecté une ou deux dynamiques majeures de harcèlement moral et(ou) physique réitéré entre pairs. Les conflits de type *bullying* entre deux seuls acteurs sont apparus rares. Nous en avons repérés seulement au lycée. En dépit du nombre restreint des dynamiques détectées, le *bullying* des élèves méridionaux semblait entraîner, à chaque fois, la classe entière. Chaque dynamique s'est avérée être le fait de l'ensemble-classe. Non seulement, de façon latente, ce dernier est toujours apparu comme le référent majeur des situations conflictuelles de type *bullying* ; mais ces situations se sont révélées souvent le fait de la participation – bien que diversifiée – de chaque élève.

Le *bullying* n'est pas toujours direct et immédiatement détectable de la part de tiers. Les récits des interviewés ont dévoilé, souvent accidentellement, des éléments permettant un dessin virtuel de la carte des oppressions continuées. L'implication générale du groupe-classe dans les quelques situations problématiques individuées a du être soigneusement reconstruite. Les dynamiques de *bullying* repérées dans les classes siciliennes sont principalement indirectes. Les formes les plus répandues se sont avérées être la mise à l'écart et l'échange d'impressions négatives concernant les victimes. Plus rarement, et seulement au collège et au lycée, des attaques directes, mais jamais physiques, ont été relatées. Il s'agissait, en particulier, d'invectives ou de menaces (aux tons et aux contenus plus ou moins ancrés à la réalité) adressées à l'encontre d'une ou deux victimes par un cercle stable et consistant, voire par le groupe-classe tout entier.

Dans la totalité de nos cas siciliens, les cibles de harcèlement répété sont des jeunes dont l'appartenance socio-économique s'écarte de celle de la plupart des camarades. En même temps, il s'agit d'individus dont les performances oratoires et les notes scolaires sont moindres que celles de la plupart des élèves. Ces victimes vivent souvent dans une condition de véritable détresse relationnelle au sein de la classe, bien que des amitiés de couple s'observent qui intéressent ces sujets impopulaires. De telles différences semblent alimenter la mise à l'écart et l'exclusion des cercles internes à la classe, tout comme elles orientent

l'émergence des groupements préférentiels. Quant aux épisodes d'agression directe s'y associant parfois, on a constaté que les altercations peuvent concerner des détails tels que les professions parentales, les disponibilités financières, l'instruction des parents. Le prestige social des pères, en particulier, ne cesse de faire l'objet de référence lorsque les oppresseurs insultent et critiquent leurs victimes et lorsque ces dernières tentent l'explication de leur malheur.

A chaque niveau scolaire, le phénomène de l'intimidation et de la victimisation semble dévoiler le poids primordial de la ressemblance-appartenance par rapport à la communauté villageoise mise en avant par le plus grand nombre d'élèves. Lorsque cette proximité apparaît faire défaut chez un élève, son destin de victime d'isolement et de critiques directes et indirectes est décrété. Les élèves décrivent les jeunes cibles par la référence à trois caractéristiques majeures : elles se conduiraient différemment par rapport à la plupart des camarades (école élémentaire), se montreraient peu intéressées par les échanges amicaux (collège) et agiraient de façon maladroite et inadaptée (lycée). L'observation externe amène à une identification plus détaillée des victimes de *bullying*. Il s'agit respectivement d'une enfant dont les parents ne sont pas originaires du village (classe S. Andrea) ; de collégiennes dont mères et pères s'éloignent professionnellement et financièrement de ceux de la plupart (classe Amato)⁷¹⁰ ; de lycéennes en provenance d'autres villages (lycée psychopédagogique). Un élément de similarité semble concerner la genèse des trois cas de conflictualité de type *bullying*. Dès la constitution de la classe, une « distance » a été perçue - et à partir de là alimentée - entre le groupe-classe et un ou deux acteurs destinés à ne jamais l'intégrer. Cette distance a été sanctionnée, dès la première minute, par des initiatives individuelles et des stratégies oppressives plus ou moins directes.

Les moyens matériels et les opportunités, passées et présentes, dont les cibles d'exclusion et de mépris bénéficient en une moindre mesure que leurs pairs, ne cessent de marquer l'écart. L'action de ces instruments manquants se manifeste à l'école comme en milieu périscolaire. Elle paraît par ailleurs révéler son origine familiale – si l'on s'en tient aux déclarations des enfants – notamment par la référence au capital culturel « incorporé » et « objectivé » (les enfants affichent des aptitudes physiques et aussi la familiarité avec certains biens culturels) et au capital culturel « institutionnalisé »⁷¹¹ (les parents sont cités en tant que porteurs de titres reconnus).

⁷¹⁰En ce cas, nous ne citons pas l'autre dynamique détectée dans cette classe de collège, qui est en évolution, qui n'a pas existé dès le début et qui, surtout, s'inscrit au dehors de tout problème d'endogamie socioéconomique.

⁷¹¹Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, novembre 1979.

A l'école élémentaire et au collège, en particulier, les victimes se distinguent généralement des autres par des structures et des organisations familiales différentes. Ainsi, par exemple, le fait que pères et mères ne laissent pas sortir leurs enfants pendant l'après-midi et qu'ils ne les inscrivent pas à des activités éducatives et ludiques parascolaires - faute de moyens financiers, de la possibilité de les y accompagner ou par crainte que quelque chose leur arrive - en affecte les possibilités de rentrer dans les circuits de la cohésion du groupe-classe. C'est ce qui arrive à la plupart des victimes. En même temps, les disponibilités financières et les positions professionnelles des parents agissent indirectement en tant que symboles et indicateurs de statuts. Les jeunes oppresseurs s'en servent pour orienter le resserrement du groupe face aux "porteurs de diversité". A partir de cette caractérisation à la fois matérielle et symbolique, les élèves siciliens estiment la déviance de leurs camarades ; ils optent ensuite pour les confiner en marge des groupes principaux ou bien ils les attaquent ouvertement afin de rétablir la norme, pivot de la cohésion du groupe-classe.

Cette synthèse simplifiée ne peut ne pas rappeler que ces références *ascriptives*, dont le rôle est central, ne sont jamais explicitées par les répondants lorsque nous les interrogeons. Comme le relate Kaufmann, de tels aveux, qui seraient « lourds », sont obtenus seulement en explorant les interlignes⁷¹². Les interviewés restent dans la référence à des prétendues singularités d'initiative des cibles d'isolement ; sinon ils se limitent à leur attribuer la responsabilité des vexations subies, sans pour autant fournir des supports descriptifs et explicatifs.

Le *bullying* détecté permet, entre autres, de constater que l'école constitue, pour les élèves siciliens rencontrés, une véritable "scène d'affichage", sur laquelle il est possible de faire montre de prestige, d'implications amicales remarquables, d'appartenances sociales souhaitables. Les jeunes y mettent en avant leurs aptitudes relationnelles, leur tempérament et leur popularité. La routine dans le comportement de l'élève correspond plus à un rendez-vous entre instincts grégaires respectifs qu'à la rencontre avec le savoir et le travail intellectuel. La plupart des élèves ne se plaignent pas des efforts demandés par les différentes disciplines et enseignants. De même, ils n'en parlent pas pour définir leur mission d'élèves. Si, donc, les cibles de harcèlement réitéré sont souvent aussi ces jeunes qui maîtrisent moins bien les notions et les compétences scolaires, ce n'est pas que ces traits soient à l'origine de murs groupaux. Les cercles regroupent les jeunes dont les repères culturels sont à proximité, l'endogamie primant sur la mixité. Une attitude « endophile »⁷¹³ préside au dessin des

⁷¹²Kaufmann J.-C., *L'enquête et ses méthodes*, (deuxième édition refondue) Paris, Colin, 2007, p. 69.

⁷¹³On fait ici référence à l'« endophilie » évoquée par D. Schnapper (*La relation à l'autre*, Paris, Gallimard, 1998, p. 149) : attitude de commodité et de recherche d'assurance, orientant l'identification de l'individu à un groupe.

trajectoires des sodalités qui se faufile dès le premier jour d'école. Des "hypothèses de singularité" sont formulées et défendues par les futurs oppresseurs et victimes, qui les concernent respectivement. Elles s'inscrivent souvent dans la continuité des fréquentations qui voient les camarades de classe rester tels quels dès l'école maternelle jusqu'à la fin du collège et encore pratiquer des activités extrascolaires identiques.

Les enseignants des trois classes considérées, ainsi que l'organisation scolaire, ne prêtent pas d'attention au phénomène du *bullying*. Celui-ci n'est jamais mentionné par nos témoins privilégiés siciliens. Peut-être en raison de l'inhabitude aux accidents, aucune vigilance particulière ne fait en sorte que l'intimidation et la victimisation continuées soient identifiées. Les attaques n'étant jamais physiques, les manifestations iniques sont difficilement décryptées et traitées par les enseignants. A l'école élémentaire S. Andrea, en particulier, un travail spécifique et soigné de la part des maîtresses permet aux élèves de rebondir sur les maladresses relationnelles commises ou vécues en tant que victimes. Cependant, les enseignants des trois niveaux scolaires – loin de nous de supposer qu'ils entendent aggraver la situation d'iniquité – s'avèrent solidaires des divisions, parfois complices des positions dominantes de certains élèves et cercles persécutant les autres.

Le bullying dans les classes vénitiennes

Chacune de nos classes du nord de l'Italie s'est avérée être le théâtre de plusieurs dynamiques de harcèlement continué entre acteurs habituels. Le *bullying* détecté est ici direct et indirect. Par exemple, lorsque des stratégies de mise à l'écart persistent à l'encontre de quelques membres de la classe, celui-ci est également confronté à des manifestations directes de mésestime.

La forme de l'attaque verbale directe reste la plus répandue. Elle peut consister dans des invectives verbales qui expriment une condamnation formelle de la cible ou bien dans des blagues chantées de façon répétée au sujet des qualités individuelles *sui generis* de la victime. Dans le premier cas c'est souvent la classe entière qui harcèle l'un (deux ou trois) de ses membres, coupable de ne pas jouer le rôle d'élève comme le font les autres. Dans le second, il s'agit principalement de conflits entraînant deux acteurs seulement.

Dans une moindre mesure, nous trouvons, toujours en suivant une distinction entre initiatives collectives et individuelles, des attitudes groupales qui débouchent sur la mise au ban d'un membre de la classe ou des représailles entre individus basées sur l'intimidation et le chantage. Ces autres formes de harcèlement accompagnent par ailleurs celles, principales,

dont elles sont solidaires. En plus de critiquer ouvertement ses membres "défaillants", la classe les isole, de façon plus ou moins organisée. Quant aux différends entre individus, ils peuvent consister dans la menace de critiques, d'insultes et de moqueries ou bien dans leur prononciation effective. Très rarement, et seulement en forme appendiculaire, des agressions physiques peuvent s'observer, notamment au collège. En dépit de ce qu'on croirait, il s'agit de réactions de la part d'élèves victimes d'exclusion et non pas d'initiatives principalement œuvrées par de jeunes *bullies*. Rappelons, à cet égard, le cas de Marco au collège Cappello.

Contrairement aux idées reçues, les dynamiques de bullying que nous avons détectées voient, pour la plupart, les bons élèves attaquer les moins performants. Cela s'observe, en particulier, lorsque la classe entière met en acte des invectives contre des sujets individuels. Seuls les conflits entre deux acteurs uniquement peuvent, au contraire, rappeler l'image typique du "mauvais garçon" s'en prenant au premier de sa classe ou celle de l'enfant corpulent agressant le plus menu.

La classe de l'école élémentaire et celle de collège que nous avons observées dans la province de Vérone se caractérisent notamment par le nombre important de conflits de type *bullying*. En même temps, surtout si l'on fait une comparaison avec d'autres classes, on peut dire qu'il s'agit de "dynamiques mineures". Le nombre d'acteurs concernés par chaque situation est restreint, la durée de certaines de ces dynamiques est courte. Certaines voient même un épilogue avant la troisième année de collège. Il s'agit de situations simples dans leur articulation, les protagonistes, leurs associations et oppositions étant facilement identifiables.

L'explication compréhensive du harcèlement passe par l'identification des positions que chaque "protagoniste principal"⁷¹⁴ occupe en classe. Parallèlement à cela, l'objet des critiques que ces acteurs protagonistes s'adressent réciproquement décrit, dans le détail, le type de *bullying* dont il est question. Enfin, les caractéristiques différenciant les élèves sous plusieurs angles doivent également être prises en compte. Ces trois paramètres à partir desquels nous avons interrogé la réalité des classes nous ont permis de cerner, à Vérone, la présence d'un *bullying* le plus souvent lié à l'accomplissement du rôle d'élève. En deuxième lieu, les brimades entre les élèves vénitiens que nous avons rencontrés s'articulent autour de différences – réelles ou seulement perçues – dans les structures familiales et dans le fonctionnement des foyers. L'évocation explicite de ces facteurs s'observe davantage lorsque victimes et oppresseurs comparent leurs libertés respectives d'action, que lorsqu'il s'agit de rendre compte des différences dans les manières. Enfin, des nuances font différer les genres

⁷¹⁴On sait désormais que la redondance de cette expression n'est qu'apparente. Notre enquête montre que tout membre de la classe est concerné par le *bullying* en acte, en dépit de sa participation explicite aux initiatives vexantes. L'adjectif « principal » permet de se référer aux victimes et aux oppresseurs concernés en première personne par les épisodes conflictuels.

pour ce qui est d'un troisième type de *bullying*. Chez les filles la distinction entre oppresseurs et victimes reprend celle qui concerne la distribution des moyens financiers. Chez les garçons, les différences dans les aptitudes physiques – exhibées dans le jeu ou dans le sport – semblent pouvoir rentrer dans l'explication de la dynamique de victimisation réitérée. Naturellement, ces deux facteurs ont attiré notre attention surtout pour la variabilité de leur poids : ici déclencheur, là fondement, parmi d'autres, d'attitudes et de scénarios oppressifs. Les moyens financiers, pour finir, se doivent d'être traités dans leur capacité à générer des différences dont la perception est centrale dans la dynamique de *bullying* et non pas comme des différenciateurs en eux-mêmes.

Ce que nous avons identifié comme le *Leitmotiv* des situations de *bullying* dans nos classes septentrionales – l'adhésion au rôle d'étudiant – se décline de façon singulière. Les rapprochements entre élèves, les oppositions par rapport aux individus isolés, les démonstrations de mépris se jouent en effet à partir des façons qu'ont les jeunes d'être des écoliers, des collégiens et des lycéens. Ce n'est pas le succès dans sa formalisation officielle qui distingue les oppresseurs des cibles, qui en décrète le sort relationnel ou en oriente les interactions. *C'est plutôt l'attachement montré par rapport à la réussite dans la tâche d'élève qui est sanctionné par les dynamiques de bullying*. Sauf dans le cas où un oppresseur explique ouvertement ses initiatives iniques à l'encontre d'une cible individuelle par un "excès de perfection" présumé chez celle-ci (pensons aux attaques de Franco subies par Agostino), les *bullies* de la province de Vérone visent plutôt à vouloir punir ceux qui ne jouent pas correctement leur rôle de jeunes d'âge scolaire. Les conduites des oppresseurs sont une façon de mettre au clair la définition de ce qui est considéré comme inacceptable et, *a contrario*, de ce qui est généralement partagé comme "le but". Cela renverse, une fois de plus, les prénotions en matière de *school bullying*.

Les notes scolaires ne sont pas forcément prises en compte par les acteurs du *bullying*, car le respect des rôles et des fonctions est vérifié au jour le jour, par la référence à la similitude entre conduites. La plupart des élèves mettent en avant des sentiments de crainte, des intérêts cognitifs et utilitaires, des attitudes respectueuses des indications en provenance d'adultes signifiants. Ce sont généralement ceux qui ne montrent pas de tels attachements qui font l'objet de mépris verbalisé, de mise à l'écart, de critiques à la fois implicites et explicites. *Un cadre définitoire tout à fait légitime au départ tourne ensuite en véritable oppression continuée*. Les notes, en revanche, sont citées par les répondants seulement en suppléments descriptifs. Elles ne décident pas du destin des cibles. *Les victimes sont en effets ceux qui dévient par rapport aux conduites attendues en milieu scolaire, non pas ceux qui reportent des mauvaises notes*. La classe de collège Cappello, en particulier, voit le cas d'une élève

(Eliana), dont les aptitudes intellectuelles seraient *in nuce* appréciables, devenir le souffre-douleur, ce que tous expliquent par ses manières et ses modes relationnels inadaptés. *Dans les trois classes, le fait de ne pas honorer la mission d'élève et de ne pas respecter les indications – formelles ou implicites – des agents officiels de la socialisation déclenche les disputes épisodiques et l'activation de représentations sanctionnées par les offensives répétées directes et indirectes (bullying).*

Le rôle des enseignants dans les dynamiques de *bullying* détectées est d'autant plus conséquent que celles-ci s'instaurent dans le réticule des relations habituelles entre camarades. A l'école élémentaire et au collège vénitien ils sanctionnent négativement tout accident et toute manifestation leur apparaissant comme le fruit d'attitudes et d'acteurs condamnables. *Cette répression vise la limitation des conduites agressives, autant verbales que physiques, mais elle n'affecte pas leurs fondements.* De même, elle ne touche pas à la victimisation et à l'intimidation dont l'expression évoque moins une déviance certaine sur le plan formel. *Seule l'infraction de règles officielles, de normes et de conventions communément acceptées est en mesure de déclencher l'intervention dissuasive des maîtres et des professeurs.* Les éducateurs, notamment dans la classe de l'institut professionnel, semblent ne pas s'intéresser à la qualité des relations entre élèves. *Le bullying et, plus en général, le caractère continu des manifestations agressives entre élèves sont en ce cas ignorés et(ou) méconnus par les adultes scolaires, dont le but persiste à être le bon déroulement des cours.* Toute dynamique non éclatante reste alors non résolue ou bien son épilogue est géré par les jeunes protagonistes. Les collégiens et les lycéens considèrent cette autonomie comme normale, l'apprentissage de notions, de compétences et d'habiletés professionnelles leur apparaissant être le seul but de l'expérience scolaire.

Nos trois terrains septentrionaux ne se caractérisent pas seulement par le nombre élevé de dynamiques de *bullying*, mais aussi pour leur diversification. Des situations entraînant, apparemment, un plus faible nombre d'acteurs s'accompagnent à celles dont le caractère collectif est plus visible. A côté du *bullying* de groupe plus connu, des conflits durables entre deux acteurs intéressent les élèves de la province de Vérone. On constate alors la multiplicité de formes relationnelles – et conflictuelles – que peut prendre le rapport de l'individu à sa classe. *La variété du bullying, ainsi que le niveau de désordre scolaire, montre les pièges d'un rapport mal ajusté entre intégration et régulation ; entre cercles et groupe social de référence et(ou) appartenance.* Les élèves interagissent fréquemment entre eux, à l'intérieur de groupes préférentiels et au sein du groupe-classe plus large. Ils ressentent tous cette pression que l'appartenance à la classe scolaire et à la catégorie d'élèves rend automatique. Le dehors – famille et entourage – et le dedans de la situation scolaire – groupe-classe et

enseignants – exercent également cette pression, ainsi que la limitation de passions et de conduites individuelles. De même, la poursuite de buts communs est encouragée, de façon plus ou moins explicite. En revanche, en recherchant cette harmonisation de buts prévue par la socialisation telle que Durkheim peut sembler théoriser⁷¹⁵, la classe de collège et celle de lycée peuvent être source d'une véritable déception. Les élèves n'encouragent pas des inclinaisons acceptables chez les camarades qui apparaissent s'en écarter. Par les pressions qu'ils exercent sur ces dissidents, ils semblent poursuivre une intégration forcée. Les camarades déviants ne font donc pas l'expérience d'une régulation véritablement sociale. La question durkheimienne de la légitimité des limites à respecter fait problème, autant du côté des *bullies* que de celui des jeunes (jugés déviants) qu'ils harcèlent. Les élèves victimes s'adonnent à des conduites considérées d'illégitimes par tous les autres. Ils n'adhèrent pas comme eux à la mission d'élève. Les camarades les plus respectueux du rôle d'étudiant réagissent à ces écarts par des initiatives également dépourvues de légitimité formelle. Dans ce cadre, plusieurs aspects du *bullying* pourraient être indiqués comme désocialisants. Car ce défaut généralisé de légitimité est un obstacle à l'accommodement entre intégration et régulation signifiée (non pas subie), demandant le repérage de fins et de parcours légitimes.

Le rapport aux règles scolaires et aux conventions comportementales généralement partagées apparaît effectivement central dans le but d'une explication compréhensive des différentes dynamiques. Son analyse permet de prendre en compte la nature phasique de certain *bullying*, ainsi que les cas de victimisation ne se réduisant pas à une amende imposée aux "mauvaises élèves". Les jeunes vénitiens expriment, pour la plupart, un respect des règles et de la fonction scolaires qu'on qualifierait d'"aveugle". Or, un approfondissement dévoile facilement la rationalité de cet attachement. Les répondants remontent en effet aux attentes d'efficience - ou bien de conduite instrumentale – dont leur entourage les investit, notamment à propos de l'école. Par là ils reviennent aisément, pour la plupart, sur leur propre expérience de *bullying* agi. Ils en dévoilent aussi bien les aspects de conformité que ceux conformistes. L'implication dans des dynamiques de harcèlement à l'encontre de mauvais élèves s'inscrit souvent dans la défense du normatif préétabli. Un groupe, ou bien le groupe-classe, définit et punit, par ses stratégies de harcèlement réitéré, ce et celui qui semblent nier le sens et la fonction légitimes du travail d'élève. Le *bullying* prend ici les apparences d'une véritable "défense du dogme". En revanche, ce que ces élèves respectueux de règles scolaires codifiées et de coutumes comportementales exigent d'autrui est un véritable conformisme. Cela est

⁷¹⁵Durkheim E., *De la division du travail social ; Les règles de la méthode sociologique ; Le suicide. Etude de sociologie ; Les formes élémentaires de la vie religieuse ; Education et sociologie.*

d'autant plus évident qu'ils ne se posent pas la question d'une acceptabilité signifiée, de la part des camarades "déviant", des us et des prescriptions formalisées.

Les cas d'oppression réitérée entre deux acteurs, dont le harceleur agit en solitaire, mettent en évidence un autre aspect essentiel du rapport aux normes et de son lien étroit avec le problème du *bullying*. Dans les trois classes nous avons constaté la difficulté de ces jeunes *bullies* à s'approprier « le dogme »⁷¹⁶ subjacent aux demandes d'adéquation avancées par les camarades, les enseignants et les parents. Or, l'éloignement par rapport à ces références nous paraît lié à une propension pour l'action signifiée, donc au refus d'une conduite conformiste. *Ces mauvais élèves qui harcèlent leurs camarades plus faibles, ces bullies que l'imaginaire médiatique croit pouvoir définir de façon ferme, ne se laissent pas posséder par le groupe-classe. Tout d'abord parce qu'ils ne parviennent pas à s'approprier le groupe avec ses références normatives et ses pratiques.* La permanence dans l'écart par rapport aux souhaits et aux pressions du groupe-classe témoigne alors, finalement, de l'adhésion à un principe de réciprocité. Les *bullies* solitaires ne perçoivent pas la constriction en provenance de conventions et lois dont ils seraient les récepteurs passifs, faute d'une adhésion compréhensive achevée. Ils nient, finalement, par leurs initiatives cette universalité que Kelsen associe à la norme juridique, dans la mesure où celle-ci exprime la volonté de ses mêmes destinataires. Or, surtout si l'on tient compte de la critique que Boudon formule à l'encontre d'une théorie durkheimienne éventuellement appuyée sur « cette conception aussi restrictive de la norme juridique », on parvient à nuancer cet aspect⁷¹⁷. Les mauvaises élèves vénitiens qui pratiquent le harcèlement réitéré de type *bullying* à l'encontre de cibles préférentielles ne refusent pas *in toto* cette universalité des orientations de fond partagée par leurs camarades. Ils mettent en doute celle de certaines indications spécifiques qu'ils ne se contentent pas d'accepter en raison de la tradition. En cela, ils se rapprochent de l'agir signifié - quelque fois en termes instrumentaux - de leurs pairs et de leur entourage.

⁷¹⁶On repense à l'exemple des régimes totalitaires présent dans la distinction de Boudon entre conformité et conformisme (« Conformité et déviance », in Boudon R., Bourricaud F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, 1982, p. 99).

⁷¹⁷« Normes », in Boudon R., Bourricaud F., *op. cit.*, p. 419.

1.2. Différences et spécificités par rapport au niveau scolaire

A côté des différences assurées par le fait d'observer des établissements situés dans des contextes géographiques différents, de nombreux traits communs permettent un rapprochement parallèle par classes. Les deux groupes d'écoliers, ceux de collégiens et les deux classes de lycée, s'avèrent effectivement partager des caractéristiques importantes. Ces traits communs reportent, entre autres, l'objet d'étude « *bullying* » sur un plan plus général, qui est celui de l'intérêt pour la question relationnelle et interactionnelle. Le regard vertical par zone géographique d'appartenance permet de cerner les éléments spécifiques des attitudes et des dynamiques de type *bullying* qui vont au delà des effets de cohorte, d'âge scolaire, de maturité des élèves. L'analyse horizontale permet de mettre en évidence ces caractéristiques du *bullying* liées à l'âge qui révèlent en même temps des spécificités concernant la façon de se constituer en groupes stables. Cet autre type de regard permet enfin de reconduire le problème du *bullying* auprès du thème plus général de la relation et de l'interaction. En particulier, les spécificités propres à chaque niveau-classe, mises en évidence par l'identification des dynamiques de *bullying* nous apparaissent tout d'abord caractériser des phases éducatives différentes vécues par les interviewées. La lecture horizontale permet de progresser dans la construction d'un cadre compréhensif du *bullying* qui ne soit pas fondé sur la présupposition d'un vide normatif ou de sauts véritables concernant des "moments cruciaux" de la socialisation.

Le bullying entre écoliers

Dans les deux classes de primaire nous avons repéré des dynamiques de *bullying* que les protagonistes expliquent par la référence aux différences dans le tempérament. En particulier, nous retrouvons la forme de l'exclusion persistante que le groupe-classe entier met en œuvre à l'encontre d'un ou deux élèves. La classe septentrionale est aussi caractérisée par la présence de formes directes de *bullying* entre deux jeunes acteurs ou entre un enfant et le reste de sa classe.

Dans les deux terrains la mise à l'écart est le fait d'une majorité de bons élèves à l'encontre de sujets moins performants dans les disciplines scolaires et dans les termes d'habiletés expressives. Cependant, les invectives verbales et d'autres attaques directs ayant

lieu entre les enfants vénitiens peuvent rappeler les cas dont les stéréotypes sur le *bullying* se servent. Les oppresseurs sont en ce cas des enfants turbulents qui s'acharnent contre les plus timides ou les plus savants de leur classe. Ces oppresseurs font par ailleurs, à leur tour, l'objet de vexations plus subtiles de la part de la classe entière.

Ce qui fait de l'exclusion et des agressions verbales et physiques des manifestations de *bullying* - et non pas l'effet tout simple du déroulement de stratégies et de choix amicaux, dans un cas, celui de petits accidents du parcours journalier d'élève dans l'autre - est la continuité. En même temps, on remarque un déséquilibre relationnel entre les élèves concernés. Les victimes d'exclusion manquent d'atouts pour siéger, au même titre que les autres, au sein de cercles et pour bien intégrer le groupe-classe ; elles manquent de l'éloquence et de l'assurance montrée par les autres, ce qui en facilite la subjugation. Quant aux acteurs du *bullying* direct ils entretiennent surtout des contacts amicaux instables et occasionnels avec leurs camarades, ainsi que des relations conflictuelles inspirées par la distribution inégale de caractéristiques diverses. Les victimes de moqueries perpétrées pendant des années, par exemple, se distinguent par des aspects physiques et comportementaux. Elles sont moins performantes, moins charmantes et(ou) apparaissent « moins vives ». Les oppresseurs attaquant leurs cibles par des gestes de force ou bien par des insultes verbales (présents dans la seule classe vénitienne) sont au contraire plus extravertis que les autres, moins appliqués dans l'étude, plus enclins à violer les normes généralement suivies et les règles de l'établissement. Le déséquilibre concerne donc d'abord les dotations individuelles et, par conséquent, le rôle joué dans la relation entre oppresseur et victime. Tout comme les victimes d'exclusion sont incapables de sortir de la situation malheureuse, faute d'habileté dans la gestion des relations entreprises, les oppresseurs solitaires – ceux qui perpètrent des offensives directes sans le support du groupe-classe (et souvent même contre l'avis de ce dernier) – ne disposent pas de moyens pour sortir de leur condition de rôle. En même temps, ces derniers peuvent accroître, par les expériences qu'ils imposent à certaines victimes, les déséquilibres relationnels, notamment en s'imposant de force sur leurs interlocuteurs en détresse. *Dans les deux classes on constate que la persistance dans la condition de victime solitaire d'exclusion ou d'attaques directes engendre une accentuation de ces traits ayant contribué à la désignation primaire.* Le déséquilibre de dotations au départ en génère d'autres : d'abord dans la relation entretenue par la victime et l'oppresseur, ensuite dans toute relation à venir entrelacée par les deux acteurs avec des tiers.

La relation de type bullying reste une forme d'échange. En cela elle constitue un apprentissage dont les acquis sont par la suite mobilisés, tout comme l'ensemble des expériences éducatives, lorsque la situation le demande. Dans les deux classes élémentaires,

on retrouve en effet une persistance dans des positions de dominé ou de dominateur même au moment où des interventions ponctuelles des maîtresses produisent une atténuation de problèmes et conflits. A l'école S. Andrea, l'ex-victime d'isolement de la part de la classe entière (Maria Pia) reste toujours à l'écart, même une fois que les camarades ont compris et reconnu leurs attitudes injustes et blessantes et qu'ils ont commencé à l'inviter expressément à rejoindre le groupe soudé. A l'école Farinetti, Annalisa, victime de moqueries et d'appréciations négatives de la part d'un camarade reste, même lorsque ce dernier ne l'attaque plus, véritablement dépendante de Francesca, l'amie qui l'a toujours protégée. Une maîtrise de soi en situation relationnelle et une capacité à s'imposer lors des échanges et des moments collectifs semblent ne pas être facilement regagnées par les victimes, même une fois que la dynamique de *bullying* ait trouvé terme. Cela s'explique par la double sujétion face à l'opresseur et aux figures protectrices émergeant éventuellement à côté de la victime et de sa situation inconmode.

Les deux classes de l'école élémentaire voient naturellement une vigilance des maîtresses qui n'a pas d'équivalent dans les autres niveaux scolaires. Cependant, des accidents et surtout des dynamiques de *bullying* indirect se déroulent parmi les écoliers. Les enseignants ne parviennent pas toujours à identifier, dans des attitudes relationnelles telles que le choix des copains de jeu, des conduites iniques persistantes. On le remarque en Sicile, où les maîtresses s'engagent pourtant pleinement dans l'affinement de l'harmonie des relations entre pairs. En outre, des nombreux moments récréatifs prévus par la routine des écoliers ne jouissent pas de la vigilance infaillible des adultes. Ce sont surtout les écoliers vénitiens qui le signalent. Cela dit, l'ordre règne plus dans ces deux classes que dans les quatre classes des autres niveaux scolaires. Tout problème relationnel décelé comme tel fait immédiatement l'objet d'une tentative de résolution. Seulement, les mesures entreprises, en dépit des résultats apparemment appréciables et immédiats en termes de dissuasion de l'indésirable, cachent souvent des persistance de rôle évidentes ou des transitions de rôle navrantes. C'est ainsi, par exemple, qu'à l'école S. Andrea la victime d'exclusion de la part du groupe-classe entier reste en réalité dans un isolement et une introversion désormais indépendantes de toute initiative entreprise par les pairs. Parallèlement à cela, à l'école Farinetti nous retrouvons, entre autres, un oppresseur (attaquant ses camarades par des insultes et des moqueries) se déclarant avant tout victime d'exclusion et un autre ancien oppresseur (qui dans le passé attaquait physiquement ses camarades) irrémédiablement condamnés à l'exclusion par des pairs ne croyant pas à leur changement.

L'intervention des enseignants est assurément un succès si l'on considère le maintien de l'ordre et, en Sicile, si l'on pense à l'attention qu'ils accordent aux échanges amicaux entre

enfants. Cependant, *la logique des attitudes de type bullying déjà consolidées compénètre souvent celle de la cohésion des groupes internes à la classe. Elle échappe donc facilement aux instituteurs, engagés dans la dissuasion de manifestations dont le caractère inacceptable ne fait pas de doute.*

Les petits écoliers font souvent preuve d'empathie vis-à-vis des victimes. De même, ils mettent en avant des attitudes compréhensives remarquables en parlant des raisons de tous leurs actes et de leur propre responsabilité éventuelle dans la victimisation de camarades⁷¹⁸. Le groupe, entendu comme groupe-classe et comme petit cercle qui associe des élèves ayant des affinités, est décrit dans ses traits principaux. Sa fonction officielle et ses possibles dérives sont indiquées par les écoliers qui admettent avoir parfois pratiqué l'exclusion (en Sicile) et par ceux qui justifient cette attitude en citant les "fautes" présumées des laissés pour compte et des cibles de critique négative. Cette indication de fonctions, identités et rôles fait émerger en même temps des représentations de l'école, des normes, des parents et des enseignants dont la prise en compte s'avère indissociable de l'intérêt pour le *bullying*.

Dans les deux classes, l'école est considérée comme le contexte clé du progrès personnel (bien que ce dernier soit caractérisé de façon différente par les deux petites populations). Les enseignants et l'institution sont reconnus en tant que mandatés par les parents, autorités indiscutées qui définissent la mission des enfants. En mesure différente en Vénétie et en Sicile, les instituteurs et les limitations qu'ils imposent aux envies de chacun sont considérés comme légitimes. Le respect d'attentes consolidées relatives à la conduite en classe, ainsi que celui des règles officielles de l'établissement, réaffirme cette reconnaissance. Tout en étant loin de la maison, les enfants avertissent, en plus de la présence de la maîtresse, l'action guide de leurs parents. Le fait de se confronter avec des prescriptions et des interdits fait ressembler l'école à la famille. En outre, les écoliers sont conscients du partage de buts et moyens entre parents et instituteurs, les premiers préconisant même l'intervention répressive des enseignants le cas échéant (notamment en Vénétie). La perception de contiguïté entre les deux milieux clés de l'éducation rassure les petits répondants tout en favorisant une relativisation des images des adultes significatifs. En Sicile les maîtresses, en tant que fournisseurs de repères, peuvent primer sur les parents ; en Vénétie les religieuses font souvent l'objet de critique négative, les parents et les pairs restant les référents clé. La possibilité d'autonomie dans le jugement commence à s'inscrire dans les représentations des écoliers, quoique toujours par la référence à l'une des deux agences éducatives. *Le bullying*

⁷¹⁸Même en cela, notre travail s'écarte des approches psychologiques ayant souvent mis en évidence une corrélation directe entre l'âge des élèves et la prise de distance, voire la condamnation, des iniquités de type *bullying*. La différence entre genre dans ces pratiques de jugement réapparaît, en revanche, aisément dans notre petit échantillon.

des écoliers nous semble intervenir lorsque la continuité recherchée entre les deux milieux apparaît perturbée. Les enfants s'étonnent d'être confrontés à des tempéraments qu'ils n'ont pas encore eu l'occasion de découvrir en famille (c'est le cas de la classe sicilienne). De même, ils tolèrent mal les écarts de conduite par lesquels certains camarades font vaciller le sens de leurs attachements aux normes. Ils peuvent alors entreprendre un mouvement de défense de repères en isolant leurs camarades qui personnifient la menace. Il arrive ainsi, par exemple en Vénétie, que la classe entière marginalise l'un de ses membres. Le bullying peut faire partie de la défense de cette proximité, très rassurante, entre les deux sphères qui participent à la définition identitaire.

Le bullying entre collégiens

Le *bullying* des deux classes de collège est plus facilement reconnaissable en tant que tel. Il ne prend plus seulement la forme de l'exclusion. Des offensives verbales, directes et indirectes, des agressions physiques, des machinations souterraines s'observent. On remarque une complexification par rapport à l'école élémentaire, concernant les manifestations de *bullying*, la caractérisation de ses protagonistes, l'ensemble des facteurs déclencheurs et latents pouvant en partie expliquer les dynamiques.

Des concomitances importantes se remarquent entre la façon de constituer le groupe et les modalités du *bullying* repéré. Par ailleurs, le rapport entretenu avec l'institution scolaire semble également nous informer sur les pratiques de *bullying*. Les collégiens prennent en considération de nombreux éléments caractérisant chaque élève, ses attitudes, sa famille. Les dynamiques conflictuelles identifiées nous indiquent que la cohésion est vite établie entre jeunes partageant un même rendement scolaire, des mêmes aptitudes intellectuelles et physiques, des mêmes possibilités financières et ludiques. Le type de rapport entretenu avec l'école et avec la tâche estudiantine est continuellement évoqué, non seulement lors de l'explication, mais déjà au moment même de l'action de type *bullying*. Plus que les écoliers, les collégiens se serrent souvent les coudes vis-à-vis de ces camarades qui ne semblent pas partager leur vision de l'école ; qui ne s'investissent pas dans la réussite scolaire (notamment au collège Cappello) ; qui ne profitent pas de l'expérience d'apprentissage pour se mettre en évidence (on pense à la classe Amato) comme la plupart des élèves.

Les moyens - disponibilités financières et opportunités assurées par le style éducatif et l'organisation familiaux, mais aussi capacités relationnelles, intellectuelles et physiques - interviennent à plusieurs titres dans le réseau complexe des échanges amicaux, de la

constitution et du maintien de cercles et dans les dynamiques de harcèlement réitéré entre pairs. Ils sont alors évoqués en tant que facteurs explicatifs – mais pas toujours comme des justifications – des iniquités que les oppresseurs commettent. D'autres fois, les moyens agissent sans que les élèves les prennent explicitement en considération. A ce propos, nous pouvons relever deux exemples : dans la classe sicilienne, la mise à l'écart de deux gamines ne partageant pas avec les autres les aptitudes linguistiques et les résultats scolaires, ainsi que la participation aux activités *extra* et *péri*-scolaires ; dans la classe vénitienne, l'isolement de trois mauvais élèves qui, en plus, ne prennent pas partie aux jeux sportifs. Les moyens sont envisagés à la fois en termes attributifs (notamment en Sicile) et par rapport au problème majeur de la "réussite". C'est surtout le cas dans la classe septentrionale, où les collégiens s'associent, se discriminent et se harcèlent systématiquement aussi à partir des habiletés respectives dans l'exploitation des ressources à disposition. L'école, dans son ensemble, fait partie de ces moyens-ressources, en plus de figurer, par ailleurs, comme une étape-objectif à assurer.

Les élèves se harcèlent au collège non seulement parce qu'ils se trouvent différents au plan du tempérament, mais surtout pour ce que cette différence symbolise. Les vénitiens craignent de ne pas réussir à l'école et ils s'acharnent contre ceux qui rappellent ou semblent accroître ce risque (c'est le cas du *bullying* de groupe contre Eliana, Marco et le trio de mauvais élèves censés envenimer l'ambiance de l'apprentissage)⁷¹⁹ ou bien contre ceux qui réussissent particulièrement bien (c'est le cas, plus circonscrit, de la dynamique entre Franco et Agostino). Les élèves siciliens accordent une importance majeure au prestige associé à la position socioprofessionnelle des parents. Cela les amène à critiquer et agresser Fabiola et Alessandra, négation personnifiée du capital global (connaissances et maîtrises, moyens économiques, prestige des parents) dont ils savent disposer et qu'ils tiennent à préserver. D'autres dynamiques de *bullying*, repérables aux niveaux *intra* et *inter*-cercles, voient en particulier les filles méridionales exercer de la domination et de l'oppression sur la base d'une compétition inavouée. Cette dernière pivote autour du prestige au sein du groupe-classe tout entier.

Au collège, victimes et oppresseurs se distinguent de différentes façons les uns par rapport aux autres et, selon les dynamiques, par rapport aux élèves qui ne sont pas directement et ouvertement impliqués dans le *bullying*. En Sicile, les deux victimes de harcèlement de la part du groupe-classe entier sont moins performantes à l'école, leurs parents

⁷¹⁹Notre expérience de terrain n'a cessé de réaffirmer l'opportunité de la mobilisation de ce « mécanisme psychique très courant » que Freud indique dans la projection et(ou) dans le déplacement (cf. S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*, Paris, Puf, 1956, pp. 100-101 et *Le président Schreber*, Paris, Puf, 2004) lors de l'analyse des attitudes de type *bullying*.

moins reconnus au sein de la communauté villageoise, leurs moyens culturels et financiers déficients. Les oppresseurs – le groupe-classe entier – se situent à l’opposé. L’autre situation de *bullying*, voyant le groupe des filles s’acharner contre une ex-adepte (Cristina), semble s’articuler autour d’une distinction à la fois liée au rendement scolaire et aux capacités relationnelles qui font briller la victime au détriment de ses congénères. La chef des filles, qui semble mener le jeu oppressif en question, fait montre d’un tempérament peu docile ; elle domine sans problèmes ses suiveuses et essaie de « faire la loi » même auprès des garçons. Or, les habiletés intellectuelles étant bien répandues au sein de la classe, il nous paraît que cette fille-oppresseur se distingue des autres camarades surtout par l’affichage incontrôlé de l’instinct dominateur, en plus que par un désir effréné d’émerger au plan des résultats scolaires.

Au collège septentrional, les victimes montrent des caractéristiques très variées dont le relief fait la singularité des acteurs. Elles peuvent être peu engagées dans la réussite scolaire (notamment en cas de dynamiques indirectes de mise à l’écart) ; peu aisées du point de vue des moyens financiers familiaux et sujettes à des restrictions particulièrement rigides à la maison ; particulièrement brillantes dans toutes les disciplines sauf dans le sport ; familières de conduites insolites et inacceptables ; plus âgées et peu impliquées dans la vie de la classe. Les oppresseurs présentent à chaque fois des caractéristiques les éloignant de leurs victimes respectives. Il s’agit alors du groupe des filles plus à la mode qui n’ont pas de difficultés majeures dans le travail scolaire et qui profitent d’une certaine liberté accordée par les parents ; d’un élève turbulent, solitaire, plus âgé qui ne s’engage pas dans le travail scolaire ; de la classe entière, qui reconnaît la valeur centrale de l’effort personnel pour réussir.

Dans les deux classes de collège, le *bullying* se manifeste lorsque des parenthèses semblent avoir été mises, par les oppresseurs ou les victimes, autour d’attachements généralement partagés. La capacité de réaliser un projet, l’abnégation dans une cause (par exemple dans la réussite scolaire et sociale) et la cause même distinguent les protagonistes de harcèlement réitéré. Des attitudes et des stratégies de type *bullying* peuvent bien s’expliquer, sinon par l’identification ponctuelle de différences objectives, par la référence à la perception de telles singularités et de telles différences. Les offensives peuvent sanctionner ces écarts et, à leur tour, trahir d’autres particularités qui seront sanctionnées par d’autres dynamiques de *bullying*. Les deux classes de collège présentent pour cela des cartes relationnelles très complexes et des scénarios intriqués de harcèlement réitéré entre pairs.

En général, on repère une référence implicite à des espaces et à des temps qui ne se réduisent pas à l’école. L’avenir et la vie sociale extrascolaire fonctionnent comme repères dans la gestion des appartenances de groupe et des échanges. On perçoit alors une avancée de

cette relativisation de références déjà mentionnée, encore faible chez les petits écoliers. Les collégiens des deux classes font montre de concevoir un univers qui n'est pas composé par les deux seules agences primaires de la socialisation. Ils se perçoivent, pour la plupart, comme partie intégrante d'un système plus complexe de fonctions (nord) et de symbolisations (sud) dont la prise en compte est indispensable. Comme dans la description piagétienne de l'« intégration dans la société » ayant lieu à l'adolescence, les collégiens interviewés commencent à se percevoir comme égaux des adultes, des « membre[s] parmi les autres de la Société, dans laquelle il[s] projet[tent] alors de jouer un rôle et de faire une carrière »⁷²⁰. Certains élèves, notamment en Sicile, parviennent même à formuler un programme explicite d'amélioration de la société locale⁷²¹; d'autres soulignent l'indépendance, vis-à-vis des adultes, dans la lecture et l'analyse du sens de l'existence (les vénitiens distinguent, par exemple, leurs propres aspirations professionnelles de celles des parents). Or, pour certains aspects, la plupart des victimes et des oppresseurs que nous avons pu identifier gèrent mal le rapport avec ce système d'appartenances amplifié. Certaines victimes continuent de considérer comme légitime la seule œuvre d'orientation menée par la famille. De même, ces jeunes ne font pas des pairs leurs véritables référents. Par exemple, les filles subissant une mise à l'écart *intra*-genre ne poursuivent pas (en Sicile comme en Vénétie) la ressemblance par rapport aux autres camarades de sexe féminin. Dans d'autres cas, victimes et oppresseurs admettent s'investir dans les seules relations amicales extrascolaires et ne pas craindre les jugements des parents et des enseignants.

Le cadre général d'un ajustement ardu se dessine, pour tous les collégiens, entre la relativisation des autrui signifiants, la préservation du respect mutuel et la poursuite du chemin d'autonomisation par rapport à toute obligation « sacrée et intangible ». Les protagonistes directs du *bullying* apparaissent particulièrement mal à l'aise face à cette « nécessité logique » (et morale) ou « obligation de cohérence et de non contradiction ». De plus, en ne les libérant que partiellement du poids de la coercition parentale, celle-ci leur impose l'effort d'une recherche d'accord mutuel sur les normes entre camarades.

Les paramètres amicaux, ainsi que les dynamiques de harcèlement réitéré, s'inspirent plus des images négociées au sein du groupe-classe et de ses sous-cercles que de modèles établis en voie définitive au sein du foyer. Des instances de relativisation se repèrent tout

⁷²⁰« Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance », in G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, tome II, Paris, Puf, 1963, p. 238.

⁷²¹Le cas de Michele, dans la classe de collège observée en Sicile, met en évidence l'habileté dans la transposition du rapport aux règles et aux droits expérimentée à l'école lorsqu'il s'agit d'approcher le monde extérieur, la société plus ample. Membre à part entière de ce « premier univers politique » (cf. P. Rayou, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Puf, 1999, p. 6 et suivantes) qu'est la classe avec l'établissement, le jeune en question ne se pose aucune limite lorsqu'il s'agit de déployer ses compétences de sujet social légitime.

particulièrement dans le rapport entrelacé avec les professeurs. Dernier recours en cas de conflit dont la résolution s'avère difficile, les enseignants n'apparaissent plus guider l'esquisse des représentations majeures des élèves. Ces derniers s'adressent plutôt les uns aux autres (directement ou de façon symbolique) pour travailler leurs *self* de préadolescents et collégiens. Le contexte scolaire du collège présuppose, en théorie, une moindre participation des professeurs aux réseaux des échanges entre pairs. Des problèmes relationnels sont souvent laissés sans solution, sous prétexte qu'ils se présentent comme le fruit de choix autonomes légitimes de la part des jeunes ou qu'ils ne sont pas remarqués par les enseignants. En réalité, une "presque complicité" est parfois distinguable dans les attitudes de ces derniers, notamment lorsque la victimisation est menée par le groupe majoritaire au détriment de quelques jeunes isolés⁷²². Lorsque le groupe-classe se comporte comme s'il était un acteur et que les élèves s'aventurent dans la détermination autonome des jugements sur autrui, les enseignants s'avèrent quand même partie intégrante de la petite collectivité des semi-adultes. Pendant que les élèves projettent, tissent et défont le canevas relationnel à partir de normes et de nécessités des cercles, par le biais d'alliances et du renforcement d'images, les professeurs rentrent, souvent sans en avoir conscience⁷²³, dans un jeu entre pairs qui, surtout en Sicile, est mené à la manière des adultes. La situation de chaque classe se confirme comme un élément central à prendre en compte dans l'étude du *bullying*.

Le passage complexe d'une prévalence hétéronome à l'accentuation de la dimension autonome s'avère ne pas être une simple « histoire de jeunes ». Cela est d'autant plus évident que le rapport à la norme peut être ambivalent chez les collégiens rencontrés. D'un côté, ils apparaissent tous élargir, généralement, le champ des référents normatifs, ce qui comporte simultanément un amoindrissement de l'emprise de chacun de ces guides. De l'autre, ils continuent, à l'instar des petits écoliers, de sanctionner, souvent par les attitudes de type *bullying*, les écarts normatifs commis par certains camarades. Or, ces écarts ne correspondent plus, comme c'était le cas à l'école élémentaire, aux violations ponctuelles de certaines règles spécifiques. Ils ne se réduisent pas non plus à la violation de normes afférentes aux souhaits

⁷²²L'aspect ritualisé (cf. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973) des conduites du groupe-classe par rapport à certains élèves encagés dans le rôle de cibles de victimisation directe ou indirecte a semblé souvent aveugler les enseignants face à la nature de certaines situations problématiques entre élèves. Le *bullying* devient alors d'autant plus difficile à combattre qu'il peut aisément s'infiltrer parmi ces comportements codifiés, pratiques du rituel scolaire, visant la maintenance de l'ordre social, notamment par la promotion de sa continuité (cf. B. Bernstein, Elvin H. L., Peters R. S., « Les rites dans l'éducation », in Huxley J. (dir.), *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard 1971, pp. 276-288).

⁷²³Cet aspect du *bullying* fréquemment retrouvé a permis de souligner une question centrale concernant la socialisation. A côté des objectifs explicites de l'apprentissage scolaire et social poursuivi par les enseignants, un grand nombre d'éléments formatifs engagés par leurs interactions peut ne pas pouvoir se dire conscient. Des valeurs ouvertement refusées peuvent ainsi faire l'objet de transmission (cf. A. Vasquez-Bronfman, I. Martinez, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Puf, 1996, p. 46).

parentaux. Au-delà de la similitude de tempérament et de l'adaptation par rapport au rôle d'élève, les collégiens prennent comme références à la fois la mode vestimentaire, la popularité au sein du groupe des pairs, la réussite intellectuelle et sportive, les expériences de vie rendues possibles par le style éducatif familial. Le *bullying* détecté met en évidence autant une concurrence d'attachements, dont le nombre est accru, qu'une relativisation de plusieurs d'entre eux.

L'autonomisation passe par le contact avec plusieurs acteurs, groupes d'acteurs et représentations ayant, chacun à sa manière, le statut de référence et(ou) de référent normatif. En même temps, les jeunes acteurs affichent souvent une instance d'indépendance par rapport à certaines de ces adhésions et à leurs promoteurs. Les dynamiques de *bullying* ainsi reconstruites nous permettent de comprendre que le mouvement évolutif des collégiens rencontrés ne se décrit pas comme une véritable allée simple de l'hétéronomie à l'autonomie. Ce mouvement ressemble plutôt à une oscillation perpétuelle entre un seul attachement majeur et plusieurs adhésions dont la prééminence varie selon le moment et le contexte. Il est vrai qu'un *Leitmotiv* a été identifié pour chacune des deux classes qui semble animer les interactions amicales, les conflits occasionnels et les situations de *bullying*. Mais il est également évident que des déclinaisons multiples et toujours différentes peuvent être repérées, qui prennent en compte tantôt le groupe de genre, tantôt d'autres sous-cercles, ainsi que les relations entre sous-groupes et celles entre le groupe-classe et ces unités. La vision instrumentale de l'apprentissage dans le nord et celle de l'école en tant que terrain d'affichage de traits attributifs souhaitables dans le sud, en somme, ne constituent aucune catégorie monolithique à privilégier. Elles restent simplement définitoires de l'ambiance-classe, en en décrétant la centralité dans une étude sur l'intimidation et la victimisation réitérées entre pairs en milieu scolaire.

Dans les deux classes de collège le Groupe n'est plus seulement le groupe-classe. Plusieurs sous-cercles sont identifiables, surtout à partir des dynamiques de harcèlement. Non seulement les élèves font preuve de leur appartenance à la classe du fait de ne pas être relégués en marge du groupe-classe dont la cohésion est forte. Les possibilités d'appartenance sont explorées de différentes façons, notamment par l'intégration ou la fondation de petites unités amicales. Ces petits groupements sont clairement sujets à de nombreuses transformations, notamment à la suite de pressions internes et dans le cadre de tensions entre cercles. Les petites unions de deux ou trois individus sont pour cela bien plus nombreuses qu'à l'école élémentaire. De même, les dynamiques de *bullying* réitéré apparaissent dans une quantité plus importante et mieux définies dans leurs contours et dans leurs directions. Oppresseurs et victimes dont l'implication est celle de protagonistes peuvent aisément être

identifiés, bien que chaque membre de la classe nous apparaisse comme un acteur à part entière des dynamiques d'oppression.

Le *bullying* repéré dans les deux classes de collège met en évidence le fait que les jeunes intéressés tiennent le groupe comme une référence parfois abstraite, souvent à peine explicitée. En même temps, le rôle du groupe s'avère être une clé pour comprendre les événements amicaux et conflictuels de la classe. Les manifestations de harcèlement continué et le fonctionnement du groupe se complètent par certains aspects. La compréhension de l'un prend alors en compte celle de l'autre. Les collégiens ne réduisent pas le groupe à la classe scolaire. Non sans l'influence de la fragmentation des enseignements et des moments ludiques, ils ont commencé à explorer cet instrument-notion dans ses mécanismes les plus particuliers et spécifiques. Cela a été de plus en plus facile, l'intégration de petits cercles apparaissant enfin légitime au collège. Si les enseignants continuent de prédiquer la cohésion générale, en effet, tout élève interviewé met en avant une représentation de la participation à un groupe sélectif comme un passage obligé, attendu, espéré. C'est pourquoi à l'intérieur du groupe imposé qui est la classe chaque élève recherche des affinités. Quelques uns, notamment les victimes de harcèlement, visent même des relations amicales basées sur la complémentarité. L'intimidation et la victimisation entre pairs s'avèrent être d'autant plus complexes dans les deux classes de collège que celles-ci s'articulent dans plusieurs petits groupes aux caractéristiques spécifiques : ces derniers demandent des efforts d'ajustement à répétition et leurs membres se voient accordé du prestige et de l'autorité de façon différente selon les situations et les points de vue de ceux qui les jugent.

Le bullying entre lycéens en bref

Comme signalé, nous n'avons pas relaté les résultats de l'enquête concernant les deux classes de lycée. Néanmoins, nos considérations se sont souvent appuyées sur ces deux riches expériences de terrain. Cela nous amène à revenir brièvement sur quelques résultats principaux, afin de préciser le sens de notre lecture verticale – par niveau scolaire – des informations obtenues.

Le passage au lycée se présente, à partir de notre exploration, comme une étape supplémentaire de la complexification des réseaux amicaux et des dynamiques d'intimidation et de victimisation entre pairs. On constate une véritable progression : les acquis remarquables au collège peuvent ainsi se concevoir, dans l'ensemble, comme une tendance. Les lycéens des deux zones affichent désormais des appartenances qui, après s'être complexifiées et enrichies,

ne manquent pas de se refermer en montrant leurs contours respectifs. Les parents et les proches de la famille font moins l'objet de conversation lors des interviews ; les enseignants n'apparaissent presque plus dans les discours spontanés des collégiens. Ces adultes rentrent parmi les sujets de conversation seulement lorsque des questions ou des relances ponctuelles l'imposent.

