

Construction collective d'élèves du secondaire autour de la question de l'intimidation : analyse de la dynamique interactionnelle

Suzanne Vincent et Marie-Claude Bernard

Volume 6, numéro 1, 2022

Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », étudier la participation pour comprendre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091204ar>

DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51489>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vincent, S. & Bernard, M.-C. (2022). Construction collective d'élèves du secondaire autour de la question de l'intimidation : analyse de la dynamique interactionnelle. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 92-110. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51489>

Résumé de l'article

L'intimidation constitue une question vive qui interpelle les intervenant-es sociaux-les et éducatif-ves, les trajets scolaires de plusieurs élèves étant entravés, souvent de manière importante, sur les plans de leur sécurité et de leur état de santé physique et psychologique. Une telle question, largement évoquée dans l'espace public et le plus souvent débattue par les adultes, concerne aussi les jeunes. Ici comme ailleurs, des actions éducatives ont été entreprises dans les milieux au cours des dernières décennies pour en enrayer l'expansion et en prévenir les manifestations. Comment des élèves du secondaire, interprètent-ils et interprètent-elles ce phénomène lorsqu'ils et elles sont invité-es à en discuter entre eux et elles, lors d'échanges en sous-groupe? Que disent-ils et disent-elles et comment en parlent-ils et en parlent-elles? Le présent article tente d'éclairer les significations qu'ils et elles attribuent au phénomène et de saisir la dynamique interactionnelle qui s'en dégage, la perspective de l'interactionnisme symbolique servant de cadre théorique. Les échanges engagés entre eux et elles laissent voir une co-construction des significations basée sur une logique argumentative soutenue par les référents discursifs convoqués, stimulée par les interactions engagées et nourrie par des sources de savoirs, ce qui laisse voir, de manière plus large, leur rapport à l'apprendre. En conclusion, nous soulignons l'importance des interactions médiatisantes engagées par les adultes en vue d'adapter leurs actions et soutenir la transformation des capacités cognitives des élèves pour leur permettre d'appréhender la complexité des problèmes auxquels ils et elles ont à répondre.

© Suzanne Vincent, Marie-Claude Bernard, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

CONSTRUCTION COLLECTIVE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE AUTOUR DE LA QUESTION DE L'INTIMIDATION : ANALYSE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE

Suzanne Vincent

suzanne.vincent@fse.ulaval.ca

Professeure titulaire à la retraite

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

Marie-Claude Bernard

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Professeure titulaire

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval - CRIRES

Résumé

L'intimidation constitue une question vive qui interpelle les intervenantes et les intervenants sociaux et éducatifs, les trajets scolaires de plusieurs élèves étant entravés, souvent de manière importante, sur les plans de leur sécurité et de leur état de santé physique et psychologique. Une telle question, largement évoquée dans l'espace public et le plus souvent débattue par les adultes, concerne aussi les jeunes. Ici comme ailleurs, des actions éducatives ont été entreprises dans les milieux au cours des dernières décennies pour en enrayer l'expansion et en prévenir les manifestations. Comment des élèves du secondaire interprètent-ils ce phénomène lorsqu'ils sont invités à en discuter entre eux et elles lors d'échanges en sous-groupe? Que disent-ils et comment en parlent-ils? Le présent article tente d'éclairer les significations qu'ils attribuent au phénomène et de saisir la dynamique interactionnelle qui s'en dégage, la perspective de l'interactionnisme symbolique servant de cadre théorique. Les échanges engagés entre eux et elles laissent voir une co-construction des significations basée sur une logique argumentative soutenue par les référents discursifs convoqués, stimulée par les interactions engagées et nourrie par des sources de savoirs, ce qui laisse voir, de manière plus large, leur rapport à l'apprendre. En conclusion, nous soulignons l'importance des interactions médiatisantes engagées par les adultes en vue d'adapter leurs actions et soutenir la transformation des capacités cognitives des élèves pour leur permettre d'appréhender la complexité des problèmes auxquels ils ont à répondre.

Mots-clés : intimidation, interactionnisme symbolique, focus group, coconstruction de sens, voix de jeunes

Abstract

Bullying is a pressing issue that challenges educational and other social practitioners, as many students' schooling process is impeded, often significantly, as regards safety and physical and psychological health. This issue, which is widely discussed in the public sphere and is often debated by adults, also concerns youngsters. Here and elsewhere, measures have been implemented to reduce and prevent bullying in schools. How do high school students interpret the phenomenon of bullying when they are invited to discuss it among themselves in focus groups? What do they say and how do they talk about it? Through the theoretical framework of symbolic interactionism this article sheds light on the meanings that high school students attribute to bullying and on the emerging interactive dynamics that emerged during their discussions. The analysis of the discursive segments manifested a co-construction of meanings stimulated by the interactions students engaged in, and fed by different sources of knowledge that revealed, in a broader sense, students' relationship to knowledge. In conclusion, we stress the important role of adults for mediating interactions that support the transformation of students' cognitive capacities and enable them to understand the complexity of the problems with which they must deal.

Keywords: bullying, symbolic interactionism, focus group, meaning coconstruction, student voices

Note des autrices

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Suzanne Vincent (suzanne.vincent@fse.ulaval.ca) ou Marie-Claude Bernard (marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca)

Réaffirmer l'importance de la complémentarité des contributions diverses des acteurs et actrices qui œuvrent aux différents paliers pour les faire servir à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves constitue un projet socioéducatif porteur, la mise en synergie des actions étant plus que jamais souhaitée, dans un monde en profonde transformation. En tant qu'acteur·es¹, les élèves doivent aussi être sollicité·es dans leur agir en vue de s'impliquer activement dans le développement de leurs propres compétences sur les plans cognitif et social. C'est ici sous l'angle de leur contribution particulière à l'élucidation d'une question sociale vive qui les concerne directement qu'elle est envisagée, le but étant de nous enquêter de leur mode d'appréhension d'un phénomène complexe lorsqu'ils sont invité·es à en débattre en groupe. L'intimidation est au centre de cette discussion et en constitue l'objet, le discours des élèves servant de trace pour saisir la pensée-en-acte qui s'exprime.

Dans la première section, nous situons la question de l'intimidation à l'école et interrogeons l'intérêt des élèves sur cette question tout en nous inscrivant dans une approche sociale de la cognition. Plus particulièrement, nous empruntons la perspective historico-socio-culturelle développée par Vygotsky et, de façon complémentaire, évoquons la référence à la théorie des représentations sociales. Appuyée sur ces fondements, notre étude² soutient l'idée que, lorsque placé·es en situation de discussion où des interactions sont engagées, les élèves se montrent aptes à cerner une question complexe, le rappel des savoirs qu'ils détiennent étant facilité lors des échanges et la confrontation des points de vue servant de levier cognitif dans le groupe. Dans la deuxième section, nous présentons le dispositif méthodologique des *focus groups* employé dans une perspective interactionniste symbolique qui souligne l'importance du sens qui se construit dans l'interaction. Dans la troisième section, nous déclinons les résultats émergents de l'analyse exprimés en trois moments, résultats que nous discutons ensuite dans la quatrième section sous les angles des positionnements et significations endossés lors de ceux-ci, du flux discursif lors des échanges interlocutoires engagés et des sources des différents savoirs convoqués. Enfin, nous concluons sur l'importance des échanges entre pairs qui semblent s'exprimer selon une logique de convergence et celle de la valeur des médiations des adultes (famille-école-communauté) suivant une intentionnalité éducative pour susciter des conflits cognitifs, faire évoluer les représentations et ainsi offrir une structure à une pensée complexe.