Les thèmes de l'amitié et de l'amusement, que les élèves plus jeunes relient immédiatement à l'ambiance de la classe, sont ici déclinés à partir de la référence à l'espace extrascolaire et extrafamilial. C'est peut-être pour cela que les dynamiques de harcèlement réitéré entre camarades de classe ne font pas l'objet de reconstructions compréhensives aussi soignées que celles des écoliers et des collégiens. C'est surtout en reliant les différentes représentations mises en avant au sujet d'autres thèmes que nous parvenons enfin à cerner le cadre des situations de *bullying* en acte dans les deux classes. En plus, ce sont souvent des jeunes non directement impliqués dans les dynamiques qui aident le plus ce travail de reconstruction. Bien plus que les élèves plus jeunes, les adolescents rencontrés sont réticents au sujet des iniquités commises et de celles subies de façon réitérée. S'ils en dévoilent des épisodes, ils ne s'attardent pas, directement, sur le sens et sur la reconnaissance de responsabilité. L'analyse des phénomènes de *bullying* s'est faite, en ce cas, surtout à travers celle des trames amicales et des stratégies cohésives. Le terrain du lycée représente ainsi une sorte "d'achèvement", dans le sens où on y applique déjà l'une des conclusions majeures de l'enquête même : *le harcèlement répété entre pairs en classe ne s'analyse pas sans traiter des adaptations et des attachements généralement mis en avant par les jeunes intéressés.*

Les petites unités groupales priment ici sur toute représentation de la classe scolaire en tant que repère clé. La question de la légitimité de l'existence de petits cercles et celle de leur cohérence par rapport à l'ensemble-classe plus large et(ou) par rapport aux indications majeures des adultes ne se pose plus. En Sicile, chaque élève se situe au sein d'un groupe à la fois contraignant et secondaire. D'un côté, ce groupe joue un rôle définitoire important par rapport aux individus qui en font partie et cette appartenance comporte souvent qu'aucune autre affiliation n'ait lieu. D'un autre côté, l'expérience du cercle sélectif en classe dévoile son caractère non exhaustif, du fait des nombreuses autres fréquentations dans lesquelles ses membres s'engagent en dehors du temps scolaire. Le terme d'amitié est toujours associé à des situations extérieures à la classe. Les attitudes de type *bullying*, dans ce cadre, ne sont pas toujours soigneusement cachées. En notre présence, ceux et celles qui, par exemple, se tachent de la mise à l'écart réitérée de quelques camarades, ne manquent pas de s'exprimer ouvertement de façon indélicate au sujet des victimes.

La perception de distances multiples entre oppresseurs et victimes, élément déclencheur majeur du *bullying* dans tous nos terrains, est ici encore plus immédiate. D'ailleurs, le nombre des échanges amicaux est limité, en classe, à cause de la concurrence exercée par les amis externes à l'école.

Une sorte de "rencontre avec l'étranger" constitue, autant en Sicile qu'en Vénétie, l'expérience clé à prendre en considération en analysant autant les affiliations amicales que le *bullying*. Dans la classe sicilienne du *Liceo Psicopedagogico* les élèves, pour la plupart originaires de la petite ville qui abrite l'établissement, accueillent, dès le début, de la pire des façons trois filles en provenance de trois petits villages de la même province. Ces victimes d'exclusion et de critiques se retrouvent alors à solidariser, même si leur connaissance est toute récente. Rejetées par un groupe qu'elles perçoivent au début comme le « en-groupe », une référence au sens de Merton, les exclues se tournent ensuite vers la constitution d'un petit hors-groupe⁷²⁴.

Deux autres situations de *bullying* à la fois direct et indirect se repèrent en Sicile. L'une voit toujours le groupe-classe dans le rôle d'opresseur, la victime étant une fille solitaire, aux conduites turbulentes, au rendement scolaire à peine passable, à l'allure physique non appréciable. L'autre voit cette même « fille à problèmes » harceler de façon réitérée et exclusivement directe une autre camarade elle aussi particulièrement renfermée, mal à l'aise autant face au travail scolaire qu'aux canons physiques et vestimentaires dominant en classe. La plupart des élèves attribue à cette fille introvertie la détérioration de l'atmosphère de la classe, ainsi qu'une baisse collective du rendement. Les enseignants y font écho en reliant à sa situation problématique le désordre général de la classe.

Dans la classe de l'Institut de formation professionnelle visitée en Vénétie, une seule victime d'exclusion est identifiée, à l'encontre d'un élève non italien, qualifié pour cela d'« étranger » dans les discours de ses camarades. Il s'agit d'un jeune en provenance d'Albanie, seul, dans sa classe, parmi des natifs de la région. Cet élève, qui a mis fin à son expérience scolaire à l'heure où nous menons notre enquête, est décrit comme un élève « bien tranquille », mais « mal inséré » en classe à cause de ses problèmes de langue. Ses attitudes de garçon renfermé sont identifiées comme ses principales caractéristiques et indiquées comme l'une des causes probables de son mal-être par les répondants. Les camarades interviewés montrent qu'ils tiennent à restituer une reconstruction objective des faits. Ils reconnaissent la responsabilité morale de la non intégration de l'élève et montrent une aptitude objective particulièrement mûre en relatant les faits. Grace à la caractérisation de la vie de

⁷²⁴Merton R., Rossi A., "Contributions à la théorie du groupe de référence", *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997 (1953), p. 227.

l'établissement, nous remontons indirectement vers un approfondissement de cette dynamique de *bullying*, faite principalement d'exclusion et de critiques indirectes. L'école professionnelle en question compte désormais une population quasi exclusive d'immigrés des pays de l'est de l'Europe. Les enfants de locaux y sont rares et se sentent véritablement menacés par la prévalence de pairs non italiens. Craintes et insatisfaction nous sont présentées comme principalement dues au désordre et à la grande quantité d'actes inacceptables, voire déviantes et parfois délictueux, commis par les jeunes étrangers. Les espaces et les temps de la vie dans l'établissement sont considérés comme envenimés par les conduites incontrôlables des élèves albanais. Bien que la classe d'interviewés représente une exception, du fait de sa composition et de la conduite de ses membres, la "question albanaise" semble avoir à tel point perturbé l'ambiance qu'aucun thème n'est abordé pendant l'entretien sans qu'une référence aux conflits de mixité ne soit faite. L'organisation scolaire, la paix, la qualité de vie sont toujours décrites comme lourdement affectées.

L'élève isolé, ayant désormais quitté l'école, a finalement exporté symboliquement les fautes et les problèmes généraux en dehors du groupe. Sa provenance a joué en cela un rôle majeur. Il a été associé aux conflits et aux chahuts provoqués par ses compatriotes – tout en n'y prenant jamais partie. Le jeune a été exclu du groupe-classe, ses compagnons n'appréciant pas les attitudes des autres albanais de l'établissement qui s'unissent toujours en petits cercles fermés. Or notre victime n'a jamais rejoint aucun de ces petits groupes. En même temps, en se tenant de façon correcte en classe et pendant toutes les activités, il a probablement été considéré comme un probable concurrent. Ce rappel d'un souci majeur au niveau local (concurrence occupationnelle et crise de l'emploi) a dû définitivement empêcher une heureuse insertion en classe. Ce statut vacillant entre distance et proximité par rapport aux vénitiens de sa classe a favorisé son élection comme « bouc émissaire », telle que caractérisée par R. Girard⁷²⁵.

La projection des problèmes de la classe sur la figure de l'étranger – au sens plus ou moins littéral – est centrale dans les situations de *bullying* des deux classes. Dans un cas on y attribue la qualité de toute relation amicale, dans l'autre on fait converger vers la victime les désagréments et les peurs dues, en réalité, à des transformations socioéconomiques rapides, sources d'insécurité. Encore une fois, on entrevoit, parmi les traits du *bullying*, le réflexe des priorités et des représentations de l'école et de l'existence. Au lycée sicilien, où le côté ludique de la routine d'élève est l'aspect qui tient le plus à cœur, certains élèves subissent le harcèlement et l'exclusion réitérés ; ce sont ceux qui se distinguent par des aptitudes et des pratiques relationnelles singulières (celles-ci étant à leur tour influencées par des

⁷²⁵Girard R., *Le bouc émissaire*, Paris, B. Grasset, 1982.

caractéristiques comportementales et sociofamiliales). A l'école professionnelle vénitienne, engagée dans la formation au travail manuel spécialisé, les victimes de *bullying* sont ces élèves qui en même temps menacent le fonctionnement du système (organisation et fonctionnement de l'établissement, ordre, ...) et en exploitent les potentialités (en intervenant ainsi sur la structure des opportunités d'occupation à venir) tout en n'y appartenant pas vraiment.

En général, en considérant les contours des différents *bullying* agis par les élèves des trois niveaux scolaires, nous pouvons constater, au lycée, une sorte d'"effet cumulé". Les discours des élèves sur les dynamiques de *bullying* prennent en considération le tempérament (comme à l'école élémentaire), le rendement scolaire et la position socio-économique de la famille (éléments qui, au collège, se surajoutent au tempérament), les moyens personnels, familiaux et institutionnels, au sens large d'opportunités matérielles et symboliques. En outre, la vision de l'existence mise en avant par les répondants plus âgés à l'occasion de spécifications sur le phénomène de la victimisation et de l'intimidation entre pairs, semble de plus en plus expliciter la fonction de l'école et celle de la désidérabilité de rôles et de statuts. L'enquête dans les deux classes de lycée, en particulier, nous a permis d'établir un véritable parallélisme entre les façons de faire et de subir du *bullying* et la caractérisation des modes d'affiliation amicale.

2. Bref bilan critique. De quelques éléments pour continuer le travail

Notre intérêt pour le phénomène du *school bullying* s'inscrivait, au début, dans celui plus large pour les phénomènes de déviance. La problématisation que nous en avons proposée tend à sortir l'objet d'étude de ce cadre pour lui conférer un statut de "normalité" (le *bullying* a été repéré dans toutes les classes). De même, nous semblons sûrement insister sur son caractère consubstantiel par rapport à la réalité de la classe scolaire, parfois dans des tons qui évoquent une interprétation fonctionnaliste. Le fait d'avoir considéré le *bullying* dans les termes d'une interaction, de l'avoir situé au cœur des processus entrecroisés de la socialisation, de l'avoir décomposé à l'image de tout autre échange, a sûrement accentué l'apparence d'éloignement par rapport au thème de la déviance. En effet, nous entendions surtout ne pas considérer le *bullying* comme un indicateur de déficience, ou d'inadaptation, de valeurs et normes de base. Naturellement, nous n'avons jamais considéré comme négligeable,

dans une étude sur le *bullying*, la question d'une "distorsion" dans la socialisation. Seulement, nous nous sommes concentrée davantage sur le *bullying* en tant que distorsion en soi, donc à la fois souche de pannes instantanées et à venir de l'apprentissage relationnel et notionnel, que sur le *bullying* comme résultat de telles distorsions. Sauf, naturellement, lorsque les manifestations offensives nous apparaissaient directement liées à la perception de ces éventuelles distorsions (ce qui s'est avéré fréquent).

La mesure de l'éloignement par rapport au thème de la déviance se comprend à partir de deux facteurs. D'abord, nous nous sommes surtout posée la question de comment il était possible de s'intéresser au *bullying* d'un point de vue sociologique. Cette question de méthode nous a certes éloignée d'une considération de la déviance en tant que violation de normes et de conventions au contenu ponctuellement défini et prétendument moral. En second lieu, nous avons bien repéré dans la déviance (et dans la déviation) un concept clé dont l'intérêt pour le *bullying* ne saurait être écarté. Mais, ainsi que l'accent mis sur le rôle de l'interaction l'impose, nous avons considéré les victimes et les oppresseurs comme des acteurs à part entière. Cela nous a empêché de juger comme déviants les seconds, du seul fait de leur écart par rapport à une norme morale implicite qui leur imposerait de ne pas tourmenter les premiers. Notre approche a mis en évidence le fait que les victimes sont souvent des jeunes perçus comme déviants au sens le plus général qu'on puisse considérer. Nous n'avons donc pas considéré les offensives de type *bullying* comme déviantes. Nous avons préféré enquêter les rapports entretenus par les dynamiques de *bullying* avec la non-conformité que ses protagonistes envisagent les uns dans les comportements et dans les traits distinctifs des autres. Notre attention s'est alors arrêtée notamment sur les écarts que la dynamique du harcèlement moral et physique réitéré entre pairs paraît sanctionner, que ce soit de façon « expiatoire » (comme dans certaines dynamiques directes) ou bien « par réciprocité »⁷²⁶.

Par ailleurs, la multiplicité des formes et des situations de *bullying* détectées nous a confortée dans le choix de ne pas vouloir indiquer des types généralisés de victimes et d'opresseurs. Elle nous a également fait renoncer à l'identification d'un "inacceptable" universellement reconnu, susceptible de déclencher épisodes et dynamiques de *bullying*. Or, cette redéfinition situationnelle continue peut avoir enfermé notre travail hors de la théorisation générale que l'on s'attendrait par une thèse. Nous avons proposé notre propre définition de *bullying* seulement au début du texte, en guise d'instrument de travail. Nous n'y sommes pas retournés de façon formelle et "définitive", comme couronnement de l'analyse. Nous avons simplement enrichi, de temps en temps, notre lecture interprétative des entretiens

⁷²⁶Nos données révèlent la présence souvent simultanée des deux types d'attitudes que Piaget voit au contraire dans une succession progressive, liée à l'âge.

par des remarques de caractère plus général (sur le rôle des groupes, sur les acteurs à considérer comme protagonistes, sur le rôle de la perception de différences, sur le rapport entretenu avec les règles...).

Nous n'avons pas, non plus, précisé une désignation ponctuelle de ce "normatif" maintes fois cité. Nous nous sommes servie de ce qualificatif pour nous référer ici aux règles scolaires codifiées et connues par cœur, là aux principes généraux régissant le fonctionnement de l'activité scolaire. Nous en avons abusé en faisant allusion tantôt aux buts poursuivis par les jeunes acteurs (aussi bien dans le respect qu'en contre-tendance par rapport à l'entourage et, ou, aux camarades), tantôt aux moyens qu'ils apparaissaient se donner pour cela. Nous avons même employé cet adjectif, le plus souvent en forme de substantif, pour évoquer la conformité et le conformisme exigés au sein du groupe des pairs. Nous n'avons pas pour autant, auparavant, désigné des notions de norme et de règle marchant de référents fermes. L'accent mis sur l'importance de la redéfinition contextuelle dans l'étude du *bullying* a sûrement encouragée ce manque.

Finalement, c'est le caractère inédit du positionnement de notre objet d'étude qui nous paraît être le résultat principal du chemin parcouru. Cela peut certainement sembler un bien modeste progrès. Mais nous croyons que la situation du *bullying* dans un cadre spécifiquement sociologique est un pas à accomplir. Il l'est d'autant plus que l'on s'engage afin que le harcèlement entre pairs ne retombe pas dans le cadre d'une lecture mécanique de la socialisation. En prétendant d'entreprendre l'étiologie d'un phénomène indésirable, ce risque n'est pas absent. Pour rogner la portée de ce danger, nous avons toujours retraduit la question « pourquoi le *bullying* existe-t-il ? » dans deux autres questionnements : « comment se déroule-t-il ? » et « entre quels acteurs ? ». Naturellement, cela contraint notre analyse dans le cadre du « cas par cas ». Un travail d'ajustement par rapport à un enjeu de portée théorique consisterait donc à tenter la généralisation d'indications concernant, tout du moins, la méthode d'étude, puis l'objet en soi.

En pensant à un éventuel enrichissement de l'étude et à la programmation d'une nouvelle enquête, au moins deux autres éléments nous sembleraient mériter un approfondissement : l'âge des élèves et les caractéristiques du travail scolaire. Nous le croyons en raison d'une tendance indiquée par notre petit échantillon. Le *bullying* apparaît de plus en plus préoccupant en passant des petits écoliers aux élèves âgés. Ses manifestations deviennent non seulement plus nombreuses et fréquentes, mais aussi plus variées. Elles peuvent comprendre, à partir du collège, des attaques violentes, même physiques. Cela étonne d'autant plus que la collection de données a concerné des établissements non particulièrement frappés par le désordre. Nous avons pris en considération la perception d'hétérogénéité des

références normatives des élèves, qui change avec la progression dans le niveau scolaire. Et nous avons remarqué le rôle majeur des groupes dans le rapprochement et l'éloignement par rapport à des ensembles normatifs de référence. Autant l'âge biologique que l'âge scolaire mériteraient d'être analysés dans leur rôle de facteurs de transformation du contexte et de l'ambiance du *bullying*. Cela est d'autant plus banal que l'adolescence s'associe indiscutablement à des changements organiques et comportementaux et que les élèves interviewés traversent pour la plupart cette phase particulière.

Dans le but de comprendre l'origine des différences constatées entre les niveaux scolaires, il serait important de revenir sur une autre constatation. Là où le travail sur les règles (nord) et les principes-base (sud) est au centre de l'activité d'apprentissage, l'intimidation et la victimisation réitérées sont moins importantes. Dans les deux classes de l'école élémentaire, en effet, tout accident, toute ambiance conflictuelle, a fait l'objet de détection, de compréhension et de tentatives de résolution immédiates. Dans quelle mesure la nature du travail scolaire influence-t-elle la diffusion et la pratique d'attitudes et conduites typiques du *bullying* ? Il serait à cet égard intéressant d'analyser les transformations subies par les pratiques d'enseignement et de gestion de la classe dans les quinze dernières années. La fréquence différenciée des épisodes de victimisation dans les établissements est-elle attribuable à des expériences formatives différentes vécues par les élèves ? Un autre facteur, qui n'est pas forcément institutionnel, pourrait être approfondi dans le cadre de l'attention au travail scolaire. Il s'agit de la plus ample possibilité d'information et d'auto-formation constante, liée à la capillarité des moyens de communication et d'échange. Autant l'encouragement de l'expérimentation de situations d'apprentissage inédites (comme celles observées dans les deux classes d'école élémentaire et collège méridionales) que la connaissance du phénomène du *bullying* de la part du personnel enseignant pourraient en effet révéler des relations étroites avec ce facteur. Le niveau de la mise à jour de connaissances concernant le *bullying* pourrait se révéler un indicateur de l'implication des enseignants dans le bien-être des élèves et du statut de leur participation aux dynamiques de *bullying* éventuellement en acte.

ANNEXES

ANNEXE 1 - Les deux contextes de l'enquête. Profils et parcours socioéconomiques et historiques

Les établissements scolaires visités se trouvent en Vénétie et en Sicile. Des conditions climatiques différentes ; des rôles historiques et politiques incomparables dans les vicissitudes nationales⁷²⁷ ; des traits culturels les plus divers⁷²⁸ ; des caractéristiques socio-économiques spécifiques apparaissent, notamment, s'associer à la localisation physique distanciée des deux zones. Nord et Sud font souvent l'objet d'une véritable opposition lors d'une caractérisation socio-historique⁷²⁹ ou dans les discours sur le changement social et sur les effets de la transformation industrielle⁷³⁰ de l'après-guerre. Les paysages esquissés à partir des comportements électoraux apparaissent également très contrastés⁷³¹. Les trames de l'activité économique et productive, le poids de l'occupation dans l'administration publique, les stratégies de soutien intrafamilial ne sont que trois exemples de variables différenciant la région Vénétie de la Sicile⁷³².

Les deux esquisses proposées visent à permettre une lecture contextuelle des traits concernant les zones d'appartenance des classes scolaires prises en compte par notre étude. Des contrastes et des contradictions, aussi bien internes qu'externes ont intéressé, depuis toujours, la Vénétie et la Sicile. Non seulement l'histoire des deux régions s'est jouée sur le fil des bouleversements continus du point de vue des dominations successives ; les deux zones se sont toujours distinguées du reste de la péninsule pour la spécificité concernant, à chaque moment, le contexte économique et social local par rapport à ce national. La Vénétie, par exemple, ne vit pas son moment d'or en même temps que le reste du Pays. Les

⁷²⁷Cf. M. Graziano, *L'Italie aujourd'hui. Situations et perspectives après le séisme des années 90*, l'Harmattan, Paris, 2004.

⁷²⁸Quoique souvent traitée de trop caricaturale et pessimiste, le travail de R. Putnam (*La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993), mettant en évidence les degrés différents de participation civique des régions italiennes est un des premiers portraits détaillés du Pays et des différences géographiques en termes de « capital social » (cf. p. 196). Les recherches successives sur la société civile en Italie, portant en particulier sur la culture associacionniste des régions du centre-nord, en représentent une évolution spécifique.

⁷²⁹Les deux formes distinctes de gouvernement caractérisant l'Italie déjà en 1100 - monarchie normande hiérarchique et autocratique dans le Sud, république égalitaire et libres communes dans le Nord - peuvent être considérées à l'origine d'une différente participation sociale dans les deux zones et de processus de production du capital social très divers.

⁷³⁰Cf. A. Del Monte, C. Imbriani, L. Viganoni, *Sviluppo regionale e attività innovative. Esperienze a confronto*, Milano, Franco Angeli, 1993.

⁷³¹Pour ce qui concerne, plus spécifiquement, le panorama des couleurs politiques, les portraits que I. Diamanti et M. Lazar ont esquissés à maintes reprises à partir des années 1990 résumant le chemin tortueux des préférences électorales et des catalyseurs institutionnels et para-institutionnels de confiance (cf., en particulier, *Politique à l'italienne*, Paris, Puf, 1997 ; *Stanchi di miracoli*, Milano, Guerini e Associati, 1997).

⁷³²La variable « confiance », par exemple, s'avère être le discriminant majeur dans la comparaison nord-sud. Déjà prise en cause par E. G. Banfield (*The Moral Basis of a Backward Society*, New York, The Free Press, 1967) elle ne cesse de réapparaître comme centrale dans les travaux qui aboutissent à une répartition interne du Pays selon la relation des citoyens aux institutions.

transformations culturelles et industrielles importantes y ont lieu longtemps après le miracle économique. La Sicile, au contraire, apparemment enveloppée dans le *boom* économique, se révèle bientôt victime – et évidemment faultrice – d’une irresponsable illusion. Elle ne cessera d’en payer les conséquences, même à une époque où d’autres régions récolteront les fruits de bons investissements faits à partir des aides de l’après guerre. En même temps, les deux régions vivent les tensions liées aux conflits internes, des caractéristiques très hétérogènes marquant leurs territoires, leurs activités productives, les existences de leurs habitants. Les tentatives de surmonter les contradictions internes et d’améliorer le rapport avec l’administration centrale font en sorte que des changements importants sur le plan politique interviennent⁷³³. En exerçant des pressions souvent opposées sur l’Etat national, Sicile et Vénétie présentent des instances également extrêmes, surtout si on regarde aux autres régions. Cela ne s’observe pas seulement à propos du choix entre libéralisme et assistance étatique. Domaines religieux et de la demande d’instruction peuvent apparaître également aux antipodes, tout en n’étant pas unitaires à l’interne. Chaque région, en effet, vit son rapport aux institutions religieuses et à la foi de façon controversée et caméléonesque, sans compter les diversités remarquables entre cohortes et entre appartenances sociales différentes. Il en va de même pour l’exploitation du système scolaire, pour les tendances concernant les filières et la durée des études, pour le jugement et les attentes convergeant sur le parcours formatif. Les deux régions vivent la même crise, mais l’inflation formative concerne des diplômes différents, produit d’effets indésirables différents et de stratégies individuelles et familiales encore plus diverses. En Sicile comme en Vénétie, la famille reste la référence centrale dans la vie de jeunes et adultes. Cependant, la position de l’individu au sein du réseau familial et la perméabilité des sphères professionnelles, économique, matrimoniale de la part du groupe large des proches dessinent deux scénarios différents.

Des spécificités concernent les provinces et les communes choisies pour notre enquête par rapport même aux régions d’appartenance. Nous présentons d’abord les deux régions, pour ensuite revenir sur les villages de notre étude.

⁷³³Pour ce qui est de la résonance au niveau national, la poussée vers la réforme en sens fédéraliste apportée par les exigences économiques du Nord-est est comparable aux demandes d’aide avancées par le Mezzogiorno.

A. Le parcours de la région Vénétie : caractéristiques géographiques, démographiques et activités économiques

Avec un territoire de plus de 18.000 kilomètres carrés, la Vénétie compte plus de quatre millions d'habitants, dont plus de 300.000 étrangers, principalement en provenance de l'Europe de l'Est. Son territoire est principalement plat, même si des zones collinaires et montagneuses en marquent également le paysage et les limites par rapport aux nombreuses terres limitrophes. Depuis toujours, le secteur agricole s'est avéré être important pour les habitants de cette région du Nord-est⁷³⁴. La représentation de l'« avenir » partagée par les habitants des petits villages provinciaux est encore souvent associée aux caprices de la nature et à la régularité des cadences saisonnières. La productivité de la terre, bien avant les dégâts liés aux conflits mondiaux, a longtemps dicté les rythmes des émigrations vers d'autres continents et vers l'Europe⁷³⁵. Cela a fait en sorte que cette référence s'ancre au langage et aux représentations transmises d'une génération à l'autre.

C'est surtout pendant les trente dernières années du XX siècle que d'autres formes économiques ont commencé à caractériser, de façon consistante, le panorama de la région, en modifiant rapidement sa connotation physique et urbaine, la qualité environnementale⁷³⁶, les typologies occupationnelles, les niveaux moyens de revenus. La région se révèle, aux yeux des analystes intrigués par le changement rapide, un véritable « agrégat de systèmes », aptes à « conjuguer tradition et innovation, haute compétitivité et occupation, ouverture internationale et enracinement local »⁷³⁷. La Vénétie devient soudainement le moteur du Nord-est, seconde seulement à la Lombardie. Elle parvient à produire une portion importante de la valeur ajoutée nationale, en attirant des investissements productifs, en dépassant en exportations l'ensemble des régions du sud, ce qui lui permet d'atteindre un taux d'occupation supérieur au 40%. A

⁷³⁴La position stratégique de Venise, capitale marine et point d'échanges économiques et culturels en Europe, en effet, n'était plus telle déjà avant la fin du XVIII siècle. Passée à l'Autriche, morcelée et cédée, en 1866, au *Regno d'Italia*, la région vénétienne, dont l'économie était devenue essentiellement agricole, fut intéressée par la grave dépression.

⁷³⁵Depuis l'annexion au *Regno d'Italia*, et jusqu'à la veille de la Première Guerre, Argentine, Uruguay et Brazil représentèrent des pôles d'attraction pour des familles entières de Vénétie. A la fin de la Seconde Guerre, suite aux dégâts faits par les attaques aériennes, les voyages reprennent d'abord vers le Venezuela, la Colombie, les Etats-Unis, le Canada et l'Australie, ensuite vers la Belgique, la France et l'Allemagne.

⁷³⁶Un débat *ante litteram* sur la pollution liée à la production industrielle précède les transformations survenues ensuite. Les quelques grandes industries installées dans le territoire bien avant le premier conflit étaient déjà perçues comme des entités dangereuses par les citoyens et les administrateurs (cf., sur ce sujet, l'introduction à F. Bozzini, E. Franzina, M. Zangarini, *Una città, un'industria e una famiglia : i Galtarossa*, Verona, Cierre, 1998).

⁷³⁷Fontana G.L., Roverato G., *Processi di settorializzazione e di distrettualizzazione nei sistemi economici locali: il caso veneto*, Progetti Patrimonio Industriale - Rapporto 2002, disponible en ligne (www.patrimonioindustriale.it).

partir de cette transformation, dans la plupart des provinces le chômage ne surmontera pas le seuil de 3%. Les années 1980 voient même augmenter l'occupation industrielle, en dépit du déclin généralisé dans le Pays. Les dynamiques de la demande étrangère de biens et la dévaluation monétaire font de contour à la croissance remarquable des années 1990. La spécificité du panorama occupationnel vénitien émerge alors : c'est la seule région, à cette époque, qui enregistre des hausses dans le travail dépendant au sein de petites entreprises (moins de cinquante salariés)⁷³⁸.

De différentes approches à la spécificité des transformations de la région peuvent être repérées, qui regroupent les contributions nombreuses et variées sur le sujet. La lecture plus couramment plébiscitée voit, dans le « cas vénitien », le résultat de l'élaboration d'un véritable modèle de développement basé sur une particulière "aptitude à l'application" des autochtones et sur la diffusion d'implantations manufacturières de type individuel ou familial. Aucun des traumatismes typiques de la grande industrialisation n'aurait, ainsi, bouleversé cette zone du Nord-est italien, intéressée par la conjonction de plusieurs mouvements polycentriques⁷³⁹. Le miracle économique aurait profité au décollage de la région, notamment grâce aux aides destinées, dès la fin des années cinquante, aux sphères déprimées. La capacité des administrateurs locaux à obtenir ces subventions aurait encouragé l'esprit d'entreprise, d'où la multiplication des initiatives industrielles entre 1960 et 1970. Cette vision méridionaliste ou pauperiste⁷⁴⁰ concernant le passé se rattache surtout à la mise en évidence d'une certaine marginalité (ou condition périphérique) initiale des zones de la Vénétie, distantes des deux pôles industriels majeurs – Venise et Vicence. En ce sens, la diffusion de petits établissements industriels serait un phénomène spécifique, voire une véritable « anomalie de l'économie italienne ». Les autres transformations, survenues à partir des années 1990 font émerger la nécessité d'une analyse plus attentive à la multi-linéarité des processus de changement socio-économique intéressant la région. À côté d'une certaine uniformisation culturelle et économique attribuable aux changements italiens des années cinquante et soixante, en effet, les différentes spécificités des zones internes, avec leurs expériences productives différenciées (agriculture ou industrie), leurs divers parcours d'alphabétisation et leurs diffusions hétérogènes de biens et services matériels et immatériels, continuent d'être la clé du bien-être sans précédents rejoint par la région Vénétie.

⁷³⁸En 1996, 53% du travail dépendant dans la région est assuré par ces entreprises "mineures".

⁷³⁹Cette lecture néglige la préexistence d'au moins deux grands pôles industriels : textile à Vicence – avec une grande industrie et plusieurs entreprises satellites dès le XIX siècle – et le Port de Marghera à Venise – premier exemple italien de zone industrielle planifiée, liée aux chantiers, à la chimie, au raffinage (cf. G.L. Fontana, G. Roverato, *op. cit.*).

⁷⁴⁰La définition de la région comme le « Sud du Nord » faisait l'unanimité chez les administrateurs de gauche comme chez les politiciens de droite.

Les spécificités géomorphologiques, entre autres, ont fait en sorte que le district industriel au sens classique ne représente pas la seule réalité dérivée des transformations du XIX siècle⁷⁴¹. Un regard attentif à la progression des activités économiques vénitiennes suffit à ce qu'on remarque, à côté des formes d'industrialisation sans fractures – notamment associées à l'émergence de "districts" – des "événements-rupture", source de discontinuité et de criticité d'abord technique, puis socioéconomique⁷⁴². Les transformations de cette région du Nord-est peuvent donc être appréhendées comme corrélatives d'un ensemble hétérogène de pré-conditions et d'accidents, de retard et d'innovation dont les esprits des petits entrepreneurs ont extrait une combinaison profitable à la croissance. Les analyses sur les dynamiques concernant la région à l'heure actuelle confirment la persistance de tendances centrifuges et contrastées du développement. Il apparaît évident que les relations d'interdépendance établies entre certains districts hautement spécialisés et enracinés dans le territoire local ne puisent pas, ou plus, que sur des liens de proximité et des sentiments d'appartenance aux petites communautés⁷⁴³. Des directions que certains définissent comme nouvelles⁷⁴⁴, mais dont plusieurs aspects n'ont rien d'inédit par rapport à l'histoire de la région, ouvrent actuellement à la production technologique – en enlevant au district industriel classique toute exclusivité dans le pouvoir de représentation de la zone considérée. La petite usine de district, d'ailleurs, traverse d'autres importantes transformations : multiethnicité et multiculturalité y apparaissent, au fur et à mesure que la main d'œuvre se "dé-italianise"⁷⁴⁵. La manufacture persiste, bien que le nombre d'entreprises et d'ouvriers diminue progressivement. Le niveau de spécialisation et professionnalisation de son personnel, d'ailleurs, s'accroît au fur et à mesure que des fonctions organisationnelles spécifiques

⁷⁴¹Suivant la définition de Becattini, en effet, le district industriel classique se caractériserait par la présence d'un certain nombre de petits et moyens établissements industriels à proximité les uns par rapport aux autres. La proximité ne concernerait pas le seul espace physique, mais également la filière productive et l'attitude de coopération entre établissements assurant des phases différentes d'un même processus productif. Le district classique verrait également dans son sein la concurrence entre petites entreprises partageant une même destination de marché pour leurs produits. Le fonctionnement de ces districts doit être imputé à des pré-conditions culturelles et économiques démarquant la zone du district bien avant l'installation industrielle⁷⁴¹ : confiance, solidarité, présence d'institutions efficaces, économie agricole fondée sur le métayage et sur des activités d'artisanat demandant le développement de capacités utiles au district (cf. G. Becattini, *Il distretto industriale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2000 ; D. De Luca, «Lo sviluppo del distretto tecnologico di Genova tra relazioni informali, associazioni e politica», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2005, 1, 69-92).

⁷⁴²L'histoire de la région et sa tardive annexion à l'Italie révèlent la succession de chocs politico-institutionnels intéressants la zone et ses générations. Tirailées entre tendances autonomistes et véritables phases de dépendance – notamment financière – par rapport à l'axe productif lombard, celles-ci ont fait en sorte que l'infériorité par rapport au Piémont et la subordination aux seuls sorts de Venise s'atténuent.

⁷⁴³Marini D., «La trama del Nord Est : dal patchwork al tessuto tecnico», *Nord Est 2005. Rapporto sulla società e l'economia*, Fondazione Nord Est, Marsilio, Venezia, 2006 (disponible en ligne).

⁷⁴⁴*Ibidem*.

⁷⁴⁵Le Nord Est accueille plus de 150 ethnies différentes.

s'imposent comme essentielles. Recherche et développement, logistique, communication, échanges internationaux ne restent plus l'apanage de grands groupements⁷⁴⁶.

Face à une nation qui importe plus qu'elle n'exporte, le Nord-est se présente en contre-tendance ; face au vieillissement de la population – particulièrement important dans le Sud du Pays – le Nord-est affiche une natalité montante⁷⁴⁷; alors que les régions méridionales continuent d'enregistrer des soldes migratoires négatifs, les régions du nord-est deviennent une véritable terre promesse pour les migrants extracomunautaires⁷⁴⁸.

Populations en milliers (registres 2004) et taux d'augmentation moyenne annuelle (1991-2004)⁷⁴⁹

Vénétie	4.672	5,1
Nord-est ⁷⁵⁰	6.842	4,4
Mezzogiorno ⁷⁵¹	20.695	2,4
Italie	58.168	1,9

Population étrangère en 2007

	Population étrangère résidante	Incidence % des étrangers sur la population totale	Incidence % des mineurs sur la population étrangère
Nord-est	923 812	8,2	23,6
Nord-ouest	1 223 363	7,8	23,6
Centre	857 072	7,3	21,1
Sud	305 146	2,2	17,7
Iles	123 258	1,8	20,3
Italie	3 432 651	5,8	22,4

⁷⁴⁶En considérant la situation des grandes macro-régions italiennes, les entreprises du Nord-est semblent être celles qui investissent le plus dans l'innovation du produit, la formation, la présence sur les marchés étrangers. Cela est vrai en dépit d'importantes difficultés économiques et conjoncturelles (cf. D. Marini, *L'Italia delle imprese* – Rapporto 2005, Quaderni FNE, Collana Ricerche, n. 28, Fondazione Nord Est, Venezia, p. 5).

⁷⁴⁷L'imaginaire persistant, voulant une prolifération plus importante dans le Sud, devient de plus en plus déconnecté de toute factualité.

⁷⁴⁸Des politiques sociales inédites, en particulier, attirent des groupes homogènes dont les projets contemplent l'installation définitive.

⁷⁴⁹Elaboration à partir des données ISTAT 2004 par Marini, *op. cit.*, p. 12.

⁷⁵⁰Vénétie, Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia Giulia.

⁷⁵¹Sud et Iles.

Données objectives et perception. Le rôle performatif des représentations concernant le bien-être économique et la paix sociale

Les nouveautés concernant l'"univers" de la petite et moyenne entreprise en Vénétie et dans le Nord-est ne résident pas toutes dans les transformations structurelles objectives, en cours ou déjà accomplies. L'ambiance sous-jacente à la lecture informelle de ces données – voire à la perception quotidienne de la réalité – est, en soi, une trame inédite d'attributions de sens. En somme, ce qui se met en mouvement est également l'ensemble des outils cognitifs et normatifs de référence guidant l'approche des gens aux nouveaux événements sociaux. Plus de 500.000 entreprises caractérisent la géographie du Nord-est. Moins d'un cinquième d'entre elles emploient plus de dix personnes. La petite dimension persiste donc en accentuant, une fois de plus, la spécificité de la zone par rapport aux "autres nord" d'Italie⁷⁵². Car, s'il est vrai que de nouveaux districts s'observent en Ligurie et en Lombardie – à l'occurrence des « pôles technologiques » – également caractérisés par la dimension réduite des entreprises et par la concentration territoriale⁷⁵³ – une association particulière d'au moins quatre composantes reste spécifique du parcours et du destin de la « troisième Italie »⁷⁵⁴. Les districts classiques de Vénétie se sont développés à l'enseigne du *made in Italy* ; viennent de vivre une phase importante d'internationalisation ; persistent dans leur dimension de petites et moyennes entreprises ; emploient encore des salariés au parcours scolaire non particulièrement long. Si les pôles technologiques voient leur petite extension comme une caractéristique transitoire, visent à augmenter leur nombre d'employés et à rentrer rapidement dans la trame des flux commerciaux internationaux, les entreprises des districts industriels classiques vivent déjà leur internationalisation, emploient un nombre majeur d'habitants et ne prévoient pas d'accroître sensiblement l'effectif de leurs salariés dans la courte période⁷⁵⁵. Cela dit, c'est un fait que l'univers industriel vénitien ne réduit pas ses formes à celles des districts classiques⁷⁵⁶. En général, tous les établissements vénitiens, qui ont réduit leurs

⁷⁵²Les différences sont nombreuses, surtout si on considère le Nord-ouest. Il suffit de penser à l'émergence toute particulière de nouvelles réalités, telles que Gênes, avec son « pôle technologique » qui paraît une évolution toute particulière du rôle fonctionnel du vieux district industriel (cf. De Luca, *op. cit.*).

⁷⁵³Les pôles technologiques, cependant, surgissent dans des zones urbaines et périurbaines, en proximité de leurs clients majeurs : banques, administrations, assurances.

⁷⁵⁴Les origines de cette étiquette différenciant le Nord-est du plus général « Nord » remontent à la fin des années 1970 (cf. A. Bagnasco, *Tre Italie : la problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Il Mulino, Bologna, 1977).

⁷⁵⁵La situation apparaît presque renversée, donc. Les nouvelles entreprises informatiques, en effet, ne peuvent pas encore envisager une entrée dans les échanges internationaux.

⁷⁵⁶Par exemple, la transformation agroalimentaire (comme la commercialisation de viandes conditionnées) est une des activités répandues en dehors du bassin du district.

effectifs en suivant le *trend* national, restent quand même les moins touchés par la perte de pouvoir d'emploi, comparés à d'autres réalités industrielles du Pays.

Du côté de la perception populaire, naturellement, le moment économique et occupationnel a été source de grande inquiétude et pessimisme bien avant que cela ne soit effectivement justifié⁷⁵⁷. Traits fonctionnels, nécessités structurelles et tentatives de réponse plus ou moins adaptées de la part des entrepreneurs ont souvent été considérés comme de véritables pièges, par les autochtones. La conquête de nouveaux marchés internationaux de la part de petites entreprises (leur dé-districtualisation, donc) a souvent été pointée comme la source de tous les maux. De même, l'entrée d'immigrés étrangers dans l'univers des salariés de l'usine a souvent été jugée de nocive par les vénitiens. Des lectures superficielles, ainsi que l'instrumentalisation idéologique des peurs et des faiblesses cognitives, sont à la base de cette réception négative de toute donnée structurelle liée aux contingences actuelles. Les effets positifs du mouvement migrateur en entrée – tel que le rajeunissement de la population – n'ont pas souvent été admis par les citoyens ; la différence entre délocalisation et internationalisation des entreprises n'as pas souvent été saisie⁷⁵⁸. Des stratégies différenciées pour gérer les deux types de sous-emploi relatifs, ainsi, ont tardé à faire l'objet de véritables programmations dédiées, au niveau local. Dans ce cadre, l'ouverture éventuelle de nouvelles succursales à l'étranger pour une entreprise n'a jamais été regardée comme un signe de croissance⁷⁵⁹ par les vénitiens.

Alors que dans le reste du Nord la dynamique d'embauche tend à la hausse des niveaux scolaires requis – notamment dans les pôles technologiques⁷⁶⁰ – en Vénétie la situation est particulière. Une sous-occupation endémique des jeunes diplômés de l'Université et la préférence accordée aux parcours professionnalisant dans la courte période participent à la caractérisation de la région⁷⁶¹. Cette différence par rapport aux autres zones d'Italie, plus ou moins industrialisées, signale l'importance persistante du secteur agricole, même avec toutes ses inéluctables transformations⁷⁶². Si plusieurs entreprises agricoles individuelles ont

⁷⁵⁷La lecture alarmiste concerne particulièrement les politiques d'entreprise et non pas le fonctionnement d'autres institutions locales.

⁷⁵⁸D. Marini parle, à cet égard, de véritable confusion des termes et des concepts autant au niveau de l'opinion publique qu'au niveau de certaines initiatives politiques.

⁷⁵⁹Ni comme une stratégie souvent utile pour toutes les différentes entreprises coopérant au niveau d'un district.

⁷⁶⁰Ces nouvelles installations, en effet, s'avèrent étroitement liées aux établissements universitaires (cf. De Luca, *op. cit.*).

⁷⁶¹L'augmentation des inscriptions universitaires a longtemps été plus faible en Vénétie que dans le reste du Pays : les étudiants universitaires représentaient 26% des 19-26 ans résidents dans le premier cas, 33% dans le second (source : Regione del Veneto - Statistiche flash : l'istruzione del Veneto, anno V, n. 5, 2005). De même, les établissements de formation professionnelle (parcours de trois ans ou bac de cinq ans) et les instituts techniques attireraient respectivement une population de 24% et 39% environ des adolescents inscrits à l'école. Les mêmes données au niveau national étaient d'environ 22% et 36%.

⁷⁶²Une contraction généralisée du secteur agricole intéresse certes le Pays, mais 90.000 entreprises environ résistent en Vénétie (source : Istat et Regione Veneto).

disparu depuis 2000 (diminution de 20% environ) les sociétés à capital agricole, jadis moins de 1%, voient leur poids augmenter⁷⁶³. Le secteur semble vivre des adaptations progressives qui se jouent toujours sur le plan de la conjonction entre vieilles valeurs et nouvelles exigences techniques et financières.

L'histoire, les traditions de la région, le manège mensuel de plus de 50.000 foyers⁷⁶⁴ et la programmation d'événements communautaires fréquents s'articulent autour des cultures de maïs, fourrage, vin et soja. Le rapport avec la terre et sa prolificité gouvernent encore, surtout dans les zones provinciales, les humeurs des collectivités. L'attitude laborieuse, la centralité du travail physique, la valeur de l'engagement personnel s'accompagnent à l'intérêt pour le bien-être local⁷⁶⁵. Ces valeurs semblent confirmées également en milieu ouvrier et chez les petits entrepreneurs. Cela modère le penchant de la Vénétie vers l'innovation. Cette dernière se sert toujours de moyens cohérents par rapport à la tradition agricole. Des sentiments de véritable attachement persistent autour des districts industriels de Vénétie. Les habitants, qui en dénoncent certes la criticité, reconnaissent quand même les petites industries et les activités économiques locales comme des acteurs essentiels dans l'histoire de la communauté. Quant aux produits agricoles typiques, ils sont indiqués, avec fierté, comme des ressources-repères même par ceux qui ne vivent pas directement de l'agriculture⁷⁶⁶. *Une communion de représentations, en quelque sorte, concerne la valeur des activités de base, historiquement centrales dans la survie de la population locale.* C'est dans cette perspective qu'on peut appréhender l'approche critique et pessimiste des vénitiens à la conjoncture actuelle et à un bon nombre de ses aspects inédits. En même temps, l'engagement inconditionné dans l'activité productive et l'investissement dans l'amélioration du tissu social local⁷⁶⁷ témoignent de l'énergie consacrée à la manipulation de l'*habitat* social et économique. L'esprit critique et le mécontentement se convertissent en activité et aucune place n'est laissée à l'inaction. Même un certain esprit d'acceptation, résidu persistant d'une histoire paysanne de longue durée, informe les nouvelles fonctions d'adaptation et intégration non sans en être, à son tour, modifié dans sa nature la plus profonde. Les petits entrepreneurs,

⁷⁶³Il faut rappeler que 75% environ des occupés de l'agriculture vénitienne sont des travailleurs indépendants.

⁷⁶⁴En 2005 on compte 57 000 travailleurs autonomes de l'agriculture (source : *Istat 2006* et *Regione Veneto*).

⁷⁶⁵Le nombre croissant des organisations sans finalité lucrative révèle non seulement un degré de civisme particulièrement élevé, mais également l'enracinement des individus dans les petites collectivités locales de résidence.

⁷⁶⁶L'écart est frappant par rapport aux sentiments exprimés par les habitants des zones industrielles technologiques. Dans les nouvelles formes de district, en effet, les habitants ne reconnaissent pas les petites entreprises informatiques comme constitutives de leur identité socioculturelle (cf. De Luca, *op. cit.*). Les vénitiens des zones rurales et industrielles considèrent encore certains produits et certaines activités comme des véritables objets sacrés à vénérer, dans le but d'en renouveler le bénéfice.

⁷⁶⁷Il suffit de penser au nombre d'organisations bénévoles présentes sur le territoire : bien plus de 2000 en 2003 (soit plus de 4 tous les 10.000 habitants, la moyenne nationale étant d'environ 3,5). Plus de 60.000 acteurs pratiquent activement le « don de soi ».

souvent ex-paysans ou enfants de paysans, tiennent toujours compte des effets plus ou moins désirables de facteurs incontrôlables. Comme le climat le faisait dans la Vénétie d'il y a trente ans, les équilibres économiques et financiers internationaux jouent aujourd'hui de variables exogènes : indépendamment du travail réalisé, de sa qualité et des efforts pour l'assurer, les petits entrepreneurs ne peuvent pas avoir à l'avance l'assurance de succès. Effort extrême et capacité de résignation face à l'incontournable continuent de se balancer dans la caractérisation contemporaine des attitudes observées. De plusieurs points de vue, donc, la Vénétie se présente comme une combinaison particulière de tendances contrastées.

Valeurs catholiques, sécularisation et « nouvelle religion »

La question d'un éventuel esprit d'acceptation face aux adversités du climat environnemental ou économique et financier nous amène à considérer celle de l'attachement religieux typiquement associé à la région Vénétie⁷⁶⁸. Pendant une longue époque, l'église catholique, avec ses nombreuses petites paroisses actives au niveau local, a représenté le pivot majeur des orientations et des tentatives multiples de recomposition des fractures sociales. La fin de la deuxième guerre avait préparé un pic d'adhésions au parti démocratique chrétien, dont les électeurs étaient des catholiques pratiquants. La Vénétie était la « région blanche par antonomase »⁷⁶⁹. Dans les années 1980, en dépit de la crise de la Démocratie Chrétienne et du séisme politico-institutionnel bouleversant les équilibres du Pays⁷⁷⁰, l'Eglise était la première institution pour confiance suscitée, suivie par les syndicats, le Parlement, les fonctionnaires publics, le gouvernement, les hommes politiques, les partis politiques⁷⁷¹. Qui plus est, cette confiance n'a jamais été le fruit d'une adhésion ritualiste⁷⁷². Des traits à l'apparence contradictoire le montrent bien. Les mariages civils, par exemple, n'ont pas cessé d'augmenter ; en même temps, la lecture de l'hebdomadaire catholique *Famiglia Cristiana* a longtemps été un phénomène de vaste échelle⁷⁷³. En dépit des fluctuations dans les

⁷⁶⁸Nous cherchons d'esquisser un portrait de la région qui prenne en compte autant les autoreprésentations des autochtones que celles en provenance d'observateurs externes à la zone. Cela nous paraît intéressant en considération du rôle "constitutif" de l'imaginaire.

⁷⁶⁹Cf., entre autre, R. Cartocci, *Fra Lega e Chiesa. L'Italia in cerca di integrazione*, Il Mulino, Bologna, 1994.

⁷⁷⁰En suivant les analyses des politologues, nous nous référons à la fois aux conséquences des scandales judiciaires concernant les hautes sphères des partis démocratique chrétien et socialiste, et aux conséquences de la réforme électorale, co-cause de la crise du système des partis et de la fin de la première république (cf., entre autres, Graziano, *op. cit.*).

⁷⁷¹Elle restait en tête en 2004, où seulement les associations *non-profit* commençaient à la dépasser (source : Barometro Ipsos 2004 – Tns Abacus).

⁷⁷²C'est ce que remarque Cartocci, distinguant le catholicisme du Nord-est du catholicisme du Sud qui, au contraire, s'associerait d'une « acceptation conformiste et ritualiste ».

⁷⁷³Cartocci R, *op. cit.*

orientations politiques du reste d'Italie⁷⁷⁴, une stabilité accentuée et le double caractère - à la fois religieux et idéologique - des repères normatifs persistaient. Seule la survenue d'un vide politico-institutionnel a pu interférer, lentement, avec un tel cadre. A ce moment, des hétérogénéités – interne et externe à la fois – ont recommencé à apparaître. Les terres vénitiennes se sont toujours distinguées du plus vaste « Nord », par une nature "contrastée" propre. Mécontents d'un Etat national censé « dissiper ses moyens dans [...] une assistance trop généreuse » et « empêcher l'évolution de ceux qui en auraient les moyens » ; non résignés à une appartenance périphérique au Nord des grandes industries et des agglomérations urbaines, les Vénitiens ont pu se tourner vers un nouveau représentant. *Un non-ritualisme de l'adhésion politique s'est manifesté ainsi, par une combinaison inédite de tradition et prédisposition au changement.* La chute du vote d'appartenance classique⁷⁷⁵ n'a pas conduit la région Vénétie à l'abstentionnisme. La *Lega Nord* a phagocyté les préférences d'un grand nombre d'électeurs catholiques⁷⁷⁶, attirés par l'enracinement local de ce parti, conscient des spécificités économiques, des craintes nouvelles et des sources de malaise (mixité, crise institutionnelle, inadaptation législative).

Privée d'un pouvoir temporel significatif, l'Eglise persiste dans son rôle de référent de la vie quotidienne des vénitiens⁷⁷⁷ – plusieurs défenseurs de la *Padania* se réclament catholiques. A travers le lien privilégié entretenu avec les membres des communautés locales⁷⁷⁸, les représentants du clergé affirment percevoir des dangers réels concernant les attitudes de leurs fidèles. Ces préoccupations apparaissent de plus en plus compréhensibles au fur et à mesure que la *Lega* propose de nouveaux enjeux – notamment pour faire face à des criticités de fond⁷⁷⁹ et pour devenir le parti du Nord tout entier. Le détachement fiscal, une véritable sécession (ce qui, d'ailleurs, constituera un point de désaccord interne) une protestation contre le système et contre l'Etat et une défense des régions du Nord contre l'invasion "étrangère" (italiens du Sud d'abord, immigrés étrangers par la suite) : ces enjeux

⁷⁷⁴On exclue les régions du Centre, où la stabilité de la gauche a longtemps marché de contrepoids à l'enracinement catholique du Nord-est (cf. I. Diamanti, *Bianco, rosso, verde... e azzurro. Mappa e colori dell'Italia politica*, il Mulino, Bologna, 2003).

⁷⁷⁵Cette expression veut rappeler l'« anomalie » italienne pendant des décennies : la stabilité de deux forces politiques.

⁷⁷⁶Cela a conduit l'Eglise à dénoncer, dès le début, comme "fracturante" l'emprise du parti de Bossi. L'unité nationale est ainsi rentrée dans le discours religieux officiel. La perte de consensus de la DC (chutée au 32% en Vénétie, et devenue sixième au niveau national) apparaît, dès 1992, concomitante au départ de 25,5% des électeurs vers le parti autonomiste.

⁷⁷⁷Dès 1993, des initiatives visées à resituer les anciens adhérents DC parmi les représentants institutionnels se succèdent (on pense au parti populaire catholique et unitariste voulu par Rosi Bindi). Mais elles n'altèrent point la poussée séparatiste.

⁷⁷⁸On pense à l'instrument de la confession et au rôle clé des paroisses dans la gestion des événements locaux. Il s'agit d'occasions d'échange qui permettent la manifestation à la fois de malaises et d'attachements cruciaux.

⁷⁷⁹Le public électoral à conquérir est vaste : des régions profondément différentes (la Lombardie industrielle, les petites communes de montagne, les collines du Friuli Venezia Giulia et de Vénétie) demandent à être ciblées par des campagnes thématiques caméléonesques et périodiques.

proclamés de façon théâtrale alarment l'opinion publique du reste du Pays et l'Eglise. La région apparaît le réceptacle de tensions opposées. L'Eglise maintient son pouvoir agrégatif, même auprès des jeunes, tout en n'ayant plus de représentants au plan politico-institutionnel. Ni les petits entrepreneurs, avec leurs exigences libérales, ni les ouvriers, avec leurs peurs occupationnelles, ne contribuent à la sécularisation de la région⁷⁸⁰. Les institutions religieuses traditionnelles ne disparaissent pas, leur influence sociale et culturelle résistant à la contraction de celle politique⁷⁸¹. La sécularisation de la politique n'empêche pas les paroisses d'orienter les conduites privées des individus ou de prendre partie active aux fonctions clé des communautés vénitiennes. Les ordres religieux continuent d'assurer l'enseignement au sein d'établissements privés ou parastataux, en attirant des étudiants de toute provenance sociale⁷⁸².

Si les termes wébériens de « rationalisme » et « désenchantement »⁷⁸³ peuvent venir à l'esprit en regardant au parcours de la Vénétie, à la spécialisation de son tissu productif et à l'affirmation d'une gestion efficiente des villages, on ne saurait pas affirmer que les « valeurs ultimes et plus sublimes »⁷⁸⁴ sont définitivement « éloignées du grand public »⁷⁸⁵, restant la prérogative des micro-relations et des expériences ascétiques ou extra-mondaines⁷⁸⁶. Au contraire. Le sentiment d'appartenance à une communauté est fort ; l'engagement non lucratif dans le fonctionnement de celle-ci l'est également. Bref, il ne paraît pas que « l'art meilleur »⁷⁸⁷ soit désormais « intime »⁷⁸⁸ et « non plus monumentale »⁷⁸⁹. La « rationalisation » ne concerne pas les seules tâches professionnelles quotidiennes. Elle imprègne la culture du bénévolat⁷⁹⁰, par exemple : point de jonction entre des « valeurs ultimes » et leur implication tangible. S'agit-il d'un « refuge dans le relatif »⁷⁹¹, pour ne pas avoir à se préoccuper de sa propre « position ultime » ? Ou bien de l'entrée des « valeurs

⁷⁸⁰D'après l'enquête menée par Cartocci (*op. cit.*), qui aboutit à la construction d'un indice de sécularisation, la Vénétie apparaît moins sécularisée que la Sicile.

⁷⁸¹Cette particularité se remarquait déjà à la fin des années 1970 (cf. A. Parisi, « Tra ripresa ecclesiastica e crisi della secolarizzazione », *Città e Regione*, 1978, 4, 32-46).

⁷⁸²Parmi les 7300 écoles catholiques présentes en Italie, plus de 1100 résultaient être actives en Vénétie en 2005 (source : *Centro Studi Scuole Cattoliche*, disponible en ligne : www.chiesacattolica.it).

⁷⁸³Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione*, (*Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*), Torino, Einaudi, 1948, p. 41.

⁷⁸⁴*Ibidem.*

⁷⁸⁵*Ibidem.*

⁷⁸⁶*Ibidem.*

⁷⁸⁷*Ibidem.*

⁷⁸⁸*Ibidem.*

⁷⁸⁹*Ibidem.*

⁷⁹⁰A partir du moment où le bénévolat a commencé à prendre les formes propres de l'entreprise, ses ressources humaines et financières devenant de plus en plus conséquentes, le terme d'« improvisation » n'a plus pu s'utiliser pour en parler. Le Nord de l'Italie a vu l'expansion exponentielle, et de plus en plus organisée, du troisième secteur (cf., entre autres, F. Antoldi, *Il governo strategico delle organizzazioni*, The McGraw-Hill Companies, Milano, 2003 ; F. Sangalli, *La cooperativa eccellente*, Il Sole 24 ore, Milano, 1999 ; V. Meandri, F. Orioli, *Liberare il lavoro*, Editrice Monti, Saronno, 2000).

⁷⁹¹Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione*, *op. cit.*, p. 42.

ultimes », jadis destinées à ne concerner que la sphère de la tension vers l'*extra*-mondain, dans la gestion de l'instantané ?

La régression de la plausibilité des définitions religieuses traditionnelles de la réalité⁷⁹² - à laquelle nous pourrions rapprocher, par exemple, l'incrément des couples *de facto* - ne correspond pas à la perte de toute valeur traditionnellement véhiculée en Vénétie par l'Eglise. Les « sous-mondes » auxquels se limiterait, suite à l'avènement capitaliste, le rôle créateur de la religion, en effet, ne sont pas seulement privés et familiaux. Les fonctions systémiques majeures - de la poursuite d'un "but-horizon" commun aux réalités locales de la région à l'"intégration-recomposition" d'instances multiples locales et nationales - ne s'accomplissent pas dans la rupture complète par rapport aux repères normatifs de source catholique. La transmission d'us et stratégies adaptives ou de transformation, effectuée par l'école et par d'autres agents et contextes socialisants, reste ancrée aux bases ayant informé traditionnellement actions et relations chez les vénitiens. Cela ne se traduit pas dans une fixation obstinée sur un passé obsolète. La tradition vénitienne contemple un potentiel non négligeable d'élasticité et ouverture par rapport au changement. Celui-ci s'est déployé pendant toutes les crises et les transformations vécues par la région.

Tout nouveau *credo* – celui de la *Lega*⁷⁹³ ainsi que celui des mouvements altermondialistes – puise une partie de sa légitimité et la sélection de ses pratiques dans ce réservoir de références à la fois anciennes et muables dans leurs déclinaisons.

B. La Sicile. Son chemin contemporain en bref

La Sicile compte plus de cinq millions d'habitants, distribués sur ses 25.000 kilomètres carrés, très hétérogènes du point de vue géo-morphologique et des traces de civilités qui s'y sont succédées. Terre de conquêtes multiples pendant des siècles, l'île se cristallise, en époque contemporaine, dans son rôle de territoire de départ, inapte à retenir ses gens. L'arrivée, pendant les décennies récentes, d'étrangers toujours plus nombreux sur son sol est un inédit. Les citoyens et les institutions en sont surpris, impréparés à gérer les implications d'une nouvelle réalité. Cela dit, l'île reste plus une étape intermédiaire qu'une destination finale pour les immigrés, principalement clandestins⁷⁹⁴, qui y arrivent en raison de

⁷⁹²Berger P., *La sacra volta*, Sugarco, Milano, 1984.

⁷⁹³Comme signalé à maintes reprises par I. Diamanti, le fil conducteur stable du parti est représenté, à la fin, par l'enracinement au niveau local et la défense des valeurs traditionnelles.

⁷⁹⁴Si le Nord de l'Italie et une grande partie du Centre voient, à côté des immigrations de clandestins, celle programmée liée aux exigences agricoles, industrielles ou socio-familiales (assistance sanitaire, etc ...), la Sicile figure comme un site de sauvetage qui accueille et secourt mais n'invite certainement pas des travailleurs

sa position stratégique⁷⁹⁵. Les départs d'un grand nombre de siciliens vers la péninsule ont caractérisé l'histoire de la région. Les flux d'émigration ont toujours marqué le rythme de la vie de l'île qui, même dans les années récentes, voit ses chiffres se modifier d'un an à l'autre, en raison d'un solde migratoire toujours négatif⁷⁹⁶. Au cours des années 1920, l'émigration outre atlantique est déjà si importante que les Etats-Unis décident de la bloquer. Cela a des répercussions importantes sur la vie des familles et sur l'économie de l'île : les transferts d'argent diminuent, au moment même où les conditions de vie dans les campagnes siciliennes ne cessent d'empirer. La fin de la première guerre mondiale avait comporté, entre autres, le rétrécissement des marchés et du commerce international, d'où la chute des exportations, notamment agrumicoles, des côtes Sud. Les initiatives autarchiques et la conversion belliqueuse de l'industrie, avec la faillite des banques, s'étaient traduites dans une inoccupation de masse ne laissant guère d'alternative. Le déplacement outre mer se consolide à cette époque comme le seul moyen disponible pour sortir de la pauvreté. On profite à ce moment de la réouverture des voies de circulation d'hommes, de biens et de capitaux⁷⁹⁷. Par la suite, notamment à la fin de la seconde guerre, les sorts de la Sicile apparaissent liés, de façon multiple, aux initiatives américaines. L'institution du Fond Monétaire International et de la Banque Mondiale pour la Reconstruction et le Développement d'abord, les prêts de dollars et les aides gratuits par la suite, le plan Marshall enfin redonnent un souffle à l'économie du vieux continent. La Sicile voit ainsi, entre 1948 et 1952, l'entrée massive de biens matériels, monnaie et technologie, les échanges et les systèmes productifs internationaux se renforçant. A partir de ce moment le Sud, et la Sicile en particulier, commencent à bénéficier d'une attention et d'aides gouvernementales spécifiques et consistantes. L'influence américaine joue en cela un rôle majeur. A l'occasion de la remontée de la péninsule la conflictualité sociale des zones méridionales impressionne les libérateurs. Dès 1943 les premières luttes des colons pour l'obtention de quotas de terre à travailler et pour le droit à fonder des coopératives agricoles s'avèrent particulièrement violentes. D'autre part, un mouvement séparatiste apparaît, guidé par ces agriculteurs hostiles au changement,

étrangers à rentrer en contact avec ses possibilités occupationnelles. Cela est vrai même si le vieillissement de la population est à l'origine de véritables réseaux informels de placement des aides-soignantes.

⁷⁹⁵En 2006 les étrangers résidents en Sicile sont un peu plus de 74.000. S'il est impossible de connaître le nombre des non résidents et des non enregistrés, ce chiffre est indicatif du rôle exigu que l'île joue en termes d'"installation définitive", surtout si on fait le rapport avec les 320.000 étrangers résidents en Vénétie. Quant au rôle joué par la position géographique dans l'initiative migratoire il est confirmé par deux détails: une majorité tunisienne et marocaine parmi les étrangers en Sicile (plus de 30% du total) et une prévalence d'européens de l'Est en Vénétie (environ 27%).

⁷⁹⁶Le recensement de 2001 signalait la diminution de 2% de la population de l'île (quatrième région en Italie, apportant le 8.8% de la population nationale).

⁷⁹⁷L'émigration n'était pas inédite d'ailleurs. On estime que plus de 460.000 siciliens quittèrent l'île pour les Amériques entre 1900 et 1920. Plus de 32.000 prirent la voie de l'Europe et du bassin méditerranéen. Le flux fut bloqué pendant le Fascisme (source: *Archivio Storico del Comune di Cinisi* et *Atti dell'Ufficio Demografico*).

soutenu par une grande partie de la population sicilienne (tranches progressistes comprises)⁷⁹⁸. La prise de conscience de malaises subjacents à ce phénomène motive la concession d'un *statuto speciale* en 1947⁷⁹⁹. Suivent l'institution d'un gouvernement et d'un parlement régionaux, soit une autonomie législative, gouvernementale, tributaire et de dépense.

A distance, les nombreux natifs siciliens au sein de la communauté italo-américaine⁸⁰⁰ exercent leur influence. Ils interviennent au niveau des institutions européennes gérant la distribution des aides financières. La longue époque des « politiques méridionalistes » est inaugurée en 1950. Des lois se poursuivent, visant l'accomplissement de la réforme agraire. La collaboration américaine continue. L'expropriation rétribuée des propriétés foncières et l'institution de la *Cassa per opere straordinarie di pubblico interesse nel Mezzogiorno d'Italia*⁸⁰¹ y doivent en partie leur implémentation. Plus de 1200 milliards de lires⁸⁰² sont alors destinés à bonifier⁸⁰³ et à construire des infrastructures⁸⁰⁴. En parallèle, les industries électrique, chimique, sidérurgique et automobile sont renforcées⁸⁰⁵. En général, le Pays tout entier profite, au début, de l'opportunité représentée par le défi de l'amélioration du Sud. Pour toute la durée des années 1950, chaque région voit les revenus et la consommation des ses habitants progresser sensiblement. Dans cette période la Sicile essaye même des formes expérimentales et avant-gardistes de gouvernement. Le miracle économique permet un saut de qualité dans toutes les régions italiennes : non seulement des biens technologiques, mais également des modèles culturels entièrement nouveaux apparaissent. La partialité de la

⁷⁹⁸ Même si l'insurrection ne voit pas une grande participation entre 1945 et 1946, une attitude séparatiste se répand, en dépit de la défaite de l'aile militaire menant l'initiative.

⁷⁹⁹ D'autres manifestations de protestation, appelant à une répression violente et homicide, s'observent entre 1948 et 1950, guidées par les partis de gauche. Le but est encore la redistribution des terres et la mise en acte de la réforme agraire avec l'élimination de la « grande propriété absentéiste ».

⁸⁰⁰ A cette époque, cinq millions d'italiens travaillent aux Etats-Unis. Ils ne sont pas tous des travailleurs salariés. Des dirigeants en mesure de forcer le cours électoral travaillent également en Amérique du Nord. Il y a aussi un grand nombre d'immigrés italiens - notamment les exilés pour des questions raciales - qui travaillent à l'ambassade, dans l'administration fédérale et dans les organismes gérant les aides financières à l'Europe.

⁸⁰¹ Connue, plus synthétiquement, comme *Cassa per il Mezzogiorno*, elle ressort de la première prolongation du plan Marshall, habilement orchestrée par le gouverneur de la Banque d'Italie et celui de la Banque Mondiale. Son précédent célèbre est représenté en 1933 par l'Iri (Institut pour la Reconstruction Industrielle), également issu d'une « politique de l'exception », indépendant de l'administration publique et conçu pour l'accomplissement de buts spécifiques.

⁸⁰² Equivalents de 600 millions d'euros environs.

⁸⁰³ Le problème de la *malaria* sera définitivement résolu à cette époque.

⁸⁰⁴ Il s'agit d'aqueducs, de systèmes avancés d'irrigation, de rues et de chemins de fer, en accord avec les prescriptions des économistes de l'époque sur la préparation du développement industriel.

⁸⁰⁵ Les transformations permises par la *Cassa per il Mezzogiorno* entraînent une remise en marche de l'industrie au niveau national. Plusieurs banques et entreprises septentrionales, mais également des groupes du Centre et du Sud (petites et moyennes entreprises), sont engagés dans l'implémentation de programmes méridionalistes. Fiat, Montecatini, Breda, Innocenti, Pirelli, Edison, Finsider adhèrent même à l'*Associazione per lo sviluppo del Mezzogiorno*.

reform agraire⁸⁰⁶, à côté de l'exploit industriel du Nord, encourage l'abandon des campagnes et le déplacement vers les grandes villes septentrionales, italiennes et européennes. Une véritable hémorragie caractérise, en particulier, les périodes 1950-1956 et 1960-1966 : plus d'un million de siciliens se dirigent alors vers les continents. La contraction de population agricole qui en suit permet, dans un premier moment, une croissance jamais observée du secteur agricole⁸⁰⁷.

Le début de la fin : effets indésirables de l'assistance

La croissance industrielle semble progresser à grands pas⁸⁰⁸. Des lois *ad hoc* obligent les entreprises partiellement étatiques à destiner 40% de leurs investissements au *Mezzogiorno*⁸⁰⁹. En même temps les aides destinées au Sud d'Italie changent de destination spécifique : elles ne sont plus consacrées, en priorité, à la prédisposition du contexte industriel. C'est le moment de procéder à la véritable industrialisation⁸¹⁰. C'est en réalité – comme on ne cessera pas de remarquer dans les décennies successives – l'époque de grands monopoles publics et privés, qui n'établissent pas un lien avec les entreprises et le tissu économique locaux, en manquant pour cela de jouer un rôle important en termes occupationnels⁸¹¹. Les rares mais grandioses implantations liées à la chimie ne fonctionnent que par une gestion entièrement septentrionale⁸¹². Le développement de la "grande industrie" du *Mezzogiorno* se réduit à la diffusion de satellites. Aucune grande entreprise ne verra le jour⁸¹³. La technologie étant incorporée dans le capital fixe, la staticité des processus productifs domine. Les implantations locales de grandes maisons productrices septentrionales ne font que reproduire selon le modèle dicté par le centre. Les usines satellites de Sicile n'apportent rien de neuf aux entreprises d'appartenance. Même l'innovation, dans ce mécanisme, est entièrement transmise internement au groupe d'entreprise, le territoire et le

⁸⁰⁶Les domaines assignés suite aux expropriations n'ont pas les dimensions suffisantes à ce qu'un lien fructueux s'instaure avec le marché.

⁸⁰⁷La production en sort quadruplée.

⁸⁰⁸Le secteur industriel profite, entre autre chose, de la découverte d'importants gisements de pétrole et de méthane dans la partie orientale de l'île.

⁸⁰⁹Cette initiative profite, notamment, de l'institution de l'Eni (Ente Nazionale Idrocarburi) en 1953.

⁸¹⁰Une moitié des financements est alors destinée à l'industrie, alors que les grandes œuvres publiques et l'agriculture partagent la partie restante. Beaucoup a d'ailleurs déjà été fait pour la production agricole qui se contente, à partir de ce moment, d'un 20% des aides.

⁸¹¹L'occupation dans l'industrie augmente faiblement en Sicile entre les années Cinquante et les années Soixante-dix (on passe de moins de 14% de la population active à un peu plus de 18%).

⁸¹²L'exemple frappant est celui des établissements Fiat, destinés au seul assemblage, démantelés pendant la dernière crise des années 2000.

⁸¹³Del Monte A., Imbriani C., Viganoni L., *Sviluppo regionale e attività innovative. Esperienze a confronto*, Milano, Franco Angeli, 1993.

système social locaux ne jouant qu'un rôle adaptif par rapport à l'organisation qui leur préexiste⁸¹⁴. Les organismes à participation étatique⁸¹⁵ opèrent en complète méconnaissance du contexte social local, sans chercher un enracinement et sans aucun pouvoir générateur en termes de nouvelles entreprises et opportunités occupationnelles⁸¹⁶.

Le bâtiment⁸¹⁷ et les services sont les seuls secteurs générant de l'emploi. Le secteur tertiaire, en particulier, parvient à occuper plus de 28% de la population active aux débuts des années 1970⁸¹⁸. L'augmentation de la dépense publique destinée à l'instruction joue en cela un rôle décisif. Les parcours éducatifs se prolongent ; de même, une plus grande attention aux questions de santé publique et de prévoyance se traduit dans l'emploi de moyens financiers importants de la part de l'Etat et dans la création de possibilités occupationnelles inédites. Le caractère exceptionnel de ces initiatives est le premier signal d'alarme : les manœuvres d'industrialisation n'ont pas marché. La "simulation occupationnelle" est inaugurée, d'où la longue tradition de travaux et nécessités infrastructurelles fictifs et infinis permettant l'embauche périodique de forces⁸¹⁹ et cerveaux. La face cachée du bien être sicilien se montre enfin. Dans l'effervescence culturelle - liée à l'incrément de scolarisation et de la communication de masse - outre que de moyens, l'ère des protestations juvéniles déclenche son début dans l'île. Non seulement les Universités, mais également les campagnes, entendent souffler le vent révolutionnaire. La fin des années 1970 voit en Sicile l'incrément de la consommation, du niveau d'instruction, du débat culturel, de la culture syndicale comme des étapes accomplies. Malheureusement, ce n'est pas tout. Les premiers effets à retardement d'un bien être fictif ne manquent pas de se manifester. Le dépassement des possibilités réelles de dépense de l'Etat, ainsi que le poids excessif de l'entreprise publique au sein du développement du Sud, sera fatal pour le bien-être des générations à venir. L'inflation en est un symptôme pendant les années 1980. Les organisations publiques et les entreprises à participation étatique, en agissant de façon totalement incontrôlée et paradoxalement indépendante de l'Etat⁸²⁰, causent l'affaiblissement progressif de l'administration publique et

⁸¹⁴*Ibidem.*

⁸¹⁵On pense, notamment, à l'Iri, l'Eni, l'Egam (Ente per la Gestione delle Attività Minerarie), l'Efim (Ente per il Finanziamento dell'Industria Meccanica) et la Gepi (Società per la Gestione delle Partecipazioni Industriali).

⁸¹⁶On hypothèse, au contraire, un effet décourageant de ces organisations étatiques sur l'esprit d'entreprise local. La promotion du développement promise ne donne suite qu'à des petites manœuvres dont le caractère est celui du "sauvetage".

⁸¹⁷Les années 1970 voient l'édification incontrôlée de bâtiments, en dehors de tout plan régulateur. La prolifération urbaine touche aux côtes marines. De même, les zones internes et les villages de campagne abandonnés tombent en ruine, ce qui assigne une nuance encore plus misérable à l'existence de ceux qui y restent.

⁸¹⁸Le pourcentage augmente jusqu'à dépasser 70% en 2003. Sur un chiffre de siciliens actifs d'environ 1.500.000, plus de 1.000.000 travaillent en dehors de l'industrie et de l'agriculture (Source Istat).

⁸¹⁹L'exemple frappant est celui de la gestion des réseaux autoroutiers, jamais à point, toujours en réfection.

⁸²⁰Par exemple en sauvegardant l'occupation au sein d'usines en crise.

minent définitivement son efficience⁸²¹. En parallèle, une véritable culture de « l'attente d'une aide » se répand, tout comme la tolérance envers des stratégies individuelles – ou bien familiales – visant l'obtention de contributions non méritées⁸²².

De la « cyclicité » en Sicile : attitudes et représentations

Avec les années 1990 la prise de conscience de la gravité du déficit public et la constatation de l'inefficacité des stratégies de la protection font le consensus au niveau national. En 2000 l'assistance indiscernée voit son terme⁸²³. Les bouleversements politiques et institutionnels jouent un rôle majeur dans cette inversion de tendance. La crise de la démocratie chrétienne porte la Sicile, dans un premier moment, à la perte d'interlocuteurs privilégiés au niveau national. Les représentants de la gauche tombent à leur tour sous les coups d'une justice tardive mais impétueuse. Des retombées importantes se préparent pour l'île et pour le moral de la population. Une concomitance de nouveautés intéresse les scènes politiques du Nord, du Sud et les initiatives centrales. Si le Sud et l'Italie toute entière découvrent les coulisses sinistres d'un bien-être apparent, le Nord-est, en particulier, fait de cette découverte l'ancrage d'un moment de progrès. Si la Sicile s'abandonne à l'abstentionnisme, des régions telles que la Vénétie changent la direction de leur apport électoral. Alors que le Nord puise sa critique du système dans les scandales concernant les politiciens, le Sud s'enfonce d'avantage dans la résignation et le désintérêt civique. A côté des aides financières les siciliens voient vaciller leurs références historiques ; pire, ils découvrent les véritables trames de l'apparente stabilité socioéconomique.

Une nouvelle saison meurtrière éclate, destinée à toucher non seulement les petits contextes familiaux des personnes tuées, mais la société italienne et sicilienne toute entière. Pendant les années soixante et soixante-dix la *mafia* a travaillé dans le silence de la connivence avec les institutions politiques ; ses affaires progressent de la terre au trafic international de drogue, sa nature d'entreprise⁸²⁴ s'affirmant de plus en plus. A côté des malversations reprochées aux socialistes, dès la fin des années quatre-vingt, l'Italie repère,

⁸²¹Non seulement l'Etat, mais également la Région Sicile, apparaissent à l'origine d'une diffusion irresponsable d'organismes pratiquant un secours continué.

⁸²²On pense à la simulation de handicap, à la prise en charge inopinée d'enfants à problèmes et à d'autres stratégies courantes pour obtenir des pensions alimentaires. Ces pratiques peuvent bien représenter l'autre face du miracle économique, rendant l'inventive méridionale frauduleuse, dans le but de faire face aux exigences quotidiennes.

⁸²³Notamment par la dissolution de l'Iri.

⁸²⁴Cf. notamment P. Arlacchi, *Mafia et compagnies, l'éthique mafiosa et l'esprit du capitalisme*, PUG, Grenoble, 1986.

derrière les pratiques administratives locales, l'influence des pressions mafieuses truquant les assignations des travaux publics. Plusieurs activités de l'île révèlent leur nature instrumentale par rapport aux nécessités de blanchiment d'argent avancées par la mafia. Comme toute phase critique, celle-ci permet un progrès remarquable dans l'approche cognitive de l'homme quelconque au problème de la mafia sicilienne. Le préjugé culturaliste qui voyait certaines activités criminelles comme inséparables des valeurs siciliennes commence à s'effondrer. Les personnalités publiques assassinées à cette époque sont bien à l'origine de la disparition de cette prénotion. Les bouleversants homicides de juges et policiers interviennent notamment pour réprimander les prétentions de découverte. Ces victimes sont en train d'appréhender la nature commerciale et financière des activités illicites mafieuses, qui puiseraient leurs raison et façon d'être dans le réseau du libre échange international et non pas dans un soi-disant "terreau normatif *sui generis*" de la Sicile. Dans son moment particulier, donc, la région retrouve, aussi dans le regard des autres italiens, sa similarité par rapport aux autres sociétés, la recherche de profit s'avérant le moteur commun du fonctionnement régulier.

De nouvelles formes de civisme ressortent de la réaction à cette époque de crise. Des mouvements aux racines péri-idéologiques voient le jour au niveau local⁸²⁵. Des initiatives bénévoles commencent à catalyser les énergies et le penchant au changement de la population juvénile et intellectuelle⁸²⁶. Des formes inédites de rapport au territoire se répandent⁸²⁷. En même temps, la scène politique s'enrichit d'un nouveau parti, jouant un rôle partiellement comparable à celui de la *Lega Nord* en Vénétie. La migration des consensus DC se fait en Sicile en faveur de *Forza Italia* (FI) et de ses représentants. Au début, la même exigence de renouvellement et d'alternance, qui conduit une partie du Nord aux attitudes anti-centralistes, fait apparaître la nouvelle formation, FI, comme la possibilité pour le Sud de couper les rapports viciés entre la chose publique, le système des partis et les entreprises. Au fur et à mesure que le Sud devient "azur"⁸²⁸, les siciliens retrouvent le chemin des urnes

⁸²⁵Ces mouvements accomplissent au tout début la tâche difficile de rapprocher à nouveau le citoyen à la « question politique ». Cette dernière reste limitée, d'abord, à l'intérêt pour la *polis*, notamment par la prise en considération de thèmes concernant l'environnement et la qualité de vie. Seulement dans un second temps les mouvements déclarent leurs aspirations politiques au sens large et plus connu.

⁸²⁶Les associations non lucratives commencent à se répandre. Il est pour cela surprenant que quelques analystes parlent d'illusion associationniste des années 1980, en affirmant que la tendance agrégative méridionale se serait bientôt montrée faible (nous nous référons, en particulier, à I. Diamanti, pour qui le « capital social » du Sud – défini en termes d'« associations institutionnalisées » – serait remarquablement inférieur à celui du Nord (cf. I. Diamanti, *Bianco, rosso, verde... e azzurro*, *op. cit.*).

⁸²⁷On note la montée du nombre de coopératives sociales dans la région : plus de 500 en 2003 (sur un total italien d'environ 6000). Cette donnée peut être appréhendée comme la preuve d'un civisme qui n'est pas absent, en dépit des théories sur la méfiance et le familisme amoral des siciliens. En même temps, on pourrait considérer l'initiative para-institutionnelle comme la prise de conscience de la non fiabilité des organes et des pratiques étatiques. Dans ce cas, on pourrait considérer l'incrément du secteur *non-profit* en Sicile comme un signal de la fin de l'acceptation a-critique et passive.

⁸²⁸Couleur associée, notamment, au parti *Forza Italia*.

électorales⁸²⁹. Le succès enregistré en 1994 par le nouveau parti apparaît comme le réveil attendu de la conscience politique du Sud⁸³⁰. C'est la preuve que la confiance en certaines institutions peut renaître⁸³¹.

En réalité, à la fin des années quatre-vingt les sentiments d'impuissance et de méfiance montent à nouveau. Le désenchantement et le détachement caractérisent à nouveau les attitudes des citoyens, italiens et siciliens, envers ce qui est politique. La nouvelle époque de l'instabilité des gouvernements pèse sur les représentations des citoyens. Le modèle importé de l'alternance est concomitant à une remarquable fragmentation sociale et des forces politiques. Ces dernières ne remportent pas assez de confiance pour pouvoir gouverner seules, ce qui conduit à l'expérimentation de grandes coalitions, faiblement soudées. Résignation et compromis réapparaissent. Le terme « alternance » finit bien par décrire la cyclicité des représentations et des attitudes relationnelles observables. L'enthousiasme immédiat pour une source potentielle de changement, la confiance aveugle et commode dans ce et ceux qui cristallisent le potentiel de réussite, l'attente de solutions institutionnelles aux problèmes quotidiens laissent périodiquement la place aux arrangements interindividuels "opaques", à la méfiance par rapport à toute sollicitation externe, à l'incapacité d'investissement affectif dans des causes civiles et politiques⁸³². C'est dans ce contexte qu'il faut replacer le succès du parti représentant la nouveauté la plus significative des vicissitudes politiques des dernières décennies. La Sicile des années 2000 voit réapparaître l'Etat, en dépit du programme de réforme fédéraliste supporté même par une réforme de la constitution. Les pactes territoriaux représentent, à nouveau, « une distribution non sélective produisant souvent un degré important de bureaucratisation »⁸³³. Les entrepreneurs locaux, principaux intermédiaires entre *Forza Italia* et les siciliens, prennent la place de vieux ancrages locaux de la démocratie

⁸²⁹Les médias jouent un rôle prépondérant dans l'instauration d'un nouveau lien entre citoyens et politiciens. L'ère des campagnes médiatiques éclatantes et de la "personification" de la politique est ouverte. C'est en effet surtout pour ce que l'initiateur du parti azur représente et évoque, qu'un grand nombre de siciliens s'approchent initialement de la nouveauté.

⁸³⁰Cette consultation électorale est considérée comme le tournant dans le Pays tout entier. C'est le début de la saison de l'alternance, comme on constate suite aux élections de 1996, lorsque la gauche de l'Olivier s'impose. On interprète ce renversement comme le résultat de la nouvelle ère inaugurée par *Forza Italia*. L'exploitation des instruments de communication, ainsi que l'exaltation du neuf et de la personne du politicien sont rapidement adoptées par les autres forces politiques. La victoire rapprochée de deux partis en opposition semble enfin enlever à l'Italie les traits anomaux de « démocratie bloquée » longtemps mis en lumière par les analystes étrangers (cf., à cet égard, I. Diamanti, M. Lazar, *Stanchi di miracoli, op. cit.*)

⁸³¹Certains remarquent que le tissu sur lequel le parti de Berlusconi fait prise est fait d'électeurs affligés par les problèmes occupationnels, sorte d'"assistés chroniques", désinformés, mal intégrés (cf. I. Diamanti, *Bianco, rosso, verde... e azzurro, op. cit.*). Si cette indication peut ne pas poser de problèmes en termes de macro-regard, des nuances émergent en prenant en compte les stratégies instrumentales dans lesquelles les choix individuels s'inscrivent. Les entrepreneurs locaux, en effet, jouent un rôle important dans la cristallisation du consensus azur.

⁸³²Le chiasme veut ici souligner l'absence de toute régularité prévisible *ex ante* dans l'apparition et la disparition des attitudes considérées.

⁸³³Diamanti I., *Bianco, rosso, verde... e azzurro, op. cit.*

chrétienne et du parti socialiste pour préparer un nouveau succès⁸³⁴. La demande de protection sociale réapparaît comme la base de l'apport électoral de l'île⁸³⁵. Au début des années 2000, d'ailleurs, celle-ci appartient aux trois régions les plus affectées par le manque d'occupation. A peine un peu plus d'un cinquième de sa population a un travail régulier⁸³⁶. Moins de 400.000 personnes travaillent dans l'industrie et l'agriculture ; plus d'un million dans le commerce, la réparation, le tourisme, la finance, l'administration publique et d'autres services. Le chiffre de 130.000 milliards d'euro environs a été destiné aux zones déprimées de l'Italie, dans le cadre communautaire de soutien 2000-2006. De nouvelles initiatives ont été encouragées au niveau de la petite entreprise individuelle et féminine, visant, à long terme, l'incrément d'occupation et le décrétement d'émigration. La présence de l'Union Européenne à l'origine de nouvelles concessions de ressources et le nouveau cours de l'état, dictant les temps, les modalités et jugeant de la qualité des projets d'emploi des fonds, ont été considérés à même de défendre des gaspillages. Lenteur et blocages bureaucratiques, notamment au niveau local, n'ont pas encore cessé de se manifester. Seulement, ils se traduisent désormais dans la simple perte d'opportunités pour la région et non pas dans l'effectif engloutissement de fonds⁸³⁷. La communication officielle et détaillée du destin des fonds et des projets a été promue pour encourager la critique de l'opinion publique locale. Le réveil de cette dernière, par la mise à disposition de paramètres objectifs à partir desquels opérer la contestation éventuelle, s'est lentement manifesté. Il entraîne surtout les jeunes des villes, diplômés ou peu scolarisés, et certains intellectuels plus âgés. En même temps, les quartiers particulièrement défavorisés voient les paroisses et les volontaires devenir les porte-paroles d'une population en manque de ressources culturelles et financières, voire de paix sociale. Les petits villages de

⁸³⁴Plusieurs dirigeants locaux de *Forza Italia* sont des anciens piliers de la démocratie chrétienne et/ou des anciens socialistes. Leur fonction se révèle essentielle lors des élections de 2001.

⁸³⁵On remarque la différence entre les deux contextes azurs du Nord et du Sud. Dans le premier cas c'est surtout la Lombardie industrialisée et urbanisée qui apporte son soutien au parti représentant les *self-made men* ; dans le second il s'agit des zones sans espoir occupationnel. Des exigences très diverses sont exprimées par les habitants des deux zones géographiques. D'un côté, on exige un système économique libéral et l'intervention de l'Etat pour la seule protection de la propriété et de la vie des citoyens ; de l'autre on requiert des "interventions-providence" en termes d'améliorations des revenus.

⁸³⁶Dès le début du nouveau millénaire, à peu près 35% des plus de 15 ans sont occupés, la moyenne nationale étant de 44% environs. Il faut quand même rappeler que le travail au noir reste très répandu, même parmi les professionnels libéraux.

⁸³⁷Heureusement, comme l'indique Boudon, « l'irréversibilité des idées relatives aux institutions n'implique pas nécessairement celle des institutions elles-mêmes » (cf. R. Boudon, *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, Puf, 2002, p. 89). C'est ainsi que le droit au soutien indiscriminé de la part de l'Etat, bien que plébiscité chez les représentants de différentes classes et situations socio-économiques siciliennes, ne l'emporte plus sur les démarches institutionnelles présidant l'assignation financements. Même si les temps ne sont pas encore mûrs pour que l'on évalue l'impact de la nouvelle stratégie d'aides, une certaine imperméabilité des procédures européennes semblerait empêcher des attitudes locales bien enracinées d'affecter la réalisation de principes communautaires.

province font souvent l'objet de tentatives de réévaluation artistique ou d'initiatives sociales menées par des *service club* et des associations religieuses⁸³⁸.

Le vieux et le neuf se mélangent dans les attitudes. D'anciens schèmes de conduite et de rapport à l'institution se proposent, sous des semblances qui paraissent nouvelles. L'Eglise, perdu son rôle de catalyseur électoral, est encore présente. Seulement, elle l'est à travers des membres souvent non politisés et des stratégies informelles plus pratico-civiques que théorico-normatives. L'engagement dans des causes sociales rend visible l'action des paroisses de quartier ; la pratique religieuse *stricto sensu*, au contraire, diminue. Une des implications de la modernisation citées par Almond *et al.* peut alors être évoquée, qui semble s'adapter à la configuration du Nord-est comme de la Sicile : les individus croient de plus en plus dans leur propre capacité d'intervenir sur le milieu environnant et sur les conditions de l'existence⁸³⁹. Des éléments très spécifiques, toutefois, caractérisent la région insulaire. Trames intriguées voyant le privé et le public s'entrecroiser, le politique et le religieux se prendre réciproquement en compte, l'institutionnel et l'informel se confondre, entre acceptabilité et illégalité. La référence au concept de sécularisation revient donc. Tous les éléments cités sont habilement manipulés par les individus, qui s'en servent dans leurs stratégies quotidiennes. Ces dernières apparaissent d'autant plus rationnelles qu'elles ne comportent pas le rejet de celle qui était, jadis, la source morale par excellence, à savoir l'institution religieuse. L'adaptation stratégique des siciliens prévoit, au contraire, l'intégration instrumentale de la sphère normative spirituelle dans la gestion de la vie pratique. Dans d'autres termes, la rationalisation de la lecture du monde semble produire un effort d'harmonisation : tout élément susceptible de jouer un rôle cognitif devient plus rationnel. Cette transformation se traduit, dans le cas d'éléments dont la tangibilité n'est pas immédiate, dans la recherche de traits aux implications pratiques évidentes, voire aptes à modifier l'état du monde environnant.

⁸³⁸Des *club* tels que *Lyon* et *Rotary* agrègent en Sicile principalement des professionnels libéraux. L'ouverture vers le reste de la communauté a lieu périodiquement à travers des initiatives culturelles (comme la revitalisation de centres historiques abandonnés) ou solidaires (par exemple, des récoltes de fonds pour la recherche scientifique sur base nationale). Quant au comitats et aux autres agrégations religieuses, elles naissent autour de causes et valeurs spécifiques (parfois intangibles sur la courte période, comme le soutien aux minorités chrétiennes en terre étrangère) mais s'ouvrent par la suite à la poursuite d'ultérieurs petits objectifs de courte période (par exemple, la restauration de monuments religieux). Ces formes d'association constituent un important réseau, formel-informel, dont la fonction de capital social à disposition de ses membres est remarquable et propre du sud extrême de l'Italie.

⁸³⁹Almond G., Bingham Powell G., Mundt R., *Comparative Politics. A Theoretical Framework*, Harper Collins, New York, 1993, p. 103.

C. Les trois villages de la province de Vérone

Notre enquête s'est déroulée, pour sa partie septentrionale, dans trois petits villages limitrophes appartenant à la province de Vérone⁸⁴⁰. La proximité territoriale à une autre province – Vicence – et les traits plus ruraux qu'urbains, toutefois, font de ces trois petites communes un univers socioéconomique qu'on ne saurait pas appréhender à partir de critères stricts d'appartenance administrative et politique. Les activités économiques de la zone considérée, par exemple, la rapprochent plus à l'histoire générale de la région Vénétie qu'aux spécificités de la ville de Vérone. Les habitudes de vie, les représentations de l'existence mises en avant par les habitants des trois communes paraissent dessiner un portrait qui est plus vénitien et "italien du nord-est", que spécifiquement véronais. Nos interviewés gravitent autour de l'univers de la scolarisation de base. Les adultes en contact avec les élèves rencontrés mènent alors des activités et des vies familiales très éloignées de celles des habitants de la ville de Vérone. Les relations sociales entretenues par les jeunes parents du contexte *extra*-urbain considéré se jouent surtout autour de la scolarité des enfants. C'est seulement lorsque cette dernière demande des changements de la routine familiale – par exemple l'achat d'outils technologiques avancés ou le déplacement hors du village de résidence d'un membre de la famille – que les parents rentrent en contact avec la grande ville la plus proche. Le contact avec une réalité sociétale autre que celle d'origine reste autrement peu fréquent. D'autant plus que le marché de l'emploi local paraît s'auto équilibrer, en ne demandant pas de grande mobilité. Pour finir, les parcours universitaires entrepris par les jeunes des villages considérés commencent à peine à favoriser le contact – direct pour les étudiants, indirect pour leur entourage – avec d'autres réalités urbaines, institutionnelles, organisationnelles et environnementales⁸⁴¹. Il est alors inadéquat de se tenir à des références municipales, en risquant de perdre de vue les traits caractéristiques du territoire provincial commun aux trois villages.

Trois communes limitrophes, un seul terrain d'enquête

Plusieurs villages limitrophes, situés à moins de 20 kilomètres de la Ville de Vérone, dessinent le paysage rural particulier auquel nous nous sommes intéressée. Il s'agit de très

⁸⁴⁰Caldiero ; Colognola ai Colli ; San Bonifacio.

⁸⁴¹On pense, par exemple, au caractère d'évènement du départ d'un enfant de famille ouvrière ou paysanne vers une ville universitaire, suivi par une installation intermittente ou bien définitive en dehors de la maison parentale.

petits agglomérats qui ne se distinguent plus véritablement l'un de l'autre. Les voies de communications, améliorées à partir des années 1950 ; la présence de petites industries disséminées dans la zone et recueillant des travailleurs de différentes fractions communales ; la répartition différenciée des écoles et des services sanitaires font en sorte que les citoyens rentrent en contact très tôt avec les habitants d'autres villages et qu'ils familiarisent avec d'autres réalités municipales que celle de résidence.

Du fait de sa douceur, le paysage collinaire permet à des habitants de villages différents de ne pas percevoir de véritable écart entre leurs appartenances respectives. Les niveaux et les habitudes de vie ne se différencient pas spécialement ni d'un village à l'autre, ni à l'intérieur d'une même Commune. L'agriculture est l'activité majeure, suivie par l'artisanat et le commerce. De nombreux habitants figurent alors comme étant des petits entrepreneurs. Il s'agit, selon les cas, de propriétaires de champs, de transformateurs ou vendeurs de matières premières. L'incidence des professionnels libéraux est minimale, même si quitter la ville pour des résidences collinaires devient de plus en plus fréquent. De même, le caractère encore rural qui prévaut dans la zone fait que l'image de l'ouvrier d'un nord ultra-industrialisé ne représente pas de façon véridique l'habitant type de la zone. L'histoire récente et celle passée entrecroisent leur traces. Les habitants restent pour la plupart dans leurs espaces d'origine, surtout lorsqu'ils possèdent des quantités de terre importantes. Ils peuvent autrement migrer vers d'autres communes ou fractions adjacentes. Cela fait que la tradition de bons rapports entre fractions et villages différents, mais à proximité, se perpétue. Ces bonnes relations permettent l'intensité des échanges de toute sorte entre villages (on pense, par exemple, aux contacts entre pairs, à la formation de couples, aux stratégies d'embauche).

L'enracinement au contexte local se caractérise, dans les villages considérés, d'une double façon. Autant les plus jeunes que les adultes montrent de bien connaître les caractéristiques du village de résidence. Chacun⁸⁴² se reconnaît spécifiquement dans la tradition de sa propre cour d'habitation⁸⁴³. La célébration religieuse ou païenne des cadences productives majeures persiste aujourd'hui, en attirant la participation de toute génération, même en provenance d'autres villages. Ce dernier élément, en particulier, fait la particularité du rapport de ces villageois à leur contexte. Si, d'un côté, ces habitants tiennent beaucoup à

⁸⁴²Le nombre encore exigu d'immigrés étrangers et italiens caractérise cette zone, par rapport aux centres riches de grandes entreprises.

⁸⁴³Le terme est utilisé, ici, au sens large. Mais la cour est effectivement une forme d'habitation typique dans les villages considérés. La tradition paysanne, en soutenant une certaine promiscuité générationnelle, revit partiellement dans la persistance de ces habitats en forme de carrés ouverts. Ces cours peuvent rester inaltérées et abriter des couples de cinquantenaires, plus les parents de l'un des époux. Sinon, elles font l'objet de renouvellements respectueux de la tradition. Dans ce second cas plusieurs foyers peuvent y converger, souvent en provenance d'une même progéniture. Quelques initiatives plus audacieuses peuvent amener à la vente à la découpe de mini appartements obtenus de la transformation de ces résidus d'une féodalité prolongée.

préservent leur identité et celle de la zone d'appartenance, en perpétuant traditions et fêtes païennes, de l'autre ils ne méconnaissent pas les rites propres aux villages voisins⁸⁴⁴. Evènements festifs, rituels, productivités, biens, typiques non seulement du village d'origine, mais également des zones limitrophes, sont bien connus par chacun. Le sentiment d'identification locale concerne non seulement le territoire communal, mais plutôt une macrosphère extramunicipale. L'entière couronne de villages limitrophes joue de pôle identitaire. L'homogénéité est remarquable, à ce niveau, notamment si l'on regarde aux voies parcourues en vue de l'accomplissement des fonctions systémiques. L'importance des produits de la terre et l'attention conséquente aux conditions climatiques ; l'exaltation des produits obtenus par la transformation agro-industrielle (le vin, en particulier) ; l'exploitation de récurrences rituelles et des célébrations locales pour atteindre des fins civiques⁸⁴⁵ et économiques, voient l'engagement et l'attention de toute cohorte. Les déplacements sont donc fréquents entre les communes ; ces dernières se trouvent même à partager, parfois, la gestion d'évènements, structures, et services. Si le sentiment d'appartenance est fort, qui concerne le petit village de résidence, il l'est également par rapport à la zone toute entière abritant ces villages. Aucune manifestation d'hostilité, peur, sentiment de supériorité ou frustration des uns par rapport aux autres ne paraît dominer⁸⁴⁶. Se reconnaître dans le tissu villageois⁸⁴⁷ n'empêche pas l'identification au territoire plus ample. Ce double niveau d'attachement local rassure sur l'appartenance à une réalité régionale. En dépit des spécificités éloignant la zone considérée aussi bien de la province administrative que de la région, la célébration de ces similarités au niveau local moyen (*extra-communal*) permet aux habitants des petits villages considérés de se proclamer tous des vénitiens⁸⁴⁸.

⁸⁴⁴Les villageois tiennent tout particulièrement, aujourd'hui, à célébrer les produits de la terre. Dans l'un des trois villages de notre enquête, ce n'est qu'en 1950 qu'une nouvelle fête – la « fête des pois » – a été introduite.

⁸⁴⁵Nous faisons référence aux petites associations sans finalité de lucre, qui profitent de récurrences agrégatives pour récolter des fonds.

⁸⁴⁶C'est le contraire pour ce qui concerne les rapports entre provinces différentes, notamment plus concurrentiels et tendus à maints égards.

⁸⁴⁷Cet aspect a été enquêté par l'étude interuniversitaire *Gli attori della società civile italiana*, menée par les Universités de Calabria, Campobasso, Milano, Palermo, Pisa, Roma, Teramo, Trento et Trieste cofinancée par le Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, à la quelle nous avons collaboré.

⁸⁴⁸Des partis comme la *Lega Nord*, doivent toujours prendre en compte cet aspect de complexité : localismes et régionalismes jouent de façon multiple sur le moral des électeurs, souvent partagés entre le désir de défendre la spécificité de leur territoire et le désir de rejoindre les corrégionaux et les compatriotes, du moins idéalement.

L'environnement, l'associationnisme et l'empreinte catholique. Du contour de l'expérience éducative

Le fait que l'approvisionnement des trois villages considérés dépende encore aujourd'hui de la production agricole, fait en sorte que certains attachements normatifs spécifiques de la tradition paysanne continuent d'informer la routine des habitants et des institutions. Même si les années Cinquante ont vu l'ouverture de quelques usines de grandes dimensions, en général le contexte rural d'origine ne s'est enrichi que de petits établissements à vocation industrielle. Les bouleversements subis par le paysage, en ce sens, ont été beaucoup moins importants qu'ailleurs. Surtout dans la comparaison avec les districts industriels classiques et avec les gros contextes industriels (lombards, piémontais ou d'autres provinces de la région Vénétie, par exemple), cette zone garde sa prévalence campagnarde : vignes, maïs, oliviers et serres entourent de très près toute construction. Les dépendances industrielles rattachées à des maisons familiales, les dépendances familiales prolongeant les petits établissements industriels, les églises, les petits agglomérats résidentiels récents restent entièrement plongés dans l'ambiance typique de la colline cultivée. Seulement le réseau routier et son trafic rompent vraiment la continuité entre la terre travaillée, les installations familiales et celles de type industriel. Il n'est pas étonnant, alors, que le respect de la nature rentre parmi les priorités des autochtones⁸⁴⁹ et que le tissu civique soit infiltré par de nombreuses associations bénévoles visant la protection et la valorisation de l'environnement. Les institutions locales religieuses et scolaires s'approprient également la cause de la sauvegarde du milieu environnant. Le thème d'un nombre important d'initiatives, à l'école comme dans les milieux parascolaires, est souvent rattaché au rapport de l'homme à la terre, au respect de la nature et à un recours critique aux innovations. Il n'est pas rare que même des enfants de 10-12 ans s'attaquent réciproquement à propos des conduites respectives, jugées de plus ou moins appropriées à la préservation de l'environnement.

Un des thèmes recourant dans les discours critiques sur les copains tenus par nos interviewés est celui du "rapport aux choses naturelles". Le conflit entre innovation, exigence de changement et de contemporanéité d'une part, maintenance de la tradition agricole, soin de l'équilibre climatique, paysagiste et saisonnier de l'autre se déclenche aisément. Il réchauffe les esprits, par exemple, à l'occasion de nouveautés en matière d'urbanisation ou de la prise de mesures pour limiter la pollution. Un autre exemple concernant de plus près la population

⁸⁴⁹La zone en question, en effet, pratique depuis des décennies un tri sélectif des déchets, obligatoire dans chaque foyer, second seulement à celui de l'Italie altoathésine.

juvénile est celui de la division entre les adolescents cédant à la tentation de conduire des *scooters* et ceux qui se déplacent à vélo. Cette répartition tend à s'accompagner, d'ailleurs, de celle entre tenants des jeux-vidéo et tenants des jeux traditionnels. Cela indique qu'il ne s'agit pas d'attitudes occasionnelles, mais bien de prises de positions attentionnées et intentionnées de la part des enfants. Tout un travail de sensibilisation autant explicite et programmé – généralement en milieu scolaire ou associatif – que latent et même involontaire – notamment de souche familiale – est à la base de ces positionnements précoces en matière d'environnement, tradition, technologie et "menaces évolutives".

De l'associationnisme en général

A côté des engagements pour des causes environnementales, un autre concept d'« environnement » au sens plus large mobilise l'initiative principalement bénévole de plusieurs centaines de personnes, tout âge confondu. Le tissu social régional et, de façon spectaculaire, celui de la petite zone à l'est de Vérone que nous avons considérée, sont particulièrement riches de groupes spontanés et d'associations engagées pour l'amélioration de la qualité de vie. Santé, assistance, handicap, mal-être psychologique et social appartiennent aux thèmes clé attentionnés par les protagonistes de la société civile. Dans le détail, plusieurs causes associatives se repèrent, d'autant plus spécifiques que l'attention à l'autre et la culture du don de soi augmentent. Le support à la scolarisation et à l'alphabétisation, la promotion d'activités socialisantes non seulement sportives, le côtoiement de services publics insuffisants sont d'autres enjeux majeurs de l'associationnisme non lucratif. Les bénéficiaires directs des initiatives de ces acteurs spéciaux de la vie agrégative et sociale, mais aussi les autres habitants de la zone subissent l'influence de l'intensification du réseau *non profit*. Les institutions supportées dans leurs tâches peuvent garantir des performances meilleures ; des catégories faibles peuvent compter sur une protection supplétive ; la socialisation au concept d'"action civile" s'effectue dès le tendre âge. La propagation de l'attitude du don de soi s'observe donc comme l'effet majeur de la présence capillaire d'organisations non lucratives de toute taille⁸⁵⁰.

A côté du *non profit*, persistent évidemment d'autres coutumes associatives plus courantes : dans la zone considérée il s'agit, notamment, de satellites institutionnels à caractère religieux et(ou) paramilitaires (dans leur articulation interne). L'Action Catholique

⁸⁵⁰Cf., entre autre, P. Donati (dir.), *La cultura della vita*, Franco Angeli, Milano, 1989; V. Cesareo, M. Lombardi, M. Magatti, (dir.) *Immagini di società civile*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2001; G.P. Barbetta (dir.), *Senza scopo di lucro*, Il Mulino, Bologna, 1996.

et les groupes de *Scout* autant catholiques que laïcs, par exemple, s'engagent pour que la fréquentation des fonctions, l'apprentissage de l'ordre et de la discipline, le respect de l'autre et l'amélioration de la vie en société soient intériorisés comme des priorités par les enfants. Le rôle de l'institution religieuse, en particulier, est à la base de plusieurs formes associatives : groupes de prière, mais également groupes sportifs. La possibilité de pratiquer des activités extrascolaires passe souvent, pour les enfants que nous avons interviewés, par la voie catholique. Non seulement de nombreuses écoles, en effet, mais également des centres sportifs sont gérés par l'église. Celle-ci descend ainsi au niveau de la vie pratique des habitants, pour les guider dans leurs activités essentielles. De l'éducation intellectuelle à celle physique : de quoi susciter de la confusion au sujet d'une prétendue sécularisation.

L'église est très présente parmi les références des habitants des trois villages. Elle marque le rythme de la semaine, en particulier pour ce qui est des engagements des jeunes. Au moins deux rendez-vous hebdomadaires avec leur paroisse sont habituels pour les adolescents : l'un pour apprendre la doctrine chrétienne, l'autre entièrement ludique. Des sorties et des colonies sont organisées par les paroisses. Même les enfants de parents stricts et soucieux peuvent ainsi se voir garantir le droit à l'agrégation et à l'amusement. Il s'agit, en plus, d'occasions de détente – pour le jeune – et d'activité « constructive et contrôlée » – selon les parents – entièrement gratuites. Le syntagme de "démocratie chrétienne" apparaît bien adapté pour indiquer l'appropriation du temps libre et de la gestion de certaines activités juvéniles de la part de l'institution religieuse. Le contrepoids de cette appropriation est la distribution démocratique d'opportunités et d'instruments. Par exemple, l'institution religieuse peut faire sienne la mission d'éducation à la santé, notamment en mettant à la disposition de tous des espaces, des structures, voire des formateurs sportifs.

D'autres activités associatives, enfin, peuvent s'observer qui ont une nature mixte. Nous pensons aux initiatives faisant de la promotion de produits locaux non pas un but ultime, mais un instrument pour la récolte de fonds repartis vers des causes différentes. On observe en ce cas, que ce soit par des associations religieuses ou pas, la réalisation d'une fonction multiple de l'activité associative. D'un côté, la défense et la propagation de la culture et des traditions locales, de l'autre la collecte d'argent et la réaffirmation de l'idéal solidaire et subsidiaire.

Catholicisme et école

L'image de l'Eglise comme sommet du monopole formatif persiste auprès d'un ensemble spécifique de classes sociales qu'on pourrait dire propre à un certain nord de l'Italie. La confiance dans l'œuvre éducative des ordres religieux est frappante dans les communes que nous avons visitées pendant notre enquête. On la lit bien, à la lumière de l'histoire agricole et sociale. L'analphabétisme endémique des débuts a été affecté, petit à petit, par l'action tenace des curés, figures de référence, intermédiaires entre la campagne et la ville, les institutions et les services. Les personnes plus âgées et ces adultes dont le parcours scolaire n'a pas été particulièrement long restent, à l'heure actuelle, ancrés à cette image du prêtre. Même les parents plus jeunes se remettent aux adresses des instituteurs catholiques, dont les initiatives répressives sont rarement critiquées. En l'absence de toute compréhension des punitions infligées aux enfants, en dépit d'une totale méconnaissance des événements à l'origine des réprimandes, sans qu'aucune enquête sur des accidents éventuels soit menée, les parents tendent à appuyer les décisions de l'institution éducative. Lorsque cette dernière est religieuse, le renoncement à la compréhension peut même sembler s'imposer comme une pratique traditionnelle allant de soi.

D. Le village en Sicile : ses alentours

Notre enquête sicilienne s'est déroulée dans un village de la province de Enna⁸⁵¹. Cette zone montagnarde, qui peut dépasser les 1000 mètres d'altitude, constitue, dans son ensemble, une véritable « île dans l'île ». Toutes les communes de la province sont éloignées de la mère et le taux de criminalité est tellement bas qu'il vaut au territoire la qualification de province tranquille⁸⁵². Le taux d'occupation vaut, depuis 1999⁸⁵³, l'étiquette de province la plus inoccupée d'Italie. Depuis cette époque, de faibles incréments sont périodiquement signalés comme encourageants. On parle de reprise de l'agriculture, contrairement à la

⁸⁵¹Piazza Armerina.

⁸⁵²Dans le jargon des forces de l'ordre on parle parfois d'Enna comme d'une « province bête », qui ne voit pas de micro-criminalité. Les tournants d'enquêtes judiciaires, en réalité, ont dévoilé une fonction stratégique du territoire en question. Peu susceptible d'attirer l'attention des corps militaires, celui-ci serait privilégié pour les réunions entre acteurs de la criminalité organisée, souvent propriétaires de vastes domaines à l'apparence abandonnés.

⁸⁵³A cette époque les occupés de la province sont à peine 40.000, la population provinciale étant de 177.000 habitants environs. Dès lors un faible incrément a été enregistré, procurant presque 6000 nouveaux emplois (source : Provincia di Enna, *Analisi Previsionale sull'Economia della Provincia Regionale di Enna*).

tendance d'autres provinces italiennes⁸⁵⁴ ; de l'augmentation des commerces (d'où deux mille nouveaux emplois tous les cinq ans) ; de l'incrément des services. En réalité, plus de 22% des hommes et de 35% des femmes actives sont sans emploi⁸⁵⁵. Ces données sont restées plutôt stables pendant les dix dernières années.