Contexte : l'intimidation, les élèves et approche du phénomène

L'intimidation à l'école : obstacle à la participation au projet scolaire

L'un des problèmes actuels qui interpelle les sociétés concerne la question de la violence et de ses manifestations sous forme d'actes destructeurs et répétitifs contraires aux lois et perpétrés à l'égard des personnes et des institutions. L'intimidation, figure évocatrice de la

¹ Cet article applique les règles épiciennes propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

² La présente étude s'inscrit à la suite du projet subventionné (CRSH) « Développement d'une perspective « socio-didactique » pour appréhender la dynamique entre le savoir de sens commun et le savoir scolaire appris », sous la direction de Sophie René de Cotret. La réalisation des *focus groups* ainsi que l'analyse des données présentées sont inédites.

violence en milieu scolaire, est d'ailleurs maintenant considérée comme une préoccupation majeure vu la filiation qu'elle entretient avec la santé et la sécurité des jeunes et qu'elle compromet leur persévérance et leur réussite à l'école³. Les médias y font régulièrement référence pour en souligner l'amplitude et l'escalade, parfois même les conséquences dramatiques chez certains élèves. Debarbieux (2006) dénonce d'ailleurs la référence abusive à la notion de violence d'autant qu'elle donne lieu à des amalgames qui mettent sur un même pied les délits mineurs, les associant avec le diagnostic de conduites antisociales requérant l'intervention de services psychiatrique ou juridique⁴. Si des enquêtes soulignent un soutien social élevé pour bon nombre de jeunes de la part de leur entourage, il appert que plusieurs d'entre eux et elles vivent un taux d'anxiété élevé qui les conduit à se désinvestir peu à peu de leur projet scolaire vu leur difficulté d'insertion sociale à l'école, et dont le décrochage est très souvent l'aboutissement⁵. On arrive d'ailleurs mal à évaluer le poids des pressions exercées sur eux et elles et qui sont causes de stress, d'isolement, voire de détresse psychologique, notamment chez ceux et celles qui affichent déjà une vulnérabilité d'ordre psychosocial.

Nombre d'études ont été menées en vue d'en comprendre les significations⁶, ce qui a donné lieu, ici comme ailleurs, à des législations et à divers programmes d'intervention dans les écoles pour tenter d'en enrayer l'expansion. Cornell, Sheras et Cole (2006) soulignent d'ailleurs la pléthore de publications sur le sujet depuis les années 1975 avec une accentuation autour des années 2000. Ces chercheuses et chercheurs ont évalué, pour les États-Unis, une série d'études et de programmes d'intervention et conclu sur l'insatisfaction des progrès accomplis, conclusion corroborée par Griffin et Gross (2004) qu'ils citent. Ces auteur·trices déplorent les difficultés de conceptualisation et de mesure du phénomène de *bullying*, affirmant qu'il recouvre un vaste champ de comportements délictuels sur les plans physique, verbal et socio-relational, ce qui rend la différenciation malaisée pour juger du degré de gravité, des impacts psychologiques laissés et des circonstances qui les déclenchent. Ils sont d'avis que l'analyse du phénomène doit prendre en considération les contextes d'émergence, recourir à des outils d'évaluation efficaces et mieux saisir le profil de la personne qui agresse.

La définition de l'intimidation s'est toutefois stabilisée autour du caractère agressif, offensant et répétitif de l'agir qu'une personne déploie à l'endroit d'une autre, et ce, sur la base d'un pouvoir inapproprié (Olweus, 1993), agir qui se décline par toutes sortes d'attitudes ou de gestes qui peuvent aller de fausses accusations ou rumeurs, d'insultes et de gestes destructeurs sur les plans physique et psychologique, comportements qui incitent à l'isolement et au rejet par les autres. Dans le cas de l'école, les impératifs de conformité

³ La notion de *réussite éducative* est différente de celle de *réussite scolaire* : alors que la première s'inscrit dans une perspective systémique, en référence aux contributions de l'ensemble des actrices et acteurs sociaux et éducatifs, la seconde est souvent associée au projet scolaire des élèves.

⁴ Sur la question de la violence, voir aussi Van Zanten *et al.* (2000) et Mabilon-Bonfils (2007).

⁵ Le risque de décrochage scolaire serait « *plus important chez les élèves qui ont un niveau élevé de détresse psychologique, de même que chez ceux qui sont victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école (ou de cyberintimidation durant l'année scolaire)* » (Gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec, 2018, p. 188).

⁶ Nous ne prétendons pas ici faire une recension des écrits concernant le phénomène d'intimidation, mais plutôt de présenter les jalons essentiels et de montrer que l'intimidation a donné lieu à des engagements politiques et des mesures éducatives dans bon nombre de pays. Pour une bibliographie sélective, voir, entre autres, Institut national de santé publique du Québec (2019) <https://www.inspq.qc.ca/intimidation/jeunes>.

aux normes corporelles ou comportementales agissent le plus souvent comme déclencheurs de la mise à distance sociale des élèves qui affichent une différence, donnant ainsi lieu à des propos dévalorisants à l'endroit de ceux ou celles qui s'écartent des normes⁷. La cyberintimidation, exercée de manière cachée, semble maintenant prendre du terrain, dédouanant les agresseur·euses de toute responsabilité vu l'anonymat que permet l'accès aux médias sociaux. Le recours aux termes de « rejet » et de *bullies* pour parler respectivement des victimes et des agresseur·euses, ainsi que de *racket* ou de *dettes à payer* pour identifier certaines pratiques d'extorsion, participent du vocabulaire des cours d'école, ce qui montre bien le caractère d'assujettissement et de harcèlement que certain·es vivent, selon le cas. Bien qu'elle ne puisse agir seule pour enrayer le problème, l'école est d'ailleurs sommée d'exercer une vigilance accrue, d'autant que certain·es élèves plus vulnérables se laissent tenter par des sollicitations « rémunérées » du commerce de drogues ou de la prostitution, ce qui les détourne encore davantage de leur projet d'apprentissage et qui affecte leur santé.

Au cours de la décennie 2000, une sonnette d'alarme était tirée sous l'instigation d'organismes internationaux et nationaux invitant les milieux d'éducation à entreprendre des actions préventives. En 2016, la représentante spéciale du Secrétaire-Général rappelait, lors du lancement de l'Agenda 2030 pour un Développement durable (dix-sept buts et 167 cibles d'action), la nécessité du renouvellement des engagements, dont celui visant à contrer les manifestations de la violence à l'endroit des enfants (cible 16.2). Parmi les différentes formes qui compromettent leur développement et leur sécurité, le harcèlement est identifié comme l'une de ces figures, y compris au sein des écoles⁸. Dans le cas du Canada et du Québec, les programmes de sensibilisation pour contrer ce fléau ont été mis en œuvre⁹; des textes législatifs ont été adoptés pour orienter l'action¹⁰; des politiques éducatives et des plans d'actions ont été élaborés pour encadrer la prise en charge du problème dans les milieux scolaires et les soutenir pour résoudre les difficultés. Des formations ont été dispensées auprès du personnel des écoles en vue de les outiller pour sensibiliser les jeunes au phénomène et les aider dans la résolution de conflits. Les programmes de formation professionnelle à l'enseignement ont aussi été de la partie en inscrivant cette préoccupation dans les plans de cours. Des gestes ont été posés, sans que cela ne s'avère suffisant.¹¹.