L'apparat productif de la province se base sur le travail des 2000 petites entreprises agricoles actives. Encore moins nombreuses sont les entreprises artisanales et technologiques. L'écart est important par rapport aux autres données siciliennes⁸⁵⁶. Dans l'ensemble, ce sont surtout les services⁸⁵⁷ qui occupent les habitants de cette province : plus de 22000 personnes contre 7500 environs du commerce, 5600 environs de l'agriculture, 5500 du bâtiment, 4700 environs des autres types d'industrie⁸⁵⁸. A la différence du reste de la Sicile, et en dépit de ses potentiels artistiques et naturels, le territoire ne voit pas de développement touristique adéquat. D'autres différences, autres que l'accentuation des problèmes typiquement siciliens, caractérisent la zone d'Enna par rapport au reste de l'île. En regardant, par exemple, à la répartition des jeunes dans les établissements scolaires, on remarque une plus forte tendance des adolescents à fréquenter des Instituts techniques et un plus faible taux de lycéens optant pour une formation humaniste⁸⁵⁹. Le taux de vieillissement, qui rapproche la province à l'Italie – toutes les deux surpassent amplement le seuil de 100⁸⁶⁰ – est particulièrement élevé par rapport aux données siciliennes et du Mezzogiorno⁸⁶¹. Cela fait que le rapport entre population active et dépendante penche de plus en plus vers cette dernière. Cette donnée est d'autant plus importante qu'on considère le manque de structures adaptées à la prise en charge des catégories faibles. Dans un cadre où la population juvénile a de plus en plus de mal à trouver un emploi stable⁸⁶², à s'installer indépendamment, à donner vie à un nouveau foyer et celle des plus de quatre-vingt demande de plus en plus d'assistance, les générations centrales jouent de véritables piliers. Hommes et femmes âgés entre 45 et 70 ans accomplissent à des fonctions de soin multiples et subventionnent aussi bien les descendants

⁸⁵⁴Les productions plus importantes sont celles de céréales, blé, fruit frais (raisin tout particulièrement) et secs.

⁸⁵⁵Frappante, en particulier, la donnée concernant, dans l'ensemble, la population active. Plus de 22 % des 15-64 apparaissent être désoccupés.

⁸⁵⁶Les entreprises agricoles actives dans l'île sont plus de 53.000, concentrées sur les cotes de Ragusa et Agrigento.

⁸⁵⁷Il ne s'agit pas encore, toutefois, d'un tertiaire avancé. Ce dernier augmente timidement dans la zone, le développement local ne demandant pas encore des sauts technologiques dignes de mention.

⁸⁵⁸Source: *Provincia Regionale di Enna*.

⁸⁵⁹Mais les deux catégories sont modales : un peu moins de 3000 étudiants, également distribués, sur un total de 9000 jeunes étudiants (source : *Provveditorato agli Studi di Enna*). La donnée concernant la population de lycéens humanistes en Sicile marque quand même une importante différence par rapport aux tendances vénitiennes.

⁸⁶⁰Taux calculé à travers le rapport entre les plus de 64 ans et les 0-15 ans.

⁸⁶¹Entre 74 et 76 environ.

⁸⁶²L'habitude de la province de Enna aux problèmes occupationnels et l'incapacité d'y faire face sont confirmées par un décrétement de population qui, en moins de 80 ans, a surmonté le seuil de 33% (source : *Enna Provincia. Mensile di informazione della provincia regionale di Enna*, anno IX – n.12 – Dicembre 2006).

que les ascendants. Le lien familial s'avère être la source majeure de survie, toute stratégie frauduleuse pour l'obtention d'aides étatiques résultant de complexes orchestrations supportées par la famille et l'entourage. Dans un cadre de nécessités jamais satisfaites⁸⁶³, où le revenu moyen par foyer dans l'année est de 21000 euros environs, on tend à ne pas remarquer d'autres problèmes. La qualité de l'air, par exemple, place les centres urbains de la province à la quatre-vingtième place dans l'échelle des provinces italiennes. Il est évident que peu de ressources sont consacrées à la réduction des dégâts environnementaux. En parallèle, une sensibilité limitée se remarque chez les individus au sujet de la nature. La recherche de biens de survie amène les habitants de la province d'Enna à consacrer leurs énergies à des causes strictement individuelles, même si par des arrangements familiaux et, *lato sensu*, "sociaux". Surmonter des obstacles institutionnels, réglementaires, financiers est, pour ainsi dire, une nécessité qui devient vertu. Il est difficile, dans ce contexte, d'accorder le juste poids à des causes qui doivent encore sembler comme abstraites, car intangibles et non immédiatement phénoméniques.

Le village de notre enquête : entre précarité, fierté et "adaptations"

En ligne avec la caractérisation provinciale, le village choisi pour notre enquête se présente comme exempté de problématiques criminelles importantes. Pourtant, les données officielles sur l'occupation indiquent la présence de plus de 14000⁸⁶⁴ désoccupés au sein d'une population à peine supérieure aux 20000 unités⁸⁶⁵. Il est clair que le rapprochement entre ces deux données suggère de ne pas négliger le rôle éventuel du travail au noir dans la maintenance d'équilibre et paix sociaux. En dépit du nombre exigü de travailleurs réguliers, employés surtout dans les services, une multitude souterraine de demandeurs constants d'embauche participe au déroulement des activités économiques de la commune⁸⁶⁶. Cette multitude ne se compose pas seulement de personnes sans formation. Des jeunes surdiplômés côtoient souvent des figures polyvalentes qui vivent au jour le jour, en assurant des prestations manuelles occasionnelles⁸⁶⁷. Cette population *sui generis* de précaires, compte

⁸⁶³Le journal *Famiglia Cristiana* dénonçait, en 2005, la contraction dans l'île des consommations d'électricité, gaz, habillement et recours aux soins médicaux.

⁸⁶⁴En 2006, l'*Assessorato del lavoro, della previdenza sociale, della formazione professionale e dell'emigrazione* de la Province de Enna, signalait seulement 1100 travailleurs actifs, dont 555 femmes, dans le village.

⁸⁶⁵Les résidents étaient plus de 35000 dans les années 1920. Ils ont continué à diminuer.

⁸⁶⁶Il s'agit toujours de services à la personne et aux entreprises, de prestations manuelles.

⁸⁶⁷Ce sont souvent des hommes ayant dépassé la quarantaine, dépourvus de titres scolaires, offrant leur main d'œuvre pour travailler la terre, récolter des produits de saison, faire des réparations et même des travaux de

même des "professionnels libéraux au noir" percevant, en raison d'un statut officiel d'inoccupés, des petites subventions *ad hoc*⁸⁶⁸.

Un regard aux professions déclarées par le nombre exigü d'occupés est clarificateur. Le métier d'enseignant dans l'instruction de base est très répandu, surtout chez les femmes. Les habitants y parviennent comme premier emploi ou comme complément d'une autre activité (c'est le cas des hommes) liée au même parcours formatif nécessaire pour enseigner. Cette autre activité peut se dérouler dans la plus complète informalité. Cela n'empêche pas à celui qui l'exerce de jouir de la confiance de clients et, bien évidemment, de la reconnaissance sociale due à l'exercice de certaines professions, au-delà des gains réels attribuables à la carrière déréglementée⁸⁶⁹. L'emploi dans la fonction publique administrative est une autre forme occupationnelle fréquente. Plusieurs parents de nos interviewés travaillent dans les bureaux de l'administration locale, provinciale ou régionale⁸⁷⁰. En effet, la seule forme de mouvement pendulaire entre la résidence et le lieu de travail connue est celle des employés de la Région et de la Province. Le tissu industriel étant presque inexistant dans les environs, aucun salarié stable de l'usine ne figure parmi les parents des élèves rencontrés lors de notre enquête.

Le substrat socioprofessionnel de ce village est donc particulier. Peu de personnes travaillent dans la production de biens ou à la transformation de produits agricoles. Plusieurs habitants de tout âge et extraction, en revanche, gagnent leurs vies en assurant des prestations "intangibles" par rapport aux activités pratiques des vénitiens de notre échantillon. En l'absence de ressources matérielles, c'est la complexe fonction de la "gestion du peu" qui fait l'affaire. Un nombre impressionnant de ressources humaines – nous pensons aux employés des institutions administratives – et de stratégies relationnelles – notamment les ajustements informels pour rentrer dans la fonction publique – sont en action. L'engagement politique

construction dans le bâtiment. De même, des femmes de tout âge et de différent niveau scolaire offrent leurs services multiples (de la coiffure aux ménages) auprès de personnes âgées et de couples des couches moyennes.

⁸⁶⁸En même temps, des entreprises de services (assurant, par exemple, le nettoyage et les ménages de locaux publics ou la gestion de centres d'appel) peuvent demander à leurs employés réguliers la restitution officieuse de moitié de leur salaire, peine le renvoi. De telles circonstances font vaciller la confiance dans le pouvoir illustratif des données concernant les occupés déclarés et leur pouvoir d'achat.

⁸⁶⁹La caractérisation des humains par rapport aux animaux proposée par Mead vient à l'esprit : à la différence des seconds, dont la vie se déroule dans un monde d'événements, les premiers habitent un monde de « significations partagées » (cf. G.H. Mead, *The Philosophy of the Act*, University of Chicago, 1938). Des associations symboliques *sui generis*, dans le sens qu'elles sont propres au contexte régional considéré, font en sorte que l'idéal professionnel de quelqu'un, plus que son achèvement réel, puisse agir d'identificateur social de sa position.

⁸⁷⁰Rappelons que certaines institutions gouvernementales de la région autonome sicilienne exercent des pouvoirs supplémentaires par rapport à leurs correspondants d'autres régions d'Italie. C'est le cas de l'Assemblée Régionale, pouvant légiférer de façon autonome sur un plus grand nombre de matières que les régions ordinaires. Dans ce cadre, on constate que les mêmes fonctions accomplies, dans d'autres contextes régionaux, par un nombre exigü d'employés sont ici extrêmement fractionnées et assignées, en forme de micro-tâches, à une multitude de personnes. Le nombre de postes dirigeants dans la fonction publique régionale a longtemps dépassé, de façon étonnante, celui de la Lombardie et de toute autre région.

n'apparaît plus, dans ce cadre, une mission à accomplir en faveur de la ville et du reste de la communauté. Elle représente souvent une débouchée para-professionnelle, ciblée également par des jeunes surdiplômés n'ayant pas pu obtenir de poste adéquat et par des personnes de tout âge dépourvues de formation ou d'un emploi stable⁸⁷¹.

La profession d'enseignante constitue, dans le village, la préférence féminine la plus répandue. Elle est souvent, en même temps, un "complément d'emploi" chez les hommes. La transmission de culture et compétences (en dépit de son caractère à l'apparence abstrait, notamment dans la comparaison avec des activités manuelles) est souvent le seul moyen pour s'assurer une rétribution et une stabilité tangibles. Dans cette version particulière du rapport entre abstrait et concret rentre le choix d'études théoriques et longues, qui est fréquent chez les jeunes. L'instruction supérieure, rendue indispensable par le choix du lycée humaniste, est souvent conçue comme une étape naturelle du parcours de vie. L'impossibilité d'un emploi immédiat suite à une formation même très spécifique, dans ses conséquences concrètes, encourage alors le chemin vers une formation et un idéal professionnel abstraits.

Le secteur inaperçu des services à la personne ne cesse de s'agrandir. On en repère, en particulier, deux typologies. L'ensemble des prestations au noir proposées par des désoccupés auprès de familles des couches moyennes consacre, tout d'abord, le statut privilégié de ces foyers. En même temps, le travail d'aide ménager participe au maintien d'un niveau de vie plus qu'acceptable pour ceux qui s'y consacrent, sans compromettre leur droit aux subventions contre le chômage et la pauvreté. La somme des privilèges indus et des revenus non déclarés permet alors des niveaux de consommation différents des données officielles sur l'occupation et les entrées taxables. D'autres services à la personne, comme ceux liés à l'assistance sanitaire, représentent une réalité en développement. Ils modifient progressivement la nature originellement toute familiale des soins aux infirmes et aux personnes âgées. Source de revenus pour ceux qui manquent d'un emploi, prêts à s'improviser aides-soignants⁸⁷², afin de ne pas devoir quitter le territoire, ce secteur échappe à la réglementation. A la différence de ce qui se passe dans les trois petits villages vénitiens, le soutien aux personnes non autonomes ne fait pas l'objet privilégié d'actions bénévoles. L'associationnisme non lucratif, pour le moment, n'attend pas à cet ensemble de pratiques informelles rémunérées.

⁸⁷¹Le recours à la candidature politique en tant que substitut fonctionnel du travail, complément d'image ou de revenu pour des personnes proches à la retraite, l'emporte souvent sur la collocation idéologique. Des mêmes sujets, dans le but d'intégrer l'administration locale, peuvent en somme altérer leur adhésion de parti, en passant d'un pôle à l'autre.

⁸⁷²Si dans la province de Vérone la demande de formation en matière de santé et d'assistance est de plus en plus ample et écoutée, ici les initiatives formatives sont encore limitées et peu réclamées. Le métier d'aide-soignant est entrepris de façon expérimentale, par des pratiques arbitraires d'auto-initiation tolérées par les médecins.

Le cadre d'incertitude esquissé, avec les stratégies d'adaptation relatives, voit seulement 8000 foyers présents dans le village. La natalité commence très faiblement à remonter, sans que cela suive une amélioration des possibilités financières des couples⁸⁷³. En revanche, les habitants manifestent leur pleine confiance dans le support qui provient de cercles parentaux et amicaux. L'appartenance de différentes générations à la petite ville constitue le collant de cet attachement à l'entourage. Dans les quartiers plus anciens et populaires de ce centre urbain, en particulier, des similarités d'idiomes, de moyens et de parcours scolaires lient les individus. Dans les zones de construction récente, qui réunissent les représentants des couches économiques moyennes et élevées, les possibilités financières plus conséquentes, le succès professionnel, l'appartenance à des cercles restreints soudent les liens. En dépit des contraintes conjoncturelles locales et de l'exiguïté d'initiatives administratives visant l'amélioration de la qualité de vie, les habitants de ce village s'estiment bien heureux d'y habiter, en croyant en une sorte de supériorité, culturelle et économique, de leur commune de résidence par rapport à d'autres villages. La commune en question, en effet, représente un centre de référence dans le département tout entier et aussi pour les petits villages adjacents qui appartiennent à d'autres provinces. Tous les niveaux scolaires y sont présents, ainsi que des facultés universitaires qui attirent la population juvénile extra-municipale⁸⁷⁴. Cela constitue souvent la base d'un orgueil exhibé par les résidents, même face à la ville de Enna.

Le village "fermé" : entre méconnaissance, excès d'information et hostilité

En raison de la distribution des agrégats urbains, la région sicilienne voit parfois des distances remarquables entre ses centres habités. Cela comporte l'exiguïté des échanges entre communes différentes. Autant les villages plus petits que ceux de dimension moyenne⁸⁷⁵ sont

⁸⁷³Le facteur âge intervient, à un certain moment, en faveur de la procréation. En particulier, on remarque une inversion de tendance chez ces jeunes surdiplômés ayant longtemps tenu la stabilité professionnelle et économique de condition essentielle pour l'extension de la famille. Des liens familiaux soudés et l'impossibilité d'une réalisation personnelle par le travail influencent amplement cette décision tardive.

⁸⁷⁴La présence d'établissements d'instruction supérieure dans le village l'a longtemps différencié, en mieux, par rapport à sa ville-province de référence, dépourvue jusqu'à des temps récents de structures universitaires.

⁸⁷⁵Les villages provinciaux du Sud se distinguent de ceux du Nord-est pour leur plus forte densité. Alors que la province vénitienne est riche de petites communes ne comptant que quelques milliers ou centaines d'habitants, la Sicile compte, parmi ses villages de petites dimensions, même des municipalités abritant 50.000 habitants. Les grandes villes du Nord restent quand même plus peuplées des "grandes" villes du Sud. En raison de cette caractéristique, des petits satellites, ou fractions, se déploient en Italie septentrionale, qui partent du bord de la ville majeure vers les zones moins denses et campagnardes. Ces fractions et ces micro-communes sont souvent adjacentes, sans qu'une véritable rupture soit perçue par un passant étranger les traversant. En Sicile, au contraire, des vastes zones à l'apparence non municipalisée se présentent aux yeux d'un voyageur voulant se rendre d'un village à un autre.

animés par les seules existences de ceux qui y résident ou travaillent. Chaque petite commune, d'ailleurs, dispose au moins des écoles primaires. Cela fait que les enfants et les jeunes collégiens franchissent rarement les limites municipales (par exemple en cas de nécessités médicales ou de petites balades familiales). L'exigence de déplacement dans d'autres territoires rentre plus aisément dans la sphère expérientielle des habitants de très petits villages dépourvus de certains appareils administratifs et services publics. De façon plus ou moins directe, les enfants apprennent, en ce cas, l'existence de pairs qui leur ressemblent, tout en vivant ailleurs. Au contraire, les villageois de notre commune développent l'habitude de l'"étranger" de façon beaucoup plus tardive et contrastée. La présence de tous les services et des organes administratifs sur le territoire ne favorise pas le contact avec d'autres réalités villageoises. Pire, les habitants de la petite ville "privilegiée" ont un sentiment de supériorité lié au rôle névralgique joué par leur commune. La présence de services attirant des populations d'ailleurs paraît à la fois susciter de l'orgueil et de la gêne chez les jeunes résidents. Cela se manifeste à travers une sorte de complexe de supériorité qui se dissipe seulement au moment du départ pour une ville universitaire. Au lycée, en particulier, une véritable conflictualité se manifeste qui relève de ce manque de connaissance de l'extra-villageois. Les élèves de cette petite ville douée de tout établissement scolaire font en sorte que la carte des provenances se reflète autant dans la disposition des places en classe que dans la trame des relations amicales. Les élèves "étrangers" qui intègrent les classes scolaires de cette petite ville ne peuvent que s'agréger entre eux, même lorsqu'ils proviennent de villages différents. Les petites minorités ainsi constituées restent ouvertes aux échanges avec de nouveaux camarades et des réalités inconnues. Les jeunes en provenance de petits villages dépourvus d'établissements scolaires montrent connaître très bien un bon nombre d'autres petits villages, plus ou moins proches des leurs. Ils racontent se rendre de temps en temps sur ces territoires extra communaux, à l'occasion de fêtes foraines, d'évènement religieux (fête du patron, rites et traditions propitiatoires, etc. ...), d'initiatives gastronomiques ou ludiques. Dans la petite ville où nous avons mené notre enquête, au contraire, adultes et enfants n'ont pas l'habitude des excursions dans les villages limitrophes. Ce sont surtout les grandes villes ou des villages très éloignés qui constituent la destination des sorties en famille le dimanche. Aucun apprentissage précoce des traditions réciproques n'entraîne donc les jeunes habitants de cette commune. La distance par rapport à d'autres villages et la faiblesse du réseau des transports en commun sont en partie complices de cette situation. Le manque d'une connaissance réciproque entre habitants de communes différentes tourne alors, souvent, en

prénotions, hostilités et ségrégation. Le lycée fait ainsi ressortir, souvent, des divergences culturelles explicitées à travers les conflits entre pairs.

En même temps, une autre caractéristique démarque, paradoxalement, les échanges relationnels dans le village où notre enquête sicilienne a eu lieu. Bien que les dimensions de la petite ville ne soient pas vraiment restreintes (surtout par rapport aux autres centres d'où proviennent certains des étudiants interviewés), chacun de ses habitants dispose d'un grand nombre d'informations sur les autres. Les noms de famille et les propriétés immobilières permettent aux habitants de s'orienter les uns par rapport aux autres. Les enfants apprennent vite à se reconnaître comme "proches" ou "distants". Passé et présent des familles et de leur progéniture sont aisément à la disposition de tous. Les enfants, qui ne s'abstiennent pas de posséder ces renseignements, y informent leur rapport aux camarades, sans même s'en rendre compte. Dans d'autres cas, en ne maîtrisant pas, dans le détail, la généalogie ou d'autres informations sur la situation familiale et sociale des pairs, ils ne font qu'adopter les registres de leurs parents⁸⁷⁶. Position sociale, histoires familiales, statut au sein de la communauté fonctionnent en ce cas d'orientations latentes, qui agissent indirectement à travers l'imitation des attitudes parentales⁸⁷⁷. Dans ce contexte villageois replié sur soi-même, non seulement les relations entre enfants, mais aussi celles entre enseignants et élèves se modèlent à partir de la connaissance des événements personnels et familiaux concernant autrui. Le contexte villageois de notre enquête sicilienne, enfin, dans ses contradictions apparentes, voit une fermeture vers l'extérieur et vers l'étranger et un attachement fort au local, dont chacun tend à tout savoir. Cette mobilisation ambivalente de facultés cognitives contribue à la démarcation entre échantillon septentrional et méridional de notre étude.

⁸⁷⁶Une sorte de confiance au sens d'un instrument cognitif peut être évoquée qui remplace la connaissance manquée, en rendant possible l'action (cf. P. Dumouchel, « Trust as an action », *Archives européennes de sociologie*, 2005, tome XLVI, 3, 417-428). La confiance des enfants en leurs parents les amènerait à en poursuivre la même lecture du monde pour orienter la relation à autrui.

⁸⁷⁷L'hypothèse d'un ensemble « d'habitudes sociales inconscientes », incarnées dans les dispositions à l'action de chacun d'entre nous (cf. B. Frère, « Incertitude sur l'Habitus. Paradigme génétique et phénoménologie : vers l'approfondissement de la notion d'*habitus* », *Archives Européennes de Sociologie*, 2005, tome XLVI, 3, 69-494) représente ici la référence la plus adaptée au concept d'*habitus*.

ANNEXE 2 - Le bullying et d'autres catégories d'actes indésirables. Pour une distinction entre notions et approches

L'étude de tout phénomène social demande, en phase définitoire, un effort de démarcation entre des notions éventuellement adjacentes. Les brimades répétées entre élèves peuvent être considérées des manifestations agressives, des actes violents, des initiatives déviantes. Le choix de catégories exclusives et définies n'est pas toujours aisé ou opportun⁸⁷⁸. Considérer le *bullying* tantôt comme une manifestation d'agressivité, tantôt comme de la violence ne relève pas toujours de l'inattention. Cependant, pour diversifier le discours sur le *bullying* sans le priver d'autonomie par rapport aux concepts mobilisés, il est nécessaire de toujours spécifier l'acception de chaque terme employé.

A. Le *bullying* : déviance, agressivité, agression ou violence ?

«Agression», «agressivité» et «violence» font l'objet d'usages alternatifs dans les discours sur le *bullying*. D'ailleurs, les ensembles désignés par ces termes peuvent se superposer. Le mot «déviance», à son tour, est souvent employé à côté de l'un ou l'autre de ces trois prétendus équivalents, lorsqu'on parle des protagonistes de la victimisation systématique entre élèves. Au plan de la connotation et de la dénotation, les imprécisions et les confusions ne manquent pas. Elles se reflètent sur toute tentative d'appréhender le *bullying* et ses caractéristiques. Certes, les incompréhensions engendrées par les adjectifs «violent» et «agressif» et celles relevant de la qualification de «déviant» ne sont pas toujours les mêmes. Selon le type de désignation qu'il prétend opérer, chaque vocable est producteur d'embarras et distorsions différents.

La déviance, en parlant des brimades répétées entre élèves, peut se référer à la fréquence, voire à l'habitude à ce que ce type de manifestation ait lieu à l'école. Le critère durkheimien de détermination de la généralité d'un phénomène⁸⁷⁹ peut encourager à parler du *bullying* comme d'une déviance. Le *bullying* n'apparaît pas seulement déranger, dans la

⁸⁷⁸On remarque cela déjà en considérant la violence. Elle ne parvient pas à désigner un objet unique. « Il n'y a pas une seule violence, mais plusieurs violences », affirment les élèves et les enseignants à qui on demande de définir le phénomène. J. Pain (*L'école et ses violences*, Paris, Anthropos Economica, 2006, p. 14) remarque que cette difficulté de désignation univoque concernant les objets «agressivité», «violence» et «agression» se manifeste également dans les travaux savants dont la visée est spécifiquement définitoire (il fait l'exemple d'une commission qui, suite au conflit 1939-1945, aurait dû parvenir à la définition de l'agression d'après le droit international et dont les sept ans d'efforts n'aboutirent qu'à des tentatives inachevées. Cf. E. Aroneanu, *La définition de l'agression*, Paris, Editions Internationales, 1958).

⁸⁷⁹Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Champs Flammarion, 1998 (Alcan, 1894), p. 157.

pratique, l'accomplissement de la fonction éducative. Ses manifestations se relient, d'une façon ou d'une autre, à la contradiction de règles scolaires officielles, de coutumes, de croyances, de normes orientant l'interprétation commune du sens de l'agir à l'école. Si « la généralité d'un phénomène tient aux conditions générales de la vie collective dans le type social considéré »⁸⁸⁰, l'embarras concernant la possibilité d'associer la qualification de « déviant » au phénomène du *bullying* n'a pas raison d'être. En revanche, l'emploi de « déviance » en tant que catégorie de l'agir, n'est pas sans susciter des indéfinitions et des contrastes. Une tentative de désengagement moral, des préjugés d'ordre normatif peuvent être repérées, plus ou moins à tort, dans le recours à cette notion. Il suffit de penser à la présomption latente de neutralité du terme, qui voudrait désigner des actes et des comportements divergeant de ceux observés et acceptés dans un contexte spécifique. A cet emploi du terme s'oppose une utilisation normativiste et juridique faisant de la conduite déviante la manifestation d'une violation – véritable trahison – des fondements de la vie sociale (usages, règles formalisées). En parlant de *bullying* scolaire, le fait de qualifier les attaques comme des manifestations déviantes correspondra tantôt à en souligner la rareté en termes quantitatifs, tantôt à en mettre en évidence l'exceptionnalité qualitative. Automatiquement, on prendra en compte l'éloignement du jeune impliqué dans le *bullying* – et celui de sa classe – par rapport à la situation idéalement associée au milieu éducatif et aux valeurs censées le guider⁸⁸¹. Enfin, dans l'acception ample dont il est question, on parlera également des oppresseurs et des victimes de *bullying* comme d'acteurs déviants. Cela peut s'avérer opportun en partageant une vision interactionniste des brimades répétées. De cette façon, autant les initiatives des jeunes qui apparaissent être à l'origine des attaques, que celles de tous leurs camarades apparaîtront éloignées des attentes communes⁸⁸². Un tel discours sur les relations entre *bullying* et déviance évoque la perspective de Becker. Cela paraît évident en considérant le rôle du groupe dans la dynamique de victimisation en milieu scolaire. Cercles et fréquentations privilégiées figurent à la fois comme des sources et des canaux des flux relationnels de type *bullying*. Certes, on pourrait objecter que la définition beckerienne de « constitution de la déviance » va trop loin en signalant comme intentionnel et programmatique le processus de définition réciproque mis en acte par les cercles, à l'aide d'instruments formels et informels que sont les normes⁸⁸³. Cette impression d'excès se fait

⁸⁸⁰*Ibidem.*

⁸⁸¹Dans ce cadre se situe, généralement, la notion de délinquance en tant que « geste antisocial et(ou) criminel ».

⁸⁸²Cela est naturel en concevant le *bullying* comme un *modus* interactionnel particulier.

⁸⁸³Une perspective encore novatrice sur les écarts de conduite, telle que fut celle de Becker, n'aurait pas pu marquer son entrée dans le débat sans accentuer certaines intuitions. L'enjeu étant celui de mettre entre parenthèses des prétendues qualités intrinsèques des actes pour en dévoiler l' "origine interactionnelle", le thème de l'institution de la déviance n'aurait pas pu être traité sans le recours, bien qu'implicite, à la projectualité des acteurs. Le choix de parler de « groupes sociaux [qui] créent la déviance » sert à l'auteur pour mettre en valeur le

encore plus vive en traitant de la victimisation entre enfants. En dépit du développement de la perspective actionniste sur la déviance, l'imaginaire lié à l'enfant est un obstacle à ce qu'on lise certaines manifestations juvéniles dans une téléologie, consciente qui plus est. La spontanéité associée aux comportements enfantins amène parfois à négliger un modèle de rationalité axiologique et cognitive dans la recherche des fondements de certaines conduites. Or, le *bullying* peut dévoiler des aptitudes stratégiques des jeunes acteurs. En outre, il peut faire ressortir le rôle-clé du rapport à la conformité, dans les mécanismes de choix et d'interaction. Victimisation, intimidation et exclusion s'avèrent être ainsi un jeu de définition continue d'un « dedans » et d'un « dehors » du groupe. Donc, en s'appuyant sur les acquis beckeriens, le *bullying* pourrait se lire comme un dispositif apte à sanctionner⁸⁸⁴ les conduites et leurs auteurs comme internes (familiales) ou externes (étrangères) par rapport aux cercles des pairs de référence. En recherchant la synthèse, on pourrait parvenir à trois acceptions du *bullying* en tant que phénomène de déviance. *Il s'agit d'une manifestation qui s'écarte, qualitativement, de la moyenne de celles qu'on s'attend à observer en milieu scolaire ; il reste quantitativement une exception (ce côté inhabituel suscite la réprobation et la stupeur générales) ; il se rattache, en termes de fondements, au couple de complémentaires déviance-conformité.* La troisième assertion, en particulier, nous paraît éclaircir une approche du *bullying* du point de vue de ses "origines" considérées en termes de valeurs et normes. Si le *bullying* entretient un lien conceptuel avec la déviance c'est surtout parce qu'il se lie à l'identification de la déviance effectuée de façon réciproque par les acteurs, lorsqu'ils regardent les uns aux autres, dans le but de se classer. La question n'est plus, donc, celle d'une correspondance entre l'acte de *bullying* et l'acte déviant, mais plutôt celle de la succession temporelle voyant l'offensive de type *bullying* comme la conséquence d'une perception-désignation de la déviance⁸⁸⁵. Naturellement, rien n'empêche que les trois acceptions soient mobilisées de façon simultanée. Le *bullying*, entendu comme éloignement des attitudes attendues en milieu scolaire, se révèle à la fois un mécanisme et un instrument d'identification réciproque entre les acteurs, dans leur déviance ou conformité ; un mécanisme de récompense ou pénitence, lié au type d'identification effectuée. Dans ce cadre, la

« caractère social » de toute « motivation déviante ». Cela garde le thème de la déviance au carrefour micro-macro de la sociologie (cf. H. Becker, *Outsider*, *op. cit.*, p. 54).

⁸⁸⁴Les attitudes *bullying* accomplissent enfin à une fonction multiple d'identification, délimitation et réaction (ou bien "prévision d'une réaction") par rapport aux conduites et aux attentes qui s'y rattachent.

⁸⁸⁵Il faut remarquer, d'ailleurs, que concevoir le *bullying* comme la conséquence de l'identification de déviance n'empêche pas, en même temps, de le considérer un mécanisme par lequel cette identification s'actualise et oriente l'action.

perception – et aussi l'intention de percevoir une déviance éventuelle⁸⁸⁶ – serait à la base de comportements qui non seulement s'écartent des attentes concernant le milieu d'apprentissage, mais sont également rares au plan de l'occurrence. Accompagné par des précisions opportunes, le terme « déviance » ne paraît pas empêcher la compréhension, mais faciliter le détail des multiples facettes du *school-bullying*.

La mobilisation de termes et concepts tels que « violence » et « agressivité » s'avère presque automatique en parlant de *bullying*. Les rapports entre « violence » et « agressivité » demandent une œuvre de situation significative lorsque l'on recourt à un usage alterné des deux qualificatifs. Cela dit, l'incrément de capacité connotative que les adjectifs « violent » et « agressif » confèrent au terme « déviance » lorsqu'ils l'accompagnent peut être remarquable. Généralement, le fait d'identifier un acte de *bullying* comme déviant et agressif ne pose aucun problème. La déviance réside, en ce cas, plus dans le caractère "hors lieu", que dans la rareté quantitative de la manifestation de *bullying* ou dans le fait que celle-ci sanctionne des appartenances et des clivages groupaux. L'association de « déviant » à « agressif » spécifie la sous-acception de « déviance » inhérente à tel ou à tel autre discours sur le *bullying*. Comment évaluer, en revanche, l'opportunité de l'emploi de l'adjectif « agressif » par rapport à celui de « violent » ? Comment choisir entre les substantifs « agression » et « agressivité » lors d'un discours sur les prépotences entre élèves ? Si l'on s'en tient à la signification littéraire origininaire du verbe *agredire* on prend en compte autant l'aspect du mouvement que le caractère « belliqueux »⁸⁸⁷ de celui-ci. L'« affrontement d'un obstacle »⁸⁸⁸, représenté souvent par un autrui humain, serait donc le sens origininaire de la notion d'agressivité⁸⁸⁹. Le « déplacement en avant », indiqué par le latin *adgredior*, tournerait en lutte suite à la rencontre malheureuse avec un empêchement. Ce dernier, lorsqu'aucun effort relationnel d'autre type ne réussit, se trouverait attaqué, voire menacé d'anéantissement⁸⁹⁰. Pain propose alors de considérer l'agression⁸⁹¹ comme « l'affirmation de soi en situation vitale »⁸⁹². En

⁸⁸⁶Le mécanisme de reconnaissance réciproque, central dans la construction de l'identité, passe entre autres, par la désignation de l'*alter* en tant que semblable ou différent, ce qui gouverne le flux de sociabilité entre les deux parties en question.

⁸⁸⁷Floro M., *Questions de violence à l'école*, Romanville Saint-Agne, Eres, 1996, p. 26.

⁸⁸⁸*Ibidem*.

⁸⁸⁹*Ibidem*.

⁸⁹⁰A cet égard, Pain cite la place fondamentale de la notion de reconnaissance chez Hegel, lors de son discours sur les bases de la relation humaine. Cela lui permet d'explicitier sa représentation de l'acte agressif en tant que « rencontre ratée » (cf. J. Pain, *L'école et ses violences*, *op. cit.*, p. 16).

⁸⁹¹L'auteur considère que le terme d'agressivité est désormais si rongé qu'il ne représente plus un instrument aisément employable dans la recherche scientifique. Il parvient quand même à y associer la signification d'« habitude à attaquer », suggérée par Arnold Buss (cf. *Personality : Temperament, Social Behavior, and the Self*, Boston, Allyn & Bacon, 1995). Cela rapproche de la définition du droit, l'intention de nuire ou de se défendre jouant un rôle clé dans ce cadre.

allant au-delà de la « tendance permettant à l'individu d'affronter les problèmes, et d'éviter de passer son temps à fuir »⁸⁹³, l'expression de « situation vitale » évoque directement l'image, certes abusée, de la lutte pour l'existence. En dépit des lectures réductives et pangénétiques souvent faites de l'œuvre de Lorenz, ce dernier note qu'aucune lutte générale entre espèces différentes n'est inscrite dans la nature⁸⁹⁴. Deux types de combats peuvent s'observer : celui entre proie et prédateur et celui qui naît entre concurrents⁸⁹⁵. Le premier n'est pas une véritable guerre, mais plutôt la symbolisation d'une lutte et de ses annexes (domination, démarcation entre vainqueur et vaincu, pitié). En revanche, c'est chez la victime répondant à l'agression que l'on trouve le plus d'agressivité⁸⁹⁶. On voit cela chez ces groupes d'animaux d'une même espèce qui cherchent à se protéger – voire à contre-offenser – face à des individus d'autres espèces les mettant en péril. Pour finir, une agressivité majeure est identifiée chez ces victimes conscientes de leur infériorité, qui utilisent pour cela toutes leurs forces. Les indications suggestives de Lorenz peuvent s'adapter à la caractérisation de certaines situations de *bullying*. Les épisodes de seule intimidation (menace verbale ou par le regard) rappellent la lutte joueuse du lion avec l'antilope : domination du rival et expression de soi en représentent le *télos*⁸⁹⁷. L'image d'une contre-offensive plus agressive de l'offensive paraît bien s'adapter au *bullying* tel que nous l'étudions : une manifestation à double sens. Il n'est pas rare qu'un oppresseur déclare de se sentir menacé ; au moment de la réponse, certaines victimes (victimes-opresseurs et victimes-provocatrices) dépassent par inventivité et cruauté, leurs oppresseurs. Lorenz désigne encore comme « véritable agression » celle qui voit les membres d'une même espèce s'attaquer⁸⁹⁸. L'« agression » repérable dans le *bullying* serait alors plus dans les attaques entre membres d'un même cercle de pairs-amis que dans celles entre groupes distincts à l'intérieur de la classe. Les attaques de *bullying* entre élèves de classes différentes seraient ainsi moins des manifestations agressives que celles perpétrées à l'intérieur du groupe-classe. Sans arriver à évoquer la « défense de la progéniture » lorenzienne, on remarque des aspects intéressants dans ces indications. Selon nos données, par exemple, le *school-bullying* lié à la répartition des espaces, à la sélection entre rivaux et à

⁸⁹²Pain J., *L'école et ses violences*, op. cit., p. 18.

⁸⁹³Floro M., op. cit., p. 28 (l'auteur cite là Anne Ancelin Schützenberger, *Aïe, mes aïeux !*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997).

⁸⁹⁴La référence de Lorenz au patrimoine génétique ne l'amène pas à considérer comme "naturelle" toute attaque, contrairement à ce que certains de ses critiques associent à sa notion d'« instinct de combat ».

⁸⁹⁵Lorenz K., *L'agression, une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion, 1969, p. 34.

⁸⁹⁶*Ibidem*.

⁸⁹⁷L'« agression expressive » est également présente chez Seymour Feshbach qui la distingue de l'agression hostile et de celle instrumentale (« The functions of aggression and the regulation of aggressive drive », *Psychological Review*, 1980, 71, 257-272).

⁸⁹⁸Lorenz signale que ce n'est pas sans une extrême difficulté qu'on lit ce comportement comme conservateur de l'espèce. Cela diminue le caractère de justificationisme naturaliste repéré souvent dans sa perspective sur l'agression.

la conservation de son propre groupe peut prendre des ampleurs moins virulentes que certaines conflictualités de type *bullying* opposant les membres de petits cercles amicaux, voire d'anciens copains. Dans les termes de l'éthologue, les attaques entre membres d'une même espèce, se déroulant en toute intimité et dans une espace bien connue, représentent un combat bien plus agressif que celui qui se déroule à l'extérieur de la niche d'appartenance⁸⁹⁹. Et l'offensive contre des proches, des camarades de classe et, encore plus, des membres d'un cercle témoigne en effet d'attitudes bien plus agressives que le conflit occasionnel déclenché contre les élèves d'autres classes. C'est aussi ce qui distingue le *bullying* des bagarres anodines et épisodiques.

Les digressions parfois métaphoriques de Lorenz, par leur attention implicite à la relation entre le niveau d'agressivité et gravité de l'agression d'un côté, le type de relation entre cibles et oppresseurs de l'autre, s'adaptent aisément à la caractérisation de certains traits de *bullying*. Cette même relation prime en distinguant le *bullying* par rapport au plus vaste ensemble des manifestations agressives⁹⁰⁰. Quant à la compétition à la base d'un nombre important d'attaques elle est aisément repérable en classe. Nous y faisons référence en termes relationnels et instrumentaux, en présentant certaines stratégies des oppresseurs comme un moyen pour s'assurer une place d'honneur dans le réseau amical. Pour finir, des rappels, certes symbolisés, de la concurrence sur base sexuelle visant la préservation de l'espèce ne manquent pas à l'école. Naturellement, il est généralement question de la préservation individuelle et du petit groupe d'appartenance qui assure reconnaissance et développement identitaire. L'accomplissement d'une fonction - biologique dans un cas, psychosociale dans l'autre - est également présent au cœur de la dynamique agressive⁹⁰¹.

La distinction entre biologique et psychologique renvoie à un dilemme qui afflige la question de l'équilibre et du bien-être social. Les études sur l'agressivité portent tantôt sur des éléments « internes » – biologiques ou psychologiques – tantôt sur des composantes « externes » – sociales et psychosociales – par rapport au sujet agressif considéré. Hormones⁹⁰², chromosomes⁹⁰³, expérience⁹⁰⁴, fonctions naturelles innées⁹⁰⁵ et encore

⁸⁹⁹Une attitude moins agressive s'associerait pour Lorenz aux incursions dans l'inconnu, non maîtrisé et menaçant.

⁹⁰⁰Citer Lorenz dans notre étude du *bullying* ne correspond pas à vouloir accueillir une vision biologiste du bouc émissaire. Il assimile l'attaque contre un congénère externe à la protection du partenaire (qui, de cette façon, ne fait pas l'objet d'agression) et à la fonction de procréation. Cela ne rentre pas parmi nos points d'appui. Mais cette approche immanentiste de l'agression peut enrichir une réflexion fonctionnaliste. Bien évidemment, la « fonction » dont il est question pour nous se situe au carrefour avec l'interactionnisme.

⁹⁰¹La mise en évidence de l'aspect fonctionnel des manifestations agressives fait notamment l'objet de la formulation freudienne, où l'agression d'autrui protège avant tout l'individu qui la met en œuvre des conséquences pathologiques l'intéressant autrement (cf. S. Freud, « Malaise dans la civilisation », *Revue Française de Psychanalyse*, 1934, tome VII, n. 4 et 1970, tome XXXIV, n. 1, I éd. 1929).

⁹⁰²A côté des études déjà citées, des expériences de laboratoire spécifiques portent sur le rôle d'hormones telles que la testostérone et la corticostérone dans la gestion de la fugue, de l'affrontement et de la soumission (cf. A.

émotions⁹⁰⁶, habiletés intellectuelles, irritabilité et susceptibilité⁹⁰⁷ sont au centre d'approches faisant souvent de l'agression un événement inévitable et de l'agressivité une caractéristique sur laquelle il ne serait guère possible d'intervenir⁹⁰⁸. De l'autre côté, l'environnement⁹⁰⁹, avec ses mécanismes et ses évolutions⁹¹⁰ qui marchent de stimulations sensorielles⁹¹¹, est pointé comme un déclencheur potentiel de conduites agressives. La médiation entre les deux tendances est représentée par les contributions faisant appel également à l'explication psychologique et à celle interactionnelle de la sociologie. Institutions et liens sociaux sont alors au centre de l'analyse des offensives. Un présupposé analytique socio-relationnel entre en jeu, qui pousse à concevoir l'apport conjoint de plusieurs facteurs. Aucun de ces derniers, isolément, n'est tenu d'explicateur majeur. De même, l'opposition interne-externe n'est pas dans les axes orientant l'analyse. Toute manifestation agressive est considérée le résultat de l'interaction entre caractéristiques individuelles, histoires familiales⁹¹² et expériences éducatives de plusieurs acteurs. Toute agression est ainsi un contact, une communication et une expression de ce qui appartient au « passé de l'individu »⁹¹³ et oriente son parcours

L. Leschner, « The role of hormones in the control of submissiveness », in Brain P. F., Benton D. (eds.), *A Multidisciplinary Approach to Aggression Research*, Amsterdam, Elsevier-North Holland Press, 1981, 309-322).

⁹⁰³Par exemple, la théorie du chromosome supplémentaire.

⁹⁰⁴Dans le cadre d'une relecture de la prédisposition génétique à l'agression, émergent, par exemple, des théories reconnaissant le poids de l'expérience et de l'environnement (cf. P. Karli, *L'homme agressif*, Paris, Odile Jacob, 1987).

⁹⁰⁵Nous avons déjà fait référence à l'éthologie, qui met en évidence des instincts innés pour le combat qui seraient communs à l'homme et à d'autres espèces. L'universalité de certaines tendances témoignerait de leur fonction majeure dans la conservation de l'espèce.

⁹⁰⁶Même en ce cas, la perspective est celle qui ne voit pas l'inévitabilité des prédispositions génétiques et considère, au contraire, l'altération de l'équilibre physiologique entraînée par des émotions de type aversif. Cette modification serait parmi les fondements de la transition vers la pratique agressive.

⁹⁰⁷Nous avons, en partie, déjà fait référence aux études qui mettent en relation l'ouverture à l'apprentissage et l'agressivité. Le niveau de sensibilité aux provocations et le type de réponse employée (attaque d'autrui ou repli sur soi-même) demandent également l'approfondissement sur l'*iter* conduisant à la manifestation agressive (cf. G. V. Caprara, « La misura dell'aggressività : contributo di ricerca per la costruzione e la validazione di due scale per la misura dell'irritabilità e della suscettibilità emotiva », *Giornale Italiano di Psicologia*, 1983, X, 1, 107-127).

⁹⁰⁸Il est vrai, d'ailleurs, que toute tendance évolue et qu'on assiste, dès nos jours, à une récupération intégrée de certains acquis apparemment positivistes, dont la valeur est dégagée grâce à cette revisitation.

⁹⁰⁹Un exemple est représenté par les explications des violences entre élèves en termes d'effet établissement (Cf. Debarbieux E. (et al.), *Microviolences et climat scolaire*, op. cit.).

⁹¹⁰Entre autres, l'avènement de la communication de masse est considéré peser sur le processus de prédisposition des individus aux passages à l'acte agressif (cf. L. Berkowitz, « Some effects of thoughts on the anti- and prosocial influences of media events : A cognitive neoassociationistic analysis », *Psychological Bulletin*, 1984, 95, 410-427).

⁹¹¹Nous nous référons aux théories qui considèrent les facteurs organisationnels et toute caractéristique physique de l'environnement comme producteurs de peur, ire, douleur et frustration et, par cela, de réactions agressives (cf., entre autres, L. Berkowitz, op. cit. supra).

⁹¹²Cette expression représente une réadaptation de celle d'« histoire individuelle », définie par Leyhausen comme la rencontre de l'individu avec les facteurs environnementaux (cf. « L'Éthologie lorenzienne en relation avec la génétique et la sociobiologie », in Bodson L. (éd.), *L'histoire de la connaissance du comportement animal. Actes du colloque international*, Université de Liège, 11-14 mars 1992, 423-429 ; Lorenz K., Leyhausen P., *Drives of animal and human behavior. Collected papers*, Munich, Piper Publishing House, 1968).

⁹¹³C'est Girard, en particulier, qui met en évidence cet aspect tout en remarquant la dimension sociale des attaques entre les hommes (cf. R. Girard, *Le bouc émissaire*, Paris, B. Grasset, 1982).

d'apprentissage. Naturellement, l'intérêt pour les effets d'interaction avec l'environnement et le milieu social n'est pas de la même sorte chez ceux qui considèrent les parents responsables de l'apprentissage de l'agressivité par les enfants – et des sociologues et criminologues qui indiquent le statut socioéconomique familial comme un facteur majeur. Cela est vrai en dépit d'une réception meadienne qui peut être également latente. Pour finir, une sensibilité anthropologique mobilisée au sujet de la violence est probablement un point de raccord entre les expériences psychologiques et les analyses sociologiques des conduites agressives. C'est aussi grâce à la réélaboration des instances culturalistes et localistes concernant les agressions entre membres de la communauté qu'on parvient à mettre en évidence le poids du contexte social dans l'apprentissage et le développement de modèles de conduite agressifs⁹¹⁴. Dans le cadre du développement d'une perspective interactionniste on comprend bien les sources de confusion entre agression, agressivité et violence. On accepte comme nécessaire le recours alterné à ces termes et leur éventuelle association au mot « déviance ». Les phénomènes de harcèlement entre pairs se présentent comme des manifestations déviantes, dans le double sens que nous avons esquissé. En même temps, ils correspondent à des contacts agressifs entre leurs protagonistes et entre ces acteurs et l'environnement. Enfin, pour reprendre la terminologie chère à Karli, les épisodes du *bullying* sont simultanément révélateurs - en tant qu'agressions - et générateurs d'agressivité.

A la différence des trois autres termes considérés, la « violence » présente l'avantage de ne pas appartenir de façon univoque à un seul domaine disciplinaire. Chesnay signale des maladresses et des précautions à prendre dans le recours au mot⁹¹⁵. Il en préconise l'usage en traitant de l'emploi de force physique. En partant de la racine latine *vis* (la force associée à la vie)⁹¹⁶ il remarque la portée transdisciplinaire du potentiel indicatif du terme. Selon Pain, les usages les plus divers du mot se remarquent⁹¹⁷. Psychophysiologie, intention et sentiment sont les mots dont il se sert pour caractériser le phénomène. Le fait que la violence soit un sentiment⁹¹⁸ expliquerait que l'on en parle dans les termes d'un phénomène, plus que dans ceux d'un noumène. Ce postulat tacite d'un grand nombre d'approches n'est pas pour autant toujours déployé dans toutes ses potentialités compréhensives. Les contributions sociologiques et criminologiques les plus prometteuses sont celles traitant la question de

⁹¹⁴Les études de Margaret Mead traitent du caractère communautaire des moyens d'affirmation du soi. Ce processus, chez certaines populations, aurait lieu en dehors de toute manifestation agressive.

⁹¹⁵Il critique, également, l'usage indistinct des termes d'« agression », « agressivité » et « violence » (cf. J.-C. Chesnay, *Histoire de la violence*, Paris, Laffont, 1981).

⁹¹⁶Il juge comme impropres les notions de « violence économique » (atteintes aux biens) et « violence symbolique ou morale », tout en signalant que cette dernière est au centre de l'attention contemporaine portée sur la violence, notamment scolaire.

⁹¹⁷Il rappelle, en particulier, que la notion de violence est pour certains « tellement surchargée qu'on ne sait plus comment s'en débrouiller » (cf. J. Pain, *L'école et ses violences*, *op. cit.*, p. 23).

⁹¹⁸Cf. J. Pain, *L'école et ses violences*, *op. cit.*, p. 23.

l'intention de tout acte violent. De même que l'aspect phénoménique évoqué, l'intention est le pivot de toute analyse acteur-centrée. L'approche rationnelle et, plus en général, celles actionniste et interactionniste en sont des exemples.

Les approfondissements de Pain sur la violence, finalement, permettent de cueillir le lien essentiel avec l'agression. En reprenant F. Hacker⁹¹⁹, il signale que « la violence est une régression à l'agression »⁹²⁰ ou, plus précisément, une « construction de l'agression »⁹²¹, soit une régression à l'agression « intelligente »⁹²². Cela consiste à dire que la violence, et *a fortiori* certaine violence pratiquée en milieu scolaire, émane bien d'une « force » mais que celle-ci, autant que l'homme, évolue jusqu'à ce que des « modalités indirectes » en émergent. Voilà apparaître l'exercice subtil de la puissance sur autrui qui, sans la rencontre entre physicités, prend la forme de non-dits, « [...] des médiations perverses, des conspirations malsaines de complicités »⁹²³. Le *bullying* serait alors une agression, en relevant de cette « fonction vitale d'assertion ». Néanmoins, il représenterait aussi l'interface culturelle de l'instinctualité agressive. En regardant tout particulièrement les formes de *bullying* indirect (mise à l'écart, compétitions vives autour des résultats scolaires,...) on saisit probablement le sens de l'assertion de Pain : « [...] l'agression et la violence sont l'interface animalité-humanité dans l'homme ».

« Agression » et « violence » peuvent qualifier le phénomène des brimades répétées entre élèves, si on s'en tient à leur caractère à la fois instinctuel-fonctionnel, rationnel, évaluatif et relationnel. Le *bullying* est encore classable parmi les manifestations expressives, ce qui renvoie à la notion de violence en tant qu'« expression de force vitale ». Enfin, de façon conditionnée par rapport aux types et à la fréquence d'autres manifestations intéressant un même milieu spatio-temporel, le harcèlement moral réitéré entre pairs pourra être considéré comme déviant. Toute attention portée sur le *bullying* doit donc réitérer l'explication-justification du statut de chaque qualification employée.

⁹¹⁹Hacker F., *Aggression. Die Brutalisierung unserer Welt*, Econ, München, 1985.

⁹²⁰Pain J., *L'école et ses violences*, *op. cit.*, p. 24.

⁹²¹*Ibidem.*

⁹²²*Ibidem.*

⁹²³Pain J., *Questions de violences à l'école*, *op. cit.*, p. 29.

B. *Bullying* et « violences scolaires » : quel rapport ?

Selon Carra et Faggianelli⁹²⁴, « c'est à travers le prisme de quelques grandes catégories que les chercheurs appréhendent aujourd'hui la violence à l'école : antisocial *behavior*⁹²⁵, incivilité⁹²⁶ et *school bullying* ». Le *bullying* ne paraît pas posséder un statut spécifique dans le domaine plus vaste des problèmes étudiés par les sciences humaines et sociales. La criminologie et la sociologie de la déviance lui reconnaissent un statut générique de manifestation juvénile socialement indésirable⁹²⁷. En le distinguant des autres comportements juvéniles agressifs, la psychologie semble lui avoir consacré un effort définitoire plus soigné. Les faits divers qui, à partir des années 1970, ont encouragé les savants scandinaves et anglo-saxons à s'intéresser à ce "nouveau" problème social ont lentement conduit à redéfinir le *school-bullying* comme une émergence sociale au statut autonome⁹²⁸. Cette évolution est désirable, mais son origine médiatique laisse encore sa trace dans l'organisation des intérêts de recherche, des financements et de l'implémentation d'enquêtes et programmes préventifs *ad hoc*.

Regarder à la plus générale « violence en milieu scolaire » fait comprendre les complexes relations entre définition, d'un côté, progrès et tendance de la recherche, de l'autre. Les années 1990 ont vu les Etats-Unis et l'Europe s'aligner sur un niveau de préoccupation

⁹²⁴Carra C., Faggianelli D., « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *op. cit.*, p. 208.

⁹²⁵Criminologie et psychologie recourent souvent à cette notion centrée plus sur l'adaptation/inadaptation de l'individu aux pratiques sociales courantes qu'à l'illégalisme des actes. Dans cette perspective, le penchant aux écarts de conduite à l'école est considéré comme potentiellement criminogène.

⁹²⁶Le débat est toujours très vif autour de cette notion originellement élaborée en Amérique du Nord pour indiquer les désordres et les manifestations indésirables affectant l'existence quotidienne des membres de la société. Dans cette perspective, l'école, en tant qu'institution clé de la vie des communautés, est analysée en termes de bien-être et sécurité perçus par ses acteurs. Les incivilités en milieu scolaire sont donc tous ces actes détériorant le climat favorable à l'apprentissage (en Europe ce point a été particulièrement signalé par E. Debarbieux, « La violence à l'école », in Van Zanten H., *L'école. L'état des savoirs*, Paris, la Découverte, pp. 139-148).

⁹²⁷Le recours conjoint aux acquis psychologiques et sociologiques en parlant du *bullying* est inévitable en tentant une approche compréhensive. La tentative de Simmel de saisir les rapports entre psychologie et sociologie vient à l'esprit : « [...] il peut arriver qu'une intention scientifique particulière néglige complètement ce fait psychique en tant que tel, qu'elle suive ses contenus séparément, les analyse, les mette en relation tels qu'ils entrent dans le concept de socialisation » ; mais aussi, en parallèle : « [...] on ne peut comprendre comment chacun des cas de ce phénomène se produit historiquement qu'en le reconstruisant psychologiquement, au moyen de séries psychologiques plausibles, par l'interprétation, à l'aide de catégories psychologiques, des faits extérieurement observables ». Le manque d'un statut autonome du *bullying* l'apparente aux « faits psychiques dont les contenus ne sont pas ressemblés pour former un espace autonome » indiqués par Simmel (G. Simmel, *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, Puf, 1999, pp. 58-59 - I éd. française du chapitre « Le problème de la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, 2, 1894, pp. 497-504).

⁹²⁸Debarbieux remarque, en revanche, que dans certains Pays non anglo-saxons, notamment en France, des difficultés importantes empêchent la prise en compte *ad hoc* de problèmes tels que le *bullying*. Cela se doit, en particulier, au caractère insaisissable du phénomène et de ses manifestations, qui ne sont pas éclatantes.

élevé autour du « fléau social » de la violence à l'école⁹²⁹. Comme le remarque Debarbieux, en matière de violence scolaire et juvénile ce sont surtout les faits les plus éclatants, hors du commun – et en réalité très rares – qui éveillent les consciences et influencent autant l'agenda politique que l'opinion publique⁹³⁰. Or, l'attention ainsi suscitée en plus d'être tardive, est souvent disproportionnée, mal adressée, voire non fondée. La violence à l'école est toujours traitée de façon contradictoire par les institutions et par l'opinion publique. Les premières reprochent souvent aux savants et à la presse « [...] de faire exister le phénomène en en parlant, de contribuer à l'exagérer dans l'esprit du public en l'identifiant comme problème scientifique »⁹³¹. L'opinion publique dénonce l'insécurité du milieu institutionnel censé transmettre aux jeunes des "indications de sens" et qui devient, en réalité, parfois, un véritable champ de torture. Quant au "réflexe intellectuel", en démasquant souvent l'alarme « violences scolaires » dans sa concomitance avec des moments cruciaux de choix électoral, il est parfois amené à « ne voir dans ces affaires que des fantômes ou des manipulations »⁹³². Cela peut se traduire dans une des deux tendances constructivistes remarquées à l'égard du *school bullying*⁹³³.

La conscience de l'ampleur réelle du phénomène est empêchée par ces tendances opposées et contrastantes. La méconnaissance du phénomène et la diminution de sa gravité s'alternent avec des excès alarmistes. Ces derniers ignorent que, à la différence des données plus générales sur la criminalité, celles sur la violence à l'école indiquent une « [...] importance quantitative des crimes et des délits en milieu scolaire [...] somme toute restreinte »⁹³⁴. Les faits graves de délinquance juvénile en milieu scolaire restent exceptionnels⁹³⁵ : ils sont rares et pour cela surprenants. Des attitudes contradictoires se

⁹²⁹Carra C., Faggianelli D., « Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie », *op. cit.*, p. 205.

⁹³⁰Debarbieux E. (et al.), *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, *op. cit.*

⁹³¹Debarbieux E., *op. cit.*, p. 321.

⁹³²Dubet F., « Violence à l'école et violence scolaire », *Cette violence qui nous tient*, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, 25-39.

⁹³³D'un côté, on retrouve une diminution de l'ampleur du phénomène, considéré normal pour ce qui est de la qualité et de la quantité de ses manifestations. La "construction" dénoncée est en ce cas celle traitant le *bullying* de problème, d'exception, de nouveauté à extirper. De l'autre, on retrouve des attitudes constructivistes qui, au contraire, ne nient pas le statut de problème du *bullying* ou la gravité de ses conséquences. Elles considèrent toutefois la violence scolaire comme le résultat de définitions et sanctions mises en œuvre tantôt par l'institution, tantôt par l'entourage social. Le concept de « construction » peut trouver deux applications différentes dans le débat sur le *bullying*. D'un côté c'est l'opinion commune, celle des *mass-media*, de certains politiciens et de certaines directions scolaires qui traite le phénomène comme le fruit d'une construction ou d'une surinterprétation des épisodes offensifs. Cela se fait dans plusieurs optiques, qui vont de l'incompétence en matière de victimisation à la sauvegarde de l'image d'un établissement. De l'autre côté, nous trouvons la « construction » en tant que postulat théorique. Notre rapprochement de ces deux instances se base donc sur le seul élément commun aux deux registres : le *bullying* ne constitue pas un noyau problématique primaire, étant considéré tantôt comme le fruit d'une vision trompeuse, tantôt comme le fruit de construction sociale.

⁹³⁴Dubet F., « Violence à l'école et violence scolaire », *op. cit.* .

⁹³⁵*Ibidem*.

manifestent lorsqu'il s'agit du *school bullying*. D'un côté, il y a le problème majeur, signalé par plusieurs chercheurs⁹³⁶, de l' "invisibilité" du phénomène. Le « caractère répétitif et cumulatif des brimades à l'école »⁹³⁷, qui seul en fait la spécificité par rapport à d'autres épisodes agressifs, ne se découvre qu'à partir de témoignages directs et détaillés des protagonistes. De l'autre, considérées en "tranches d'actes" – comme veut la pratique des chroniqueurs – et si l'on exclue des cas très rares – les manifestations de *bullying* n'ont rien d'exceptionnel. Il s'agit de gestes, initiatives, attitudes et comportements quotidiens dont les effets et le poids apparaissent importants seulement dans leur accumulation progressive⁹³⁸. *Alors que les mass-media exagèrent des faits divers exceptionnels et les présentent comme fréquents même s'ils ne le sont pas, il se peut qu'aucun accent ne soit mis sur la « violence quotidienne, répétitive dans sa banalité »*⁹³⁹, qui est le *bullying*.

A l'école, crimes et délits restent quantitativement limités⁹⁴⁰. Mais la qualité de la vie au sein d'un établissement est souvent atteinte par une ambiance spéciale, faite de non-dits, de menaces, de sentiments d'exclusion, de petits gestes quotidiens inappropriés ou manqués. Certains citent l'absentéisme, les bruits en classe, les petits illégalismes⁹⁴¹ et préfèrent parler de « climat de violence » plus que de « violences caractérisées et facilement identifiables »⁹⁴². D'autres insistent sur l'alimentation au quotidien d'un « climat d'établissement dégradé » par des « microviolences » répétitives et des manifestations oppressives fréquentes⁹⁴³.

Les dernières années ont vu une définition "large" de « violence » s'imposer qui inclue toutes ces « violences psychologiques peu visibles et identifiables » telles que « les brimades, les humiliations, les moqueries »⁹⁴⁴. Le *bullying* devient ainsi une parmi les nombreuses expressions de violence scolaire responsables de stress et d'autres traumatismes, méconnues, ignorées, exclues de l'œuvre de définition. En réponse à une représentation diminuée du phénomène « violence scolaire » (par la seule référence aux crimes et délits), une ouverture

⁹³⁶Citons, à titre synthétique, E. Debarbieux et C. Blaya, *Violences à l'école et politiques publiques. Actes de la première conférence mondiale*, mars 2001 UNESCO, Paris, ESF; P. K. Smith, *Violence in schools :The Response in Europe*, London, Routledge, 2003 ; D. C. Gottfredson, *op. cit.* .

⁹³⁷*Ibidem.*

⁹³⁸Cela est vrai pour les victimes et leur malaise, qui augmente au fur et à mesure que la régularité de la relation avec l'opresseur s'installe. Et cela est vrai, aussi, pour les *bullies*, dont les succès répétés dans la domination des pairs vont constituer une véritable socialisation criminogène, du moment où ils ne s'associent pas qu'à des écarts occasionnels, mais également à une conduite habituelle.

⁹³⁹Debarbieux E. (*et al.*), *Microviolences et climat scolaire, op. cit.*, p. 7. Notons que l'adjectif « banal » revient souvent dans les discours sur la violence. A propos des « violences dans l'école », F. Dubet parle de « formes de délinquance et de déviance banales qui entrent dans l'école » (« Violences à l'école et violence scolaire », *op. cit.*, p. 31).

⁹⁴⁰Debarbieux, E. (*et al.*), *Microviolences et climat scolaire, op. cit.*, p. 8.

⁹⁴¹Dubet F., « Violences à l'école et violence scolaire », *op. cit.*, p. 25.

⁹⁴²Dubet F., « Violences à l'école et violence scolaire », *op. cit.*, p. 27.

⁹⁴³L'attention de Debarbieux à la notion de climat révèle la portée compréhensive de ses recherches attentives à la multiplicité et à l'association d'indicateurs censés améliorer les uns le pouvoir descriptif des autres.

⁹⁴⁴Blaya C., « *School bullying* : un type de victimisation en milieu scolaire. Définition et conséquences » (publication de l'Ecole Nationale de la Magistrature, disponible en ligne : www.enm.justice.fr).

s'observe alors, qui accueille dans la notion tout comportement d'indiscipline, toute forme de harcèlement moral (de la rumeur au mensonge) et, à la limite, les manifestations d'auto-violence. Tout d'un coup, la violence en milieu scolaire est susceptible d'être évoquée aux « moindres situations d'écart aux normes »⁹⁴⁵, au moindre écart par rapport à un concept partagé de normalité. Cette extension du champ référentiel amène, naturellement, à une indifférenciation de manifestations ayant pourtant des gravités différentes⁹⁴⁶ (on pense, d'un côté, à des faits pénalement catégorisés, de l'autre, aux notions moins précisées de perturbations et chahut⁹⁴⁷). Une indéfinition de base rend toute tentative de connaître les dimensions de la violence scolaire - ou des violences scolaires - une entreprise inachevée. Spécifier une attention pour le *bullying* devient, paradoxalement, encore plus ardu.

Les Etats-Unis vantent une longue tradition dans les enquêtes nationales sur la sécurité des établissements⁹⁴⁸. En Europe, seulement l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire⁹⁴⁹ vise une connaissance générale et renouvelée des situations des établissements dans différents Pays⁹⁵⁰. Les passations de questionnaires sur base nationale restent sporadiques⁹⁵¹. Les statistiques judiciaires et policières, tout en consacrant parfois des chapitres à l'école, n'arrivent pas à fournir une représentation fidèle de la nature des désordres et des malaises scolaires liés à une violence latente⁹⁵². Pour ce qui concerne les établissements, enfin, deux cas de figure s'observent. Certains optent pour une gestion interne du problème, en décidant de ne pas le faire connaître à l'extérieur (en ce cas, les fichiers de

⁹⁴⁵Carrà C., Faggianelli D., « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *op. cit.*, p. 208.

⁹⁴⁶Carrà et Faggianelli constatent un parallélisme entre cette ampliation et le changement de la vision de la violence, considérée de plus en plus dans les termes d'une « escalade » (tout élément à peine hors du commun serait tenu d'annonciateur de faits plus importants de violence). Remarquons que l'identification de la direction de l'influence entre les deux termes n'est pas sans poser des problèmes. En récupérant une suggestion durkheimienne, l'interrogatif se pose : est-ce qu'une augmentation dans la sensibilité de la société actuelle porte à traiter comme violents des événements autrefois inaperçus ou est-ce que les comportements des jeunes acteurs attendent aujourd'hui plus que jamais à la fonction primaire de l'école et à la cohésion sociale ? Les deux éventualités ne nous semblent pas s'exclure, l'idée d'une évolution normative en étant la base commune.

⁹⁴⁷Sur le foisonnement varié de notions, concepts et catégories dans le *mare magnum* de l'expression « violence scolaire » voir, en particulier, C. Carrà et F. Sicot, « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et Société*, 1996, 20(1), 85-97.

⁹⁴⁸On pense aux rapports NCVS (*National Crime Victimization Survey*) rédigés régulièrement depuis la moitié des années 1970, dont une partie importante concerne les établissements scolaires. On pense aussi au *Safe School Study*, effectué annuellement depuis plus de trente ans sur tout le territoire national. Carrà et Faggianelli suggèrent de distinguer entre la décennie 1970-1980 (période de prévalence de la littérature anglo-saxonne) et le commencement des années 1990 (moment auquel l'Amérique du Nord, l'Australie et l'Europe intègrent leurs productions scientifiques sur la violence scolaire).

⁹⁴⁹Il existe depuis 1998 et fédère les recherches d'équipes universitaires de 10 Pays non seulement européens. Parmi ces missions figure celle de l'évaluation du climat dans les établissements scolaires.

⁹⁵⁰D'autres enquêtes au niveau européen, en revanche, traitent la violence scolaire en marge de leurs véritables objectifs. C'est le cas de l'ESPAD (*European School Survey on Alcohol and Other Drugs*) menée tous les deux ans depuis 1997, dans le cadre des activités de l'Observatoire Mondial de la Santé.

⁹⁵¹L'instrumentalisation politique a souvent affecté ces initiatives en viciant la collecte ou l'interprétation des résultats (pensons à l'expérience du logiciel français Signa).

⁹⁵²Les actes de « violence ordinaire » pénalement significatifs sont peu nombreux. Ce qui nourrit une ambiance violente, souvent, est difficilement enregistrable.

signalement des accidents ne sont pas remplis avec un grand soin). Les statistiques ainsi produites ne sont pas fiables, leur principal objectif étant celui de préserver l'image de l'école pour sauvegarder le nombre d'inscrits⁹⁵³. Dans d'autres cas, les établissements scolaires peuvent viser à ce que tout se connaisse du fonctionnement et des difficultés quotidiennes, dans le but d'obtenir des moyens supplémentaires. Les problèmes ne cessent d'apparaître en termes de catégories et possibilités comparatives. Chaque direction scolaire élabore, en effet, des définitions et des tactiques de récolte qui reflètent des sensibilités et des préoccupations très spécifiques⁹⁵⁴. La connaissance du *bullying* et de sa diffusion au niveau national est particulièrement affectée par ces dyscrasies⁹⁵⁵. Les enquêtes de victimisation en milieu scolaire représentent un important outil d'approfondissement et de sensibilisation des tendances de la recherche, mais elles continuent d'être conduites sur base locale et d'une façon qui est conditionnée par les financements⁹⁵⁶. Ces derniers encouragent plus l'individuation de remèdes et solutions qu'une reconnaissance soignée des faits de violence scolaire⁹⁵⁷. Des recensions nationales et, encore plus, des comparaisons internationales restent pour l'instant indisponibles.

⁹⁵³Selon Dubet, cette attitude prévalait à l'époque des premières attentions portées sur la violence à l'école. Dénonciations et hypothèses étaient surtout l'œuvre d'acteurs externes aux établissements, les internes se sentant accusés par les travaux des spécialistes (cf. « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, 1998, 123, 35-46). Cette fracture se serait ensuite réduite, l'univers scolaire ayant de plus en plus ouvert aux nouvelles spécialités méta-pédagogiques.

⁹⁵⁴A partir d'un article de Y. Mojita (« Violences à l'école : l'approche japonaise », in Debarbieux E., Blaya C., *Violence à l'école et politiques publiques*, *op. cit.*), Carrà et Faggianelli indiquent, d'une façon autant synthétique que diplomatique que « le point de vue de l'école s'actualise dans l'étude de ces statistiques » (« Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *op. cit.*, p. 107).

⁹⁵⁵Les informations sur le *school bullying* sont souvent reconstruites à partir de données relevant d'autres enjeux cognitifs.

⁹⁵⁶Cela fait qu'on retrouve, par exemple, en Italie, sous le titre de *Il bullismo in Italia*, les données relatives à cinq régions sur vingt, situées autant dans le nord que dans le sud, selon les moyens des universités locales.

⁹⁵⁷C'est ce que Carrà et Faggianelli (« Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *op. cit.*, p. 206) indiquent comme une alliance entre « production de connaissance et propositions d'orientations à donner à l'action ». Cette tendance verrait la recherche fondamentale négligée par rapport à la recherche appliquée. Cela porterait les chercheurs à s'engager dans l'élaboration de pratiques préventives, par exemple, en s'appuyant sur des identifications et définitions des problèmes à prévenir fournies par des tiers.

ANNEXE 3 - Un saut dans le langage courant : la « socialisation »

Nos jeunes répondants, les enseignants interviewés, les discours des parents entendus autant directement que par le biais des élèves, font un recours fréquent au terme de « socialisation ». Il est donc intéressant de revenir sur le mot en question à travers les significations que les dictionnaires de langue consultés par le grand public proposent. Ce type de parenthèse rentre dans le cadre d'un lien signifié toujours recherché entre le terrain et la théorie sociologique. En suivant les développements de Durkheim sur l'éducation et ceux de Simmel sur la culture⁹⁵⁸, le langage commun, les outils de sa diffusion peuvent être considérés comme autant d'éléments constitutifs d'une espace intermédiaire entre « l'humain » et son étude. Malentendus, simplifications et conventions populaires responsables de la présence du mot « socialisation » dans les discussions courantes sont en ce sens particulièrement intéressants⁹⁵⁹.

Résultat de conventions, tout terme est le symbole réifié issu d'un acte ou bien d'un processus, arbitraire. Moment définitoire officiel ou bien sédimentation imperceptible de sens et significations partagées, cette source de cumulation d'attributions préside aussi bien aux développements intra-disciplinaires qu'aux échanges entre ces derniers et les aventures de la pensée et du langage courant. Les concepts de socialisation dont le sens commun s'empare peuvent à la fois révéler l'hégémonie de structures logiques, l'impact de facteurs casuels et, naturellement, l'évolution historique d'habitudes et coutumes. Si la capacité évocatrice et la facilité de synthèse dont certains termes disposent en décrètent le succès, cela se vérifie souvent indépendamment de toute convenance et d'une légitimation "scientifiques"⁹⁶⁰. Cela

⁹⁵⁸En particulier, E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 1990 (1938) ; G. Simmel, *La tragédie de la culture*, Paris, Rivages, 1988.

⁹⁵⁹La position de Ferrarotti sur le rôle des intellectuels et sur la « contamination et la corruption de la rigueur scientifique » (librement traduit de F. Ferrarotti, *Introduzione alla sociologia*, Roma, Editori Riuniti, 1997, p. 299) réaffirme le lien entre les disciplines spécialisées, le langage commun et l'œuvre de vulgarisation. En entendant la sociologie comme un « instrument de participation de l'humain à l'humain », une sorte de banalisation et appropriation "non autorisée" des termes sociologiques de la part des non-sociologues s'avère désirable et inévitable. Nous trouvons *a fortiori* indispensable une attention de la part des sociologues aux usages non-sociologiques des termes clé de la sociologie.

⁹⁶⁰Relativement à la question de la diffusion de clichés et préjugés conditionnant les usages et la diffusion des concepts, L. Gallino signalait la pertinence de la notion de macrosociologie de la connaissance ou étude de l'influence du macrocosme social sur la pensée. Ses considérations s'appuient sur une vision de société en tant que « totalité socioculturelle organique » (cf. L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino, 1993, p. 159). La référence est intéressante lorsqu'on veut réfléchir sur les rôles respectifs des apports savants et de ceux non-savants dans l'hégémonie d'une signification plutôt que d'une autre. Dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Durkheim souligne l'importance du rôle joué dans la détermination des catégories constitutives de la pensée par les rythmes, les formes et les espaces caractérisant la vie sociale d'un groupe. Dans son *Traité de sociologie* R. Boudon rappelle que, même au sein d'une communauté scientifique, le choix de l'approbation plutôt que du rejet d'une théorie, ou d'un postulat, peut être soumis aux nécessités les plus triviales : ne pas

dit, l'origine de l'intérêt pour un objet d'étude de la part de la communauté scientifique n'est pas étrangère au tissu social d'appartenance de la communauté en question. Les dictionnaires de langue représentent pour cela un miroir utile dont la superficie refléterait les empreintes réciproques des deux univers, dans leurs contacts avérés, manqués, à venir.

Pour la plupart, les jeunes entendus dans les classes scolaires observées, ainsi que leurs enseignants, utilisent le vocable « socialisation » en se référant à des pratiques relationnelles, notamment à leur entreprise et à leurs débuts. Quelques élèves, à l'instar de quelques parents dont les discours nous ont été reportés par les enfants, se déplacent vers un usage plus spécifique du terme, en parvenant même à sous-entendre l'ensemble de changements inévitables ayant lieu dès le commencement de la vie sociale scolaire. Nous avons recherché dans certains dictionnaires italiens et français la position occupée par ces associations de sens et de termes. Nous nous sommes aussi arrêtés sur ces significations indiquées comme prééminentes, mais non inhérentes directement à notre objet d'étude (et pour cela jamais prises en compte par nos répondants)⁹⁶¹. Ce dernier aspect apparemment divagateur est en réalité essentiel si l'on s'intéresse aux représentations de l'école et de son sens chez les adultes et les enfants du terrain étudié. Il permet, en particulier, de saisir l'éventuel rapport avec les transmissions langagières véhiculées par les instruments standards de diffusion. Le type d'appropriation linguistique est ainsi dévoilé, ce qui permet, une fois de plus, d'affiner la connaissance du substrat des représentations entrevues au cours des entretiens.

En prenant, par exemple, le *Disc*⁹⁶², au quel font écho d'autres textes⁹⁶³, la socialisation est identifiée comme « dans la doctrine socialiste, [le] procès de cession à l'état de la propriété des moyens de production ». Socialiser serait donc « Transformer en étatique ou publique une société ou une entreprise privée ». Dans le même texte les termes nationalisation et étatisation sont indiqués comme synonymes de « socialisation des entreprises ». C'est seulement comme deuxième signification que paraît la définition, dont

troubler des équilibres – certes devenus fictifs – en dévoilant des nouvelles vérités. La communauté scientifique peut alors tolérer par inertie des procédés et des symboles descriptifs tout à fait défailants au plan de la justification. Pire, elle peut en encourager l'adoption.

⁹⁶¹Nous avons surtout fait références aux dictionnaires Sabatini-Coletti, *Disc*, Giunti, Firenze, 1997 ; Salvatore Battaglia, *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Tipografia Torinese, Torino, 1998 ; Devoto-Oli, *Il Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Pioltello, 2000 ; Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, *Vocabolario della Lingua Italiana*, Arti Grafiche Ricordi, Milano, 1994. En ce qui concerne la langue française nous avons fait référence principalement au *Grand Larousse de la Langue Française*, Larousse, Paris, Ed. Limité, 1989 ; au *Dictionnaire de la langue française. Le grand Robert*, Paris, 1992 ; au *Dictionnaire Encyclopédique Quillet*, Quillet, Paris, 1990.

⁹⁶²F. Sabatini, V. Coletti, *op. cit.*, p. 2524.

⁹⁶³C'est le cas du *Grande dizionario della lingua italiana moderna* par le Groupe Garzanti, Milano, 1999, p. 4220 et de *Il dizionario della lingua italiana* par G. Devoto et G. Oli, Pioltello, Le Monnier, 2000, p. 1968. Ce dernier, de façon péremptoire, définit la socialisation comme l'«instauration d'un régime économique socialiste».

l'inhérence est plus stricte par rapport à notre discours, de : « [...] aptitude aux rapports interpersonnels ; intégration dans le milieu social et apprentissage des normes qui le régissent [...] ». Notons que de cette définition les auteurs tiennent à préciser l'origine française⁹⁶⁴. Parallèlement, dans la définition du verbe socialiser c'est seulement après une référence à la pratique socialiste que paraît l'indication : « [...] habituer quelqu'un à la vie en communauté et au respect des normes qui règlent les relations et les comportements de la vie en société [...] »⁹⁶⁵. On se rapproche beaucoup des définitions livrées, étonnamment, par certains écoliers siciliens.

Dans le *Grande dizionario della lingua italiana*⁹⁶⁶, le généreux éventail d'utilisations du terme élargi par l'auteur révèle la variété de fonctions accomplies par le vocable selon la discipline qui s'en sert. Entre autres, une définition spécifiquement référée à l'ordre de la psychologie et une définition qui prend en cause le savoir pédagogique figurent⁹⁶⁷. La socialisation est respectivement indiquée comme étant le « processus par lequel les individus modèlent leurs propres comportements par rapport à ceux du contexte social où ils vont s'insérer » et comme « l'achèvement d'un juste équilibre entre chaque individu et le groupe d'appartenance [...] ; progressive prise de conscience, de la part de l'individu, des principes qui régissent la vie en communauté ». La première correspond à la position officielle des chefs d'établissement des écoles élémentaires et des deux collèges observés. La seconde s'entend souvent dans les discours des écoliers des deux zones géographiques, des collégiens et des enseignants vénitiens. Suivent, dans le dictionnaire en question, des définitions plus concises, tranchantes et partielles, qui nous reportent aux remontrances que les enfants de l'école élémentaire vénitienne racontent avoir subi par certaines de leurs maîtresses religieuses. En effet, la socialisation y est définie, *in saecundis*, comme : « [...] l'intégration d'une personne dans le tissu social normal [...] ». De la même façon, du verbe socialiser, à côté de l'appartenance au « langage du socialisme », est mise en relief la portée « communautaire » plus générale, en guise de croisement des discours sur l'éducation, sur l'appartenance sociale, sur le respect des attentes.

« Socialisation » et « socialiser » dans la définition du *Grand Dictionnaire des Lettres* édité par Larousse⁹⁶⁸ se posent à un très petit écart par rapport au sens commun enregistré sur notre terrain. La première indication, en effet, ne comporte pas de référence aux pratiques

⁹⁶⁴Cette précision revient aussi chez F. Battaglia, dans son *Grande Dizionario della Lingua Italiana (op. cit.)* et chez T. De Mauro dans son *Grande dizionario italiano dell'uso* (Torino, Utet, 1999, p. 148). Ce dernier invite à se référer au français « socialiser »/« socialisation » indiquant la date du 1786 comme première référence utile, alors que le premier signale, comme date de la référence française, l'année 1840.

⁹⁶⁵F. Sabatini, V. Coletti, *op. cit.*, p. 2524.

⁹⁶⁶S. Battaglia, *op. cit.*, p. 231.

⁹⁶⁷*Ibidem.*

⁹⁶⁸*Op. cit. supra*, p. 556.

socialistes. Le mot est défini, *in primis*, comme : l'« [...] action de fonder une société, de lier un groupe humain par un contrat social [...] »⁹⁶⁹. Ensuite, la socialisation est décrite comme : l'« [...] adaptation d'un individu à un groupe social, et particulièrement d'un enfant à la vie de groupe [...] »⁹⁷⁰. C'est seulement en troisième position que la « [...] collectivisation des moyens de production et d'échange, des sources d'énergie [...] » apparaît⁹⁷¹. De même, lorsqu'il s'agit du verbe « socialiser » *Le Robert*⁹⁷² antépose « Le fait de développer des relations sociales [...] » au « [...] fait de mettre sous un régime communautaire collectif ». Le recours de nos répondants aux termes en question pour se référer aux pratiques et aux processus de connaissance réciproque, ainsi qu'à l'accoutumance de l'acteur par rapport à des situations inédites, reflète bien les précédences accordées par ces définitions.

Les temps modifient les conventions et les usages des termes. Les événements qui intéressent les sociétés et les communautés dont une langue est l'expression participent en première ligne de ces évolutions. C'est le cas des transformations politiques et de celles qui y sont corrélées. La chute du communisme en Europe de l'Est est naturellement à la base des transformations du registre évocateur du terme « socialisation ». Il nous paraît pour autant intéressant de mettre en évidence le lien entre cette définition et celle plus couramment repérable chez les répondants. Cette opération, en effet, peut nous faire revenir aisément à l'une des distinctions internes de notre terrain liée au positionnement géographique. Une communion de biens est aussi à l'œuvre lors des commencements de la relation amicale. L'action de rapprochement - entre biens matériels ou symboliques - a lieu dans un cas comme dans l'autre. Le verbe « socialiser » utilisé pour indiquer l'acte de « mettre/se mettre en société » évoque cet aspect. Les répondants des deux zones géographiques se réfèrent de façon différente à la mise en communion de biens, de qualités, d'aptitudes, nécessaire à (et visée par) l'échange relationnel. Les vénitiens la décrivent comme une condition indispensable à un avancement harmonieux, dans le respect de la tradition et des attentes parentales ; une pratique obligée en voulant intégrer les rôles productifs que la communauté propose. Les siciliens vivent ce côtoiement de caractères et de dispositions comme une pratique dont l'aspect autotélique est frappant (c'est particulièrement vrai pour les collégiens). Et même lorsqu'ils illustrent « la socialisation » comme un investissement (ce que font surtout les petits écoliers) cela se fait plus en termes de sociabilité que de poursuite d'une réussite socio-économique. De façon surprenante, les élèves du Nord-est parlent de socialisation comme d'un ensemble de pratiques collaboratives, finalisées à ne pas compromettre le

⁹⁶⁹La date de référence est, en ce cas, celle du 1836 (P. Berguelin).

⁹⁷⁰L'origine de ce deuxième sens est à dater, pour l'auteur, de 1968 (Larousse).

⁹⁷¹La date de référence est cette fois l'année 1840 (C. Pecqueur).

⁹⁷²*Op. cit.*, p. 806.

fonctionnement de la réalité socioéconomique d'appartenance. Les jeunes siciliens y voient, le plus souvent, l'accomplissement individuel et immédiat, notamment par voie ludique.

Le bullying, surtout s'il est direct, est perçu comme un obstacle au déroulement régulier de « la socialisation ». Pour les vénitiens, en particulier, il menace l'équilibre et la paix indispensables à l'avancement dans la plus vaste société. Il s'agit, à ce moment, d'une attente contre les biens communs et le partage du bien-être. En revanche, lorsqu'il est indirect, le school bullying semble vouloir sanctionner des indélicatesses dans les conduites des pairs. Celles-ci sont censées violer un modèle implicite de cette prise de contact avec les règles et avec autrui prise en compte par l'usage courant du terme « socialisation ».

« L'acquisition [soit intériorisation, (n.d.r.)] des normes qui régissent une société »⁹⁷³ et le respect des règles que toute relation amicale demande se rejoignent enfin dans la défense de la socialisation que le bullying sanctionne ou met à risque. Bien que le fait de « se présenter, se faire connaître en société », soit toujours implicite dans le recours au terme de socialisation, l'élément normatif reste une véritable constante dans le recours à ce terme. Les deux aspects apparaissent même aller de pair, non seulement dans les dictionnaires, mais aussi dans les discours de nos jeunes répondants. Le fait de porter l'attention sur les autres membres de la communauté – scolaire, dans l'immédiat ; plus ample, en projection – va de pair avec la rencontre de valeurs et l'intégration de règles. L'aspect normatif et l'élément relationnel prépondérants dans les définitions des dictionnaires de langue, sont également repérables chez les jeunes interviewés. Qui plus est, ces derniers ne scindent pas les deux aspects. Par une fétichisation de l'habituel qui est toute enfantine, leurs réflexions rappellent, au contraire, l'étroit lien que la légitimation des conduites, le respect et la défense des règles entretiennent avec l'accoutumance.

⁹⁷³La référence est à la deuxième signification proposée dans la définition du *Disc* (*op. cit.*).

ANNEXE 4 - Les termes les plus utilisés par les collégiens

A. La classe Amato

Nous reportons ici quelques informations concernant l'occurrence de mots clé dans les textes d'entretien. La liste présente, dans un ordre décroissant, les termes plus fréquemment repérés dans le corpus des textes.

1. Amie/ami/amitié/copain/copine
2. Amusement/s'amuser
3. Commérage/ragots/médisances ; confiance/fidélité ; filles ; groupe ; méchanceté ; trahison ;
4. Enseignante d'italien ; parents ; punition ; règle ; séparation/éloignement ;
5. Frère/sœur ; grand-mère, grand-père ; proviseur ; lycée, notes scolaires

Les positions de certains termes dans la liste (« amitié », « amusement », « trahison ») peuvent donner une idée des soucis majeurs des jeunes interviewés. Mais, en général, les "insistances-persistances" thématiques sont pauvrement restituées par la seule synthèse des fréquences des mots. De même, le recours à des termes différents indiquant un même concept n'est pas pris en compte par ce type de lecture.

Nous proposons de suite un étalage de coprésences terminologiques en guise de regard rapide, tout en sachant que seule la lecture des phrases entières restitue la richesse des interactions observées. Les associations de termes ont été repérées en considérant chaque phrase complète reportant le terme clé et chacun des mots associés. L'ordre de présentation est décroissant.

Amitié/amis/copains/copines

1. amusement
2. trahison
3. filles
4. séparation/éloignement
5. commérage/ragot/médisance
6. groupes

Règle

1. non.../mh...
2. d'accord/pas d'accord
3. parents
4. maison
5. comportement

Parents

1. punition
2. châtement
3. ordre
4. raison
5. règle

Autres coprésences terminologiques intéressantes, par genre⁹⁷⁴ :

Filles : amies+ragot (médisance/commerage)+trahison+séparation⁹⁷⁵ ;

Garçons : ragot+trahison+séparation+filles+amies+envie (jalousie)⁹⁷⁶ ;

Quelques associations terminologiques par rôle des répondants dans le *bullying* :

*Victimes*⁹⁷⁷ : amitié+compréhension ; parents+camarades+séparation+exclusion ;

*Oppresseurs de type A*⁹⁷⁸ : amies+trahison+groupe+séparation+liberté ;

*Oppresseurs de type B*⁹⁷⁹ : amies+exclusion+faute.

Autres recours terminologiques selon l'intégration en classe :

Elèves intégrés : « amitié », « groupes » et « amusement » (prononcés en exprimant leur préférence de l'école à la maison) ;

Filles exclues (Fabiola et Alessandra) : « tranquillité », « parents » et « amitié » (prononcés en exprimant une prédilection de la maison en défaveur de l'école) ;

⁹⁷⁴La portion de discours considérée, dans ce cas, n'est pas limitée à la phrase.

⁹⁷⁵On considère les discours spécifiques sur l'amitié et l'ensemble de la conversation entretenue.

⁹⁷⁶Les garçons recourent aux termes indiqués exclusivement dans la caractérisation de leurs camarades de sexe féminin et des désagréments concernant les filles de la classe.

⁹⁷⁷Fabiola et Alessandra ; Cristina.

⁹⁷⁸Groupe de Renata, parlant de Cristina.

⁹⁷⁹La classe entière, sauf Alessandra et Fabiola.

Ces quelques informations peuvent décrire rapidement les traits majeurs de l'ambiance de classe et des préférences personnelles des jeunes acteurs, selon le rôle dans le réseau amical et dans les dynamiques de la routine scolaire. Naturellement, une telle représentation synthétique est dépourvue de nuances. Par exemple, la fréquence d'un terme comme « ragots », apparemment équivalente dans les discours des filles et des garçons, doit en réalité être interprétée de façon conditionnée au thème du moment. Si les garçons et les filles citent l'amitié et les ragots dans une même phrase, s'ils y associent souvent les termes de « rupture » et « jalousie » c'est dans deux façons différentes. Les premiers parlent de leurs camarades et en reportent des épisodes ; les secondes racontent souvent l'expérience personnelle de bagarres et séparations. Ce type d'information est saisissable seulement à travers la lecture entière de chaque texte.

Une autre preuve de l'insuffisance de la description par occurrences et cooccurrences réside dans les références peu nombreuses aux « notes scolaires » dans les discours des élèves Amato. En réalité, la classe est divisée en deux. D'un côté, on retrouve la presque totalité de l'ensemble classe, aux résultats scolaires au moins discrets ; de l'autre, deux élèves à peine proches de la suffisance. Considérons aussi que l'autre dynamique de victimisation (dont la victime est Cristina), alimentée au sein du groupe des filles, puise explicitement dans la compétition scolaire. Même si on est loin de faire relever directement la distinction et la constitution de groupes et couples des notes officielles, on identifie dans les habiletés linguistiques et critiques le discriminant majeur entre élèves et groupements. Fabiola et Alessandra, dont les parents ont des niveaux scolaires inférieures à la moyenne et des occupations instables et moins rémunérées, ne fréquentent pas d'autres camarades. Or, elles ne citent pas la différence de notes ou de disponibilités financières comme étant la source de leur orientation relationnelle. Cette concomitance ne sauterait pas aux yeux par la simple lecture d'indices statistiques. Les seules références terminologiques ne permettent pas de discerner entre problèmes relationnels occasionnels pouvant intéresser tout élève au moins une fois et les déséquilibres relationnels de plus longue durée que le *bullying* comporte. Dans cette classe à la structure particulière, il est difficile de distinguer, en "mesurant" les discours, une situation de harcèlement non occasionnel - désignable comme *school bullying* - qui a été éviscérée lors de séances dédiées, d'une dynamique discriminatoire plus durable - classable elle aussi comme *bullying* - mais jamais traitée en forme résolutive par l'enseignant et les élèves.

Pour finir, la référence à un nombre réduit d'amis, voire à un seul camarade, plutôt qu'à la fréquentation massive de groupes plus amples, est également mal saisie par la seule

référence aux choix des termes. Le mot « amitié » est en effet très utilisé. Mais s'en servir à des fins descriptives n'est pas comme le prononcer en désignant ce qu'on ne trouve pas (mais que l'on aimerait) ou, encore, un remède contre les méchancetés subies. De même, on ne saurait pas distinguer, par la seule référence à des termes clé, si des groupes très soudés constitués par d'autres camarades sont vus par les victimes d'exclusion comme des obstacles au bonheur personnel ou comme la preuve de non-appartenance au groupe-classe.

La place précise occupée par chaque référence terminologique est, elle aussi, extrêmement importante dans toute exploitation de texte. Si un élève parle spontanément de ses problèmes avec les camarades, si tout argument finit par le reporter sur ce point, il est probable que sa souffrance soit plus importante que celle des jeunes ne citant que des bagarres passagères entre amis (et seulement suite à la sollicitation du chercheur ou grâce à la proximité thématique avec d'autres épisodes racontés). Pour cette raison il s'avère souvent utile de reporter des extraits de texte tels quels, plutôt que d'en résumer le contenu par des paraphrases ou des fréquences.

B. La classe Cappello

Les mots plus prononcés :

- Règle ; règlement ; punitions ; châtements ; faute ; travail ; notes ;
- Tâches ; devoir ; stress/pression ; fatigue ; ennui ;
- Maison ; excuses ; pardon ;
- Professeurs ; parents ; camarades ; déranger ; bagarres ; étudier ;
- proviseur ; expulsion/renvoi ; bagarres ;
- Ami/copain ; garçons ; filles ; groupes/cercles/trio ; politesse/éducation ; ragots ;
- Caprices ; méchancetés ; s'amuser ; dépits ; frapper ; permission.

Quelques associations significatives :

Règle

1. punition
2. stress/pression
3. notes
4. parents
5. étudier

Parents

1. punition
2. faute
3. travail
4. sacrifice
5. règle
6. politesse/éducation

Amitié

1. notes
2. tâches
3. ragots
4. pardon
5. bagarres
6. parents

Quelques coprésences terminologiques par genre :

Filles : amitié+groupe+ ragot ; parents+travail+sacrifice ; pression+étudier+ parents

Garçons : copains+bagarres ; parents+punition+châtiment ; règle+stress+étudier

Quelques coprésences terminologiques par rôle des répondants dans les dynamiques relationnelles identifiées :

Trio de filles mises à l'écart : amitié+groupe+ ragot ; parents+travail+pression

Trois garçons isolés et perturbateurs : règle+stress+étudier

Autres filles du groupe-classe : amitié+groupe ;

Autres garçons du groupe-classe : règle+étudier ; bagarres+trio.

ANNEXE 5 - Les thèmes du canevas et les tentatives d'approfondissement : leur "succès" au collège Amato

Chaque thème de notre grille de départ a pu être abordé lors des rencontres individuelles avec les élèves du collège Amato. Par le verbe « pouvoir » nous rappelons qu'aucune liste *standard* de questions pré-formulées n'a été proposée aux répondants. Seulement par des relances et, bien sûr, des questionnements réadaptés en continu selon le moment et le "niveau" de l'entretien en cours, les traces ont pu être développées de différentes façons. En parlant de « niveau » de l'entretien, nous considérons ici un ensemble de caractéristiques de l'entretien en profondeur : l'intensité de réaction de la part du répondant, l'enthousiasme et l'intérêt suscités par les sujets évoqués, l'envie de l'interviewé de communiquer ses états d'âme, l'adaptation des réponses aux questions posées. Il s'agit donc d'un niveau d'adaptation de l'entretien par rapport aux exigences d'enquête. Tous ces éléments, en d'autres termes la facilité et le "succès" de la relation d'entretien, conditionnent, bien évidemment, la durée et la structure de l'entretien même, notamment par la décision du chercheur de poursuivre ou pas dans certaines directions et de privilégier certains approfondissements au détriment d'autres. Il est important, en effet, même en voulant rester dans le cadre du "moins directif possible", que les intérêts à l'origine de l'enquête restent toujours bien présents. L'intention investigatrice ne doit pas être découragée par d'apparentes indisponibilités du répondant. Tout "détournement" trop prononcé et fréquent mis en acte par l'enquêté est en effet dysfonctionnel par rapport à la cible d'enquête. Si les entretiens de groupe permettent plus aisément d'échapper au risque de divagation - notamment par le contrôle réciproque que les enfants exercent afin de voir assurée l'égalité de parole sur chaque argument - l'entretien individuel constitue une situation plus difficile à gérer. Un souci de respect de l'autre est la clé de la spéciale relation de confiance indispensable à toute enquête en profondeur. Deuxième élément : l'intérêt pour ce que l'interviewé dévoile doit se maintenir, et apparaître, élevé. Pour finir, la tâche centrale de faire en sorte que le répondant reste dans les bornes des intérêts de l'investigation doit être assurée avec tact et promptitude, sans que de micro-questionnements se succèdent de manière rapprochée en affectant trop la liberté de l'enquêté.

C'est en ayant à l'esprit ces considérations que nous nous sommes servis de notre canevas de départ. En voulant mettre en évidence, entre autres, des liens éventuels entre le rapport aux normes et le jugement sur le normatif, d'un côté, la structuration de dynamiques

de victimisation et l'interprétation de ces dernières, de l'autre, nous avons songé à ce que les répondants se sentent encouragés dans leurs incursions thématiques spontanées, notamment par la non-standardisation des questionnements. Le flux continu de discussion suscité chez les collégiens Amato par la consigne initiale et l'entrée spontanée dans chacune des sphères thématiques de notre canevas, tout en ne pouvant pas être considérés la preuve d'une bonne qualité de l'enquête menée, en représentent sans doute une condition nécessaire. De même, si le fait que tout répondant touche, tôt ou tard, tous les thèmes clés n'est pas la confirmation des liens supposés en début d'enquête entre les sphères relatives, il est clair que cette complétude tendancielle apparaît extrêmement utile pour l'observation précise du terrain. Il est évident qu'en parlant de "succès" des lançements thématiques, nous n'entendons pas qualifier les thèmes de notre canevas, mais plutôt leur traduction en instances heuristiques. La quantité de texte produite suite à chaque questionnement/relance constitue un premier indice de succès des interrogations proposées.

Au sein de la classe Amato, où presque tous les thèmes de nôtre intérêt sont approfondis de manière satisfaisante, une tendance modale est quand même enregistrée par le sujet des relations entre camarades posant un problème. Tous les interviewés en parlent tout ou tard, en citant non seulement les soucis relationnels qui les concernent personnellement, mais également des problématiques ne les entraînant pas directement.

En matière d'amitié, de copinage, de conflits entre camarades de classe, de présentation des groupes, les élèves de la classe Amato s'attardent volontiers sur les détails. Non seulement ils décrivent le réseau amical de l'ensemble-classe dans sa constitution et ses subdivisions, mais ils donnent aussi des précisions sur leurs propres rôles et sur ceux des autres, en proposant même des explications au sujet des particularités éventuelles dans le positionnement de chacun au sein des rapports en classe. Enfin, ils cherchent à situer les détails présentés, par rapport à des références plus générales qui résument souvent les adresses des parents ou des deux enseignantes de Lettres.

En s'en tenant au nombre de relances nécessaires pour qu'un argument soit traité par les interviewés, cette classe de collège sicilien semblerait difficilement attirée par le thème des normes et sanctions scolaires. Mais si, au delà de la structuration formelle des passages des textes, on prête attention aux élaborations parallèles sur la conformité, sur les écarts par rapport à une normalité implicite partagée par les élèves, et aux propositions de changement dans l'organisation de l'école, on retrouve chez ces écoliers une maîtrise d'adultes du concept de *modus vivendi* adapté tellement importante que tout rappel ponctuel de précepte est redondant. En somme, les élèves ne parlent pas vraiment de « règles ». Des prescriptions écrites ne semblent d'ailleurs pas exister. *La référence à une conduite moyenne acceptable*

apparaît néanmoins constante. Même dans l'impossibilité de nous proposer une liste spécifique de prescriptions et de proscriptions, ces élèves ne manquent pas d'apparaître conformes, dans leurs attitudes et leurs interprétations, à un statut d'adolescent et d'étudiant moyen. La référence à l'ordre scolaire, elle aussi, ne passe pas par un étalage de règles écrites mais, plutôt, par la description de petites déviations sans importance qui devraient être tolérées par l'institution. On obtient une approximation thématique par soustraction. Si on s'en tenait aux seules réponses qui reprennent précisément les termes des questionnements, on pourrait alors conclure que le thème de l'ordre, entre autres, ne suscite pas d'intérêt chez les élèves de la classe Amato. En revanche, quand on regarde les amplifications thématiques touchant le concept de comportement adapté par rapport au milieu et celui de proximité entre conduites, on perçoit que la problématique plus générale d'un équilibre collectif assuré par les apports conformes de chacun est au cœur des lectures du quotidien agencées par ces collégiens. D'ailleurs, si les normes scolaires traditionnelles, et plus encore leur formulation, ne font pas l'objet préférentiel des discours de ces écoliers, il n'en va pas de même pour la régulation d'origine familiale. Le « chez soi » est souvent caractérisé, entre autres, par la référence à des normes rigides à respecter, sous peine de l'application de mesures restrictives, elles aussi décrites dans le détail.

Il semblerait, en somme, que règles et sanctions, lorsqu'elles existent, soient non seulement connues parfaitement, mais inévitablement prises en cause par les répondants. Les relances comme : « et à la maison, au contraire, y-a-t-il des règles que tu dois respecter ? » ne sont pas la seule origine des approfondissements sur les règles et les sanctions négatives. Souvent, c'est en demandant aux élèves : « entre le temps que tu passes à l'école et celui que tu passes à la maison, as-tu des préférences ? » ou « et chez toi, est-ce que ça marche à peu près comme à l'école ou est-ce qu'il y a des différences ? ». Le thème de l'ordre à la maison est alors introduit par les répondants, dans un souci de caractériser leur environnement familial par des caractéristiques "mesurables". A partir de ces dernières ils proposent souvent une critique bien argumentée.

De façon schématique, les cinq sphères suivantes ont été également à l'origine de portions importantes des textes récoltés :

- amitié et relations de groupe ;
- situations conflictuelles et *bullying* ;
- attitudes conformes et déviantes en milieu scolaire ;
- règles et sanctions à la maison ;
- sanctions en milieu scolaire et organisation de l'établissement.

En parallèle, comme indiqué précédemment, des thèmes ou plutôt, parfois, des spécifications sub et sur-thématiques *extra-grille* ont été développées, autant à partir de relances inédites que de véritables initiatives indépendantes des interviewés. On retrouve, parmi les plus présents :

- l'amélioration de l'organisation scolaire ;
- la proposition de modèles idéaux d'éducation ;
- la présentation des projets d'avenir ;
- les résultats scolaires.

Encore une fois, la récupération de ces renseignements supplémentaires ne se lit pas qu'en sens "additif". Dans le cas de la propension aux projets d'avenir, par exemple, on retrouve un manque général d'investissement de la part des collégiens en question. C'est en la matière un vide d'opinion qui retient notre attention et qui accomplit une importante tâche informative.

ANNEXE 6 – Le terrain Amato et les carences informatives apparentes : une clé pour préciser les postures et les positions des protagonistes du *bullying*

En décrivant et en qualifiant les épisodes et les situations de victimisation entre pairs, les collégiens de la classe Amato tendent à ne pas évoquer ouvertement la référence à des valeurs de base qui différencieraient les victimes des oppresseurs. Le lien entre les dynamiques de type *bullying* et le partage d'adhésions fondamentales n'est pas directement évoqué⁹⁸⁰. Les harcelés, comme les auteurs d'intimidation et de victimisation, privilégient la référence à des descriptions détaillées des événements et la citation d'éléments causaux spécifiques facilitant le déclenchement des offensives⁹⁸¹. Souvent, ils mêlent la description des faits – par exemple les discours prononcés par les attaquants – avec la reconstruction de ces derniers, notamment en pratiquant une superposition entre l'acte agressif et sa source :

« C'est parce que leurs parents sont tous des avocats » [Alessandra].

« Comme leurs parents sont tous des avocats, alors ils disent ça pour nous embêter » [Fabiola].

Fabiola et Alessandra, notamment moins analytiques que leurs camarades, confondent, plus que ne le fassent ces derniers, le fait intolérable en soi avec son origine présumée. À côté d'un faible penchant pour la reconstruction interprétative, cette attitude peut manifester un mal-être intense qui pousserait les victimes à fixer leur attention sur les seuls actes. Tout le reste, à commencer par les auteurs, y est ramené dans une attitude tautologique contraire à toute propension investigatrice. Cela aggrave généralement la position des victimes de *bullying* en milieu scolaire, la distinction entre soi et les autres se jouant dans les seuls termes de l'identification par rapport aux rôles dans la dynamique de harcèlement. L'acte et ses causes semblent finalement se correspondre, rien que parce que les victimes de longue durée perçoivent une sorte de nécessité de la situation vécue. En réalité, on constate que les harceleurs se penchent également plus sur la prise en cause de facteurs circonstanciels que sur des présumées diversités de fond, lorsqu'ils nous proposent leurs reconstructions des

⁹⁸⁰A partir du collège les interviewés dépassent la référence au seul comportement pour rendre compte des trames amicales et des dynamiques conflictuelles. Les lycéens seulement, toutefois, évoquent directement des valeurs en tant que discriminants orientant les pratiques amicales et elles conflictuelles.

⁹⁸¹Dans la terminologie de Bruner (cf., *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?*, Retz, Tournai, 2002, p. 8), en somme, c'est comme si le « faire » l'emportait par rapport au « comprendre » dans les discours des collégiens. Ainsi, les oppresseurs tendent à exercer des abus, sans jamais parvenir à les identifier comme tels et les victimes parviennent à décrire les vexations subies, sans jamais se lancer dans des reconstructions compréhensives.

dynamiques de *bullying*. C'est aussi ce que font des interviewés commentant, en observateurs externes, l'autre dynamique de harcèlement détectée :

Q : « Cet éloignement [il venait de décrire la rupture entre Cristina et Renata] à ton avis est dû à... »

« C'est parce que Cristina, elle, venait de perdre son grand-père...alors, je ne sais pas bien, mais je crois que tout a commencé à ce moment là » [Anna].

Dans le cas des oppresseurs ou d'autres élèves non directement impliqués dans les situations commentées, la superposition entre les événements et leurs causes ou entre facteurs déclencheurs et origines des dynamiques de harcèlement ne peut plus être considérée comme une conséquence du drame vécu. L'étonnement et la souffrance ne président pas ici à une diminution de l'effort interprétatif. D'ailleurs, la dérive analytique est beaucoup moins remarquable chez les oppresseurs que chez leurs victimes, une différence d'habiletés intellectuelles étant probablement à la base de cela.

Le rapprochement indiscutable entre les deux catégories d'acteurs se repère mieux en restant à un autre niveau de généralité : autant les victimes de harcèlement que les jeunes pratiquant l'exclusion et la victimisation de camarades ne relient pas, pendant l'entretien, les vicissitudes relationnelles et le *bullying* à des repères de base, à des orientations générales. En prétendant remonter à ces dernières, la multiplication des efforts reconstructifs des non-dits s'exige. Flux discursifs interrompus, tournures tantôt casuelles tantôt voulues par les répondants représentent autant de fractions supplémentaires d'informations utiles à la tâche interprétative, ou bien à celle de la reconstruction du sens partagé de certaines initiatives⁹⁸². Cette opération tentée, il est clair que la conjonction des déclarations explicites et des déductions risquées sur les non-dits représente le véritable objectif.

Le cas de l'enseignante : de ses carences interprétatives à celles des collégiens

Des deux situations problématiques configurables comme exemples de *bullying* au sein de la classe Amato, la première, s'apparentant à première vue à un problème relationnel entre deux amies, s'avère en réalité être une situation cruciale dans la vie de la classe entière. Elle est la manifestation d'une question problématique plus importante concernant autant les filles que les garçons. La dimension collective du problème est sans doute à signaler : même les garçons, qui ne sont pas directement impliqués, citent le problème comme une source de

⁹⁸²Le croisement de lectures verticales et horizontales des textes, exploités dans leur valeur formel, en plus que dans leur contenu, clarifie des renseignements du genre « non-dits » dont l'apport est comparable à celui des phrases effectivement prononcées par les jeunes.

gène pour la classe entière. Les garçons, en particulier, ne manquent pas de livrer des jugements impitoyables sur les protagonistes principaux des conflits et du harcèlement entre filles, ainsi que sur l'attitude dominatrice de l'une d'entre elles. La centralité de cette dynamique ne doit pas échapper à l'enseignante de Lettres, puisque plusieurs heures de ses séances d'Orientation se structurent autour de ce thème. Voyons l'une des « carences » mentionnées dans le titre. Pendant l'entretien, la professeure ne nous dévoile pas ses attentions visant spécialement la conciliation entre Cristina, Renata, le groupe des filles et celui des garçons. C'est en croisant les récits sur les pratiques et les accidents relationnels livrés par les jeunes que nous découvrons la priorité officiellement accordée au nœud problématique.

Quant à l'autre dynamique de victimisation entre pairs, en dépit de l'ampleur des références qui y sont faites autant par les collégiens que par l'enseignante, de moindres tentatives de compréhension, explication et découragement semblent s'y relier de la part de cet adulte de référence. Cela est vrai autant dans la pratique quotidienne qu'en notre présence. Aucune initiative particulière ne relève de la prise en compte de ce problème. Pire, le discours de l'enseignante laisse transparaître la faiblesse des efforts interprétatifs à cet égard. Jamais elle ne s'attarde, dans une attitude compréhensive, sur l'étiologie des difficultés vécues par Alessandra et Fabiola.

Dans une logique complexe, dits et non dits de la professeure révèlent leur nature multiforme et multidirectionnelle. Dans le cas de la situation problématique entraînant en particulier Cristina et Renata c'est une attention particulière consacrée au problème que l'enseignante ne nous dévoile pas ; dans le second cas, tout en abordant apparemment le problème de Fabiola et d'Alessandra, elle ne dit rien – comment pourrait-elle ? – de son véritable rôle dans la dynamique. La portée de ces "trous" est hautement informatrice. Ils peuvent mettre en cause la conscience, de la part de l'enseignante, du rôle personnellement joué dans les dynamiques et dans leur résolution ; ils éclairent, en même temps, les pratiques reconstruites à partir des informations en positif⁹⁸³. Considérées en termes ontologiques, encore, ces absences s'avèrent même solidaires des "carences" des interviewés plus jeunes⁹⁸⁴. La reconstruction du rapport difficile entre les deux filles exclues et le reste de la classe se fait, souvent, aussi à partir de références indirectes. Si les collégiens admettent ne pas entretenir de relation avec Fabiola et Alessandra, leur vision de la position des deux

⁹⁸³Nous nous référons aux renseignements directs, par contraposition aux non-dits déguisés grâce au croisement de déclarations de différents interviewés.