⁷ Des jeunes invoquent des motifs liés à des caractéristiques personnelles (apparence, taille, forme du corps, poids) ou à des comportements en rupture avec le genre (trop féminins pour les garçons et trop masculins pour les filles). Voir : Gouvernement du Québec. Institut national de la santé publique du Québec (2019).

⁸ Pour le suivi donné aux cibles d'action, voir Nations Unies, représentante spéciale chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants. *Programme 2030 pour les droits de l'enfant*. (s.d.). <https://violenceagainstchildren.un.org/fr/content/programme-2030-pour-les-droits-de-l%E2%80%99enfant>

⁹ Sécurité publique Canada. (2008). Prévenir l'intimidation : la nature et la fréquence de l'intimidation au Canada. Centre national de prévention du crime. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn/bllng-prvntn-fra.pdf>

¹⁰ Au Québec, la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* a été adoptée à l'unanimité par l'Assemblée nationale en 2012 (LQ 2012, c 19).

¹¹ Dans le portrait de la violence effectué au sein d'établissements d'enseignement au Québec entre 2013 et 2015, Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia (2018) concluent sur un bilan mitigé en ce qui a trait aux changements produits, notamment au secondaire et même si des améliorations ont été observées au primaire.

Les élèves participent au monde dans lequel ils et elles vivent

On peut être tenté·e de se demander si les élèves du secondaire sont intéressé·es par les problèmes sociaux soulevés dans leur environnement, dont celui de l'intimidation, étant des témoins de ses manifestations dans ou à l'extérieur de l'école. Des jugements sévères sur leur soi-disant nonchalance par rapport à ce qui se passe autour d'eux et elles sont parfois formulés, arguant que l'attachement aux médias sociaux et le temps imparti aux communications entre ami·es opéreraient chez eux et elles une distanciation, voire une désensibilisation émotive par rapport au monde qui les entoure. Pourtant, les élèves montrent leur intérêt et leur aptitude pour traiter de sujets d'actualité vifs qui touchent leur quotidien. Étant soumis·es à divers courants d'idées et d'opinions reliés plus ou moins directement aux questions et débats de société et étant perméables aux habitus en usage dans leur milieu familial et environnement culturel, il serait faux de prétendre qu'iels désertent le « monde » dans lequel iels vivent¹².

Bien qu'encodées de manière éparse, souvent à leur propre insu, les informations qu'iels glanent dans la pensée sociale constituent des sources de savoirs qui viennent influencer leur rapport au monde. De telles références tiennent d'ailleurs souvent lieu d'assises aux échanges qu'iels pratiquent lors de discussions entre ami·es et en classe, qui, si superficielles ou approximatives qu'elles puissent paraître, ne sont pas aussi « vides » ou « débranchées » des idées qui circulent, non plus qu'exemptes de réflexion. De fait, cet horizon de références constitué de savoirs non codifiés et qui structurent leurs modes de penser et d'agir les suivent jusqu'à l'école. Parallèlement à ceux de la sphère sociale, les savoirs de l'école, formels parce qu'institutionnalisés, s'imposent par l'entremise des enseignements dispensés. L'institution scolaire n'ignore donc pas les problématiques sociales, même que leur considération a fait l'objet d'un intérêt croissant en éducation au cours des dernières décennies¹³. Les thèmes de la santé, de l'environnement, du développement durable et du vivre-ensemble ont trouvé leur niche dans les programmes d'études de l'école obligatoire, sous l'égide du développement des compétences d'ordre personnel et social. Les discours curriculaires et didactiques se sont ainsi renouvelés : des thèmes à résonance sociale ont été introduits en vue d'une contextualisation plus adéquate des savoirs à enseigner dans les différents champs disciplinaires; les modalités de leur traitement didactique ont été légitimées et promues par les différentes « éducations à », même si des précautions doivent être prises pour en assurer la valeur curriculaire¹⁴. Ainsi, nombre de préoccupations d'ordre éthique, social, socio-sanitaire et techno-scientifique participent maintenant d'activités pédagogiques en classe, notamment à l'enseignement secondaire. En somme, les élèves disposent d'un bagage de références dont on ne soupçonne pas toujours l'ampleur ni l'origine et savent beaucoup plus qu'on ne pourrait le

¹² L'étude récente de Barma et Deslandes se penchant sur les points de vue d'élèves du secondaire à propos de la légalisation du cannabis montre que les jeunes se soucient de l'avis des adultes significatif·ves tels leurs parents ou le médecin (Barma, Deslandes & Tremblay-Gagnon, 2022).

¹³ En effet, l'éclairage de la sociologie et des didactiques disciplinaires, ainsi que le courant sociodidactique qui a pris naissance dans les didactiques des langues et des cultures, ont favorisé la pérégrination des questions socialement vives dans les matières scolaires, la perspective étant de former à une citoyenneté responsable et critique. L'histoire et la philosophie des sciences ont aussi mis à l'avant-scène les grands enjeux sociétaux qui concernent les scientifiques, mais aussi les citoyens. Voir, entre autres, Poggi & Moniotte (2011).

¹⁴ Voir en particulier Barthes et Alpe (2018), Fabre (2014) et Lange (2014).

penser. Celles-ci sont aussi inscrites dans des contextes culturels donnés qui leur donnent forme. Iels tirent parti des savoirs du quotidien issus de l'expérience et des savoirs formels proposés dans le cadre scolaire, ce qui montre l'interdépendance des différentes sources de savoirs dans l'activité de conceptualisation¹⁵. Les savoirs des élèves ne s'élaborent pas en solo : ils sont le fruit d'interactions diverses avec les personnes qu'iels côtoient en famille, à l'école et en d'autres lieux. Iels apprennent dans la relation à l'autre, au contact des autres, et iels baignent, pour ainsi dire, dans une culture donnée, construisant leur rapport à l'apprendre (Charlot, 2021).

L'approche sociale de la cognition : construction participative des savoirs

La théorie historico-socio-culturelle de Vygotsky offre une perspective qui tient compte à la fois des actions des individus et de l'ancrage culturel des connaissances en soulignant le rôle de la médiation. C'est par la médiation sociale que la pensée se déploie, soutient Vygotsky qui souligne l'influence du processus interpersonnel sur le processus intrapersonnel (Wertsch, 2001) ainsi que le rôle médiateur du langage dans le développement de la pensée.

Le caractère social de la cognition s'inscrit dans les approches cognitives socioconstructivistes des théories des apprentissages, l'approche cognitiviste ayant montré ses limites pour expliquer le dynamisme en jeu dans l'activité mentale du sujet, au-delà de la référence à l'exercice de la rationalité individuelle¹⁶. Dans ces approches, on comprend la construction des savoirs par l'individu à travers ses interactions et, dans la théorie historico-socio-culturelle de Vygotsky, on considère que l'appropriation des outils culturels qui sont mis à la disposition de l'individu par l'environnement dans lequel il se développe sont le résultat de générations précédentes, héritage d'une communauté déterminée. Pour Vygotsky, les fonctions cognitives ne sont pas des produits individuels mais des processus médiatisés, la pensée ne pouvant se détacher de sa culture ni des interactions sociales indispensables à l'appropriation et l'usage des outils historiquement constitués (Panissal & Bernard, 2021).