⁹⁸⁴Nous recourons au terme d' « incomplétudes » dans deux acceptions. Nous nous référons aux manques de déclarations directes sur des faits et des jugements dévoilés par la lecture transversale des textes. En même temps, nous nous référons aux manques en termes d'attitudes, intérêts, comportements aux égards des deux copines mises à l'écart.

camarades de classe ne ressort qu'indirectement : par exemple, lorsqu'ils indiquent que les deux filles sont responsables de leur propre isolement.

Les récits produits par les deux victimes représentent des descriptions plus directes et détaillées du harcèlement subi. Toutefois, là aussi nous repérons des vides qui sont indicatifs. Il s'agit, pour une fois, d'incomplétudes à interpréter telles quelles et non pas comme des indicateurs *a contrario* d'éléments remarquables. Les victimes, par exemple, ne citent pas le désintérêt de l'enseignante à leur égard ; de façon cohérente, l'ensemble de leurs déclarations ne révèle pas, en effet, ce type de perception. Tout comme les victimes de *bullying* décrites par la littérature, Fabiola et Alessandra doivent en réalité préférer ce manque d'officialisation du problème à toute hypothèse de discussion publique sur leur mal-être. Cela semble leur permettre d'échapper à une appropriation définitive de rôle clairement perçue comme néfaste.

Des "actes manqués", autant sur le plan de la reconstruction que de l'initiative pour influencer sur la dynamique en cours, se repèrent dans l'agir des trois catégories de protagonistes du *bullying*. L'enseignante et les autres spectateurs, les victimes, les oppresseurs sont à l'origine d'autant de lectures et d'initiatives dont les trous *sui generis* se recourent parfois, se complètent et se contrebalancent d'autres fois. Les membres à part entière du groupe-classe ne se lancent pas dans la reconstruction directe de ce en quoi le *bullying* exercé consiste. Nous n'ignorons pas que la maturité assurée par leur âge les porterait peut-être, autrement, à reconnaître leur responsabilité morale. Prêter de l'attention aux approfondissements inachevés permet de ne pas évoquer le seul désintérêt éventuel pour la pacification ou la simple insensibilité présumée par rapport aux conséquences des iniquités perpétrées. C'est toujours à partir des "manques" constatés que d'autres éléments, ceux-ci ouvertement cités en clé d'explication causale lors des entretiens, peuvent être appréciés dans leur apport complémentaire. Le fait que les jeunes oppresseurs décrivent souvent leurs victimes comme peu intéressées par les relations avec le reste de la classe ne se lit en ce sens ni comme la manifestation d'une démarche compréhensive stagnante, ni comme une attitude manipulatrice de la part des premiers. Celle qui semblerait être la projection classique de sa propre attitude sur autrui exige en réalité un affinement de l'interrogation. Par exemple, il s'avère utile de se demander si elle relève plus de l'astuce ou de l'inattention. Si l'on penche pour la première hypothèse, et que l'on attribue la même attitude à la presque totalité de la classe, on admet la possibilité que la conscience de la gravité de l'acte soit généralement répandue. Cela motiverait le choix de ne pas faire de la question *bullying* un sujet de conversation. Exclusion et invectives à l'encontre de tiers seraient en ce sens bien catalogués comme inappropriés de la part de tous ceux qui les pratiquent. Seulement, cette prise de conscience n'aurait lieu que tardivement, une fois certains mécanismes automatisés et certaines conséquences cristallisées

dans les pratiques relationnelles normales. L'isolement et l'affaiblissement des deux cibles seraient en somme devenus collectifs sans que cela ait été programmé dès le début. Les pratiques individuelles et des micro-groupes auraient fait en sorte qu'une attitude généralisée de refus s'instaure au sein de la classe entière. Ce morcèlement initial des stratégies de mise à l'écart expliquerait le fait que, pendant longtemps, la gravité de la situation vécue par les exclues n'apparaisse pas aux oppresseurs. Au moment de la prise de conscience de la gravité de la dynamique soutenue, par contre, une réaction de défense collective, vouée à décharger les consciences individuelles, prendrait la forme de l'inattention à l'égard des victimes ou du renversement de scénario lors de la description et de l'attribution de responsabilité. En d'autres termes, la conscience des initiatives malencontreuses perpétrées serait consécutive aux effets inattendus du croisement d'initiatives vexatoires et discriminatoires individuelles, de couple ou par de petits cercles⁹⁸⁵.

En suivant cette scission en deux moments de l'instauration de la dynamique de *bullying* considérée, autant une connaissance de cause que son manque doivent alors être pris en considération⁹⁸⁶. L'incomplétude de reconstruction des épisodes et de la situation de harcèlement, surtout dans la mesure où elle caractérise les récits des jeunes oppresseurs, permet en réalité d'affiner l'identification du *bullying*. Les incomplétudes de la part de l'enseignante confèrent de la typicité au cadre repéré : la classe participe entièrement à la dynamique, chaque élève agissant plus ou moins directement, dans la tolérance (qui tend à la complicité) des adultes présents. La teneur différente des approfondissements consacrés par la professeure aux deux situations de *bullying*, indique une participation différente aux deux dynamiques de la part de cet adulte.

L'apport informatif du non-dit et de l'incomplétude passe par la formulation d'une interrogation dont nous avons en partie déjà montré l'essentialité. En passant plusieurs heures avec ses élèves de collège, l'enseignante de Lettres est dépositaire d'informations et d'histoires personnelles et familiales de ces jeunes. D'un point de vue formel, on attend de l'enseignante de Lettres non seulement ce type de connaissances, mais également la conscience de la responsabilité du bien-être de ses élèves. Comment interpréter, alors, le

⁹⁸⁵Nous ne supposons pas que les idiosyncrasies des oppresseurs manquent de sens pour eux. Simplement, l'ampleur des conséquences de leurs initiatives doit leur échapper moins lorsque les attitudes oppressives sont canalisées dans des pratiques du groupe-classe entier. Si ce n'est pas la routinisation des pratiques vexatoires qui facilite la prise de conscience des effets du *bullying*, ce sont les dimensions plus importantes de ces effets lorsque le harcèlement est pratiqué par le groupe-classe tout entier qui rendent moins probable une méconnaissance des souffrances ressenties par les victimes.

⁹⁸⁶On retrouve autant une similitude qu'une différence par rapport à la classe S. Andrea. Au début les enfants plus jeunes ne percevaient pas, eux non plus, l'inopportunité de leurs attitudes. Ils finissaient cependant par reconnaître l'aspect inacceptable de leurs anciennes conduites. Peut-être parce que, de toute façon, celles-ci n'avaient plus lieu, grâce à la médiation des maîtresses. Ici, au contraire, non seulement les attitudes vexatoires continuent de se manifester, mais la prise de conscience tardive éventuellement envisageable ne donne pas cours à un *mea culpa* public.

manque d'un approfondissement concernant la situation de Fabiola et d'Alessandra, autant pendant l'entretien que dans la vie courante ? La possibilité qu'elle s'estime mal renseignée ou incapable d'expliquer certaines dynamiques peut sans doute être prise en considération en tant que facilitateur du penchant vers des succédanés interprétatifs. L'adhésion à la vision généralement partagée des deux filles comme « voulant s'isoler » se lirait, en ce sens, comme un raccourci interprétatif employé par cette éducatrice. D'autre part, des tentatives de dérivation analytique de la situation problématique ne sont pas complètement absentes dans l'attitude de cette répondante. Elle fait appel à des variables indépendantes telles que l'appartenance socio-économique des familles et l'hétérogénéité de moyens à disposition des enfants.

L'alternance de vides informatifs et de références ponctuelles dévoile les aptitudes cognitives et les attitudes interactionnelles diversifiées des protagonistes de *bullying*, et notamment des oppresseurs et de l'enseignante. Dans les faits, aucune tentative de résolution du problème de Fabiola et d'Alessandra n'est entreprise. Cela se reflète dans le manque d'élaborations d'hypothèses d'intervention appréciables pendant l'entretien. Une "incomplétude" en ce sens, de l'ordre de la caractérisation en phase d'entretien et de celui de la pratique préventive et répressive, peut par ailleurs pousser à préciser l'approfondissement concernant l'enseignante. Sa conviction concernant la non-condamnation des mécanismes agrégatifs observés, sous prétexte que ceux-ci tiennent à la « nature » des interactions juvéniles, est par exemple un élément dont l'intérêt semble devoir être pris en considération. De même, le manque d'approfondissements compréhensifs concernant le *bullying* subi par Alessandra et Fabiola pourrait être pris en compte comme un indice de résignation de la professeure face à des attitudes ségrégatives fortement enracinées.

Certes, des liens forcés risquent d'être mis en évidence par une exploitation excessive du potentiel informatif de "manques" et d'"incomplétudes". C'est le croisement d'informations de sources différentes qui protège de ce risque. Du fait du manque de spécifications interprétatives concernant le mal-être des deux victimes de *bullying*, l'enseignante pourrait par exemple apparaître généralement peu intéressée par sa mission, alors que tout témoignage, y compris celui de Fabiola et d'Alessandra, en apprécie le soutien moral, notamment en cas de différends entre pairs. Il est évident que l'instrument d'enquête choisi puise son potentiel d'information dans l'association et le croisement de précisions et d'allusions repérées dans les déclarations explicites, dans les suspensions de phrases et, encore une fois, dans les non-dits. Considérer à la fois les déclarations de l'enseignante sur l'appartenance socio-économique et son petit effort compréhensif et préventif concernant le *bullying* – ce qui se fait à partir de son discours pendant l'entretien mais aussi par les autres

textes recueillis – encourage, par exemple, une ampliation de l'interprétation concernant le rapport qu'elle entretient avec Fabiola et Alessandra et sa représentation de leur cas. Nous considérons, à ce moment, la possibilité que l'attitude apparemment peu concernée soit plus une manifestation de réalisme que d'inattention ou connivence. Nous pourrions en ce sens évoquer la rationalité de l'adaptation de la réaction au *bullying*, compte tenu de ses racines apparentes. En d'autres termes, on ne se croirait plus face à une enseignante qui ne réagit pas, mais face à un acteur conformant ses pratiques aux connaissances disponibles et aux théories formulées à partir de celles-ci. Les références de l'enseignante au poids important exercé sur la dynamique d'exclusion par les perceptions réciproques des victimes et des oppresseurs rentreraient aisément dans le cadre de cet ajustement de l'initiative par rapport à des croyances consolidées. La mise en évidence de la circularité instaurée à partir de l'hypersensibilité des victimes ne ferait plus figure de tentative de justification, donc d'admission involontaire de responsabilité de la part de l'enseignante. Cela appuierait la lecture cognitiviste des manques d'intervention et des incomplétudes apparentes repérées au niveau des instances explicatives de la professeure.

En général, que l'on parle des étudiants ou de l'enseignante de Lettres, les textes issus de la rencontre avec cette classe dévoilent le rôle complémentaire des incomplétudes apparentes. Les non-dits complètent l'apport informatif ponctuel des récits descriptifs et des termes modaux, ainsi que l'esquisse impressionniste issue de l'intonation de voix, des expressions du visage et de l'initiative discursive des répondants. Ils dévoilent la nature des problèmes relationnels intéressant la classe, ce qui permet d'identifier deux situations de *bullying*. C'est encore à partir des non-dits que l'on mesure la perception de la gravité du problème. A partir de là on revient aux stratégies que les jeunes élèves mettent en œuvre en pratiquant le *bullying* et aux attitudes de l'enseignante face à ces conduites, pour les resituer dans un cadre descriptif et interprétatif plus complexe.

ANNEXE 7 - Les collégiens Amato et l'avenir : référence absente ou implicite et évidente ?

« Moi je fréquenterai le lycée scientifique » affirme, comme beaucoup d'autres interviewés de sa classe, Michele. Il vient pourtant de reconnaître le sport comme la seule discipline véritablement intéressante. Des certitudes ne manquent pas d'être exprimées par les répondants du collège Amato. L'étape la plus proche de leur parcours et le rôle qu'ils y endosseront sont affichés avec clarté. Ils se projettent dans le statut d'étudiants, plus précisément de lycéens. Les objectifs et les buts professionnels éventuellement associés à cette condition, ne se repèrent par contre pratiquement pas dans les textes d'entretien⁹⁸⁷. Le cas de Michele pourrait en ce sens apparaître comme exceptionnel⁹⁸⁸. Sa perspective est d'ailleurs déjà singulière, ses parents se distanciant de ceux des autres par leurs professions et leurs parcours scolaires. Au contraire de ses camarades, qui ne parlent jamais de l'occupation à l'âge adulte, il déclare vouloir faire « quelque chose qui soit en relation avec le sport et la gymnastique ». Il ne nous fournit pas de précisions ultérieures. En attendant, il songe quand même à sa future inscription en filière humaniste. Quelle cohérence envisage-t-il dans ce type de parcours ? Comment lire, plus généralement, l'assurance par laquelle plusieurs de ces élèves préconisent une inscription au lycée alors qu'ils ne se sont jamais lancés dans des descriptions enthousiastes d'aucune discipline ? L'italien, les mathématiques et l'histoire ont souvent fait l'objet d'appréciations négatives en tant que "lourds" et "théoriques". Pourquoi s'inscrire, alors, dans une filière d'études classiques ? Il semblerait, avant tout, que cela constitue la solution la plus immédiate au problème commun du choix. La simple confrontation avec le milieu parental et avec la distribution capillaire d'hauts niveaux

⁹⁸⁷Nous insistons particulièrement sur ce nœud de discordance apparente, car les tentatives de "solution" participent à l'engrenage de déconstruction logique que nous cherchons à mettre en fonction dans ce travail. Prendre en considération, en même temps ou de façon alternée, plusieurs possibilités de développements explicatifs confère des tons parfois contradictoires aux passages analytiques. Ce parcours permet pourtant de prendre en considération les aspects processuels et interactionnels de la socialisation, sans en oublier les composantes moins dynamiques, celles stabilisées et "extra-individualisées" suite à une institutionnalisation progressive. Mettre en évidence, comme le fait Bourdieu, que des actions peuvent être raisonnables sans pour autant être le fruit d'un dessein raisonné, d'un calcul rationnel - comme dans le cas de nos collégiens voulant s'inscrire au lycée mais affichant une lassitude projectuelle - ne condamne pas à embrasser la primauté du milieu social sur les aptitudes au choix de l'individu. Cela ne porte même pas à privilégier une lecture ritualiste de la propension "humaniste" de nos collégiens. La mise en évidence, dans ce paragraphe, d'une attention particulière au temps présent, ne portera pas, pour cela, à exclure un "ajustement au futur" et une cohérence du choix du lycée, tout dans l'absence de l'explicitation d'un projet inhérent (cf. P. Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, 1974, XV, 3-42).

⁹⁸⁸En réalité, si nous avons choisi de le proposer c'est parce qu'il représente bien la tendance des élèves Amato à adhérer à une pratique - celle de l'inscription au lycée - sans véritablement savoir en apprécier l'essence en termes de contenus et de conséquences à long terme.

scolaires soutient cette prise de position. Les jeunes répondants ne connaissent, finalement, que la filière humaniste – représentée par le lycée "classique" et le lycée dit "scientifique" – avec leurs disciplines caractéristiques : latin, mathématiques, chimie, biologie, physique, philosophie et grec (ce dernier pour le seul lycée dit "classique"). Le champ du possible et du connu se réduit à ce que les familles et les proches des répondants ont vécu ou vivent encore. Tout en étant au courant de l'existence d'autres possibilités, ces élèves se comportent comme si leur champ de sélection était extrêmement réduit. Même les enfants de parents diplômés des écoles techniques indiquent finalement la préférence pour la filière humaniste, ce qui peut faire hésiter l'interprétation du phénomène entre l'imitation du *trend* majoritaire et la poursuite d'une progression sociale encouragée par une certaine aisance, notamment économique, regagnée par quelques parents moins instruits. Si ce n'est pas l'action traditionnelle que l'on trouve en ce cas opportun d'évoquer, on pense quand même à une adhésion à des paramètres de classe, entendue comme groupement de référence regagné par ces parents diplômés qui ont égalisé ou surclassé leurs homologues plus savants.

Le constat de capacités analytiques et critiques remarquables chez les collégiens Amato ne permet pas de rétracter l'hypothèse d'un désintérêt pour les disciplines scolaires en faveur de celle d'une éventuelle inadaptation du niveau des cours par rapport aux potentiels des écoliers. Le manque de références constantes aux contenus des cours pourrait également être considéré comme un indice de non-exceptionnalité de la difficulté rencontrée. Cela amoindrirait l'étonnement pour le choix "prétentieux" des lycées. Parmi les nombreuses possibilités de lecture de la dynamique de choix du lycée nous ne pouvons exprimer qu'une seule certitude : des projets professionnels, même à l'état embryonnaire, ne semblent pas en être l'origine. La vie adulte, la projection professionnelle et l'investissement intellectuel en vue d'un avenir occupationnel ne sont jamais précisés par les interviewés. Cela différencie la classe Amato de son homologue septentrional. Les seules références au temps futur apparaissent suite à nos encouragements d'une projection dans le rôle de parent⁹⁸⁹. Dans le but d'obtenir la qualification des expériences régulatrices et répressives vécues, nous avons souvent fait suivre les récits sur des évènements sanctionnés négativement d'une relance du type suivant :

« Et quand tu auras des enfants est-ce-que tu suivras à peu près l'exemple de tes parents ? »

Cela se traduisait dans le rejet ou dans l'acceptation de certaines attitudes parentales face à des problèmes majeurs. En général, les références à une dimension temporelle

⁹⁸⁹ Il s'agit d'une tentative d'augmenter le nombre de références à l'éducation reçue, notamment en termes de jugement.

différente de celle présente sont difficiles à repérer dans les textes récoltés. Celles obtenues par voie indirecte, en poursuivant toute autre finalité, comme dans le cas de la relance montrée, sont également rares et peu approfondies. L'immédiat prime, le passage à l'étape scolaire suivante représentant en soi un événement isolé, presque une fin, plus qu'une transition :

« Le lycée me fait penser...au fait de changer d'établissement, de voir de nouvelles structures, de nouvelles salles de gymnastique, peut-être de nouveaux camarades avec qui créer une amitié... » [Filippo, bien intégré avec les garçons].

« A l'école supérieure⁹⁹⁰, peut-être, on se fera de nouveaux amis. On verra. Pour l'instant il manque un an et demi » [Fabiola, membre plus sociable du couple d'exclues].

La dimension temporelle actuelle est privilégiée, suivie par celle hypothétique non spécifiée dans sa collocation temporelle :

« Si je dirigeais cette école, je ferais comme ça ... » [Michele, en se lançant dans une description de l'école idéale].

« Si on pouvait choisir entre l'école et la maison je choiserais la maison... » [Alessandra].

Aucune déclaration n'exprime l'attente que le parcours actuel serve de préparation d'un bon avenir (que ce soit du point de vue de la rémunération, de l'acquisition d'un rôle parental ou professionnel). Aucune préoccupation, en parallèle, ne transparaît chez ces enfants à propos de leur vie d'adultes. Ils ne s'empressent pas dans la préparation d'un chemin de "vainqueurs", puisque leurs parents leur apparaissent déjà tels. Aucun saut économique, social ou intellectuel ne leur semble être le grand défi de demain, à la différence de ce qui se passe au collège Cappello. Cela est également vrai pour les deux élèves moins heureuses et moins intégrées, dont les moyens se différencient remarquablement de ceux de la majorité. Aucun esprit de revanche, aucune intention de rachat ne semblent alimenter des précisions, même irréalistes, sur le futur. Aucune rêverie sur des rencontres scolaires plus agréables, sur la poursuite d'études plus pratiques ou sur une occupation adaptée et souhaitée n'est exprimée lors des entretiens. Le *hic et nunc* domine aussi bien les références des plus intégrés que celles des moins insérés, victimes de harcèlement. C'est pourquoi, probablement, le statut de lycéen se configure comme un objectif mais non pas comme une étape. L'école, généralement considérée, est pour ces élèves l'univers social par définition. Son statut n'est pas moindre que celui d'autres activités. La vie d'adolescent ne peut être représentée, en ce sens, que par la

⁹⁹⁰C'est ainsi qu'on nomme, en italien, le niveau scolaire successif au collège, en s'y référant dans ses traits généraux. Cette expression aspécifique est préférée par les deux filles moins performantes du point de vue des résultats scolaires.

condition estudiantine successive à celle de collégien, sans qu'aucune autre référence ne soit impliquée. En même temps, si on repense au peu d'importance apparemment accordée aux tâches intellectuelles, au peu d'enthousiasme ou de préoccupation manifestés à propos des cours, on comprend que le désengagement et la représentation de l'univers social vont de pair. L'école et les efforts qu'elle demande ne constituent pas une exception. Il s'agit de "l'univers social habituel" des interviewés. Exception et souci ne sont donc pas associés à la préfiguration du lycée, étape "normale" d'un parcours régulier au cœur de cet univers. Le fait que l'apprentissage ne soit pas considéré comme exceptionnel prouve l'intégration de cet univers de la part des interviewés. L'école recouvre la presque totalité de la vie sociale telle que les répondants la conçoivent à présent. Et c'est un univers a-problématique – si l'on exclut les petites tensions. Cet univers ne tient pas à un étalage d'alternatives parmi lesquelles choisir, puisque il absorbe la presque totalité des expériences imaginées par ces jeunes. Ce qui apparaît comme un manque de référence au futur est alors, en réalité, une intégration du rôle que ces étudiants considèrent prévaloir dans leur présent, donc dans leur futur proche. On pourrait finalement croire que l'adaptation à ce rôle est tellement achevée qu'elle efface, au moins au moment des entretiens, toute concurrence définitoire éventuellement exercée par des projections de rôles à venir.

ANNEXE 8 - La caractérisation de l'amitié entre empreinte familiale, concours des pairs et expérience scolaire dans la classe Amato

Lorsqu'on prête attention aux références plus explicites que les interviewés font aux valeurs – au sens de "buts moraux à réaliser" – ce sont les récurrences modales terminologiques et(ou) conceptuelles qui jouent la fonction d'indicateurs ponctuels. L'attachement amical, l'appui réciproque entre proches et membres d'un même cercle émergent comme autant de devoirs également ressentis par les plus intégrés et par les exclus. « Confiance » et « trahison » caractérisent, de façon respectives, la représentation du bien et celle du mal. Ces indications d'ordre moral sont toujours exprimées en concomitance avec la caractérisation du petit univers relationnel de référence des jeunes écoliers. Si, par exemple, les filles du groupe majoritaire adressent leur solidarité vers l'intérieur du groupe et toute leur méfiance à l'égard de ceux qui n'en sont pas les membres, les garçons font pratiquement la même chose, tantôt en s'identifiant comme non-groupe par rapport au cercle des filles, tantôt en s'y englobant dans un macro-groupe dont seules les deux victimes de harcèlement, Fabiola et Alessandra, restent exclues. En parallèle, la solidarité est forte parmi les deux souffre-douleur qui partagent, d'un point de vue opposé, cette même représentation dualiste de l'univers-classe.

Le soutien réciproque et la fidélité (au sens d'assiduité dans la relation amicale) tiennent à la représentation du devoir-être partagée par tout élève de la classe Amato. Les filles verbalisent ce concept, autant dans leurs pourparlers que pendant l'entretien ; les garçons n'y font référence qu'en parlant de leurs camarades de genre féminin. L'univocité du rapport amical, au contraire, concerne, ici, seulement le couple de filles exclues, les autres partageant plutôt l'idée d'une trame relationnelle la plus étendue possible (bien que dans les limites d'une ségrégation sexuelle toujours affichée).

Les termes de « confiance » et de « fidélité » reviennent souvent dans les déclarations des filles de la classe Amato. Les tensions qu'il est normal de s'attendre à trouver dans une classe de collège s'articulent souvent autour de la prétendue « trahison » :

« Si une amie te trahit ce n'est pas beau, mais cela arrive... »

Q : « Mais là tu parles encore de Cristina ou comme ça, en général ? »

« Oui, de Cristina. Disons qu'elle nous a trahies » [Carla].

« Une fois il m'est arrivé de faire des trucs... pas bien, mais ce n'était pas pour trahir, enfin, je ne me suis pas rendue compte... puis on m'a dit que c'était comme si j'avais trahi, parce que j'avais, enfin, je n'avais pas révélé des secrets, mais un de mes camarades avait compris qu'il avait deviné... alors on

m'a dit que c'était de ma faute... [...] on est redevenues amies, parce qu'elles ont compris que je ne l'avais pas fait exprès..., donc ce n'était pas une vraie trahison... » [Anna].

Dans le jugement et la condamnation formelle d'un acte, l'attention se porte sur l'intentionnalité sous-jacente. Voilà une des différences les plus importantes entre collégiens et enfants plus jeunes. Elle est à la base de l'écart entre les prises de position des premiers relativement aux attitudes des camarades de classe et des classifications immédiates que les seconds s'adressent réciproquement. Les petits écoliers, en effet, semblent percevoir une véritable compénétration entre la conduite et l'auteur, la première se traduisant ainsi en qualité apte à caractériser le second sur le plan moral. *Les collégiens*, au contraire, *mettent en œuvre une attribution de sens spontanément vouée à scinder entre qualité de l'acte et enracinement de l'adhésion morale l'ayant éventuellement encouragé.*

Chez les collégiens Amato, en plus, l'habitude de l'exercice de la critique doit faciliter la révision du jugement exprimé d'abord sous l'impulsion de la colère ou d'une lecture viciée des faits. Par ailleurs, la recherche de l'élément volontaire entreprise dans la tentative de préciser la qualification de l'acte jugé rentre également dans la valorisation de l'esprit d'initiative et d'autorégulation encouragé en famille. Toute activité de regroupement, l'actualisation des équilibres *intra-* et *inter-*cercles se basent, entre autres, sur cette reconstruction des intentions sous-jacentes aux épisodes conflictuels. Autant chez les filles que chez les garçons cette façon de procéder fonctionne comme un mécanisme de modération des tensions manifestes, celles latentes n'en étant pas affectées. Si les garçons font montre de grande capacité de recul et tendent à pratiquer cette recherche de l'intention dès le premier moment, les filles ne s'approchent de cette activité d'enquête qu'après des manifestations passionnelles, même violentes. Pire, elles ne réservent le droit de révision qu'aux actes des membres de leur groupe restreint, plus rarement à ceux des garçons, jamais à ceux des victimes de leur persécution.

En général, on pourrait regrouper les orientations normatives des élèves de la classe Amato en deux catégories. D'un côté, il y a les références explicites et non équivoques, qui comptent autant dans leur valeur spécifique, que comme indices d'attachements supplémentaires et plus généraux. De l'autre, il y a des adhésions constantes, sous-jacentes aux manifestations apparemment liées à des références morales circonscrites. Dans le premier cas le consensus de chacun sur les orientations est ouvertement affiché, surtout dans le but de bénéficier d'une certaine reconnaissance auprès des pairs. Dans le second, au contraire, aucun procédé d'émersion n'a lieu, puisque l'enracinement est tel que même les directs intéressés n'en perçoivent pas les contours. Ce second cas met en évidence le caractère autonome maintes fois cité : les collégiens Amato ne tiennent pas, par exemple, à exprimer leur

penchant vers la reconstruction du sens d'initiative d'un acteur, cela représentant l'acte primaire (banal et évident) de leurs pratiques cognitives habituelles.

Il est clair que le lien est bien saisissable entre les univers familiaux de nos répondants et leurs multiples références thématiques latentes ou à peine explicitées⁹⁹¹. Il est indirect, implicite et se comprend dans le cadre de la nature continue du processus de socialisation. Cette orientation de fond dont les enfants ne parlent pas, mais qu'ils ne cessent de dévoiler dans leurs récits, se manifeste par le choix de termes, par l'accent mis sur certains faits et leur explication, par des attitudes aussi spontanées que l'expression de préférences. De l'autre part, les orientations affichées de façon plus précise, souvent par des mots clé plaqués, révèlent la rencontre ré-élaboratrice avec les pairs. Cela ne diminue pas le rapport que ces explicitations thématiques entretiennent avec les adresses générales du milieu familial. Tout simplement, l'autonomie réceptive et acquisitive se montre, dans ces occasions de confrontation extrafamiliales, dans toute son envergure.

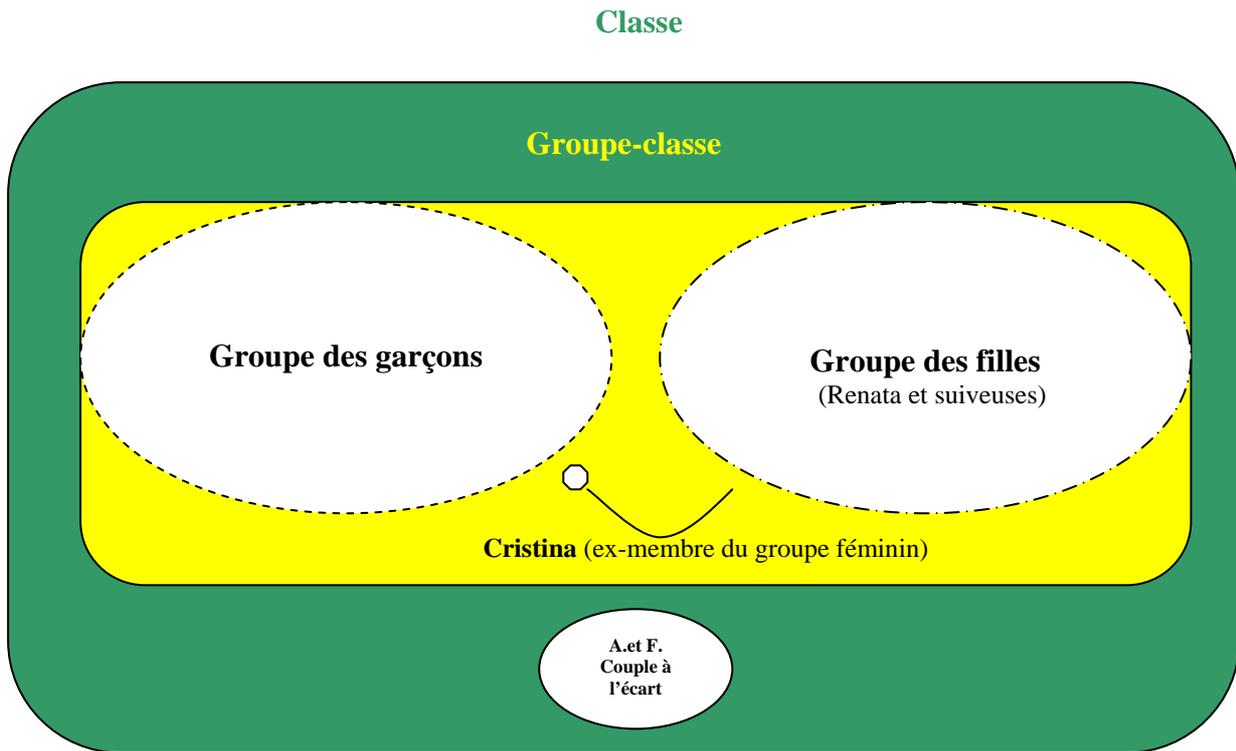
Le fait que des figures d'éducateurs autres que les parents interviennent dans le mouvement de raffinement des orientations caractérise l'expérience scolaire par rapport à celle familiale. L'espace scolaire se présente comme un laboratoire d'ajustement et réajustement des acquis normatifs préalables et un siège de synthèses inédites de repères. Le rapport entre ces deux sphères d'orientation dévoile finalement une continuité. La liberté organisationnelle dont les jeunes font preuve dans la gestion des conflits amicaux et qu'ils exigent leur soit reconnue par les autorités scolaires rappelle le trait majeur de leur expérience familiale : la socialisation à l'autonomie de gestion. Le penchant pour des conduites dont le sens soit clair aux jeunes acteurs (qu'ils soient en train de respecter ou de violer les normes) représente le fil continu reliant le terrain familial à celui de l'école, les orientations latentes à celles explicites. Ajoutons que des similitudes rapprochent les deux sphères. L'une voit les enfants défendre (sans même le savoir) les acquis du milieu familial face à toute ingérence *extra-parentale*. L'autre, celle des orientations spécifiques précisées par l'inédit enfantin dans l'interaction en classe, les voit juges réciproques des adhésions respectives. Cela protège

⁹⁹¹Nous ne nous tournons pas ici vers une lecture déterministe. Seulement, comme le suggère la psychologie culturelle, la référence à l'action de la culture sur le fonctionnement mental enrichit toute approche concernant la « création de significations, la construction de l'identité et du sens de l'action personnelle, ainsi que l'acquisition d'aptitudes symboliques » (cf. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2002, p. 8; traduit de l'originel *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996). Puisque la reconstruction compréhensive des orientations normatives passe par ce type d'intérêt, toute adhésion repérée ne peut ne pas prendre en compte le rôle de fond exercé par une « structure générale de la connaissance » (p. 9). Comme toute autre notion, même celles normatives mises en avant par les collégiens en question, demandent à être resituées au sein de « principes conceptuels ou d'une théorie plus vaste ». C'est ce qu'on rappelle en soulignant la "provenance familiale" de certaines attitudes. Par ailleurs, notre précision sur la retraçabilité familiale des valeurs de fond et sur l'appropriation autonome de certaines autres spécifications orientatrices atténue toute apparence anti-développementaliste soupçonnable par une interprétation anti-piagétienne de l'œuvre de Bruner.

également, bien que de façon indirecte, les directives de formulation parentale, en plus des investissements concordés au sein de cercles préférentiels.

Les collégiens Amato vivent une phase particulière du parcours vers la plénitude des droits et des capacités d'élaboration et réélaboration normative. Les limites indiquées par la famille restent nets. On dirait même que l'autonomie citée se joue, en grande partie, à travers ces actes qui exacerbent les timbres parentaux. En même temps, ils s'appêtent à franchir l'ère de la possibilité de choix sous maints aspects, ce qui comporte des élaborations *ex novo* de modèles de conduite à afficher et à imposer au sein du groupe des pairs. Ce travail inédit se sert de mouvements de rapprochement entre semblables (qui partagent donc des similarités au niveau de l'éducation familiale et qui affichent des buts individuels concordants) dont il est solidaire.

ANNEXE 9 – Une représentation graphique des trames amicales et conflictuelles au sein de la classe Amato



Légende :

....	Perméabilité de l'extérieur
.....	Fermeture partielle
_____	Fermeture, séparation, opposition, désintéret

ANNEXE 10 - Thèmes et intérêt suscité chez les répondants Cappello

La tendance thématique modale au sein de la classe Cappello apparaît parfaitement en ligne avec les intérêts de notre étude : les jeunes répondants montrent en effet une véritable prédilection pour le thème des règles et des sanctions négatives. Cela se remarque autant lorsque la conversation porte sur leur vie scolaire, que lorsqu'on parle de la famille et du temps à la maison. Les collégiens apparaissent particulièrement concernés par la régulation aussi bien en répondant à nos interrogations directes, que lorsqu'ils entreprennent des approfondissements thématiques de leur choix :

Q: « Par exemple, en pensant aux règles de cet établissement... ».

« Voilà, je voulais justement parler de ça ! ».

[elle parle des moments qui lui apportent le plus de satisfaction] « La chose meilleure... ? Eh bien, c'est quand, enfin, on punit quelqu'un qui le mérite ! » [Maurizia].

« Ce que je changerais ce sont certaines règles. C'est-à-dire que je ferais en sorte qu'il y ait un peu moins de règles, parce que là, au début c'était bien, mais maintenant on commence un peu à exagérer » [Fabrizio].

[en parlant de Franco] « Je voulais dire, par exemple, qu'il y a un de mes camarades... Je ne sais pas pourquoi il s'isole comme ça ou si ce sont les autres... Mais, de toute façon, disons qu'il pourrait faire de petits efforts... par exemple, les règles il ne les respecte pas trop... Alors comment peut-on se faire des amis si tout le monde voit qu'on ne se comporte pas convenablement ! » [Paola].

« Non, les devoirs ça va. On les fait parce que cela nous sert... Par contre, disons que certaines punitions ne sont pas vraiment ... des fois il y a des punitions un peu exagérées... » [Laura].

« Entre l'école et la maison ? La maison c'est plus *cool* ; surtout pour les règles, qui ne sont pas si lourdes » [Marianna].

« Mes parents, ils ne sont pas sévères pour la maison, l'ordre dans la chambre. Par contre, ils tiennent à ce que je respecte toutes les consignes scolaires... Mais je sais que certaines camarades ont des parents qui sont vraiment des généraux, quoi... » [Yarin].

« Même à la maison, chez moi, il faut dire que les règles ne manquent pas, et surtout les punitions... eh eh... » [Fabrizio].

On retrouve ensuite une référence à l'implication demandée par l'école en termes de travail intellectuel, autant en salle de classe qu'à la maison. Cependant cette fois les

enseignants et les parents sont également cités en tant que référents de l'activité d'étude dans un cas, de l'approbation et du soutien moral dans l'autre.

« C'est une école où non seulement il y a un règlement très strict : c'est aussi pleine de devoirs. Même le lundi – qui est une journée assez longue – on nous en donne, de façon à ce que, même si tu veux chercher à te mettre en pair ou même d'être un peu en avance avec les devoirs des autres jours, cela est impossible » [Luca].

« L'école est bien ... les règles, tôt ou tard, on s'y habitue... Mais les devoirs... ils me semblent toujours infinis... Après il y a aussi le travail à faire en classe qui est difficile, on est toujours... agités, par peur de ne pas y arriver » [Marco].

« J'aimerais bien terminer l'année, aussi pour éviter que mes parents se fâchent... » [Maurizia].

« Mon père tient à ce que je réussisse. Des fois il voudrait même m'aider, mais c'est moi qui dois apprendre, donc même si c'est lourd je dois le faire. Inutile de me faire aider. Puis, de toute façon, cela ne marcherait pas. Inutile, il faut se résigner... D'ailleurs c'est un peu notre boulot » [Fabrizio].

« Pour mes parents la chose la plus importante c'est que j'aie de bonnes notes, mais ce n'est pas très léger, je le leur dis... L'école est lourde à supporter... » [Francesco].

Le troisième thème par ordre d'approfondissement est celui des problèmes relationnels entre camarades de classe. Ce n'est pas tant l'amitié en soi qui est au centre des interventions ; c'est plutôt l'individuation de singularités dans les conduites des autres, censées en expliquer l'isolement, l'échec scolaire, le manque de charme. On retrouve, en quelque sorte, un thème déjà décliné en sous-thèmes, dont l'étiologie du harcèlement et de la victimisation est un des plus intéressants pour nous. Par ailleurs, la question de la caractérisation des attitudes en classe se lie strictement à la conception de l'ordre et à celle de l'importance de l'école en tant que parcours formatif :

« Il y en a qui se portent de façon bizarre. Par exemple, un camarade de ma classe semble ne s'intéresser à rien. Comme si le fait d'apprendre ne l'intéressait pas. Je ne sais pas ce qui se passe dans sa tête. [...] Lui, forcément, ce n'est pas que je le laisse expressément de côté, mais disons que, s'il n'est pas là, je ne pars pas le chercher... » [Andrea].

« Il y a une fille qui se fâche toujours avec tout le monde. C'est un peu elle, un peu ce sont les autres. Une fois on lui a même donné une gifle... Pas moi, mais les autres [...]. Elle ne fait pas les devoirs, elle cherche à ... enfin, je ne sais pas si elle le fait exprès, mais elle dérange tout le monde, même les enseignants lorsqu'ils expliquent des choses... » [Francesco].

« Je ne sais pas si c'est possible d'être amis avec tout le monde, mais enfin... cela dépend aussi de la façon dont il se comporte... Si c'est quelqu'un que tu vois que, même si, par exemple, il n'est pas comme toi, mais cherche à faire à peu près les mêmes choses, oui, sinon... Par exemple, dans l'après-midi on joue au ballon pendant les pauses et avant de commencer les répétitions. Une fois

je me suis retrouvé dans l'équipe d'un de mes camarades, un de ceux qui sont, disons, les plus savants... toujours premiers lors des contrôles... et là il me faisait un peu bizarre de le voir s'amuser, quoi... il jouait un peu bizarrement, mais nous nous sommes vraiment marrés... » [Giovanni].

En reprenant alors en considération les thèmes de notre grille de départ, on retrouve au collège Cappello la liste suivante, en ordre d'intérêt montré par les répondants et d'apport informatif fourni :

- règles et sanctions à l'école et à la maison ;
- caractérisation de l'école et de l'activité d'étudiant ;
- attitudes conformes et déviantes en milieu scolaire ;
- situations conflictuelles et *bullying* ;
- amitié et relations de groupe ;

Ainsi que nous venons de le mettre en évidence, le repérage de concaténations entre ces sphères argumentatives et entre certaines parties de celles-ci apparaît également intéressant. Déviance et conformité, dont la perception conditionne les relations amicales et les situations conflictuelles décrites, concernent principalement le rapport entretenu avec l'école dans son fonctionnement et ses fonctions et la façon de remplir le rôle d'étudiant. Par ailleurs, les répondants apparaissent privilégier les déclinaisons suivantes des thèmes de notre canevas :

- le respect des figures parentales ;
- la sanction et la répression de la diversité ;
- l'efficacité de l'activité répressive formelle.

ANNEXE 11 - Le rapport à la règle comme indice du rapport instrumental à l'école chez les collégiens Cappello

La défense des règles de l'établissement et de leur utilité, la préconisation de leur application efficace, sont une façon, pour les répondants, de travailler l'accoutumance par rapport à la norme. Se représenter la règle en tant que digne de respect, en tant qu'utile, c'est se faciliter une conduite conforme aux attentes de l'entourage. Les discours et les exemples de mères et pères ne cessent de désigner ce qui est une conduite opportune et ce qui s'en éloigne. Tout en ne disposant pas de longues formations, les parents Cappello savent que l'acquisition d'une certaine scolarisation est indispensable, dans le but d'incrémenter les chances de réussite occupationnelle et économique. Nos collégiens visent donc une bonne adaptation au rôle d'étudiant autant pour reproduire l'abnégation demandée, ou montrée comme profitable, par leurs parents, que parce qu'ils partagent un désir d'amélioration et sécurité économique. Le discours sur l'instrumentalité de l'attachement aux règles apparaît adéquat⁹⁹². Si l'instrumentalité est visible dans la référence éventuelle à un avenir professionnel, elle ne se limite pas à cela. La minimisation des réprimandes et des reproches obtenus peut également être lu comme une stratégie visant la préservation d'un présent vivable. Les collégiens Cappello tiendraient ainsi au respect des règles autant comme investissement pour l'avenir que comme optimisation de la jouissance du temps actuel. Dans cette lecture plus large, le collège ressemble à la fois à une étape vers un but ultime plus éloigné dans le temps et à un objectif à combler dans le présent.

L'école et la règle ne manquent pas de s'associer dans les représentations mises en avant par nos répondants. C'est pourquoi, même si on reste sur la vision du collège en tant que petit but en soi, on s'aperçoit qu'il existe une particularité du rapport à la règle. La référence à autrui est constante, quoique différemment explicitée par les répondants. En respectant les règles, les jeunes Cappello cherchent, dans l'immédiat, à ne pas décevoir leurs parents. C'est une recherche de facilité dans l'acquisition d'un rôle qui soutient, à la fin, l'attachement à l'école et à ses prescriptions. *Accepter et défendre le fonctionnement de l'école facilite l'accomplissement de la tâche de loyauté envers les parents.* La conformité ainsi assurée maintient proches des attentes de l'école et des conduites de la plupart des camarades. Cela facilite la recherche du rôle à revêtir et la découverte de son fonctionnement.

⁹⁹²Nous sommes loin, en somme, de la reproduction fataliste, en dépit de ce qu'une première comparaison entre les deux classes de collège semblait suggérer.

Respecter les règles de l'école c'est avant tout accepter de s'engager dans l'effort intellectuel qu'elle impose. Cela permet de mieux être acceptés par les pairs et les proches dans l'immédiat, en plus de représenter la poursuite du but ultime placé dans le futur. La critique de l'excès de règles et de punitions, alors, est en réalité parallèle à l'engagement constant pour s'en accommoder. Les petites déviances et des prises de distance par rapport à ces écarts, rentrent ainsi également parmi les thèmes des interviews : *les collégiens font tout, à la fin, pour se conformer aux souhaits de l'institution, que ce soit dans les pratiques ou dans l'analyse et le jugement de celles-ci*. Le fait qu'ils se plaignent des restrictions scolaires et de celles familiales ne les empêche pas de nous faire part de leur conviction : l'existence implique, en soi, l'expérience de la réduction de liberté. Cette vision consubstantielle de la restriction par rapport à la vie garantit à la fin, au-delà de toute critique, un niveau élevé de conformité moyenne. La représentation de la règle et celle de l'école continuent de se compénétrer et de participer à celle de l'existence.

A la différence de leurs pairs méridionaux, les collégiens Cappello ne cessent de prononcer le terme « règle ». Ils le font en caractérisant la routine scolaire, leurs propres conduites et celles des camarades ; en évaluant la satisfaction par rapport à leur propre expérience en classe ; en remarquant l'éventuelle prévisibilité des conduites d'autrui (camarades, enseignants et parents). Le quotidien enfantin est représenté par la référence à la fatigue, au sacrifice et à l'effort, la réduction graduelle de la possibilité de loisir étant considérée indissociable de l'avènement des phases de vie. Le dur travail est pour cela toléré. Ce n'est pas tout. Plusieurs répondants considèrent comme « normal » de ne pas éprouver de plaisir pendant l'accomplissement de la mission d'étudiant. Ils sont en cela confortés par les indications de leurs parents :

«Même mes parents : ils ne sont pas contents d'aller travailler, mais ils y vont, donc il n'y a pas raison pour que je n'aille pas à l'école même si cela me plaît peu » [Franco].

« Chacun sa croix : mon père son boulot, moi je viens ici » [Andrea].

« Mon père me dit que je ne devrais pas me plaindre parce que lui aussi se fâche, des fois, du fait de devoir travailler, mais il dit qu'il faut être content lorsque on peut travailler et que l'on a du travail » [Celeste].

«Peut-être qu'il y a quelqu'un de bizarre qui aime l'école. Mais je crois que c'est rare... eh eh. Même mon père dit qu'il ne l'aimait pas quand il était jeune » [Franco].

Les garçons associent irréductiblement le travail à la souffrance et au sacrifice⁹⁹³. Les filles parviennent, au contraire, à se référer à des aspirations. Celles-ci donnent aux

⁹⁹³Le second terme est souvent employé par les répondants.

engagements scolaires un sens intrinsèque, indépendant du positionnement sur l'échelle économique. Ces différentes déclinaisons reflètent les différences, entre les deux sexes, dans le rapport avec la régularité et la prévisibilité. Alors que les garçons vivent pour la plupart le présent scolaire comme un poids à porter pour marcher plus aisément dans l'avenir, les filles repèrent souvent une appréciable en soi de cette étape qui est l'obligation scolaire. On se dirait face à la préfiguration d'une répartition des rôles à venir : d'un côté les futurs travailleurs, souvent manuels⁹⁹⁴, qui n'associeront pas le plaisir à l'activité éprouvante qu'ils pratiqueront⁹⁹⁵ ; de l'autre des épouses potentielles qui, exemptées de la tâche du travail extra-domestique par leurs rôles de mères et femmes au foyer, ou bien engagées dans des activités à temps partiel ou occasionnelles, ne connaîtront pas forcément de près la dissociation entre profession et jouissance. Ces différences entre genres au sujet de la vie adulte apparaissent déjà préfigurées chez les jeunes entendus. Les filles penchent aisément vers une valorisation du parcours scolaire et de l'apprentissage en tant que sources de plaisir en eux mêmes. Elles s'attendent à ce que l'école leur permette, entre autres choses, de rencontrer de bonnes amies. La dimension ludique n'est pas entièrement bannie de leur représentation de la vie estudiantine. En plus, certains apprentissages peuvent être reconnus comme intrinsèquement appréciables, au-delà de tout "investissement". Même si c'est souvent au sein d'une formulation en négatif, l'amusement finit par toujours apparaître dans la définition de la condition d'élève fournie par les filles :

« On vient pour apprendre, pour étudier... on ne s'amuse pas toujours. Mais certaines disciplines sont intéressantes. Puis, moi, je viens aussi pour me faire des amies. » [Laura]

Les garçons trouvent souvent inapproprié le fait de s'attendre à tirer du plaisir du temps scolaire :

« C'est sûr que ce n'est pas amusant : c'est une école. Pour s'amuser ce n'est sûrement pas à l'école... D'ailleurs on vient pour les matières, pour apprendre. On le sait déjà, lorsqu'on rentre le premier jour ! » [Giovanni].

Naturellement, cette nuance clé de la différenciation entre genres ne doit pas induire en erreur. Deux rappels méritent d'être précisés :

⁹⁹⁴Même lorsqu'ils sont à la tête d'une petite entreprise, en effet, les vénitiens rencontrés à l'occasion de nos différents terrains ne s'abstiennent pas de l'effort physique qui peut être requis par le bon déroulement de certaines phases de leurs affaires.

⁹⁹⁵Dans nos terrains vénitiens, nous avons souvent constaté une particularité. Les femmes, pour la plupart embauchées dans le domaine des services à la personne, semblent embrasser plus facilement un sens du travail quotidien et y trouver une occasion d'amusement. Les hommes, engagés généralement dans la production ou la transformation de biens, tiennent le travail comme un moyen pour viser un bien-être situé dans une toute autre dimension spatio-temporelle.

- les collégiens Cappello restent quand même tous, en général, loin de la vision hédoniste qu'ont de l'école leurs pairs siciliens ;
- le fait que les filles Cappello repèrent une appréciabilité intrinsèque du temps scolaire n'implique pas qu'elles s'éloignent de la vision instrumentale de l'école qu'ont leurs camarades. Leurs déclarations révèlent parfois une déclinaison de l'instrumental plus complexe : l'école y apparaît à la fois comme une étape formative par rapport à la vie professionnelle et comme un contexte ludique, d'échange et connaissance interpersonnels :

« On vient pour apprendre des choses, mais des fois on s'amuse aussi. Les règles sont un peu lourdes, mais elles servent pour qu'on n'exagère pas. Sinon on n'étudierait vraiment plus » [Paola].

Dans cette vision instrumentale élargie de l'école, la règle revient à son tour comme un instrument indispensable à la disposition de l'avenir. De même, elle rend convenable la gestion des contours des espaces-temps consacrés à l'amusement et à l'épanouissement. La représentation de l'école ne va pas sans celle de la restriction : cette dernière est une condition de la fonctionnalité d'un parcours dont on se préfigure les résultats finaux. La propension au projet et l'accent mis sur le libre arbitre dominant le rapport des collégiens Cappello avec leur école. Si certains automatismes sembleraient décrire les attitudes masculines face à une étape tolérée et respectée dans le cadre d'un but autre⁹⁹⁶, on ne trouve toutefois aucun penchant vers l'explication traditionnaliste. Tout répondant, même le moins performant à l'école, défend en effet le caractère téléologique de l'expérience scolaire, soit à court soit à long terme. La défense d'une vision volontariste selon laquelle « si l'on s'y met on peut y arriver » et « si on est puni c'est qu'on l'a bien cherché » est évidemment solidaire de la représentation d'une fin à approcher le plus précisément possible.

L'attachement à l'avenir se sert du, et se transforme dans, le respect de la règle. L'école représente en même temps une régularité – tous y passent pendant certaines phases de la vie – et une source de règles et d'indications. En cela, elle est perçue comme le parcours qui facilite le mouvement souhaité. Les écoles techniques et professionnelles que la plupart des collégiens Cappello fréquenteront sont en effet choisies parce que censées assurer l'embauche et non pas dans l'espoir d'y retrouver des amis ou de trouver le plaisir par les enseignements pris. La filière ne se choisit pas en vertu d'un prestige social qu'elle confirmerait de par soi-même. Les collégiens s'orientent à partir de la seule évaluation des capacités individuelles : s'ils se trouvent particulièrement doués, et seulement si les professeurs confirment cette perception, ils peuvent viser le lycée, choix rare d'après les déclarations de nos interviewés. Dans ces circonstances exceptionnelles ils peuvent alors

⁹⁹⁶Nous faisons référence aux déclarations du type suivant : « de toute façon on n'a pas de choix » ; « cela a toujours été comme ça ».

s'éloigner des indications plus ou moins explicites prononcées par leur entourage⁹⁹⁷. Ce type de choix est toujours justifié par une représentation spécifique du but final :

« Moi je ferais des études classiques, puisque j'aimerais enseigner l'italien au collège lorsque je grandirai » [Alessandra].

« Mes parents ne sont pas très convaincus, surtout mon père... Mais ils disent que si je veux aller au lycée... si c'est pour faire l'université... » [Flavia].

La spécification du but ultime du choix scolaire s'impose d'autant plus que ce dernier représente un véritable saut par rapport aux expériences parentales. Dans cette préfiguration de changement et d'inconnu par rapport à la routine de l'entourage on découvre, une fois de plus, le rôle rassurant que la règle doit jouer. Elle revient, en indiquant aux collégiens comment réagir face aux nouveautés, comment s'y préparer :

« Mes parents me disent de m'habituer à respecter les règles, parce qu'après, si je veux faire le lycée, si je ne respecte pas les règles, peut-être que je me trompe, que je me comporte dans une façon qui est... fausse. [...] Oui, au lycée il faudra que je sache comment faire, comment me comporter » [Flavia].

« Je voudrais m'inscrire dans la même école que mon frère. Même mon oncle y est allé. Donc, disons, que je sais déjà un peu comment cela pourrait être. Je connais un peu déjà le règlement, les habitudes de certains professeurs » [Marco].

La recherche de régularité et prévisibilité est toujours latente, surtout lorsque le choix préconisé ne représente pas une initiative courante dans l'entourage. Prescriptions spécifiques et représentations de « la règle » en tant que succédané épistémique sont alors évoquées comme une rencontre-clé dans la découverte de l'extrafamilial.

⁹⁹⁷Lorsque les professeurs préconisent l'entreprise d'études classiques pour un élève particulièrement brillant, les parents peuvent s'abstenir d'intervenir dans le choix. Ils laissent dans ce cas les éducateurs professionnels influencer le destin occupationnel de leurs enfants, même si ce dernier est inédit dans l'entourage. Ces informations nous proviennent, entre autres choses, des entretiens semi-directifs avec les lycéens de la même zone géographique.

TABLEAUX

1. Les écoliers S. Andrea et leurs parents

	Ecoliers entendus	Occupation officielle des parents	Niveaux scolaires des parents	Traits caractéristiques du répondant
PREMIER GROUPE	Giuseppe	Père : avocat (indépendant)	Bac plus quatre	Aptitudes remarquables dans l'analyse et la critique des événements
		Mère : femme au foyer	Bac technique de cinq ans	
	Filippo	Père : employé dans la fonction publique	Bac plus quatre	Vif ; prend volontiers la parole ; capacités d'expression remarquables
		Mère : enseignante au collège	Bac plus quatre	
	Marianna	Père : médecin spécialiste	Bac plus onze	Tranquille ; intervient lorsque c'est son tour ; s'exprime bien
		Mère : femme au foyer	Bac littéraire de quatre ans	
	Paolo	Père : professeur au lycée	Bac plus quatre	Plus timide que les autres garçons, mais attentif et participatif
		Mère : professeure au lycée	Bac plus quatre	
DEUXIEME GROUPE	Assunta	Père : comptable (indépendant)	Bac plus quatre	Aime prendre la parole pour tout éclairer
		Mère : femme au foyer	Bac littéraire de cinq ans	
	Giorgia	Père : pompier	Bac technique de cinq ans	
		Mère : maitresse d'école	Bac littéraire de cinq ans	
	Maria Pia	policier retraité (bien que jeune)	Bac scientifique de cinq ans	Renfermée ; intervient peu pendant l'interview ; victime d'exclusion
		policier retraitée (bien que jeune)	Bac scientifique de cinq ans	
	Antonella	Père et mère : possèdent et gèrent un commerce	Collège	Emotive ; sociable ; s'exprime bien
			Bac technique de cinq ans	

Les écoliers S. Andrea et leurs parents (suite)

	Ecoliers entendus	Occupation officielle des parents	Niveaux scolaires des parents	Traits caractéristiques du répondant
TROISIEME GROUPE	Marco	Père : biologiste à l'hôpital	Bac plus cinq	Enfant tranquille
		Mère : employée dans une petite boutique	Bac littéraire de quatre ans	
	Fabrizio	Père : professeur au lycée	Bac plus quatre	
		Mère : femme au foyer	Bac plus quatre	
	Mariella	Père : médecin spécialiste	Bac plus onze	Précédemment timide, désormais sociable, prend la parole spontanément
		Mère : femme au foyer	Bac littéraire de cinq ans	
	Alessandra	Père et mère : cadres dans la fonction publique	Bac plus quatre	Analyse et compare assez finement
			Bac plus quatre	
QUATRIEME GROUPE	Mario	Père et mère : photographes (indépendants)	Bac technique de cinq ans	Très respectueux dans la prise de parole
			Bac professionnel de trois ans	
	Noemi	Père : avocat (indépendant)	Bac plus quatre	Impulsive ; prend souvent la parole
		Mère : femme au foyer	Bac littéraire de cinq ans	
	Serena	Père : comptable (indépendant)	Bac plus quatre	
		Mère : médecin généraliste	Bac plus six	
	Gianluca	Père : technicien radiologiste employé dans le secteur privé	Bac technique de cinq ans	Propose des analyses critiques très fines
		Mère : maitresse à la crèche	Bac littéraire de cinq ans	
	Simona	Père : petit commerçant	bac technique de cinq ans	Intervient de façon passionnelle ; s'exprime bien
		Mère : au foyer	Bac littéraire de quatre ans	

2. Les écoliers Farinetti et leurs parents

	Ecoliers entendus	Occupation officielle des parents	Activités et sources de revenu complémentaires	Niveaux scolaires des parents	Traits caractéristiques du répondant	
PREMIER GROUPE	Francesca	Père : technicien topographe salarié		Bac technique de cinq ans	Vive ; bonnes performances expressives et analytiques ; prend souvent la parole ; défend contre <i>bullying</i>	
		Mère : vendeuse habillement	Commerces famille d'origine	Bac technique de cinq ans		
	Carlo Andrea	Père : médecin spécialiste	Entretien un potager pour la consommation familiale	Bac plus onze	Réflexif ; analyse et s'exprime brillamment ; fréquente les filles ; victime de dérision lorsqu'il avait un compagnon de classe privilégié	
		Mère : enseignante de langues au lycée		Bac plus quatre		
	Annalisa	Père : électricien autonome		Bac professionnel de trois ans	Timide ; performances linguistiques moyennes ; victime de Simone à cause d'une malformation	
		Mère : au foyer		Bac technique de cinq ans		
	Alberto	Père : agriculteur		Bac professionnel de trois ans	Tranquille ; pas de graves violations ; bons résultats scolaires	
		Mère : au foyer		Bac technique de cinq ans		
	DEUXIEME GROUPE	Anna	Père : petite entreprise artisanale		Bac technique de trois ans	Habilités expressives et résultats scolaires moyens
			Mère : au foyer		Bac professionnel de cinq ans	
Marco		Père : assistant social	Champs cultivés à usage familial	Bac plus trois	Habilités expressives et analytiques moyennes, résultats scolaires discrets	
		Mère : secrétaire mi-temps dans une coopérative sociale		Bac technique de cinq ans		
Simone		Père : ouvrier occasionnel		Bac professionnel de trois ans	Mécontent ; aime intervenir (souvent hors-thème) ; se porte en victime ; attaqua Annalisa ; plusieurs sœurs et un frère malade	
		Mère : au foyer		Collège		
Lucia		Père : petit producteur agricole		Bac technique de cinq ans	Habilités expressives et analytiques moyennes ; bons résultats scolaires	
		Mère : possède et gère un commerce de produits alimentaires		Collège		

Les écoliers Farinetti et leurs parents (suite)

	Ecoliers entendus	Occupation officielle des parents	Activités et sources de revenu complémentaires	Niveaux scolaires des parents	Traits caractéristiques du répondant
TROISIEME GROUPE	Mirko	Père : ouvrier occasionnel	Petits boulots différents	Père : collège	Vif ; bonnes performances expressives ; attaquit plusieurs cibles ; viole les règles ; peu puni à la maison
		Mère : assure le ménage à l'école		Mère : collège	
	Elena	Père : artisan		Bac technique de cinq ans	Mouvementée ; bonnes habiletés critiques et verbales ; condamne les déviants ; "anime" l'interview
		Mère : vendeuse dans un supermarché		Bac professionnel de cinq ans	
	Arturo	Père : expert comptable	Possèdent des terres travaillées par des tiers	Bac plus quatre	Vif ; bonnes performances expressives et scolaires ; "animateur" ; condamne Mirko ; étudie la musique
		Mère : au foyer		Bac technique de cinq ans	
	Luigi	Père : possède une moyenne entreprise de raffinement des peaux	Possèdent des terres travaillées par des tiers	Bac professionnel de trois ans	Brillant ; bons résultats ; suggestions créatives ; quelques punitions pour insubordination
		Mère : aide le père dans l'entreprise		Bac technique de cinq ans	
QUATRIEME GROUPE	Filippo	Père : plombier pour la mairie	Champs cultivés pour la consommation familiale	Bac professionnel de trois ans	Résultats scolaires et performances expressives moyennes
		Mère : au foyer	Ménages mensuels chez des voisins âgés	Bac professionnel de trois ans	
	Alessia	Père : forgeron autonome		Bac professionnel de trois ans	Résultats scolaires discrets ; bonnes performances analytiques et linguistiques
		Mère : au foyer	Coiffeuse pour proches et voisins	Bac professionnel de cinq ans	
	Mariangela	Père : peintre d'intérieur autonome	Petite culture (usage personnel)	Collège	Interventions analytiques et critiques très appréciables ; bonnes notes scolaires
		Mère : au foyer		Bac professionnel de trois ans	
	Daniele	Père : entrepreneur viticole		Bac technique de cinq ans	Réservé ; interventions ponctuelles ; bons résultats scolaires
		Mère : au foyer		Bac professionnel de cinq ans	

3. Les collégiens Amato et leurs parents

	Professions parentales	Résultats scolaires et performances pendant l'entretien	Particularités	Position dans les réseaux amicaux de la classe
Andrea , 11 ans et demi	Père : comptable indépendant et enseignant au lycée	Brillant. Bonnes notes		Intégré (parle de plusieurs copains)
	Mère : au foyer			
Lorenzo , 12 ans	Mère : architecte (indépendante)	Bonnes performances linguistiques, résultats en reprise après une chute soudaine	Les parents viennent de divorcer. Brève parenthèse d'agressivité et négligence scolaire	Solitaire, mais intégré dans le groupe-classe.
	Père : avocat (indépendant)			
Michele , 12 ans	Mère : possède et gère des commerces de vêtements	Capacités expressives, analytiques et critiques très développées. Résultats scolaires moyens à bons	Règles familiales rigides et détaillées. Rapport conflictuel avec les filles	Bien intégré dans le groupe-classe. En conflit permanent avec Renata, chef des filles
	Père : musicien, dirige une école privée			
Fabrizio 12 ans et demi	Mère : professeure au lycée	Bon langage et notes moyennes à bonnes		Bien intégré dans le groupe-classe
	Père : avocat (indépendant)			
Giuseppe , 13 ans	Mère : avocat, cadre dans l'administration publique	Bonnes notes et performances linguistiques	Passe longtemps chez les grands-parents	Bien intégré dans le groupe-classe
	Père : médecin généraliste			
Filippo , 13 ans	Mère : esthéticienne, propriétaire d'un centre de soin	Pendant critique particulièrement développé. Notes moyennes		Intègre le groupe-classe sans problèmes, tout en déclarant ne pas fréquenter les filles
	Père : enseignant disciplines techniques (niveau scolaire supposé : bac technique)			
Marco , 12 ans	Mère : physiothérapeute	Notes moyennes		Intègre bien le groupe des garçons
	Père : employé dans l'administration hospitalière			

Les collégiens Amato et leurs parents (suite)

	Professions parentales	Résultats scolaires et performances pendant l'entretien	Particularités	Position dans les réseaux amicaux de la classe
Renata , 12 ans	Mère : enseignant de dessin au collège (niveau scolaire supposé : bac technique)	Très bonnes notes. Attitudes critiques et polémiques remarquables	Attitudes dominatrice. Vient de vivre la rupture avec Cristina, jadis membre de son groupe	Dirige le groupe des filles. En conflit avec Michele et les garçons de sa classe
	Père : enseignant de religion (niveau scolaire supposé : bac en art de cinq ans)			
	Viennent de créer une petite entreprise de production alimentaire biologique			
Claudia , 12 ans	Père : ingénieur	Très bonnes notes. Bonnes attitudes critiques et performances linguistiques		Appartient au groupe de Renata
	Mère : enseignante de lettre au collège.			
	Possèdent un commerce d'informatique			
Francesca 12 ans et demi	Père : expert comptable	Bonnes notes. Performances analytiques moyennes		Appartient au groupe majoritaire des filles
	Mère : éducatrice à la crèche (niveau scolaire supposé : bac de quatre ou cinq ans)			
Cristina , 12 ans	Père : notaire	Très bonnes notes. Peu loquace avec nous (même si habituellement sociable)	En bonnes relations avec les garçons. Vient de rompre avec le groupe des filles	Bien intégrée en classe, aucune relation préférentielle
	Mère : médecin spécialiste autonome			
Anna , 12 ans et demi	Père : dirigeant administration publique	Notes moyennes à bonnes. Aptitudes critiques modérées		Appartient au groupe des filles ; semble subir les décisions
	Mère : au foyer			
Carla , 12 ans	Mère et père employés en tant que cadres (diplômés) dans l'administration provinciale	Bonnes notes et capacités langagières	Passe longtemps chez les grands parents et les cousins	Suiveuse de Renata, appartient au groupe majoritaire des filles
Fabiola , 13 ans	Mère célibataire employée dans une petite usine	Notes et capacités linguistiques médiocres. Bonnes aptitudes analytiques, vif intérêt et sérénité pendant l'entretien	L'étude est vécue comme un obstacle insurmontable, en dépit des grands efforts accomplis. Aucune activité extrascolaire	Seul contact avec Alessandra, l'autre camarade exclue de tout réseau
Alessandra , 13 ans	Père et mère occupés de façon non continuée	Mauvaises notes. Communique peu avec nous et avec les camarades	Comme Fabiola, elle ne pratique aucune activité extrascolaire. Peu souriante	Hors de tout groupement. Relation préférentielle avec Fabiola

4. Les collégiens Capello et leurs parents

	Professions parentales	Résultats scolaires et performances pendant l'entretien	Particularités	Position dans les réseaux amicaux de la classe
Franco , 14 ans et demi	Père : technicien de l'électricité dans une moyenne entreprise	Mauvais résultats ; bonne maîtrise de l'italien. Bonnes capacités analytiques et critiques.	Turbulent : dérange le déroulement des cours. Déclare haïr ses parents. Ne s'entend pas avec les adultes. Apparaît beaucoup plus âgé que les autres. N'aime pas le sport. Provient d'un autre établissement ; double à présent la deuxième année. Déteste le sport	Isolé. Aucune relation amicale stable. Se montre renfermé, critique et agressif avec les camarades.
	Mère : infirmière à l'hôpital			
Angelo , 14 ans	Père : possède et gère un petit magasin d'informatique	Mauvais résultats. Bonne participation à l'entretien	Provient d'un autre établissement, où il ne reportait pas de bons résultats. A doublé la première année. Les parents s'engagent à cent pour cent pour qu'il réussisse	Relations problématiques avec le reste de la classe. Il est perçu comme un « élément dérangeant ». Aucun lien stable en classe.
	Mère : participe à l'activité du mari			
Yarin , 13 ans et demi	Père : restaurant familial	Mauvais résultats. Ouvert pendant l'interview	Seuls amis en dehors de l'école	Isolé par le reste de la classe. Se montre peu concerné par la réussite scolaire
	Mère : participe à l'activité familiale			
Eliana , 13 ans	Père : employé comptable au sein d'une moyenne entreprise	Parle très peu pendant l'interview. Exubérante et renfermée à la fois.	Isolée, s'isole, provoque, attaque, viole toute règles scolaire.	Aucun camarade ne lui accorde de soutien solidaire
	Mère : infirmière dans une maison de retraite			
Luca 12 ans et demi	Père : dessinateur industriel employé dans une moyenne entreprise	Bonne maîtrise de la langue. Bonnes capacités d'expression. Bonnes notes.	Parents très engagés dans sa réussite scolaire. Sévères.	Bien inséré dans le groupe-classe. Fréquente tous les garçons.
	Mère : médecin à l'hôpital			
Agostino 13 ans	Père : enseigne le dessin dans un collège	Notes variables : suffisantes à bonnes. Bonnes capacités d'analyse des événements.	A fait longtemps l'objet d'attaques réitérées de la part de Franco.	Intègre le groupe-classe, mais apparaît timide et réservé
	Mère : aide-soignante dans une maison de repos			

Les collégiens Capello et leurs parents (suite)

	Professions parentales	Résultats scolaires et performances pendant l'entretien	Particularités	Position dans les réseaux amicaux de la classe
Paola , 13 ans	Père : salarié agricole	Notes passables. Aime dialoguer. Vocabulaire réduit par rapport à la moyenne.	Famille nombreuse de pratiquants fervents. Parents sévères. Deux frères et deux sœurs préparent l'entrée dans un ordre religieux	Fréquente seulement deux les deux copines du trio. Cible de moqueries de la part des garçons en raison de particularités familiales
	Mère : assure les ménages dans une crèche			
Celeste , 12 ans et demi	Père : maçon salarié	Notes à peine passables. Aptitudes critiques et analytiques peu développées	Fait l'objet de moqueries de la part des camarades en raison de son physique	Ne fréquente stablement que les deux copines du trio. Se montre cependant disponible à nouer de nouveaux liens
	Mère : au foyer			
Maurizia , 13 ans	Père : peintre d'intérieur. Salarié	Résultats mauvais et maîtrise médiocre de la langue. Expansif pendant l'entretien	Risque de doubler l'année. Souffre de crises de panique. A peur des enseignants	Intègre le seul trio des exclus
	Mère : aide ses parents dans leur activité de production agricole			
Flavia , 13 ans	Père : petite entreprise artisanale	Bonnes notes. Répond volontiers à toutes les questions		Intègre le groupe des filles
	Mère : au foyer			
Alessandra , 13 ans	Père : petite entreprise artisanale	Bonnes notes. Bonnes capacités d'expression orale	Participe, avec les autres, à l'exclusion des trois filles du trio	Intègre le groupe des filles
	Mère : assistante sociale			
Laura , 13 ans et demi	Père : Coiffeur autonome	Capacité d'analyse critique et expression linguistique moyennes. Notes moyennes		Intègre le groupe des filles
	Mère : Coiffeuse			

Les collégiens Capello et leurs parents (suite)

	Professions parentales	Résultats scolaires et performances pendant l'entretien	Particularités	Position dans les réseaux amicaux de la classe
Marisa , 13 ans et demi	Père : petit producteur agricole	Notes moyennes. Peu critique en analysant les problèmes scolaires		Intègre le groupe des filles
	Mère : au foyer, enchaîne des petits boulots			
Matteo , 13 ans	Père : artisan autonome	Notes moyennes. Bonnes capacités d'expression et d'analyse critique		Intègre le groupe des garçons. Aucune relation avec les filles
	Mère : femme au foyer			
Giovanni 13 ans	Père : plombier autonome	Notes passables. Bonne expression orale et penchant analytique et critique remarquable	Vif, aime le sport. Partage l'avis des camarades sur l'inadaptation des trois garçons isolés	Bien intégré. Ne parvient pas à nouer de lien avec les garçons turbulents ni avec les filles
	Mère : femme au foyer			
Francesco , 13 ans et demi	Père : gère une petite entreprise de recyclage de déchets.	Notes bonnes. Aptitudes critiques et capacités analytiques modérées		Intègre bien le groupe-classe masculin. Aucune relation avec les filles et avec les garçons turbulents ou mauvaises élèves
	Mère : femme au foyer			
Andrea , 13 ans	Père : petite entreprise de menuiserie	Bonnes notes. Bonne expression orale et intérêt analytique développé	Diffuse et reporte des ragots au sujet de certains camarades perturbateurs	Intègre bien le groupe-classe ; bonnes relations avec les deux sexes ; promeut la mise à l'écart des moins performants
	Mère : esthéticienne			
Fabrizio , 13 ans	Père : technicien comptable et petite production familiale	Notes passables à bonnes. Aptitudes analytiques et critiques moyennes	Persécutait Agostino par des offenses verbales	Intègre le groupe-classe sans problèmes
	Mère : gère la petite production familiale			
Marco , 12 ans	Père : petit producteur vinicole	Notes moyennes. N'aime pas la situation d'entretien. Répond de façon succincte	Se montre agressif avec tous les camarades de sexe masculin. Il est plus petit que la moyenne. La classe entière le méprise et répond par des attaques directes physiques et verbales	Participe aux activités, mais sa présence est plus subie que choisie par les camarades. Aucun ami particulier
	Mère : femme au foyer			
Marianna , 13 ans	Père : maçon autonome et propriétaire de champs cultivés	Notes moyennes à bonnes. Aptitudes critiques et analytiques modérées	Parle de sa future inscription à l'université	Intègre le groupe des filles
	Mère : vendeuse mi-temps			

5. Synthèse des informations et des impressions générales issues du contact avec le terrain

		S. ANDREA	FARINETTI	AMATO	CAPPELLO	LYCEE SICILIEN	CFP VENETIE
CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE ET CONTEXTE EDUCATIF	MILIEU DE L'ETABLISSEMENT	Urbain	Rural et artisanal industriel	Urbain	Rural et artisanal industriel	Urbain	Rural et ouvrier
	REVENUS FAMILLES	Moyens - élevés	Moyens - élevés	Moyens - élevés	Moyens - élevés	Moyens	Moyens
	NIVEAUX SCOLAIRES ENTOURAGE	Moyens - élevés	Moyens	Moyens - élevés	Moyens	Moyens et bas	Bas
	PROVENANCE ELEVES	Proximité de l'établissement	Communes limitrophes	Commune	Communes limitrophes	Commune et quelques villages limitrophes	<i>Commune, villages proches et loin</i>
	EDUCATION	Non conventionnelle, mais rigide, surtout en classe	Conventionnelle et rigide	Semi conventionnelle et rigide	Conventionnelle et rigide	Thème peu approfondi	Conventionnelle et rigide
	ORDRE ASSURE PAR	Transmission principes généraux non écrits	Règles écrites, détaillées, imposées du haut et bien connues	Organisation, régulation et répression improvisées	Sanctions détaillées	Non assuré	Classe calme (chaut et accidents dans l'établissement)
		Incitation à réflexions collectives sur l'indésirable	Sans difficulté dans l'établissement et en classe	Non problématique	Application stricte des règles		
APTITUDES INTELLECTUELLES	Bonne maîtrise de la langue	Bonne maîtrise de la langue	Bonne maîtrise de la langue	Attitudes critiques vives	Attitudes fortement critiques par rapport à la désorganisation scolaire	Bonnes aptitudes analytiques	
	Bonnes aptitudes critiques	Aptitudes critiques	Bonnes aptitudes analytiques et critiques	Aptitudes critiques peu encouragées et peu présentes	Aptitudes analytiques et critiques peu développées		

Synthèse des informations et des impressions générales issues du contact avec le terrain (suite)

		S. ANDREA	FARINETTI	AMATO	CAPELLO	LYCEE SICILIEN	CFP VENETIE
REPRESENTATIONS DE L'ECOLE ET DE L'ACTIVITE D'ELEVE	ECOLE ET EDUCATION	Opportunité unique d'accroître les aptitudes intellectuelles et relationnelles	Devoir lourd et nécessaire ; stimulant	Activité récréative, facile et non stimulante	Investissement et sacrifice pour l'avenir	Lieu de rencontres et d'échange amicaux ; activité d'étude rarement citée	Préparation professionnelle
	ENSEIGNANTS	Référents majeurs du devoir-être	Référents intellectuels suprêmes	Figures de la répression	Autorités intellectuelles et agentes répressifs	Référents supposés de l'orientation de la conduite, en réalité non opératifs	Référents seulement si engagés dans une activité indépendante à côté de l'enseignement
	PARENTS	Référents affectifs	Référents légitimes universels	Référents légitimes exclusifs	Référents normatifs généraux	Presque jamais mentionnés	Figures de l'abnégation à respecter et suivre partiellement
AFFILIATION AMICALE ET CONFLITS DE TYPE BULLYNG	AFFILIATION AMICALE	Pivote autour de la sociabilité perçue	Tempérament et conformité la guident	Selon : classe sociale, genre, résultats	Selon : conduite, aptitudes, moyens, régulation familiale.	Selon : provenance, résultats, moyens, charme	En dehors de l'école
	BULLYING	Non grave	Non grave, mais bien présent	Deux dynamiques importantes	Plusieurs petites dynamiques	Direct (non physique) et indirect	Indirect (exclusion)
		Exclusivement indirect (exclusion)	Direct (physique et non) et indirect	Direct (non physique) et indirect	Direct (physique et non)		

BIBLIOGRAPHIE

Pour décrire et caractériser le school bullying

- AA.VV., *Rapporto di ricerca. Partecipazione e solitudine nella scuola. Solidarietà e bullismo*, Genova, Ce.D.Ri.T.T-onlus e Associazione Il Moltiplicatore, 2001.
- ARSENIO W. F., LEMERISE E. A., «Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence», *Social Development*, 2001, 10(1), 59-73.
- ASDIH C., YOONJUNG C., «La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréen et anglais », in D. Zay, *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, Puf, 2005.
- ATLAS R., PEPLER D., «Observations of Bullying in the Classroom», *The Journal of Educational Research in the Classroom*, 2000, 92, 86-90.
- AUSTIN S., JOSEPH S., «Assessment of bully/victim problems in 8 to 11-year-olds», *British Journal of Educational Psychology*, 1996, 66, 447-456.
- BERTI C., BRIGHI A., «Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola», *Eta evolutiva*, 1996, 53, 81-89.
- BJORKQVIST K., EKMAN K., LAGERSPETZ K., «Bullies and Victims: their Ego Picture and Normative Ego Picture», *Scandinavian Journal of Psychology*, 1982, 23, 307-313.
- BOLLMER J., MILICH R., HARRIS M., MARAS M. «A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying», *Journal of Interpersonal Violence*, 2005, 20, 701-712.
- BOULTON M. J., «Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope», *British Journal of Educational Psychology*, 1997, 67, 223-233.
- BOULTON M. J., UNDERWOOD K., «Bully-victim problems among middle school children», *British Journal of Educational Psychology*, 1992, 62, 73-87.
- BOWERS L., SMITH P. K., BINNEY V., «Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood», *Journal of Social and Personal Relationships*, 1994, 11, 215-232.

- BOWERS L., BINNEY V., COWIE H., «Relationship of children involved in bully-victim problems at school», in S. Duck (ed.), *Understanding Relationship processes*, vol. 2: *learning about relationships*, Newbury Park CA, Sage, 1993, 184-212.
- BOWERS L., SMITH P. K., BINNEY V., «Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school», *Journal of Family Therapy*, 1992, 14, 371-387.
- BROCKENBROUGH K., CORNELL D., LOPER A., «Aggressive Victims of Violence at School», *Education and Treatment of Children*, 2002, 25(3), 273–287.
- BROCKENBROUGH K., CORNELL D., *Middle school bullying*, Poster presented at the American Psychological Association National Convention, Washington DC, 2000.
- BUCCOLIERO E., *Relazione sul bullismo in Italia per il Convegno di Belfast dell'Associazione Internazionale dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia (disponibile en ligne : www.youthandfamily2006.com)*.
- BUCCOLIERO E., MAGGI M., *Bullismo, bullismi*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- BUKOWSKI W., SIPPOLA L., «Groups, individuals, and victimisation: A view of the peer system», in J. Juvonen, S. Graham (eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press, 2001, 355-377.
- CARD N., «Victims of peer aggression: A meta analytic review», in N. Card et A. Nishina: *Whipping boys and other victims of peer aggression: Twenty-five years of research, now where do we go? Innovative poster symposium presented at the biennial meeting of the society for research on child development*, Tampa FL, April 24-27, 2003.
- CHAN H. F. J., «Systemic Patterns in Bullying and Victimization», *School Psychology International*, 2006, 27, 352–369.
- CLEARY S., «Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors», *Adolescence*, 2000, 35, 671-682.
- COIE J. D., DODGE K. A., TERRY R., WRIGHT V., «The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression's episodes in boys' play groups», *Child Development*, 1991, 62, 812-826.
- COLE J. D., CORNELL D., SHERAS P., «Identification of School Bullies by Survey Methods», *Professional School Counselling*, 2006, 9, 305-313.
- CORNELL D., SHERAS P., COLE J., «Assessment of Bullying», in S. R. Jimerson, M. J. Furlong (eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*, Mahwah NJ, Erlbaum, 2006, 191-210.
- CORNELL D., SHERAS P., *School Climate Bullying Survey*, Charlottesville VA, University of Virginia, Virginia Youth Violence Project, 2003.

- CORNELL D. G., UNNEVER J. D., «Bullying, Self Control and ADHD», *Journal of Interpersonal Violence*, 2003, vol. 18, 2, 129-147.
- COWIE H., Genta, *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002.
- «Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support against Bullying», *Educational Research and Evaluation*, 1998, 23, 227-38.
 - «Peers Helping Peers: interventions, Initiatives and Insights», *Journal of Adolescence*, 1998, 22, 113-132.
- COWIE H., SHARP S., *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*, London, David Foulton, 1996.
- CRAIG W. M., PEPLER D., ATLAS R., «Observations of bullying in the playground and in the classroom», *School Psychology International, Special Bullies and Victims*, 2000, 21(1), 22-36.
- CRAIG W., PEPLER D. J., «Bullying: Research and Interventions», *Youth Update*, Institute for the Study of Antisocial Youth – Conseil National de Prévention du Crime, Canada, 1997.
- ELIAS M. J., ZINS J. E. (eds.), *Bullying, Peer Harassment, and Victimization in the Schools. The Next Generation of Prevention*, New York, The Haworth Press, 2003.
- FABRE-CORNALI D., EMIN J.-C., PAIN J., «France », in P. K. Smith, P. K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. T. Slee, *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*, London, Routledge, 1999, 128-139.
- FATTAH E. A., *The interchangeable role of victim and victimizer*, Helsinki, Helsinki Multigraph (coll. «Heuni Papers» n. 3), 1994.
- FEDDE KALVERBOER A., «Bambini iperattivi e con difficoltà motorie: vittime, bulli o entrambi?», in M. L. Genta, *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002, 53-64.
- FONZI A., *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, 1999.
- «Il gioco crudele», *Psicologia Contemporanea*, 1999, n. 156, 50-55.
 - *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze dal Piemonte alla Sicilia*, Firenze, Giunti, 1997.
 - «La ricerca in Italia», in D. Olweus, *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996.
 - «Persecutori e vittime fra i banchi di scuola», *Psicologia Contemporanea*, 1995, 129, 4-11.
- FONZI A., GENTA M. L., MENESINI E., BACCHINI D., BONINO S., COSTABILE A., «School bullying in Italy», in P. K. Smith, P. K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R.

- Catalano, P. T. Slee, *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*, Routledge, London, 1999, 140-156.
- FONZI A., CIUCCI E., BERTI C., BRIGHI A., «Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizione nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze», *Età evolutiva*, 1996, 53, 81-89.
- FORERO R., MCLELLAN L., RISSEL C., BAUMAN A., «Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia cross-sectional survey», *British Medical Journal*, 1999, 319, 344-348.
- GEFFNER R. A., LORING M., YOUNG C. (eds.), *Bullying Behavior. Current Issues, Research, and Interventions*, Binghamton NY, The Haworth Press, 2001.
- GENTA M. L., *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002.
- GENTA M. L., PIERACCI L., CANEI B., «La ricerca osservativa sul bullismo e la ricreazione», in M. L. GENTA, *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002, 65-81.
- GENTA M. L., BERDONDINI L., BRIGHI A., «Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni», in A. Fonzi, *Il bullismo in italia*, Firenze, Giunti, 1997, 50-65.
- GIRARD R., *Le bouc émissaire*, Paris, B. Grasset, 1982.
- GOMEZ F., *Le repas au collège*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1985.
- GOTTFREDSON G. D., GOTTFREDSON D. C., *Victimisation in Schools*, New York, Plenum Press, 1985.
- GREENBAUM S., «What can we do about schoolyard bullying?» *Principal*, 1987, 21-24.
- GRIFFITS L. J., WOLKE D., PAGE A. S., HORWOOD J. P., «Obesity and bullying: different effects for boys and girls», *Archives of Disease in Childhood*, 2006, 91, 121-125.
- GROTPETER J. K., CRICK N. R., «Relational Aggression, Overt Aggression and Friendship», *Child Development*, 1996, 67, 2328-2338.
- HAWKER D., BOULTON M., «Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies », *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- HAYNIE D., NANSEL T., EITEL P. «Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth», *Journal of Early Adolescence*, 2001, 21, 29-49.
- HAZLER R., CARNEY J. C., GREEN S., POWELL R., JOLLY L. S., «Areas of Expert Agreement on identification of School Bullies and Victims», *School Psychology International*, 1997, 18(1), 3-1.

- HERNANDEZ DE FRUTOS T., «La violencia *bullying* en las relaciones de género entre escolares de Navarra», *Revista Internacional de Sociología*, 2000, 27, 41-69.
- HIRIGOYEN M.F., *Le harcèlement moral*, Paris, La Découverte & Syros, 1998.
- HODGES E. V. E., MALONE M. J., PERRY D. G., «Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group», *Developmental Psychology*, 1997, 33, 1032-1039.
- KALTIALA-HEINO R., RIMPELA M., RANTANEN P., «Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents», *British Medical Journal*, 1999, 319, 348-351.
- KAUFMAN P. *et al.*, *Indicators of School Crime and Safety*, Washington D.C, NCES 98-251/NCJ 172215, US Department of Education and Justice, October 2001 (*disponible en ligne* : <http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/pub/ascii/iscs01.txt>).
- KAWABATA N., «Adolescent trauma in Japanese schools: Two case studies of Ijime and school refusal», *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 2001, 29, 2, 85-103.
- KUMPULAINEN K., RASANEN E., PUURA K., «Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying», *Aggressive Behavior*, 2001, 27, 102-110.
- LEFF S., POWER T., GOLDSTEIN A. «Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying Prevention Programs in the Schools», in D. Espelage, S. Swearer (*eds.*), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, Mahwah NJ, Erlbaum, 2004, 269-293.
- MARINI F., MAMELI C., *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci Editore, 1999.
- MARSH H. W., PARADA R. H., YEUNG A. S., HEALEY J., «Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept», *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(2), 411-419.
- MENARD S., «Short and long term consequences of adolescent victimization», *Youth Violence*, February 2002, *disponible en ligne* à l'adresse : http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/yv_2002_2_1/contents.html
- MENESINI E., *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000.
- MENESINI E., FONZI A., SANCHEZ V., «Attribution of emotion of responsibility and moral disengagement in a bullying scenario: Differences between bullies, victims, outsiders, and defenders», *Età Evolutiva*, 2002, 71(1), 76-83.

- MENESINI E., FONZI A., VANNUCCI M., «Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente», in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, 39-53.
- MENESINI E., GIANNETTI E., GENTA M. L., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, 105-123.
- MISHNA F., SARCELLO I., PEPLER D., WIENER J., «Teachers Understanding of Bullying», *Canadian Journal of Education*, 2005, 28(4), 718-738.
- MOJITA Y., «Violences à l'école : l'approche japonaise », in E. Debarbieux, C. Blaya, *Violence à l'école et politiques publiques. Actes de la première conférence mondiale*, Paris, UNESCO, ESF, mars 2001.
- MYRON-WILSON R., SMITH P. K., «Attachment relationship and influences of bullying», Goldsmith College Postgraduate article, 1998.
- NANSEL T. R., OVERPECK M., PILLA R. S., RUAN W. J., SIMON-MORTON B., SCHEIDT P., «Bullying behaviors among U. S. Youth: Prevalence and association with psychological adjustment», *Journal of the American Medical Association*, 2001, 285, 2094-2100.
- NOLIN M. J., DAVIES E., CHANDLER K. «Student Victimization at School», *Journal of School Health* 1996, 66(6), 216-221.
- OLWEUS D., «Bully/victim problems in school», *Prospects*, 1996, 26, 331-359.
- *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell Publications, 1994 (Traduction française par M.-H. Hammen, préface de J. Pain, *Violences entre élèves, harcèlement et brutalité*, Paris, ESF, 1999).
 - «Annotation: Bullying at School: basic facts and effects of a school based intervention program», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994, 35, 1171-1190.
 - «Bullying at school: Long-term outcomes for victims and an effective school-based intervention program», in L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives*, New York, Plenum Press, 1994, 97-130.
 - «Victimization by Peers: Antecedents and Long Term Outcomes», in K. H. Rubin, J. B. Asendorf, *Social Withdrawal Inhibition and Shyness in Childhood*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1993, 60-95.
 - «Bullying among schoolchildren : Intervention and Prevention», in R. D. Peters, T. J. McMahon, V. L. Quincy (eds.), *Aggression and violence throughout the life span*, Newbury Park Ca., Sage, 1992.

- «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program», in D. Pepler, K. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale N. J., Erlbaum, 1991.
 - «Bullying among School Children», in K. Hurrelmann, F. Losel (eds.), *Health Hazards in Adolescence*, Berlin, de Gruyter, 1990, 259-297.
 - «Aggressors and their victims : Bullying at school», in N. Frude, H. Gault (eds.), *Disruptive Behavior in Schools*, New York, Wiley, 1984.
 - «Bullying among school-boys», in N. Cantwell (ed.), *Children and violence*, Stockholm, Akademilitteratur, 1981.
 - *Aggression in the Schools: Bullies and whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere Press, 1978.
- OLWEUS D., LIMBER S., MIHALIC S. F., *Blueprints for violence prevention, book nine*, Boulder, CO, Center for the Study and Prevention of violence, 1999.
- OLWEUS D. et al., *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, 1999.
- O'MOORE M., «Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland». *Aggressive Behavior*, 2000, 26, 99-112.
- O'MOORE A. M., HILLERY B., «Bullying in Dublin School», *Irish Journal of Psychology*, 1989, 10, 426-441.
- OSTERMAN K., BJORKQVIST K., LAGERSPETZ K. H. J., KAUKIAINEN A., HUESMAN L. R., FRACZEK A., «Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8-year-old Children from Five Ethnic Groups», *Aggressive Behaviour*, 1994, 20, 411-428.
- PEREIRA B., MENDONCA D., NETO C., VALENTE L., SMITH P. K., «Bullying in Portuguese Schools», *School Psychology International*, 2004, 25, 241-254.
- PERRY D. G., KUSEL S. J., PERRY L. C., «Victims of peer aggression», *Developmental psychology*, 1988, 24, 807-814.
- RENKEN B., EGELAND B., MARVINNEY D., MANGELSDORF S., SROUFE L. A., «Early childhood antecedents of aggression and passive withdrawal in early elementary school», *Journal of personality*, 1989, 57, 257-281.
- RICÀN P., «Family values may be responsible for bullying», *Studia Psychologica*, 1995, 37, 31-36.
- RICÀN P., KLICPEROVÀ M., KOUKÀ T., «Families of bullies and their victims: A children view», *Studia Psychologica*, 1993, 35, 261-265.

- RIGBY K., «Health consequences of bullying and its prevention in schools», in J. Juvonen, S. Graham (eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press, 2001.
- «Schoolchildren's perceptions of their families and parents as a function of peer relations», *The Journal of Genetic Psychology*, 1997, 154, 501-513.
 - «Psychological functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems», *Journal of Family Therapy*, 1994, 16, 173-187.
- RIGBY K., COX I. «The Contributions of Bullying and Low Self-Esteem to Acts of Delinquency Among Australian Teenagers», *Personal Individual Differences*, 1996, 21, 609-612.
- ROBERTS W. B. Jr., MOROTTI A. A., «The bully as victim: Understanding bully behaviours to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad», *Professional School Counselling. Special Issue: School violence and counsellors*, 2000, 4(2), 148-155.
- ROLAND E., «Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts», *Educational Research*, 2002, 44, 55-67.
- «Bullying. The Scandinavian Research Tradition», in D. P. Tattum, D. Lane (eds.), *Bullying in Schools*, London, Trentham Books, 1989, cité par C. Blaya, « Qu'est-ce que le *bullying* », document repérable en ligne, site de l'Ecole Nationale de la Magistrature.
- ROSS D. M., «Bullying», in J. Sandoval (ed.), *Handbook of crisis counselling, intervention, and prevention in schools*, Mahwah, Erlbaum, 2002.
- *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*, Alexandria, American Counselling Association, 1996, cité par E. Menesini, E. Giannetti, M. L. Genta., «Il contesto familiare dei bulli e delle vittime», in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, 105-123.
 - RUBIN K. H., ASENDORF J. B., *Social Withdrawal Inhibition and Shyness in Childhood*, Hillsdale NJ, Herlbaum, 1992.
- SALMIVALLI C., *Consequences of school bullying and violence, disponible en ligne: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/6/33866604.pdf>*.
- SALMIVALLI C., KAUKIAINEN A., KAISTANIEMI L., LAGERSPETZ K., «Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents Participation in Bullying Situations», *Personality and Social Psychology bulletin*, 1999, 25(10), 1268-1278.

- SALMIVALLI C., LAGERSPETZ K., BJORKVIST K., OSTERMAN K., KAUKIAINEN A., «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 1996, 22, 1-15.
- SANDERS C., «What is bullying ?», in C. Sanders, G. D. Phye, *Bullying. Implications for the Classroom*, San Diego, Elsevier Academic Press, 2004, 1-16.
- SANDERS C. E., PHYE G. D., *Bullying. Implications for the Classroom*, San Diego, Elsevier Academic Press, 2004.
- SCARPA P. (ed.), «Bullying : the Italian Project» (projet en collaboration avec CONSOLIDA de Trento), *Responses to Everyday Violence in a Democratic Society*, (disponible en ligne : www.vivoscuola.it).
- SCHWARTZ D., DODGE K. A., PETITT G. S., BATES J. E., «The early socialization of aggressive victims of bullying», *Child Development*, 1997, 68, 665-675.
- SHARP S., SMITH P. K., *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Edizioni Centro Studi Erikson, 1995.
- SLEE P. T., RIGBY K., «Peer victimisations at schools», *Australian Journal of Childhood*, 1994, 19, 3-11.
- «The Relationship of Eysenck Personality Factors and Self-esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys», *Personality and Individual Differences*, 1993, 14(2), 371-373.
- MONKS C., «Le relazioni tra i bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola», in M. L. Genta, *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 2002, 19-39.
- SMITH P. K., SHARP S., *School bullying: insights and perspectives*, London, Routledge, 1994.
- SMITH P. K., BOWERS L., BINNEY V., COWIE H., «Relationship of children involved in bully-victim problems at school», in S. Duck (ed.), *Understanding Relationship processes, vol. 2: learning about relationships*, Newbury Park CA, Sage, 1993.
- SMITH P. K., BOULTON M. J., «Self-esteem, sociometric status and peer-perceived behavioural characteristics in middle school children in the united Kingdom», Minneapolis, XIth Meeting of ISSDB, 1991.
- SMITH P. K., THOMSON D., *Practical approaches to bullying*, London, David Fulton, 1991.
- SMORTI A., CIUCCI E., «Narrative strategies in bullies and victims», *Aggressive behaviour*, 2000, 26(1), 33-48.
- SUTTON J., SMITH P. K., «Bullying as a group process: An adaptation of participant role approach», *Aggressive Behavior*, 1999, 25, 97-111.

- SUTTON J., SMITH P. K., SWETTENHAM J., «Socially undesirable need not to be incompetent: A response to Cricke and Dodge», *Social Development*, 1999, 8(1), 132-134.
- SUTTON J., SMITH P. K., SWETTENHAM J., «Bullying: Perspective from social cognition. A tale of clever bullies and gang leaders», *Paper presented to the bps London Conference*, London, December 18, 1996.
- SWEARER S. M., ESPELAGE D. L., «Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth», in S. M. Swearer, D. L. Espelage, *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, London, Lawrence Erlbaum, 2004.
- TANAKA T., «The identity formation of the victim of shunning», *School Psychology International*, 2001, 22, 4, 463-476.
- TATTUM D. P., LANE D. (eds.), *Bullying in Schools*, London, Trentham Books, 1989.
- TOMADA G., TASSI F., «L'amicizia nel bullismo: fattore di rischio o di protezione?», in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti, 1999, 124-135.
- TOWNSEND-WIGGINS C., «Teachers perceptions of and interventions in episodes of bullying in schools», *Dissertation Abstracts*, 2001-2003/05.
- TREMBLAY R. E., «Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school», *Archives of General Psychiatry*, 2001, 58(4), 389-394.
- UNNEVER J. D., CORNELL D. G., *Adult bullying: perpetrators and victims*, London, Routledge, 1997.
- WALKER H. M. et al., *Antisocial Behaviour in Schools: Strategies and Best Practices*, Toronto, Brooks and Cole, 1995.
- WITHNEY I., SMITH P. K., «A Survey on the Nature and Extent of Bully/Victim Problem in Junior/Middle and Secondary Schools», *Educational Research*, 1993, 35, 3-25.
- WOODS S., WOLKE D., «Direct and Relational Bullying Among Primary School Children and Academic Achievement», *Journal of School Psychology*, 2004, 42, 135-155.
- WREN CARLSON L., CORNELL D. G., «Differences Between Persistent and Desistent Middle School Bullies», *School Psychology International*, 2008, 29, 442-451.
- ZIEGLER S., ROSENSTEIN-MANNER M., *Bullying at school: Toronto in an international context*, Toronto Board of Education, Research Services, 1991.

Pour approfondir la question de la socialisation

- ANZIEU D., « Analogie du groupe et du rêve : l'étude psychanalytique des groupes réels », in D. Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod - Bordas, 1975, 146-160.
- ARCHER M. S., *Structure, Agency and Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
 - *Culture and Agency. The place of culture in social theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- ARDIGÒ A.; «Sociologia dell'educazione», in AA.VV., *Questioni di sociologia*, Brescia, La Scuola, 1966.
- ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, Paris, Vrin, 1979.
- ATTILI G., VERMIGLI P., «Successo sociale in età scolare e relazioni madre-bambino», *Età Evolutiva*, 1994, 48, 90-95.
- BANDURA A., *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969.
- BARRERE A., SEMBEL N., *Sociologie de l'Education*, Paris, Nathan, 1998
- BATTACCHI, M. W., *Trattato enciclopedico dell'età evolutiva*, Padova, vol. 1, Piccin Nuova Libreria, 1988, 128-135.
- BEAUD S., PIALOUX M., *Retours sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 2004 (1999).
- BECKER H. S., «Culture: A Sociological View», *The Yale Review*, 1981, vol. 71, 513-517.
- «The Self and Adult Socialization» and «Personal Change in Adult Life», in *Sociological Work. Method and Substance*, New Brunswick, Transaction Books, 1970 (1968).
- BELLONI M. C., «L'infanzia é diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico», in *Quaderni di Sociologia*, 2006, vol. L, 42, 7-40.
- BERGER P. L., LUCKMANN T., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969 (*The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday and Co., 1966).
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN B., « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in *Etudes sur les sciences de l'apprentissage 2*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 1975.

- BERNSTEIN B., ELVIN H. L., PETERS R. S., « Les rites dans l'éducation », in J. Huxley (dir.), *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard 1971.
- BERTELLI B., « Trasgressione e moralità tra libertà individuale e regole sociali », in C. Buzzi (dir.), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, 2005, pp. 285-308.
- BLAIS M., « L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ? », *Le Débat*, nov.-déc. 2004, 132, 74-90.
- BLUMER H., « Race Prejudice as a Sense of Group Position », *Pacific Sociological Review*, 1958, 1, 3-7.
- BOUDON R., *Raison, bonnes raisons*, Paris, Puf, 2003.
- « La rationalité axiologique », in S. Mesure (dir.), *La rationalité des valeurs*, Paris, Puf, 1998, 15-57.
 - « L'explication cognitiviste des croyances collectives », in R. Boudon, A. Bouvier, F. Chazel, *Cognition et sciences sociales*, Paris, Puf, 1997, 19-54.
 - *Le juste et le vrai*, Paris, Puf, 1995.
 - *Traité de Sociologie*, Paris, Puf, 1992.
 - *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Paris, Fayard, 1990.
- BOUDON R., BOURRICAUD F., « Durkheim », *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, 1982.
- BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000 (Droz, 1972).
- *La misère du monde*, Paris, Editions du Seuil, 1993.
 - *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.
 - « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociale*, 1979, 30, 3-6.
 - « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de sociologie*, 1974, 15, 3-42.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 2004 (1^{éd.} 1964).
- *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- BRUBAKER R., « Ethnicity without groups », *Archives Européennes de Sociologie*, 2002, tome XLIII, n. 2, 163-189.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002, (édition originale *The Culture of Education*, Cambridge Ma., Harvard University Press, 1996).

- ...car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Georg Eshel, 1991 (*Actes of meaning*, Cambridge Ma., Harvard University Press 1990).
 - *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987 (*Child's talk learning to use language*, New York, Norton and Company, 1983).
 - *Le développement de l'enfant : savoir-dire, savoir-faire*, Paris, Puf, 1983.
- BUSS A., *Personality: Temperament, Social Behavior, and the Self*, Boston Ma., Allyn & Bacon, 1995.
- CARDI F., PLANTIER J., *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1993.
- CARRIERO R., «Il tempo dei bambini a Torino: 1979-2003», *Quaderni di Sociologia*, 2006, vol. L, 42, 41-74.
- CAVALLARO R., *La sociologia dei gruppi primari*, Napoli, Liguori Editore, 1975.
- CESAREO V., *Socializzazione e controllo sociale. Una critica alla concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, FrancoAngeli, 1977.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- CASTELFRANCHI C., *Che figura. Emozioni e immagine sociale*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- «Scopi esterni», *Rassegna italiana di sociologia*, 1981, 22(1), 329-381.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D., «Mente e scambio sociale», *Rassegna italiana di sociologia*, 1984, 25(1), 45-72.
- CERI P., «Quanto é possibile e desiderabile la coesione sociale?», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2008, 52, 46, 137-147.
- CHAZEL F., « Connaissance commune et mobilisations collectives », in P. Guenancia, J.-P. Sylvestre, *Le sens commun. Actes du colloque de Dijon du Centre de recherches Gaston Bachelard sur l'imaginaire et la Rationalité*, Dijon, EUD, 2004, 161-169.
- « Retours sur l' "orientation normative de l'action" : éléments pour une appréciation tempérée », in R. Boudon, P. Demeulenaere, R. Viale (dir.), *L'Explication des normes sociales*, Paris, Puf, 2001, 159-174.
 - *Aux fondements de la sociologie*, Paris, Puf, 2000.
 - « Normes et valeurs sociales », *Encyclopaedia Universalis*, 2000, 315.
 - « Normes et valeurs sociales », in *Enciclopedia Universalis - Dictionnaire de sociologie*, Paris, Albin Michel, 1998, 581-587.
 - « Les ajustements cognitifs dans les mobilisations collectives », in R. Boudon, A. Bouvier, F. Chazel, *Cognition et sciences sociales*, Paris, Puf, 1997, 193-206.

- «Norme», in *Encyclopédie Universelle de Philosophie*, Paris, Puf, 1991.
 - « Orientamenti epistemologici e presupposti fondamentali nella *Struttura dell'azione sociale* », Quaderni di Sociologia, 1987, vol. XXXIII, 9, 5-26.
 - « Pouvoir, cause et force », *Revue Française de Sociologie*, 1974, 15, 441-457.
 - « Réflexions sur la conception parsonienne du pouvoir et de l'influence », *Revue Française de Sociologie*, 1964, 5, 387-401.
- COLLINS R., *Interaction Ritual Chains*, Princeton, Princeton University Press, 2004.
- CONTE R., *La norma. Mente e regolazione sociale*, Roma, Editori Riuniti, 1991.
- CONTE R., CASTELFRANCHI C., *Minds and Norms: types of normative reasoning*, Roma, PSCS-TR-IP/CNR, 1991.
- COOLEY C. H., *Human nature and the Social Order*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1992 (1902).
- *Social Organization. A Study of the Larger Mind*, New York, Transaction, 1983 (1909).
- COUSINET R., *La vie sociale des enfants. Essai de sociologie infantine*, Paris, Ed. du Scarabée, 1950.
- DANDURAND P., « Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique de manuels de l'école élémentaire française », *Revue Française de Sociologie*, 1972, 13, 193-212.
- DANDY J., NETTELBECK T., «A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children», *Educational Psychology*, 2002, 22, 621–627.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P. (dir.), *Enquêter auprès de jeunes enfants*, Rennes, Pur, 2005.
- DE GAUDEMAR P., « Le concept de socialisation dans la sociologie de l'éducation chez Durkheim », in F. Cardi, J. Plantier (textes réunis par), *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1993, 15-21.
- DELORS J., *Learning: the treasure within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris, UNESCO, 1996.
- DEMEULENAERE P., *Les normes sociales*, Paris, Puf, 2003.
- DEWEY J., *Democracy and Education*, New York, Free Press, 1966.
- DONSÌ L., *Il bambino e le regole. Un aspetto rilevante della competenza sociale*, Napoli, Liguori, 2000.
- DUBAR C., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000.

- DUBE M., JULLIEN D., BOUTHILLIER D., LEBEAU E., BELANGER I., HAMELIN M.,
« Climat familial et réseau d'amis chez les adolescentes », *Enfance*, 2004/2, 56, 187-203.
- DUBET F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991
- « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *Revue Française de Sociologie*, 1973, 14(2), 221-241.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- DURKHEIM E., *L'éducation morale*, Paris, Fabert, 2005.
- *Education et sociologie*, Paris, Puf, 2003.
 - *De la division du travail social*, Paris, Puf, 1998.
 - *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 1990.
 - *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Champs Flammarion, 1988.
 - *Le suicide. Etude de sociologie*, Paris, Puf, 1981.
 - *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, Puf, 1968.
- ELIAS N *La société des individus*, Paris, Fayard, 1987.
- *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- ELSTER J., *The multiple self*, Cambridge, Cambridge University Press 1985.
- EMERY R. E., «Interparental Conflict and the Children of Discord and Divorce»,
Psychological Bulletin, 1982, 92, 310-330.
- ERIKSON E. H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972.
- ERNER G., *La société des victimes*, Paris, La Découverte, 2006.
- EYSENCK H. J., EYSENCK S. B. G., *Psychoticism as a Dimension of Personality*, London, Hodder and Stoughton, 1976.
- *Personality Structure and Measurement*, London, Routledge, 1969.
- FIJALKOW J., NAULT T., *Perspectives en Education et Formation*, Bruxelles, de Boeck Université, 2002.
- «La gestion de la classe», *Revue de sciences de l'éducation*, 1999, XXV, n. 3, 451-466 (disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/032009ar>).
- FRERE B., « Incertitudes sur l'*habitus*. Paradigme génétique et phénoménologie: vers l'approfondissement de la notion d'*habitus* », *Archives Européennes de sociologie*, 2005, tome XLVI, n. 3, 469-494.
- FREUD, S., *Le président Schreber*, Paris, Puf, 2004 (London, 1943).

- « Psychologie collective et analyse du moi », in S. Freud, *Essais de Psychanalyse*, Paris, Payot, 2001(1921).
 - *La naissance de la psychanalyse*, Paris, Puf, 1956 (London, 1950).
 - « Malaise dans la civilisation », *Revue Française de Psychanalyse*, 1934, tome VII, n. 4 et 1970, tome XXXIV, n. 1, I éd. 1929.
- FUCHS EBAUGH H. R., *Becoming an Ex. The Process of Role Exit*, Chicago, The University of Chicago Press, 1988.
- GALLINO L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, Tea, 1992 (I éd. Utet, 1978).
- GAYET D., *L'élève, côté cour, côté classe*, Paris, INRP, 2003.
- GHISLENI M., MOSCATI R., *Che cos'è la socializzazione*, Roma, Carocci, 2001.
- GOFFMAN E., *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Bologna, Il Mulino, 2003 (*Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1961).
- *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002 (1977).
 - *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit, 1991 (1974).
 - *Les rites de l'éducation*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.
 - *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.
- GLASMAN D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue Française de Pédagogie*, 1992, 100, 19-33.
- GOMEZ F., *Le repas au collègue : aspects psychosociologiques de la commensalité scolaire*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1985.
- HANIFAN L. J., «The Rural School Community Center», *Annals of American Academy of Political and Social Sciences*, 1916, 67, 130-138.
- HARTUP W. W., «The company they keep: Friendship and their developmental significance», *Child Development*, 1996, 67, 1-13.
- HARTUP W. W., STEVENS N., «Friendship and adaptation in the life course», *Psychological Bulletin*, 1997, 121, 335-374.
- HEINZ W. R., «Socializzazione», in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Roma, Treccani, 1998, 80-88.
- HERAN F., « La seconde nature de l'habitus – Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue Française de Sociologie*, 1987, 28(3), 385-416.
- HORNE C., «Sociological perspectives on the emergence of social norms», in M. Hechter, K. D. Opp, *Social Norms*, New York, Russel Sage Foundation, 2001, 3-34.