La perspective de la contribution active du langage à l'activité de conceptualisation est largement admise chez bon nombre de chercheur·euses (Wertsch, 1985) qui, à la suite de Vygotsky, conviennent de son ancrage social et culturel vu la distribution du savoir en divers lieux et la primauté des relations intersubjectives sur l'évolution des modalités de raisonnement. Une telle perspective en a conduit certain·es à parler de « cognition située » pour marquer le caractère social des savoirs ainsi que leur lien à des pratiques sociales (Lave, 1991; Moro, 2001). Dans la même veine, la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961), qui s'inscrit dans la continuité des sciences sociales, convient du marquage social de la cognition, considérant qu'elle n'est pas le produit de la pensée individuelle, mais qu'elle relève plutôt de processus de communication socialement

¹⁵ La notion de *savoirs* invoquée dans le présent article est utilisée pour désigner les savoirs issus de la pensée ordinaire et les savoirs de l'école, ce qui ne tient pas compte des distinctions formulées en didactique entre savoirs et connaissances, savoirs institutionnalisés de l'école et savoirs construits par l'élève. On s'y réfère ici surtout pour situer leurs sources. Lorsqu'il est question des savoirs des élèves, nous faisons référence à ce dont iels parlent autant qu'au comment iels en parlent, le langage étant constitutif du savoir même. Les savoirs sont compris comme des construits actualisés et médiatisés.

¹⁶ À ce sujet voir, entre autres, Bruner (1995), Bronckart (2001) et Widmer (2010).

déterminés et qui permettent d'orienter l'agir des individus et des collectivités. Les représentations sociales, qui correspondent à des ensembles de connaissances (concepts, images, perceptions) prennent racine dans la pensée sociale et sont élaborées au sein d'environnements culturels donnés, par l'entremise des interactions entre les individus et les groupes, connaissances qui trouvent leur expression et leur utilité dans l'action¹⁷.

Dans la présente étude, nous avons souhaité nous enquêter de la manière dont des élèves du secondaire, placés en sous-groupe de discussion, traitent du problème de l'intimidation en tant que question sociale vive qui les concerne directement. Notre intention visait à dégager les significations qu'ils lui attribuent et à saisir la dynamique interactionnelle qu'ils instaurent en cours d'échanges.

Dispositif de l'étude

La perspective de l'interactionnisme symbolique éclairant la méthode de *focus group*

En vue de mener à bien notre étude portant sur les significations que les élèves attribuent au phénomène d'intimidation *via* la dynamique engagée lorsqu'ils en discutent entre eux et elles, nous avons fait le choix de la perspective interactionniste qui permet de considérer la co-construction des interprétations des phénomènes sociaux et d'approcher le processus d'appropriation des expériences (Goffman, 1991; Le Breton, 2008). Sous cette perspective, nous avons mis en œuvre des *focus groups*, méthode d'enquête qualitative qui consiste à créer un espace discursif où les participant·es construisent collectivement leurs discours au fil des interactions en interprétant l'objet de leurs discussions (Mondada, 2000). Ce type d'enquête de terrain favorise des échanges dans lesquels les croyances, les points de vue, les expériences qui font sens dans le groupe social de référence émergent dans les interactions (Wilkinson, 1998). En se centrant sur un thème à discuter partagé par l'ensemble des participant·es, cette méthode s'adapte particulièrement à l'étude d'objets sensibles et controversés à caractère multiréférentiel en donnant accès à des points de vue variés qui peuvent diverger ou converger (Mbazogue-Owono & Bernard, 2016). C'est le cas des problèmes sociaux qui touchent les élèves, tels le tabagisme, l'usage du cannabis, le suicide ou l'intimidation. Sur la base des propos endossés par ceux-ci et celles-ci, il nous importait de dégager les significations élaborées qui prennent sens dans les interactions, ce que nous appelons la dynamique interactionnelle.

Le dispositif mis en place

En ce qui concerne la sélection des élèves participant aux *focus groups*, nous avons respecté la règle de l'homogénéité recommandée dans l'utilisation de la méthode (Duchesne & Haegel, 2004) en choisissant des élèves des mêmes groupes, de 3^e et 4^e secondaire (âgés de 14 à 16 ans). Les élèves participant·es ont été recrutés dans une école privée d'une

¹⁷ Moliner, Rateau & Cohen-Scali (2002) reprennent à leur compte la définition de Roussiau et Bonardi (2001) pour qui « une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance » (p. 13). Pour Jodelet (2003), ce sont des savoirs socialement élaborés et partagés. Pour un tour d'horizon à propos de l'évolution de la théorie des représentations sociales et de ces divers courants, voir Garnier (2015).

ville du Québec choisie en fonction de sa disponibilité¹⁸. Avec l'autorisation de la direction d'école pour réaliser la recherche, celle-ci a demandé aux enseignant·es concerné·es de désigner les élèves susceptibles de participer aux entrevues. Avec son soutien, nous avons également obtenu l'accord préalable des parents au moyen d'un formulaire d'acceptation.

Lors d'une première rencontre avec les élèves participant·es, nous avons procédé aux précisions sur l'objectif de la recherche, fait signer le formulaire de consentement volontaire, tout en les informant sur le respect de leur anonymat. Quatre groupes d'élèves de 5 à 6 sujets se sont constitués auprès desquels nous avons tenu deux séances de discussion d'une durée maximale de 75 minutes chacune autour de problèmes reliés à l'usage du tabac et à l'intimidation. Les entrevues de groupe ont été enregistrées sur bandes vidéo et audio. Partant de la lecture d'une vignette comme déclencheur comprenant des informations documentées sur l'un et l'autre des problèmes, il leur a été demandé d'en discuter entre eux et elles, en précisant qu'il n'y avait pas de bons ou de mauvais points de vue à ce propos. Une des chercheuses a joué le rôle d'animatrice des discussions et l'autre intervenait de façon plus périphérique afin de relancer le débat, demander une précision ou reformuler les idées émises pour s'assurer de la compréhension de leurs propos.

La démarche d'analyse

Toujours appuyée sur la perspective interactionniste, l'analyse des échanges qui ont eu lieu dans cet espace discursif des *focus groups* tient compte du contexte d'énonciation et met en lumière les changements et ajustements qui s'opèrent dans les discours des participant·es, tout au long des discussions. Elle permet de suivre la trame des négociations et d'observer la construction collective des points de vue (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Nous avons été guidées par les questions suivantes :

- Quels sont les référents du discours sur lesquels s'appuient les élèves?
- Comment s'exprime le jeu des interactions engagées?
- D'où tiennent-ils les savoirs qu'ils partagent?