- HOUSE R. J., «A 1976 theory of charismatic leadership», in J. G. Hunt, L. L. Larson (eds.), *Leadership: The Cutting Edge*, Carbondale Ill., Southern Illinois University Press, 1977.
- HUGHES E. C., «The Making of a Physician», *Human Organisation*, 1955, vol. 14, 21-25.
- HUNT J. G., LARSON L. L. (eds.), *Leadership: The Cutting Edge*, Carbondale Ill., Southern Illinois University Press, 1977.
- HYMAN H. H., *The Psychology of Status*, New York, Archives of Psychology, R. S. Woodworth Editor, 1942.
- IMBERT F. (dir.), *Le groupe-classe et ses pouvoirs*, Paris, Armand Colin, 1976.
- INHELDER B., PIAGET J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Puf, 1970.
- *La psychologie de l'enfant*, Paris, Puf, 1966.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A., *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.
- JAMES A., PROUT A., «Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood», *Sociological studies of children*, 1995, 7, 77-100.
- KAUFMANN J.-C., «Rôles et identité : l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de Sociologie*, juil.-déc. 1994, 97(2), 391-328.
- KOCHENDERFER B. J., LADD G.W., «Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment», *Child Development*, 1996, 67, 1305-1317.
- LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1993.
- LE BON G., *Psychologie des foules*, Paris, Puf « Quadrige », 2002 (I éd. 1895).
- LECUYER B.-P., « Régulation sociale, contrainte sociale et régulation », *Revue Française de Sociologie*, 1967, 8 (1), 77-85.
- LINTON R., *Lo studio dell'uomo*, Bologna, Il Mulino, 1973 (1936)
- *The Study of Man: an Introduction*, New York, Appleton Century Co., 1936
- MACIOTI M. I., *Il concetto di ruolo nel quadro della teoria sociologica generale*, Bari, Laterza, 1993.
- MAISONNEUVE J., *La dynamique des groupes*, Paris, Puf, 2002 (1968).
- MARTUCCELLI D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002.
- MEAD G. H., *Essays on Social Psychology*, New Brunswick NJ, Transaction Publishers, 2001.
- *The Individual and the Social Self*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.
- *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 1963.

- «The genesis of the self and social control», *International Journal of Ethics*, 1924-1925, XXXV, 251-277. (également publié in A. J. Reck, *Selected Writings*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, 267-293).
 - «The Social Self», *Journal of Philosophy, Psychology and Scientifics Methods*, 1913, X, 374-380. (également publié in A. J. Reck, *Selected Writings*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, 142-149).
- MERLE P., *L'élève humilié : l'école, une espace de non droit ?*, Paris, Puf, 2005 (coll. « Education et formation »).
- MENESINI E., «Il rifiuto dei coetanei nell'infanzia», *Età evolutiva*, 1993, 44, 115-126.
- MERTON R. K., *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Free Press, 1968 (1957).
- «Some preliminaries to a Sociology of Medical Education», in G. C. Reader, P. L. Kendall (eds.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge Ma., Harvard University Press, 1957.
- MERTON R., ROSSI A., «Contributions à la théorie du groupe de référence», in R. K. Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997 (1953).
- MICELI M., CASTELFRANCHI C., «A cognitive Approach to Values», *Journal for the Theory of social Behavior*, 1989, 19, 169-195.
- MONFRIES M. M., KAFER N. F., «Neglected and rejected children: A social skills model», *Journal of Psychology*, 1987, 121, 401-407.
- MONTANDON C., « Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école », in D. Saadi-Morkane (dir.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Ed. du Conseil Scientifique de l'Université Charles de Gaulle, 2000, 133-139.
- « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », in C. Montadon, Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Bern, Lang, 1994.
 - « Les relations entre les familles et l'école. De quelques remarques sur l'identité des enseignantes », in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance, R. Sirota, *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- MONTESSORI M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Bar le Duc, EPI, Desclée de Brouwer, 1992 (1957).
- *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, EPI, Desclée de Brouwer, 1958.
 - *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1911.
 - *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello, Lapi, 1909.

- MUCCHI FAINA A., *L'influenza sociale*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- MUSATTI C., *Ebraismo e psicoanalisi*, Cles-Tn, Edizioni Studio Tesi, 1994, (1^{re} éd. Italienne Editori Riuniti Spa, 1982).
- NERI C., *Il gruppo*, Roma, Borla, 2001 (1995).
- OBERSHALL A., «Règles, normes et morale : émergence et sanction », *L'Année Sociologique*, 1994, 44, 357-384.
- OGIEN A., « Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self », *Séminaire Cesames, Le mental, le vivant, le social*, 20 janvier 2005, <http://cesames.org/seminaires.htm>.
- *Les règles de la pratique sociologique*, Paris, Puf, 2004.
- OPP K.-D., « The evolutionary emergence of norms », *The British Journal of Social Psychology*, 1982, 21(2), 139-149.
- PADIOLEAU J. G., *L'ordre social*, Paris, l'Harmattan, 1986.
- PAGES M., *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Dunod, 1975.
- PAGES R., « Le "social control", la régulation sociale et le pouvoir », *Revue Française de Sociologie*, 1967, 8(2), 202-221.
- PARSONS T. H., «The school class as a social system», *Harvard Educational Review*, Harvard College, 1959, 29(4), 297-318.
- *The Social System*, New York, The Free Press, 1951.
- *The Structure of Social Action*, New York, McGraw-Hill, 1937.
- PARSONS T. H., BALES R. F., «The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure», in T. H. Parsons, R. F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe Ill., The Free Press, 1955, 3-33.
- *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe Ill., The Free Press, 1955.
- PATTERSON C., *Coercitive Family Process*, Eugene Usa, Castalia Publishing Co, 1982.
- PERCHERON A., *L'univers politique des enfants*, Paris, Colin, 1974.
- PIAGET J., *Conférence au V Congrès international d'éducation morale*, Paris, 182-219, texte reproduit in C. Xypas, *Piaget et l'éducation*, Paris, Puf, 1997.
- *Où va l'éducation*, Saint Amand, Impression Bussière, 1991.
- *L'éducation morale à l'école*, Paris, (réc.) Anthropos, 1991.
- *Le comportement, moteur de l'évolution*, Saint Amand, Gallimard, 1976.
- *Réussir et comprendre*, Paris, Puf, 1974.
- *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970.
- *Psychologie et épistémologie*, Paris, Editions Gonthier, 1970.

- « Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance », in G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, tome II, Paris, Puf, 1963, 229-254.
- *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, Puf, 1950.
- *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Puf, 1947.
- « Remarques psychologiques sur le self-gouvernement à l'école », *Le self-gouvernement à l'école*, Genève, BIE, 1934, 93-97.
- *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Puf, 1932.
- « Logique génétique et sociologie », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1928, 51, 167-205 (repris in *Etudes sociologiques*, Paris, Droz, 1965).

PUJADE-RENAUD C., *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF, 1983.

PULKINNEN L., TREMBLAY R.E., «Patterns of Boys' Social Adjustment in Two Cultures and at Different Ages: a Longitudinal perspective», *International Journal of Behavioural Development*, 1992, n. 15, 527-553.

RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, Editions du Seuil, 1997.

RAYOU P., *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Puf, 1999.

READER G. C., KENDALL P. L. (eds.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge Ma., Harvard University Press, 1957.

ROGERS C., *On Becoming a Persons: A Therapist's View of Psychotherapy*, London, Constable, 1992 (1961).

RORTY R., *Scritti sull'educazione (1982-1989)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1996.

- «Education, Socialization and Individuation in Liberal Education», *keynote* au 75eme colloque annuel de l'American Association of Colleges sur le thème "Overcoming Fragmentation: the Challenge of Connecting Learning", 1989.
- «Hermeneutics, General Studies and Teaching», *Synergos*, 1982, 2, 1-15.

ROVAGLIOLI F., « Durkheim et les sociologues italiens de l'éducation », in F. Cardi, J. Plantier (dir.), *Durkheim sociologue de l'éducation. Journées d'étude 15-16 octobre 1992*, Paris, L'Harmattan, 76-85.

ROSENTHAL R., JAKOBSON L., *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman, 1975.

ROSITI F., «Tipi e dimensioni dei sistemi normativi», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1986, 3, 347-369.

RUTTER M., «Family, discord and conduct disorder: Cause, consequence and correlate?», *Journal of Family Psychology*, 1994, 8, 170-186.

SAADI-MOKRANE D., *Société et cultures enfantines*, Lille, Université Charles De Gaulle, 2000.

- SAVATER F., *A mia madre, mia prima maestra*, Bari, Laterza, 1997.
- SCHNAPPER D., *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1998.
- SCHÜTZENBERGER A. A., *Aïe, mes aïeux !*, Desclée, La Méridienne DDB, 1997.
- SCIOLLA L., RICOLFI L., *Il soggetto dell'azione*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- SÉNÉCHAL M., YOUNG L., «The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review», *Review of Educational Research*, online first published on September 18, 2008, 1-28.
- SHIBUTANI T., «Reference groups as perspectives», *American Journal of Sociology*, 1955, 60(4), 562-569.
- SIMMEL G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, Puf, 1999.
- *La tragédie de la culture*, Paris, Rivages, 1988.
 - «La psychologie sociale de l'hostilité», *La vie contemporaine*, 1908, 2(5), 162-165 (reproduit dans *L'Année Sociologique*, 2006, 56, 1, 169-175).
- SIROTA R., «L'anniversaire, un exemple de manuel de civilité de l'enfance moderne», in D. SAADI-MOKRANE, *Société et cultures enfantines (dir.)*, Lille, Université Charles De Gaulle, 2000, 231-237.
- «L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard», *Education et Société*, 1998, 2, 9-33.
- SPALTRO E., *Il gruppo. Sintesi e schemi di psichica plurale*, Bologna, Edizioni Pedrangon, 1999.
- SPELTINI G., PALMONARI A., *I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- TAJFEL H., «Social categorization, social identity and social comparison», in *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge Ma., Cambridge University Press, 1981.
- THIN D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Pul, 1998.
- TORRIONI P. M., ALBANO R., «Come si apprendono i valori in famiglia», *Rassegna italiana di sociologia*, 2008, 1, 61-87.
- VANDER GUCHT D., «Ritualité et sociabilité enfantine» in D. Saadi-Mokrane (dir.), *Société et cultures enfantines*, Editions du Conseil Scientifique de l'Université de Charles de Gaulle, Lille, 2000.
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I., *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Puf, 1996.
- VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A.M., *I bambini sono cambiati: la psicologia dei bambini dai 5 ai 10 anni*, Milano, Mondadori, 1996.

- VERHOEVEN M., « Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et Société*, 1998, 22, 4, 389-413.
- VYGOTSKY L. S., *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions Sociales, 1933.
- WALLON H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1941.
- WEBER M., *Economie et Société*, Paris, Plon Pocket, 1995 (1971).
- WOLCOTT H. F., «The Teacher as an Enemy», in G. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove, Ill., Waveland Press, 1997.
- WRONG D., «The oversocialized conception of Man in Modern Sociology», *American Sociological Review*, 1961, 26(2), 295-316.
- YONT K., SNOW C., VERNON-FEAGANS L., «The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds», *Journal of Pragmatics*, 2003, 35, 435-454.

Pour approfondir les questions de violence, agressivité, violences scolaires

- ACHENBACH T. M., KRUKOWSKI R. A., DUMENCI L., IVANOVA M. Y., «Assessment of Adult Psychopathology: Meta-Analyses and Implications of Cross-Informant Correlations», *Psychological Bulletin*, 2005, 131, 361-382.
- ARCHER J., COTÉ S., «Sex Differences in Aggressive Behaviour. A Developmental and Evolutionary Perspective», in R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (eds.), *Developmental Origins of Aggression*, New York, The Guilford Press, 2005, 425-433.
- ARONEANU E., *La définition de l'agression*, Paris, Éditions Internationales, 1958.
- ATTILI G., FARBOLLINI F., MESSERI P., *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Firenze, Giunti, 1996.
- BANDURA A., «Selective activation and disengagement of moral control», *Journal of Social Issues*, 1990, 46(1), 27-46.
- *Aggression: a Social Learning Analysis*, Prentice Hall N. J., Englewood Cliffs, 1973.
- BARRERE A., « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, 2002, 26, 1, 3-19.
- BESNARD P., « Durkheim et les femmes ou le suicide inachevé », *Revue française de sociologie*, 1973, 14(1), 27-61.
- BOISOT M., «Une approche critique», in C. Samet (dir.), *Violence et délinquance des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 2001.

- BONINO S., SAGLIONE G., «Aggressività e stili educativi familiari», *Psicologia Contemporanea*, 1980, 41, 17-23.
- BRANDIBAS G., « Conceptualisation d'un type de violence scolaire : le *bullying* », in G. Brandibas, R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école*, Paris, l'Harmattan, 2005).
- BRIAN M., « L'empreinte de la violence. Un regard psychiatrique sur la condition enfantine », *Le Débat*, nov.-déc. 2004, 132, 136-139.
- CAPRARA G. V., «Bambini socialmente sgrammaticati. Scostamenti marginali, effetti aggregati e violazione della continuità», *Età evolutiva*, 1992, 41, 63-70.
- «La misura dell'aggressività: contributo di ricerca per la costruzione e la validazione di due scale per la misura dell'irritabilità e della suscettibilità emotiva», *Giornale Italiano di Psicologia*, 1983, X (1), pp. 107-127.
- CARON J.C., *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX siècle*, Paris, Aubier, 1989.
- CARRA C., « Violences à l'école élémentaire », *Année Sociologique*, 2008, 58, 2, 319-337.
- (dir.), *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative. Le cas du Département du Nord-Pas-de-Calais*, CESDIP, 2006 (disponible en ligne : <http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/violence-2.pdf>)
- CARRA C., FAGIANELLI D., *Ecoles et violences*, Paris, La Documentation Française, 2006 (coll. «Problèmes politiques et sociaux», n. 923).
- CARRA C., FAGGIANELLI D., « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *Déviance et Société*, 2003, 27, 2, 205-225.
- CARRA C., SICOT F., « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et Société*, 1996, 20, 1, 85-97.
- CHARLOT B., EMIN J.-C. (eds.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.
- CHESNAIS J. C., *Histoire de la violence*, Paris, Hachette, 1981.
- CHOUQUET M. (et al.), *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*, pub. Inserm Multiraph, 2005.
- COIE J. D., DODGE K. A., «Aggression and antisocial behavior», in W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 1998, 779-862.
- COLLINS R., *Violence: a micro-sociological theory*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2008.
- COPPEY-CHATON B., « La vie d'un professeur dans un collège de Seine-Saint-Denis », in C. Samet (dir.), *Violence et délinquance des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 2001, 147-160.

- COTE S., TREMBLAY R., VITARO F., « Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux », *Sociologie et Sociétés*, 2003, 35, 1, 203-220.
- CRESSEY V.D., « Les conceptions opposées de la victimologie et leurs implications dans la recherche », *Déviance et Société*, 1987, 11, 63, 295-310.
- DEBARBIEUX E., « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », *Déviance et Société*, 2004, 28, 3, 317-333.
- La violence à l'école », in A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, 139-148.
 - *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*, Paris, ESF, 1999.
 - *La violence en milieu scolaire. Etat des lieux*, Paris, ESF, 1996.
 - *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., BLAYA C., CAMPART M, *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges – Rapport de recherche commandité par le Conseil régional Aquitaine et le Ministère de l'éducation nationale*, 2003 (disponible en ligne : www.obsviolence.com).
- DEBARBIEUX E., BLAYA C., *Violences à l'école et politiques publiques. Actes de la première conférence mondiale*, Paris, UNESCO, ESF, mars 2001.
- DISHION T. J., ANDREWS D. W., CROSBY L., « Antisocial boys and their friends in early adolescence, relationship's characteristics, quality and interactional process », *Child Development*, 1995, 66, 139-151.
- DODGE K. A., « Social cognition and children's aggressive behaviour », *Child Development*, 1980, 51, 162-170.
- DODGE K. A., FRAME C. L., « Social cognitive biases and deficits in aggressive boys », *Child Development*, 1982, 53, 620-635.
- DUBET F., « Violence à l'école et violence scolaire », in E. Macé (ed.), *Cette violence qui nous tient*, Paris, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, 25-39.
- « Les figures de la violence à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, 1998, 123, 35-46.
- DUPÂQUIER J., *La violence en milieu scolaire*, Paris, Puf, 1995.
- FARRINGTON D. P., « La violence juvénile. Facteurs de risque », in E. Debarbieux, C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 2001, 15-39.
- FESHBACH S., « The functions of aggression and the regulation of aggressive drive », *Psychological Review*, 1980, 71, 257-272.
- FLORO M. (et al.), *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 1996.

- FOTINOS G., FORTIN J., *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, Paris, Hachette (coll. «Education»), 2000.
- FOURASTE R. (dir.), *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- GARCIA S., «Les usages politiques de la notion de "violences scolaires"», *Res Publica*, août 2003, 34, 28-32.
- GIRARD, R., *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.
- GOFFMAN E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Editions de Minuit, 1968.
- GOTTFREDSON D. C., *School and Delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- GUERRA N. G., HUESMANN L. R., «A Cognitive-Ecological Model of Aggression», *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2004, 2, 177-203.
- HACKER F., *Aggression. Die Brutalisierung unserer Welt*, München, Econ, 1985.
- HEIDENSOHN F., *Crime and Society*, London, McMillan, 1989.
- HUESMANN L. R. (ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives*, New York, Plenum Press, 1994.
- KACHUR S.P. (et al.), «School-associated Violent Deaths in the United States, 1992-1994», *Journal of the American Medical Association*, 1996, 275, 1729-1733.
- KARLI P., *L'homme agressif*, Paris, Odile Jacob, 1987.
- KUPERSMIDT J. B., BURCHINAL M., PATTERSON J. P., «Patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems», *Development and Psychopathology*, 1995, 7, 825-843.
- LACOMBE P., MOULIN C., « Les mineurs délinquants, entre répression, médiatisation, sanction, éducation et responsabilisation... », *Déviance et Société*, 2000, 24, 2, 167-186.
- LAGRANGE H., *De l'affrontement à l'esquive. Violences, délinquances et usages de drogues*, Paris, Syros, 2001.
- LAPASSADE G., *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*, Paris, A. Colin, 1993.
- LAURISTEN J. L., SAMPSON R. J., LAUB J. H., «The link between offending and victimization among adolescents», *Criminology*, 1991, 29, 2, 265-269.
- LAZAR J., *La violence des jeunes*, Paris, Flammarion, 2000.
- LESCHNER A. L., «The role of hormones in the control of submissiveness», in P. F. Brain & D. Benton (eds.), *A Multidisciplinary Approach to Aggression Research*, Elsevier-North Holland Press, Amsterdam, 1981, 309-322.

- LEYHAUSEN P., « L'Éthologie lorenzienne en relation avec la génétique et la sociobiologie », in L. Bodson (ed.), *L'histoire de la connaissance du comportement animal. Actes du colloque international*, 11-14 mars 1992, Université de Liège, 423-429.
- LOEBER R., HAY D., « Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood », *Annual Review of Psychology*, 1997, 48, 371-410.
- LORENZ K., *L'agression, une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion, 1969.
- *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, Wien, Borotha-Schoeler, 1963.
- LORENZ K., LEYHAUSEN P., *Drives of animal and human behavior. Collected papers*, Munich, Piper Publishing House, 1968.
- LORRAIN J. L., *Les violences scolaires*, Paris, Puf, 1999.
- MACE E. (dir.), « Dé-naturaliser/re-politiser la violence », in E. Macé (dir.), *Cette violence qui nous tient*, Paris, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, 7-11.
- MCCONVILLE D., CORNELL D. « Aggressive Attitudes Predict Aggressive Behaviour in Middle School Students », *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 2003, 11, 179-187.
- MCKEOUGH A., YATES T., MARINI A., « Intentional reasoning: A developmental study of behaviourally aggressive and normal boys », *Development and Psychopathology*, 1994, 6, 285-304.
- MOFFIT T. E., CASPI A., RUTTER M., SILVA P., *Sex differences in antisocial behaviour*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- MUCCHIELLI L., « Regard sociologique sur l'évolution des délinquances juvéniles, leur genèse et leur prévention », *Revue de philosophie et de sciences sociales*, 2004, 5, 199-220.
- OLWEUS D., « Development of stable aggressive reaction patterns in males », in R. J. Blanchard, D. C., Blanchard (eds.), *Advances in the study of aggression*, vol. 1, Orlando, Academic Press Orlando, 1984, pp. 103-138.
- « Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis », *Developmental Psychology*, 1980, 16, 644-660.
- PAIN J., *L'école et ses violences*, Paris, Anthropos Economica, 2006.
- *Ecoles : violence ou pédagogie?*, Paris, Matrice, 1992.
- PAROT F., « Mais pourquoi ces enfants ne tiennent-ils plus en place ? », *Le Débat*, nov.-déc. 2004, 132, 122-135.

- PIQUERO A. R., MACINTOSH R., HICKMAN M., «Does self-control affect survey response? Applying exploratory, confirmatory, and item response theory analysis to Grasmick et al.'s self-control scale», *Criminology*, 2000, 38, 897-930.
- PIQUERO A. R., ROSAY A. B., «The reliability and validity of Grasmick et al.'s selfcontrol scale: A comment on Longshore et al.», *Criminology*, 1998, 36, 157-174.
- ROCHE S., « La délinquance des jeunes : pour une analyse fondée empiriquement », *Revue de Philosophie et de Sciences Sociales* – « Comprendre les jeunes » sous la direction de F. Dubet, O. Galland, E. Deschavanne, 2004, 5, 179-197.
- *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*, Paris, Seuil, 2001.
- RUTTER M., GILLER H., HAGELL A., *Antisocial behavior by young people*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- SERON C, *Violence subie, violence agie*, Toulouse, Eres, 2000.
- SIBONY D., « Peur de la violence et violence de la peur », in E. Macé (dir.), *Cette violence qui nous tient*, Paris, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, 40-46.
- SMITH P. K., *Violence in schools: The Response in Europe*, London, Routledge, 2003.
- «The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups», *Psychology*, 1992, 4, 243-248.
- TREMBLAY R., «Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, 42(4), 503-512.
- WALGRAVE L., *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Genève, Meridiens Klincksieck, 1992.
- WIEVIORKA M., « Le conflit contre la violence », in E. Macé (dir.), *Cette violence qui nous tient*, Paris, Cosmopolitiques & Editions de l'aube, 2002, 12-24.
- ZAY D. (dir.), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, Puf, 2005.

Quelques références sur la déviance, la délinquance et le crime

- AA.VV., «Richard E. Tremblay : A Brief Biography & References», Toronto, The Atkinson Centre for Society and Child Development, 2002.
- BARBERO AVANZINO B., *Devianza e controllo sociale*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- BECCARIA C., *Des délits et des peines*, Garnier-Flammarion, Paris, 1991.
- BECKER H., *Outsider. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (1^{re} éd. The Free Press of Glencoe, 1963).

- BOUDON R., « Conformité et déviance », in R. Boudon, F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, 1982.
- BOURRICAUD F., « Conformité et déviance », in *Enciclopedia Universalis - Dictionnaire de sociologie*, Paris, Albin Michel, 1998, 168-179.
- BURGESS E. W., « L'étude du délinquant en tant que personne », *Déviance et Société*, 2003, 27, 2, 111-130.
- CARIO R., *Victimologie. De l'effraction du lien intersubjectif à la restauration sociale*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- CHAPOULIE J.-M., « Ernest W. Burgess et les débuts d'une approche sociologique de la délinquance aux Etats-Unis », *Déviance et Société*, 2003, 27, 2, 103-110.
- COHEN L. E., FELSON M., «Social Change and Crimes Rates Trends: a Routine Activity Approach», *American Sociological Review*, 1979, 44(4), 588-608
- CUSSON M., *Prévenir la délinquance*, Paris, Puf, 2002.
- *Les violences criminelles*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval, 1999.
- ELIAS N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 (1969) (coll. Agora).
- ELLUL J., *Déviances et déviants*, Toulouse, Erès, 1992.
- ERNER G., *La société de victimes*, Paris, La Découverte, 2006.
- FILLIEULE R., *Sociologie de la délinquance*, Paris, Puf, 2001.
- GIORDANO P. C., CERNKOVICH S. A., RUDOLPH J. L., «Gender, Crime and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation», *American Journal of Sociology*, 2002, 107(4), 990-1064.
- GOTTFREDSON M. R., HIRSCHI T., *A general theory of crime*, Stanford CA, Stanford University Press, 1990.
- GRASMICK H. C., TITTLE C. R., BURSIK R. J., ARNEKLEVE B. J., «Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime», *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1993, 30, 5-29.
- HESSELING R. B. P., *Displacement: a Review of Empirical Literature*, The Netherlands, Research and Documentation Centre, Ministry of Justice, 1994.
- HIRSCHI T., SELVIN H., *Recherches en délinquance. Principes de l'analyse quantitative*, Paris, La Haye, Mouton, 1975 (traduit de la IIème édition américaine par D. Bertaux, J.-L. Deroide et C. Moissinac).
- KASS D., EVANS P., SHAH R., *Bullying Prevention is Crime Prevention: A Report by Fight Crime: Invest in Kids*. Washington DC, Fight Crime, 2003.
- MAILLARD (de) J., *Crimes et lois*, Evreux, Flammarion, 1994.

- MEALEY L., «The sociobiology of sociopathy: An integrated evolutionary model», *Behavioural and Brain Science*, 1995, 18, 523-599.
- PERERA S. B., *The Scapegoat Complex: toward a Methodology of Shadow and Guilt*, Toronto, Inner City Books, 1986.
- PERETTI-WATEL P., « Du recours du paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites à risque », *Revue Française de Sociologie*, 2004, 45 (1), 103-132.
- PRATT T. C., CULLEN F. T., «The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis», *Criminology*, 2000, 38, 931-964.
- SHERMAN L. W., GOTTFREDSON D., MACKENZIE D., ECK J., REUTER P., BUSHWAY S., *Preventing Crime: what works, what doesn't, what's promising*, College Park, Maryland, Department of Criminology and Criminal Justice University of Maryland, 1998.
- SYKES G., MATZA D., «Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency», 1957, *American Sociological Review*, 22 (6).
- TREMBLAY R. E., *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Odile Jacob, 2008
- WORTLEY R., *Guilt, Shame and Situational Crime Prevention*, Monsey New York, Criminal Justice Press, 1996.

Références méthodologiques

- ABBOTT A., *Methods of Discovery: Heuristics for the social sciences*, New York, Norton, 2004.
- «From Cause to Events. Notes on narrative Positivism», *Sociological Methods & Research*, 1992, 20, 4, 428-455.
- ANGERMUELLER J., « L'analyse qualitative et quasi-qualitative des textes », in P. Paillé, *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin, 2006, 225-236.
- BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Paris, Puf, 1977.
- BECKER H. S., *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002
- BERGIER B., *Repères pour la restitution des résultats de la recherche en sciences sociales. Intérêts et limites*, Paris, L'Harmattan, 2000 (coll. «Logiques Sociales»).
- BERTAUX D., *Les récits de vie*, Paris, Nathan, 1997.
- BEZZI C., PALUMBO M., *Questionario e dintorni*, Firenze, Arnaud-Gramma, 1995.
- BICHI R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Franco Angeli, 2002.

- *La società raccontata*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod, 1991.
- BLANCHET A. (et al.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985.
- BOLTANSKI L., *La condition fœtale*, Paris, Gallimard, 2004.
- BOUILLAGUET A., ROBERT A. D., *L'analyse de contenu*, Puf, Paris, 1997.
- BOURDAGES L., LAPOINTE S., REHAUME J., *Le "je" et le "nous" en histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BRUNER J., *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?*, Retz, Tournai, 2002.
- CAMPELLI E., *Il metodo e il suo contrario. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- CEFAÏ D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Quercy à Cahors, La Découverte, 2003.
- CIPOLLA C. (dir.), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- CIPOLLA C., GEMINI L., RUSSO G., «Un filo sottile e tenace: verso una rete creativa e mutevole», in C. Cipolla (dir.), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, 1998, 13-28.
- COMBESSIE J. C., *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 2003.
- CORRAO S., «L'intervista nella ricerca sociale», *Quaderni di Sociologia*, 2005, XLIX, 38, 147-171.
- *Il focus group*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- COX K. K., HIGGINBOTHAM J. B., BURTON J., «Application of Focus Group Interviews in Marketing», *Journal of Marketing*, 1976, 40(1), 77-80.
- CREMONINI F., «Il ciclo metodologico dell'informazione scientifica», in C. Cipolla (dir.), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, 1998, 63-89.
- DE LEO G., PATRIZI P., DE GREGORIO E., *L'analisi dell'azione deviante*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- DE LILLO A., *L'analisi del contenuto*, Bologna, Il Mulino, 1971.
- DE SARDAN J.-P. O., « Observation et description en socio-anthropologie », in B. Giorgio, J. P. O. De Sardan, *Pratiques de la description*, Paris, Editions de l'EHSS, 2003, 14-39.
- DELALANDE J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes (coll. « Le sens social »), 2001.
- DEMAZIERE D., GLADY M., « Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction. Introduction », *Langage et société*, 2008, 123, 5-13.

- DEMAZIERE D., DUBAR C., *Analyser les entretiens biographiques*, Laval Canada, Presses de l'Université Laval, 2004 (Paris, Nathan, 1997).
- DI NUOVO S., RISPOLI L., GENTA E., *Misurare lo stress*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- D'ODORICO L., CASSIBBA R., *Osservare per educare*, Roma, Carocci, 2001.
- FAYOLLE V., « Schématismes et efficience : sur quelques conditions de possibilité d'une analyse interprétative de l'événement discursif », *Société*, 2001/4, 74, 23-35.
- FERRAROTTI F., *Histoire et histoires de vie*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1983.
- FLYVBJERG B., «Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso», *Revista Espanola de Investigaciones Sociológicas*, abril-junio 2004, n. 106, 33-62.
- GHIGLIONE R., MATALON B., *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Colin, 1978.
- GLASER B. G., STRAUSS A. L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Adline, 1967.
- GOBO P., *Le risposte e il loro contesto. Processi conoscitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- GUALA C., *Metodi della Ricerca Sociale*, Torino, Carocci, 2000.
- GUITTET A., *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1983.
- HIRSCHFELD L. A., « Pourquoi les anthropologues n'aiment-t-ils pas les enfants », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, 2003, 40, « *Enfant et apprentissage* », 21-48.
- HUBERMAN A. M., MILES M. B., *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- JEANNERET T., «Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs», *Revue de linguistique française*, 1991, 12, 83-102.
- KAUFMANN J.-C., *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Colin, 2007 (deuxième édition refondue).
- *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.
- KOHLBERG L., «Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization», in D. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969.
- LOSITO G., *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*, Roma, Carocci, 1998.
- «Metodi e tecniche della ricerca sociale empirica sull'emittenza», in M. Livolsi, F. Rositi (dir.), *La ricerca sull'industria culturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, 31-35.
- MAUGER G., « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 1991, 6, 125-143.

- MARRADI A., «Casuale e rappresentativo. Ma cosa vuol dire?» in P. Ceri (dir.), *Politica e sondaggi*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1997, 23-87.
- MENDRAZ H., OBERTI M., *Le sociologue et son terrain*, Paris, Colin, 2000.
- MERTON R. K., FISKE M., KENDALL P. L., *The focused interview: a manual of problems and procedures*, New York, The Free Press, 1990.
- MICHELAT G., «Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie», *Revue Française de Sociologie*, 1975, 16, 229-247.
- MONTESPERELLI A., *L'intervista ermeneutica*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- MORGAN D. L., *Focus Group as Qualitative Research*, London, Sage, 1988.
- MORGAN D. L., SPANISH M. T., «Focus Group: A new Tool for Qualitative Research», *Qualitative Sociology*, 1984, 7(3), 253-270.
- MUCCHIELLI A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin, 2005.
- PAILLE P., *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin, 2006.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunot, 1988.
- ROGERS C., *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, E.S.F., 1980.
- SCHULMANN F., *L'enfance ailleurs. Mémoires juives*, Paris, Clancier-Guénaud, 1980.
- TRENTINI G., «Fondamenti istituzionali del colloquio e dell'intervista», in G. Trentini (dir.), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Torino, Utet, 1995, 1-46.
- TUZZI A., *L'analisi del contenuto*, Roma, Carocci, 2003.
- VIOLA F., *L'inchiesta sociologica*, Roma, Bulzoni, 1972.
- WEBER M., *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965.
- *Il lavoro intellettuale come professione (Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf)*, Torino, Einaudi, 1948.

Sur la caractérisation socioéconomique

- ABBRUZZESE S., *Sociologia delle religioni*, Milano, Enciclopedia d'Orientamento, Jaca Book, 1992.
- ALMOND G., BINGHAM POWELL G., MUNDT R., *Comparative Politics. A Theoretical Framework*, New York, Harper Collins, 1993.

- ANTOLDI F., *Il governo strategico delle organizzazioni*, Milano, The McGraw-Hill Companies, 2003.
- ARLACCHI P., *Mafia et compagnies, l'éthique mafiosa et l'esprit du capitalisme*, Grenoble, Pug, 1986 (*édition originale* Bologna, Il Mulino, 1983).
- *Mafia, contadini e latifondo nella Calabria tradizionale*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- BAGNASCO A., *Tre Italie: la problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- BANFIELD E. G. (et al.), *The moral basis of a backward society*, New York, The Free Press, 1967.
- BARBETTA G. P. (dir.), *Senza scopo di lucro*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- BECATTINI G., *Il distretto industriale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2000.
- BIANCO M. L., DE LILLO A., «La società contemporanea. La valutazione sociale delle occupazioni in Italia», *Quaderni di Sociologia*, 2007, vol. LI, 45, 3-17.
- BOLTANSKI L., *Les cadres*, Paris, Les Editions de Minuit, 1982.
- BOUDON R., *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, Puf, 2002.
- BOZZINI F., FRANZINA E., ZANGARINI M., *Una città, un'industria e una famiglia: i Galtarossa*, Verona Cierre, 1998.
- CARTOCCI R., *Fra Lega e Chiesa. L'Italia in cerca di integrazione*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- CASTIGLIONI M., DALLA ZUANNA G., «Popolazione, immigrazione e sviluppo economico nelle regioni italiane ed europee», in D. Marini, *L'Italia delle imprese – Rapporto 2005*, Venezia Quaderni FNE, Collana Ricerche, n. 28, Fondazione Nord Est, 2005.
- CENTRO STUDI SCUOLE CATTOLICHE, *disponibile en ligne* : www.chiesacattolica.it.
- CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali), *Rapporto annuale del 2007*, «XLI Rapporto sulla situazione sociale del paese», 7 dicembre 2007.
- CERI P., «Quanto é possibile e desiderabile la coesione sociale?», *Quaderni di sociologia*, 2008, vol. LII, 46, 137-147.
- CESAREO V., LOMBARDI M., MAGATTI M. (dir.), *Immagini di società civile*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2001.
- CHIESI A., «Famalismo amorale e capitale sociale», *Quaderni di Sociologia*, 2007, vol. LI, 44, 195-197.
- COMUNE DI CINISI, *Archivio Storico del Comune di Cinisi et Atti dell'Ufficio Demografico*.

- DE LUCA D., «Lo sviluppo del distretto tecnologico di Genova tra relazioni informali, associazioni e politica», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2005(1), 69-92.
- DEL MONTE A., IMBRIANI C., VIGANONI L., *Sviluppo regionale e attività innovative. Esperienze a confronto*. Milano, Franco Angeli, 1993.
- DIAMANTI I., *Bianco, rosso, verde... e azzurro. Mappe e colori dell'Italia politica*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- DIAMANTI I., LAZAR M., *Politique à l'italienne*, Paris, Puf, 1997.
- *Stanchi di miracoli*, Milano, Guerini e Associati, 1997.
- DONATI P. (dir.), *La cultura della vita*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- DUMOUCHEL P., «Trust as an action», *Archives européennes de sociologie*, 2005, tome XLVI, n. 3, 417-428.
- ENNA PROVINCIA. *Mensile di informazione della provincia regionale di Enna*, anno IX – n.12 – Dicembre 2006.
- FONTANA G.L., ROVERATO G., *Processi di settorializzazione e di distrettualizzazione nei sistemi economici locali: il caso veneto*, Progetti Patrimonio Industriale - Rapporto 2002, (disponibile en ligne à l'adresse www.patrimonioidindustriale.it).
- GRAZIANO M. (dir.), *L'Italie aujourd'hui. Situation et perspectives après le séisme des années 90*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica, http://www.istat.it/dati/db_siti/.
- LIVOLSI M., *L'Italia che cambia*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- MARINI D., «La trama del Nord Est: dal patchwork al tessuto tecnico», *Nord Est 2005. Rapporto sulla società e l'economia*, Venezia, Fondazione Nord Est, Marsilio, 2006 (disponibile en ligne).
- *L'Italia delle imprese – Rapporto 2005*, Venezia Quaderni FNE, Collana Ricerche, n. 28, Fondazione Nord Est, 2005.
- MEANDRI V., ORIOLI F., *Liberare il lavoro*, Saronno, Editrice Monti, 2000.
- MERAVIGLIA C., ACCORSERO L., «La valutazione sociale delle occupazioni nell'Italia contemporanea: una nuova scala per vecchie ipotesi», *Quaderni di Sociologia*, 2007, vol. LI, 45, 19-74.
- OGIEN A., «La décomposition du sujet», in I. Joseph et al., *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Les Editions de Minuit, 1989.
- PARISI A., «Tra ripresa ecclesiastica e crisi della secolarizzazione», *Città e Regione*, 1978, 4, 32-46.

PROVINCIA REGIONALE DI ENNA, *Analisi Previsionale sull'Economia della Provincia Regionale di Enna*, disponible en ligne (http://www.ennasviluppo.it/news_home/monitor_enna/Monitor_enna2.pdf).

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI ENNA, <http://www.provvstudienna.it>.

PUTNAM R. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1993.

REGIONEVENETO, <http://www.regione.veneto.it/Temi+Istituzionali/Statistica/Banche+dati/>

SANGALLI F., *La cooperativa eccellente*, Milano, Il Sole 24 ore, 1999.

SCAGLIA A., *Regole e libertà : pianificazione sociale, teoria sociologica, ambiti e tecniche di intervento*, Milano, Franco Angeli, 1988.

Autres références

BAECHLER J., « Expressions individuelles de l'humain et du culturel », in J. Beachler *Les morphologies sociales*, Paris, Puf, 2005, 202.

- *Les morphologies sociales*, Paris, Puf, 2005.

BERGER P., *La sacra volta*, Milano, Sugarco, 1984.

BERKOWITZ L., « Some effects of thoughts on the anti- and prosocial influences of media events: A cognitive neoassociationistic analysis », *Psychological Bulletin*, 1984, 95, 410-427.

BERTHELOT J.-M., « Durkheim et la criminologie italienne », in R. Cipriani (dir.), *Aux sources des sociologues de langue française et italienne*, Paris, l'Harmattan, 1997.

BOUDON R., « Bonne et mauvaise abstraction », *L'Année Sociologique*, 2006, 56, 2, 263-284.

BOURRICAUD, « Critique du sociologisme », *Bulletin de la société française de sociologie*, 1975, n. 5, 5-10.

BRUNER J., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Tournai, Retz, 2002.

CEFAÏ D., QUERE L., Introduction à G. H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 2006.

CHAZEL F., « Les étapes de l'abstraction en sociologie : actualité et limites du cheminement parsonien », *L'Année Sociologique*, 2006, 56, 2, 353-368.

- « De quelques dimensions de l'explication en sociologie », in M. Richelle, X. Seron (dir.), *L'explication en psychologie*, Paris, Puf, 1980, 131-145.

- *La théorie analytique de la société dans l'œuvre de Talcott Parsons*, Paris, Mouton, 1974.
- COOK G. A., *G. H. Mead. The Making of a Social Pragmatist*, Urbana Ill., the Board of Trustees of the University of Illinois, 1993.
- CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan, 1995.
- CRICK N. R., DODGE K. A., «Superiority in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham», *Social Development*, 1999, 8 (1), 128-131.
- DE QUEIROZ J.-M., ZIOTKOWSKY M., *L'Interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1994.
- DEWULF M.-C., STILHART C., «Le vécu des victimes de harcèlement scolaire », *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, 2005, 8(2), 95-100.
- DEMEULENAERE P., « Les raisons des interprètes », *L'Année Sociologique*, 2005, 55, 1, 35-65.
- *Histoire de la théorie sociologique*, Paris, Hachette, 1997.
- DODIER N., « Les appuis conventionnels de l'action – Eléments d'une pragmatique sociologique », *Réseaux*, nov.-dic. 1993, n. 62, *disponible à l'adresse internet : <http://enssibal.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/62/04-dodie.pdf>*.
- FERRAROTTI F., *Introduzione alla sociologia*, Roma, Editori Riuniti, 1997.
- GARCIA R., PIAGET J., *Les explications causales*, Paris, Puf, 1971.
- GARFINKEL H., *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Cambridge Polity Press, 1984 (1967).
- HALBWACHS M., *La mémoire collective*, Paris, Puf, 1950.
- HERPIN N., *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, Puf, 1973.
- IZZO A., *Storia del pensiero sociologico*, vol. II "I classici", Bologna, Il Mulino, 1977.
- KATZ J., «Analytic induction», in N. Smelser, P. Baltes, *International Encyclopaedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier, 2001.
- LAHIRE B., « Pratique d'écriture et sens pratique », in M. Chaudron, F. De Singly (dir.), *Identité Lecture Ecriture*, Paris, Centre Georges Pompidou-Bibliothèque publique d'information, coll. « Etudes et Recherche », 1993.
- MAISONNEUVE J., *Psychologie Sociale*, Paris, Puf, 1951.
- MEAD G. H., *The Philosophy of the Act*, Chicago, University of Chicago Press, 1938.
- MEHAN H., «Le constructivisme social en psychologie et en sociologie», *Sociologie et sociétés*, 1982, 14, 2, 72-96 (Montréal, trad. franç.).
- MESURE S., *La rationalité des valeurs*, Paris, Puf, 1997.

- MICELI M., CASTELFRANCHI C., «Valutazione. Un aspetto trascurato nelle teorie cognitive», *Ricerche di psicologia*, 1986, 1, 69-94.
- OGIEN A., QUERE L., *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Paris, Ellipses, 2005.
- PHARO P., *Le sens de l'action et le comportement d'autrui*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- PIAGET J., *Mes idées*, Paris, Denoël-Gonthier, 1977 (*The Man and His Ideas*, New York, Dutton & Co., 1973).
- *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970.
 - *Etudes Sociologiques*, Genève, Droz, 1965.
- QVORTRUP J., «Children at Risk or Childhood at Risk – A Plea for a Politics of Childhood», in *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, International Expert Meeting Kellokoski, Finland, 1992, *Eurosocial Report Series*, vol. 45, Vienna, 1993.
- RICOEUR P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1983.
- *De l'interprétation*, Paris, Seuil, 1965.
- RORTY R., *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bonpiani, 1986.
- SIMMEL G., « Digressions sur l'étranger » in Y. Grafmeyer, I. Joseph, *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier Montaigne, 1979.
- STEINER P., *La sociologie de Durkheim*, Paris, La Découverte, 2005 (1994).
- WINCH P., *Il concetto di scienza sociale*, Milano, Il Saggiatore, 1972 (1958).

Dictionnaires

- DE MAURO T., *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, Utet, 1999.
- DEVOTO-OLI, *Il Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Pioltello, Le Monnier, 2000.
- Dictionnaire de la langue française. Le grand Robert*, Paris, 1992.
- Dictionnaire Encyclopédique Quillet*, Paris, Quillet, 1990.
- Grand Larousse de la Langue Française*, Paris, Larousse, Ed. Limité, 1989.
- Grande dizionario della lingua italiana moderna*, Milano, Groupe Garzanti, 1999.
- Vocabolario della Lingua Italiana*, Milano, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Arti Grafiche Ricordi, 1994.
- LE ROBERT & COLLINS, *Dictionnaire Anglais-Français Super Senior*, Paris, 1995.
- SABATINI-COLETTI, *Disc*, Firenze, Giunti, 1997.
- SALVATORE BATTAGLIA, *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Torino, Tipografia Torinese, 1998.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
<i>PREMIERE SECTION – L’objet, la problématique, les perspectives de recherche</i>	5
1. L’objet et son intérêt : recherches et détours	5
2. School bullying, une (re-)problématisation	8
3. Difficultés et exigences d’ordre théorique.....	11
4. Perspective de l’enquête de terrain.....	17
<i>SECONDE SECTION - La structure du travail, l’enquête et ses méthodes</i>	19
1. De l’objet aux objectifs : structure du travail	19
2. La recherche et ses méthodes	21
PREMIERE PARTIE.....	28
DU PROBLEME DEFINITOIRE A L’ESQUISSE D’UNE PERSPECTIVE COMPREHENSIVE AUTOUR DU SCHOOL BULLYING	28
Introduction.....	28
1. Tentatives de traduction, définition, identification et description autour du school bullying	29
2. Sujets, acteurs et rôles dans le school bullying. Entre acquis et traces pour une re-caractérisation.....	32
2.1. Les oppresseurs ou « petits durs »	34
2.2. Les victimes : de leur caractérisation à l’esquisse d’un parcours d’approfondissement	48
2.3. Le rôle des adultes dans les dynamiques de school bullying	58
3. Les contextes du bullying : quel rôle pour la « situation » ?	61
3.1. La situation. Entre identification du phénomène, repères normatifs et intentions des acteurs	65
4. Vers une sociologie de la victimisation réitérée entre pairs.....	70
4.1. Le bullying : entre conduites du groupe et partage de références	72
4.2. Déclinaison du bullying et caractères attributifs : le cas des différences de genre	77
4.3. "Effets" du bullying. Encore une difficulté de distinction	81
Propositions.....	84
DEUXIEME PARTIE.....	86
LE BULLYING DANS LES DEUX CLASSES D’ECOLE	86
<i>PREMIERE SECTION</i>	87
LE TERRAIN « S. ANDREA ». Tempérament et isolement : un proto-bullying ?.....	87
Introduction et organisation.....	87
1. Village, quartier, école : une entrée progressive sur le terrain.....	89
1.1. Les modalités d’accès au terrain : un imprévu exploitable	89
1.2. La centralité de l’établissement S. Andrea. Transformations et stabilité face à une évolution lente	92
1.3. Organisation et noyaux des activités didactiques : valeurs et méthodes	95
1.4. « Règles » ou « principes » : entre exigüité des prescriptions et intensité de la réaction-sanction	99
2. Représentations majeures : l’école, la vie et les relations sociales selon les écoliers S. Andrea.....	102
2.1. L’école : apprentissage relationnel et préparation à la vie d’adulte	102
2.2. Règle, écart et sanction : de la pratique quotidienne à l’abstraction	107
2.3. Explication et jugement des « mauvaises attitudes ». Ressemblances et singularisation	110
2.4. L’institutrice	114
2.5. La famille : une référence secondaire ?	117
3. Le bullying à l’Ecole S. Andrea : démasquage et détournement d’un risque	121
3.1. Sur l’approche du thème	121
3.2. Le bullying à l’école S. Andrea : exclusion du réseau relationnel	125
3.3. Un scénario bullying mitigé : assignation des rôles et reconnaissance de culpabilité	130
3.4. Sur les différences entre la victime d’exclusion et ses camarades : attitudes, aptitudes, attributs	138
3.5. L’exclusion : problème transitoire, de groupe et révélateur	144
3.6. Une évolution parallèle : le rapport à la norme et la représentation de l’exclusion	147
3.7. Relater sans tout dire : des traces-suggestions pour l’approfondissement	150
Conclusions.....	154
<i>SECONDE SECTION</i>	160
LE TERRAIN « FARINETTI ». <i>School bullying</i> et rôles d’écoliers.....	160
Introduction et organisation.....	160
1. Les interviewés de l’école Farinetti. Vue générale.....	161
1.1. Une particularité : la rencontre de provenances et appartenances multiples	168
1.2. Règles et sanctions : caractérisation de l’établissement	171
1.3. Ce que l’accès au terrain nous apprend	178
1.4. Des petites déviances aux signes indirects de bullying	186
2. Les enfants Farinetti et leur entourage : représentations et attachements majeurs.....	192

2.1. L'école, entre enrichissement des connaissances et restrictions	194
2.2. Proches et enseignants : deux références distinctes ?	199
2.3. La règle, la rigueur. Entre saisie de sens, sentiment et concept de justice.....	213
3. Le bullying dans la classe Farinetti : alliances, affrontements et isolement	229
3.1. Les deux situations de bullying	232
3.2. Le bullying comme manifestation d'adhésions	245
3.3. Le bullying, un contexte de recherche identitaire ?	255
Conclusions.....	267
TROISIEME PARTIE	272
LE BULLYING DANS LES DEUX CLASSES DE COLLEGE.....	272
PREMIERE SECTION.....	273
LE TERRAIN « AMATO ». <i>Bullying</i> : sanction d'appartenances	273
Introduction.....	273
1. Caractérisation générale et regard introductif sur la classe observée.....	274
1.1. Bassin de référence de l'établissement et caractéristiques de la classe. Traits objectifs et images	
partagées.....	275
1.2. Le terrain à l'école Amato : facilités, contraintes et acquis.....	292
2. Bullying et problématiques relationnelles au collège Amato : les groupes et les victimes d'exclusion et	
harcèlement réitérés	300
2.1. Une classe, deux situations de bullying.....	303
2.2. Deux problèmes de bullying sur un terrain commun.....	321
3. Les principales attributions de sens et la compréhension du bullying	333
3.1. École et apprentissage : manque d'enthousiasme, ritualisme ou intégration a-problématique d'un	
objectif ?	333
3.2. Les parents : régulation et autonomie, entre affichages normatifs directs et indirects.....	347
3.3. Le bullying d'après nos répondants : vers l'identification d'outils interprétatifs externes	357
Conclusions.....	375
SECONDE SECTION.....	380
LE TERRAIN « CAPPELLO ». <i>School bullying</i> , entre appartenances et objectifs.....	380
Introduction.....	380
1. Les répondants, leur entourage et la routine scolaire : une première esquisse.....	381
1.1. La classe « Cappello», entre typicités, exceptions et anomalies.....	382
1.2. Un terrain facile ?	403
2. Harcèlement systématique entre pairs : une mosaïque de fréquentations préférentielles et de relations	
conflictuelles	410
2.1. Deux situations de harcèlement de groupe.....	416
2.2. Trois dynamiques de bullying direct entre protagonistes individuels et groupe-classe.....	441
3. Représentations principales et leurs influences réciproques. Confluence dans – et précision par – le bullying	
.....	468
3.1. L'école et l'existence : représentations implicites, ponctuelles et générales.....	472
3.2. La famille, référence relative ou bien ultime ?	486
3.3. Aux fondements du bullying, de ses représentations et de ses dynamiques	497
Conclusions.....	511
CONCLUSIONS	517
PREMIERE SECTION - Acquis de base concernant l'étude compréhensive du bullying.....	517
1. L'interaction et l'acteur victime	518
2. Groupe et groupes. Tous les acteurs du bullying.....	518
3. Traits distinctifs indépendants et orientations des acteurs.....	521
4. A propos des hypothèses de départ	525
SECONDE SECTION – Résultats de l'enquête et bilan critique sur l'étude	531
1. Tous les résultats : différences et similitudes entre sous-terrains	531
1.1. Différences et spécificités par rapport à la distinction géographique.....	532
1.2. Différences et spécificités par rapport au niveau scolaire.....	542
2. Bref bilan critique. De quelques éléments pour continuer le travail.....	556
ANNEXES	560
ANNEXE 1 - Les deux contextes de l'enquête. Profils et parcours socioéconomiques et historiques.....	561
A. Le parcours de la région Vénétie : caractéristiques géographiques, démographiques et activités économiques.....	563
B. La Sicile. Son chemin contemporain en bref	573
C. Les trois villages de la province de Vérone	583
D. Le village en Sicile : ses alentours.....	589
ANNEXE 2 - Le bullying et d'autres catégories d'actes indésirables. Pour une distinction entre notions et	
approches	597
A. Le <i>bullying</i> : déviance, agressivité, agression ou violence ?.....	597
B. <i>Bullying</i> et « violences scolaires » : quel rapport ?	606
ANNEXE 3 - Un saut dans le langage courant : la « socialisation »	611

<i>ANNEXE 4 - Les termes les plus utilisés par les collégiens</i>	<i>616</i>
A. La classe Amato	616
B. La classe Cappello	619
<i>ANNEXE 5 - Les thèmes du canevas et les tentatives d'approfondissement : leur "succès" au collège Amato</i>	<i>621</i>
<i>ANNEXE 6 – Le terrain Amato et les carences informatives apparentes : une clé pour préciser les postures et les positions des protagonistes du bullying</i>	<i>625</i>
<i>ANNEXE 7 - Les collégiens Amato et l'avenir : référence absente ou implicite et évidente ?</i>	<i>632</i>
<i>ANNEXE 8 - La caractérisation de l'amitié entre empreinte familiale, concours des pairs et expérience scolaire dans la classe Amato</i>	<i>636</i>
<i>ANNEXE 9 – Une représentation graphique des trames amicales et conflictuelles au sein de la classe Amato</i>	<i>640</i>
<i>ANNEXE 10 - Thèmes et intérêt suscité chez les répondants Cappello.....</i>	<i>641</i>
<i>ANNEXE 11 - Le rapport à la règle comme indice du rapport instrumental à l'école chez les collégiens Cappello</i>	<i>644</i>
TABLEAUX	649
1. Les écoliers S. Andrea et leurs parents	650
2. Les écoliers Farinetti et leurs parents	652
3. Les collégiens Amato et leurs parents	654
4. Les collégiens Capello et leurs parents	656
5. Synthèse des informations et des impressions générales issues du contact avec le terrain	659
BIBLIOGRAPHIE.....	661

Résumé

Pratiques de *bullying* et adhésions normatives dans quelques classes d'école et de collège en Italie

L'étude du harcèlement systématique entre pairs à l'école (*school bullying*) est-elle éclairée par l'approfondissement de la relation aux normes qu'entretiennent les jeunes acteurs ? Quels sont les éléments clés aidant l'identification et la compréhension du phénomène ?

A partir d'une redéfinition du *bullying* insistant sur les apports croisés de chaque protagoniste sur la scène des dynamiques indésirables, le travail propose une étude située du problème. Chaque acte et chaque initiative de type *bullying* sont ainsi analysés dans le cadre de la situation spécifique qu'ils dessinent et dont ils relèvent à la fois. Pour cela, l'attention est portée sur les attributions de sens et sur la perception réciproque d'adhésions normatives mises en avant par les élèves concernés. Quatre classes scolaires italiennes sont analysées dans leurs dynamiques relationnelles et conflictuelles ; du point de vue de leur organisation, de l'ordre et de la discipline ; en termes d'investissements axiologiques opérés par les jeunes et leur entourage et encouragés par les enseignants.

MOTS-CLÉS : school bullying, intimidation et victimisation, harcèlement entre pairs, violence scolaire, socialisation.

Summary

School Bullying and Compliance with Norms and Values in some Primary and Secondary Italian School Classes

School bullying: does the study of peer harassment in schools delve deeper into the relationships of young people with rules and values? What are the key factors that can help to better identify and understand the phenomenon? The work starts from a re-definition of school bullying based on the cross contribution of each character acting in the educational scene where the undesirable dynamics take place to propose a local analysis of the problem. Each school bullying initiative is analysed in the context of the specific situation that it creates and from which it arises. Attention is also brought to the attribution of meanings as well as to the reciprocal perception of the compliance with the rules by students. Four Italian classrooms are examined taking into account the dynamics of their relationships and conflicts; their organization, rules and discipline; the axiological investments made by young people and promoted by their teachers.

KEY WORDS : school bullying, peer victimization, peer harassment, school violence, socialization

DISCIPLINE : Sciences sociales et philosophie de la connaissance – Sociologie

ÉCOLE DOCTORALE V – CONCEPTS ET LANGAGES – GEMAS