L'analyse du discours issu des entrevues de groupe menées s'appuie donc sur les référents invoqués par les participant·es, sur le jeu des interactions et leur orientation et, enfin, sur les savoirs convoqués, notre but étant ultimement de saisir la dynamique interactionnelle de leur discussion autour de la question de l'intimidation. Une fois les échanges transcrits, les choix suivants ont été faits :

- nous avons sélectionné la thématique de l'intimidation étant donné que la question de l'usage du tabac constituait pour ces élèves un problème du passé et non pas de leur génération, ceux-ci et celles-ci convenant facilement des méfaits de la cigarette pour leur santé;
- nous avons retenu un groupe de 4^e secondaire en particulier du fait qu'il s'est démarqué par le degré d'interactivité, vu l'alternance des tours de parole, le rythme et la répartition de ces prises de paroles, les participant·es concerné·es exprimant avec aisance leurs points de vue sur l'intimidation. Ce groupe était composé de quatre filles et deux garçons¹⁹.

¹⁸ En raison des calendriers de la recherche et du milieu scolaire ainsi que des disponibilités des écoles (période d'examens), nous avons fait le choix de cette école qui nous a généreusement ouvert ses portes.

¹⁹ Identifié·es dans les extraits par F1, F2, F3, F4 et G1, G2.

C'est cette séance analysée qui est présentée dans cet article. Il s'agit d'une analyse mixte basée, d'une part, sur le contenu en vue de dégager les principaux thèmes débattus (Salazar Orvig, 2003) et, d'autre part, sur les interactions (Markova, 2003). En ce qui a trait au contenu, le verbatim chronométré a été divisé en unités de sens, le séparant ainsi en 23 épisodes. Cette opération a été suivie d'une démarche visant à cerner la nature des propos relevés (De quoi parlent-ils?), les sources invoquées (De qui ou de quoi s'inspirent-ils?) et le jeu argumentaire déployé (Comment en parlent-ils?). Pour ce qui concerne les interactions, une analyse minutieuse des continuités et des ruptures dans les échanges a été effectuée en vue de comprendre la direction du discours collectif, étant entendu que, selon la perspective interactionniste qui éclaire notre démarche, cette direction n'est pas prédéterminée (Winkin *et al.*, 1981²⁰).

Résultats de la construction collective : regards multiples

L'examen du verbatim des échanges des élèves nous permet d'accéder aux angles de vue à partir desquels ils envisagent le phénomène de l'intimidation. Il va de soi que cette étude, exploratoire, réalisée auprès d'élèves d'une école secondaire privée à effectif restreint, située dans un cadre naturel privilégié, ne traduit pas la diversité des situations entourant l'intimidation en milieu scolaire québécois. Toutefois, la mouvance observée tout au long de la discussion présente une richesse heuristique que ces résultats essaient de montrer. Trois moments significatifs ont été identifiés dans la trame du discours collectif produit, les transitions entre eux ayant été provoquées par des questions d'élèves qui déplacent autrement le débat²¹. Ces trois moments, dont la durée approximative est semblable, constituent une partition d'ensemble²², mais se distinguent néanmoins en fonction de la manière d'approcher le phénomène.

Un premier moment : un essai de cartographie pour situer le phénomène

Le premier moment de la discussion rend compte d'un regard scrutateur sur le phénomène de l'intimidation, les élèves s'engageant dans une démarche de délimitation du terrain en vue d'en situer les manifestations dans la société dans laquelle ils vivent. Le ton est donné par l'un des sujets qui reprend l'idée de la banalisation de la violence par les médias évoquée dans le texte de la vignette²³, ce qui tient lieu de point d'appui pour la discussion libre, thème qui recouvre parfois la notion d'intimidation. Deux positions sont soutenues par les élèves : l'une, sous forme de principe prescriptif-idéaliste, suggère que la violence ne doit pas devenir un divertissement; l'autre sous forme de constat descriptif-affirmatif, soulignant qu'elle l'est effectivement devenue, puisqu'on « *la regarde* », « *on en rit* », on

²⁰ Elle suivrait « une partition invisible » (p. 101) selon la métaphore de l'orchestre employée pour distinguer ce modèle de communication de celui « télégraphique » (Winkin *et al.*, 1981).

²¹ Le terme « moment » n'est pas anodin. Il rejoint les mots de Goffman (1974) qui situait l'objet de son intérêt (l'étude sociologique des conversations) par la phrase : « non pas les hommes et leurs moments; mais plutôt les moments et leurs hommes » (p. 8). Les femmes étant, bien entendu, incluses.

²² En cohérence avec le modèle orchestral de la conversation où l'interaction ne saurait se réduire à la somme de ses éléments (Winkin *et al.*, 1981).

²³ La discussion engagée se veut en résonance au texte de la vignette proposée, laquelle faisait état d'opinions courantes et de faits documentés sur le sujet. Selon le cadre interactionniste adopté, nous considérons que le ton des échanges est tributaire des impressions laissées par sa lecture et influencé par le contrat de parole proposant une délibération libre en début de séance.

la tolère « *par divertissement* », position qui a été davantage endossée dans les propos. La banalisation de la violence serait approuvée et normalisée dans la société à cause de l'influence manipulatrice des médias (électroniques et autres) qui savent attirer et retenir et qui « *montrent* » beaucoup d'événements violents pouvant être vus « *en famille* », ce qui banalise ainsi « *la vraie vie* » puisque « *on en a vu trop* ». Les élèves insistent sur l'attraction qu'exercent les médias dans la société, lesquels sollicitent en quelque sorte l'assentiment plus ou moins conscient de « *tout le monde* », y compris d'eux-mêmes et d'elles-mêmes, faisant d'ailleurs *consensus* sur cette conjoncture médiatique néfaste. Des justifications sur les travers de la nature humaine sont aussi exprimées, ce qui débouche sur des jugements de valeurs quant aux conduites de violence et même à des formules auto-accusatrices : « *on aime le mal, la souffrance* », « *on aime se comparer* ». Le groupe fait aussi allusion à l'agresseur·euse et à la victime impliqués, arguant de leur faiblesse respective en raison de leurs traits de caractère : l'agresseur·euse serait un être qui veut se montrer supérieur, attitude facilitée par l'anonymat quand il se cache derrière un écran; la victime serait un être faible, renfermé et sans mécanismes de défense. Pour les sujets, le problème de la violence n'est toutefois pas visible « *à leur école* » et se produirait davantage chez les élèves en début de secondaire. Les discours des intervenants scolaires pour contrer le problème de la violence sont caricaturés et assimilés à un rituel de « *bla-bla* » récurrent, à un « *speech* » peu convaincant qui n'inciterait pas les signalements auprès de la direction, d'où l'hésitation à parler du problème avec les intervenants.

Un second moment : le passage par soi pour « prendre corps » avec le phénomène

Le second moment rend compte d'un regard introspectif sur le phénomène d'intimidation qui suggère, pour ainsi dire, une vue de l'intérieur, sur la base de l'expérience des élèves. Ceux-ci et celles-ci délaissent le thème général de la violence et de sa banalisation dans la société pour emprunter un mode locutoire plus personnel. L'histoire de la personne, le soi, entre en scène sur la base de l'expérience vécue. Cette fois, l'amorce du nouveau thème, dont l'intitulé pourrait être « *moi, pour l'avoir vécu* », est initiée par le témoignage de F2 qui raconte, de manière détaillée, son expérience personnelle, propos sans doute propulsé à cause de l'allusion au suicide formulée précédemment. Son intervention dépasse le seul signalement de l'incident pour faire état de son besoin d'acceptation dans le groupe, de la compassion actuelle éprouvée lorsque d'autres vivent une telle situation et des solutions pour en sortir.

F2 : Moi, pour l'avoir vécu au primaire, moi ça me touche. [...] Je vais pas me croiser les bras, je ferais n'importe quoi pour l'aider. [...] je pense que c'est quand tu le vis que ça te touche, tu vois la personne, tu vois la tristesse dans ses yeux. [...] si tu as une gang, ils vont comme se rallier, parce qu'on a besoin d'être acceptée. Puis la personne va penser que si elle se rallie du côté de la personne qui est [...] rejetée, elle va [...] être rejetée elle aussi [...] elle se dit « Je vais suivre la masse, [...] je veux que le monde m'aime [...] ».

[...]
[...] j'étais dans une école publique vraiment défavorisée. Il y avait un petit gars dans l'école qui me battait. Je revenais avec des bleus à la maison [...] Puis le petit gars après [...] il avait des conséquences puis après [...] ce qui est bizarre c'est qu'après ça il me donnait des cadeaux. J'ai encore des pinces à cheveux [...] puis une semaine plus tard, il recommençait. Après ça, ils m'ont envoyée dans une école privée, parce que ma mère avait peur pour moi [...]. quand je suis arrivée là-bas, il y avait un gars qui était méchant [...], il m'intimidait. Puis, je l'ai frappé; c'est naïseux,

mais j'ai pas parlé, je l'ai frappé. C'était comme le premier réflexe, c'était comme « défends-toi ». [...] le gars avait un œil au beurre noir le lendemain, le reste j'ai oublié.
Chercheuse : Il t'a respectée après cela?
F2 : Il ne m'approchait plus. Il avait peur de moi. [Elle rit et les pairs rient avec elle] (Épisode 10)

Ce témoignage « fort » a suscité nombre de témoignages de la part des autres sujets du groupe, à l'exception d'un seul, ceux-ci et celles-ci livrant à leur tour leur expérience d'intimidé·e qui remonte parfois même au primaire. Iels font eux aussi allusion aux sentiments éprouvés en tant que victimes ainsi qu'aux stratégies déployées pour s'en sortir, soulignant à l'occasion le type de soutien reçu de la part de leur entourage, notamment des parents et des intervenants scolaires.

F3 : Moi personnellement c'est au secondaire 2, je me suis fait un peu intimider. J'en ai parlé à mon titulaire [...] ça c'est vraiment réglé. [...] j'y repense à cause qu'on parle de ça [...] C'était juste une petite intimidation un peu d'enfant, mais ça aurait pu vraiment aller plus loin [...]. Je suis contente de l'avoir dit [...].

G2 : Moi au primaire, [...] quand je suis allé à une autre école, en 4^{ème} année, je me faisais vraiment écœurer. Parce que moi, ça ne me tentait pas d'être comme tout le monde [...]. Moi ça ne me tentait pas de jouer au soccer. [...] il n'y avait pas vraiment de monde qui n'avait pas le goût de jouer au soccer. Je n'avais pas d'amis, [...], j'étais différent et ils m'écœuraient. Je trouvais ça vraiment plate. [...] Puis moi, je suis quand même doux, je n'ai pas le goût de me battre [...]. Je me sentais comme impuissant, j'étais pas capable de me défendre, je ne leur faisais pas de mal à ces gars. Puis finalement, j'ai comme [...] laissé faire [...] j'ai comme appris à gérer ça. (Épisode 12)

Un troisième moment : une tentative d'élargissement en vue de comprendre le phénomène

Lors du troisième moment de la discussion, les sujets portent un regard critique sur l'étendue et les causes possibles de l'intimidation et s'engagent dans un débat à caractère investigateur autour de la question de l'égalité/inégalité et de ses manifestations en lien avec le pouvoir qu'exerceraient les un·es sur les autres. Le propos de départ formulé par G2 questionne l'existence ou non de l'intimidation « *dans les pays sous-développés* » où « *ils sont tous pareils* », « *tous pauvres* », ce sujet inférant que c'est surtout « *dans notre société occidentale* » que le phénomène existe. Ce propos ramène le débat sur un terrain social élargi, forçant en quelque sorte les comparaisons avec les situations conflictuelles vécues ailleurs. S'engagent alors des interactions en lien avec la situation économique des personnes. Les propos sont ponctués par l'alternance entre le « *nous-autres* » associé à la richesse et à la nonchalance des pays riches (« *on prend trop de choses pour acquises* ») et le « *eux-autres* » à la pauvreté, bien que plus enclin·es à des valeurs d'entraide et de solidarité (« *les gens se serrent les coudes* ») vu les problèmes rencontrés (guerre), ce qui les inciterait à poursuivre un idéal d'instruction pour s'en sortir. Des équations sont établies entre richesse et intimidation, entre inégalités et intimidation, mais aussi entre égalité dans la pauvreté et peu d'intimidation, entre pauvreté et plus de coopération entre les personnes.

F1 : [...] eux, ils ont juste la classe pauvre, puis moyenne. Nous, nous avons des riches, mais extrêmement riches [...] c'est le fait d'avoir cette classe-là et de vouloir plus [...] qui fait que nous nous avons de l'intimidation. Tandis qu'eux, ils sont pas mal tous égaux. [...]

G2 : C'est le manque d'égalité qui provoque l'intimidation. Moi, je pense ça.

F4 : [...] Je connais du monde d'Afrique assez bien qui ont émigré au Québec. Puis eux autres, les gens se serrent les coudes, tout le monde est dans la misère. Dans le quartier où ils habitaient, ils étaient vraiment dans la misère. [...] donc ils se tiennent ensemble, ils se serrent les coudes, c'est pas le temps d'intimider les autres. L'idée c'est que, si tu veux survivre, il faut que tu sois ami avec ton voisin [...]. (Épisode 19)

Les interactions s'engagent par la suite autour des conflits vécus dans divers pays, les situations du Rwanda, de Cuba, de l'Afrique et de la Russie, étant notamment évoquées, y incluant celle du Canada à l'origine (rapports entre Français et Britanniques et les peuples autochtones). L'équation entre inégalité et intimidation est rappelée dans le cadre des conflits évoqués, bien qu'attribuée cette fois aux pouvoirs que détiennent certains groupes sur d'autres. Si la notion de génocide est associée à l'intimidation dans le cas du Rwanda, ce lien appelle des nuances pour certains sujets. En outre, et c'est là une première réticence soulevée, le lien établi entre l'égalité dans la pauvreté et la coopération est mis en doute vu l'exemple cubain, ce qui donne lieu à d'autres associations moins catégoriques entre égalité dans la pauvreté et souci de s'enrichir ainsi qu'entre lutte hégémonique de pouvoirs et pays de même obédience politique. L'approche d'apparence laborieuse dans la discussion montre que les sujets tentent de superposer, aux situations de conflits évoqués, les « principes » admis précédemment, tout en constatant que certaines failles entravent les généralisations.

G1 : Comme tu le disais (interpelle G2) au Rwanda [...]

F4 : Je voulais parler de génocide au lieu de ségrégation; ségrégation n'est pas le mot.

G1 : [...] Mais le génocide, c'est le meilleur exemple d'intimidation. C'est la pire affaire que nous autres. L'intimidation c'est dans presque toutes les sociétés.

F1 : Mais c'est encore une question de pouvoir [...] Les ... [un groupe, les Tutsis] qui était plus puissant et qui avait les meilleurs postes [...]. Ils étaient inégaux.

G2 : Moi, je pense, que tant qu'il y a inégalité, il y a intimidation. Quand tout le monde est égal, il n'y a pas d'intimidation

F1 : À Cuba, c'est pas mieux. Tout le monde est égal (à part le chef), mais c'est pas mieux.

G2 : En Afrique, je pense qu'ils sont tous pareils, parce qu'ils sont tous pauvres et ils veulent tous avoir de l'argent. [...]

F1 : Je pense qu'il ne faut pas mettre tout [à égalité], mais il faut accepter l'inégalité.

G2 : oui...

F1 : [...] Cuba l'a essayé, mais sérieusement, je ne deviendrai pas cubaine.

G1 : À Cuba et la Russie dans le temps, le communisme parce qu'il y a eu des abus. Les dirigeants deviennent abusifs, ils voulaient tout avoir, tout l'argent du peuple et garder tout pour lui. Mais, à la base, le système communiste c'est bien, c'est une bonne chose, mais s'il y a de l'abus, c'est mal. [...]

F3 : En Histoire, ce qu'on est en train d'étudier, le Haut et le Bas-Canada, c'est la même affaire. Les Français étaient en majorité, mais politiquement en pouvoir inférieur. Ils se faisaient intimider par les Britanniques.

F1 : ... qui étaient minoritaires par rapport à eux. (Épisode 19)

À la toute fin, fort probablement par anticipation de la limite du temps imparti à la discussion, les sujets tentent de conclure sur le caractère « normal » de la violence en l'associant à la nature humaine, question de « fermer » la tâche.

G2 : [...] il y a toujours eu de l'intimidation. Même les Autochtones, quand il y avait des guerres. On pense [...] on nous disait que c'est notre génération qui a amené ça, mais notre génération l'a fait de manière différente, parce que je pense que c'est humain de vouloir écœurer les autres. C'est... on est fait comme ça.

F1 : Je pense pas juste le fait d'écœurer, mais d'aller chercher ce que l'autre a et que tu n'as pas.

G2 : Oui. (Épisode 19)

Discussion entourant la dynamique interactionnelle du discours

À la suite de l'examen des trois moments où des regards différents sont posés sur le phénomène, nous discutons de la dynamique interactionnelle en nous attachant aux positionnements endossés lors de la discussion, au flux conversationnel engagé et aux savoirs convoqués. Malgré la limite évoquée précédemment au regard de l'échantillon, cette section fait ressortir la valeur ajoutée générée par l'entrée analytique de la dynamique interactionnelle, qui elle, peut être empruntée dans le traitement de questions sociales autres.

Les positionnements et les significations lors des différents moments de la séance

Au cours du premier moment de la discussion, l'intimidation est envisagée en tant qu'examen d'un phénomène à cerner. Le regard scrutateur posé par les sujets témoigne d'une vue exploratoire d'un objet extérieur à eux et elles, respectant le contrat de parole soumis. Les élèves tentent ici de jauger, à distance, l'empan du phénomène pour voir ce qu'il recouvre. C'est une discussion d'approche du phénomène, de co-situation de l'objet. Ce regard, qui constitue un panorama en surplomb, ne s'effectue pas à tâtons : il prend appui sur du concret, sur du connu. Dès le départ, on constate que les élèves essaient de s'ajuster en fonction de la tâche et de trouver la trame narrative qui donnerait un ton persuasif à leurs propos. On délimite le terrain, on tente de faire ensemble « le tour de la question ». Les sujets se complètent, se relaient dans l'échafaudage des idées et s'aident mutuellement en vue d'assurer la progression de celles-ci. Les interactions s'expriment sous forme de coopération, laissant voir les accords tacites. Le montage du propos se veut collectif et est exempt de dissensions. Tout se passe comme si le groupe tentait de formuler une seule même idée, chacun·e apportant sa part de contribution : une phrase est à peine achevée qu'elle est complétée ou enrichie par un autre élève. Les sujets se positionnent comme géomètres-profileur·euses du phénomène par l'entremise de ce qu'ils connaissent de la situation, du déjà-là. Iels semblent vouloir faire « bonne figure » en faisant montre de ce qu'ils savent.

Lors du second moment de la discussion, l'intimidation est vue comme une expérience subjective. Le regard introspectif posé suggère une vue intérieure du phénomène, sur la base de l'expérience personnelle, les élèves délaissant l'examen à distance de l'objet pour s'attacher au sens qu'il prend dans leur propre vie. C'est une discussion d'imprégnation du phénomène, l'intimidation devenant un objet incorporé. Le thème de la violence s'incarne pour rejoindre le lieu de leur propre histoire, le vécu personnel prenant le pas sur l'examen d'un objet extérieur. Le propos d'ensemble s'inscrit dans un registre de confiance. L'intention du premier moment où l'on s'attachait à « faire bonne figure » en misant sur l'exposition de ce que l'on sait laisse place à une autre « présentation de soi », en manifestant un engagement personnel dans l'« interaction centrée » et exprimant des savoirs d'expérience (Goffman, 1981). Enclenchée à la suite du

témoignage d'un sujet auquel d'autres témoignages se sont associés, la discussion s'est poursuivie sur la base des sentiments éprouvés en tant que victimes ainsi que sur les moyens utilisés pour s'en sortir. Les interactions prennent la forme de juxtapositions de courts récits individuels, lesquels sont accueillis par une écoute attentive silencieuse de la parole de l'autre, le rituel du respect permettant de garder « la bonne distance » dans l'échange (Goffman, 1973). Chacun·e y va de l'expérience de rejet vécue, même différée dans le temps. L'écart avec l'événement traumatique est propice au repérage des stratégies jugées efficaces. Les membres du groupe éprouvent de la sympathie entre eux et elles, d'autant que le climat offre la sécurité nécessaire qui permet de se raconter. Ce geste est à la fois risqué et libérateur : risqué, car s'afficher en tant que victime d'intimidation peut conduire à « perdre la face » (Goffman, 1974); libérateur, car le méta-regard posé sur la situation passée témoigne de la sortie du statut de victime. Les sujets se positionnent comme acteur·es-narrateur·rices de leur propre expérience d'intimidation, sur la base de ce qu'ils ont vécu, convoquant les contextes et actions engagés, les sentiments éprouvés, les ressentis, les peurs, les audaces. Iels dévoilent « leur face ».

Lors du troisième moment de la discussion, l'intimidation est appréhendée en tant que phénomène social planétaire projeté sur la société-monde. Le regard critique posé suggère une vue investigatrice du phénomène pour en dégager le caractère universel, les sujets s'engageant dans une démarche spéculative sur l'étendue et les causes des manifestations conflictuelles dans d'autres sociétés. C'est une discussion d'approfondissement du phénomène. L'intervention du sujet G2 qui questionne le thème de l'intimidation en tant que phénomène social étendu donne le ton à la discussion. Redevenu objet d'examen extérieur à eux et elles à la suite de l'incursion introspective du second moment, le phénomène est traité sous l'angle des positions sociales, économiques et politiques occupées par les personnes ou les groupes lors de situations de conflits, examinées ici à l'aune des rapports égalité-inégalité. En se situant sur un terrain social élargi, le propos abonde en comparaisons et mises en correspondance entre des lieux et époques diversifiés, sans discernement des contextes dans lesquels s'inscrivent les conflits relatés. Le montage du propos se veut de nouveau collectif et construit par aller-retour, les interactions s'exprimant sous forme d'énumérations, d'interpellations, de clarifications, voire de prises de position basées sur des généralisations. La seule objection formulée par F1 et reprise par G1 a toutefois eu pour effet d'ébranler les certitudes quant à une affirmation avancée, même si elle n'a pas été approfondie. Les sujets se positionnent ici en tant qu'analystes des rapports sociaux inégalitaires engagés au sein de différentes sociétés autres que la leur, à partir de l'évaluation qu'ils font des situations de conflits, laquelle est supportée en grande partie par les références aux savoirs de l'école. Iels semblent recourir, par l'entremise des savoirs appris, à une lunette longue-vue qui permet de sonder l'ailleurs.

Le flux discursif lors des échanges interlocutoires engagés

Dans leur manière de traiter le phénomène d'intimidation en cours de séance, et c'est là un constat général, les élèves s'engagent dans une démarche plutôt sinueuse qui s'exprime par des détours, des allers-retours, souvent même par des coupures entre les thèmes abordés, ceux-ci ne faisant pas toujours l'objet de relance immédiate. Les méandres du discours n'excluent toutefois pas un souci d'enchaînement pour assurer la cohérence d'ensemble, les sujets revenant fréquemment sur des positions déjà énoncées. Différentes « boîtes »

notionnelles secondaires s'ouvrent pour soutenir un thème principal, certaines étant captées au bond, d'autres différées ou simplement oubliées. Le traitement d'un thème particulier (la violence dans la société) ne s'effectue donc pas toujours de manière linéaire bien qu'il se déploie toujours en extension de sens tout au long des échanges, vu les clarifications, ajouts ou adjonctions apportés aux propos des autres. Syncopée dans le discours, la trame argumentative est repérable et se révèle au fur et à mesure des échanges par l'entremise de contournements locutoires et d'entrecroisements d'idées : elle débute souvent par des énoncés généraux, se poursuit avec des exemples concrets signifiants, pour déboucher sur des prises de position en conclusion. Tout au long de la conversation, le propos est porté et endossé collectivement, tant pour ce qui est des accords sur les « principes » énoncés qu'en ce qui concerne les silences partagés au cours de l'écoute des récits individuels. Voulant s'expliquer le phénomène entre eux et elles, iels se posent, à l'occasion, en expert·es, en endossant différents rôles : philosophe, historien·ne, psychologue, analyste de la société. Les sujets avancent « pas à pas » pour appréhender le phénomène, s'attendant les un·es les autres, relançant les propositions pour les clarifier ou les faire servir de tremplin, pour en approfondir le sens, maîtrisant le jeu et les règles sociales des interactions verbales (Goffman, 1973). Le flux discursif lors des interlocutions laisse davantage voir une logique de convergence, vu les modes d'adhésion et de confirmation dont font montre les élèves (Lefébure, 2011).

Les sources des différents savoirs convoqués

Pour donner sens au phénomène lors des interactions, les élèves convoquent différents types de savoirs dans leurs propos, montrant qu'iels puisent à différentes sources. Lors du premier moment où l'on tente de cartographier le phénomène, la rhétorique emprunte surtout au registre des connaissances ordinaires, les sujets s'inspirant de ce qu'iels ont vu ou entendu, de ce qu'iels « savent » déjà, convoquant les dires du quotidien, les normes et les jugements qui circulent, bref, relatant les discours véhiculés dans l'espace social. Le savoir déjà-là sert d'assise pour la vue exploratoire du terrain, stimulé en cela par la lecture de la vignette. Au cours du second moment où les sujets se mettent personnellement en scène, les savoirs issus de l'expérience sensible sont évoqués, savoirs de type émotionnel quand il s'agit de parler des sentiments éprouvés, mais aussi savoirs de l'agir quand il y a évocation du conflit vécu et de ses modes de résolution. Le savoir s'incarne dans les ressentis et l'empreinte des actes de leur pratique quotidienne. Au cours du troisième moment de la discussion, les sujets convoquent des référents qui relèvent en grande partie de la langue scolaire. Iels font référence surtout aux savoirs issus de leur classe d'histoire, soit ceux véhiculés par l'enseignant·e ou ceux tirés de leur propre répertoire de connaissances apprises en cours de scolarisation, ce qui n'exclut pas pour autant le recours aux savoirs du quotidien. Si l'argumentaire déployé pour soutenir le propos s'appuie sur des références notionnelles qui émanent des enseignements scolaires, il est construit aussi sur des approximations, des affirmations et des généralisations dont certaines relèvent de préjugés, de stéréotypes et d'affects. En somme, on peut dire que le discours des élèves traduit des montages conceptuels habilement bricolés, forme d'échafaudages astucieux et à la limite opportunistes, qui conjuguent leur singularité cognitive et le caractère social des savoirs.

En guise de conclusion

Porte d'entrée de la culture et culture en soi (Bruner, 1996), l'école est un lieu privilégié de socialisation. Elle est directement concernée par la question de l'intimidation et met en œuvre des actions éducatives pour la prévenir et l'enrayer. Lorsque les élèves sont invité·es à discuter de cette question vive entre eux et elles, iels manifestent leur capacité d'engagement dans les interactions et de participation active pour faire avancer ensemble la discussion. Cette étude rend compte du potentiel de réflexion-en-acte des élèves du secondaire dans la problématisation collective d'une question qui les concerne, agissant en tant que médiateurs du savoir. Médiation somme toute « tranquille » et coopérative les un·es à l'endroit des autres, mais comportant toutefois certaines limites, les savoirs qu'iels convoquent étant peu confrontés et donc peu susceptibles de fournir des espaces de déstabilisation. Déstabilisation nécessaire notamment pour ébranler des représentations approximatives (le communisme, le génocide, etc.), pour cimenter la logique argumentative (glissement entre concepts, généralisations abusives, etc.), ceci en vue de soutenir le développement d'une pensée informée et davantage critique. Les adultes (membres de leur famille, de l'école ou de leur communauté) guidé·es par une intentionnalité éducative sont appelé·es à jouer un rôle capital en agissant dans la zone proximale de développement par des interactions médiatisantes susceptibles d'outiller les élèves pour intervenir dans le monde et résoudre les problèmes auxquels iels sont confronté·es. Une telle vision est d'ailleurs éclairée par l'approche socio-historico-culturelle de Vygotsky qui permet des formes renouvelées de participation intégrant l'ensemble des acteur·es de la sphère éducative.

Références

- Barma, S., Deslandes, R. & Tremblay-Gagnon, A. (2022). Légalisation du cannabis au Canada : perspectives historico-culturelles pour soutenir une intervention éducative auprès d'adolescentes et d'adolescents québécois. Dans C. Simard, M.C. Bernard, C. Fortin & N. Panissal, (dir.). *Éduquer au vivant : Perspectives, recherches et pratiques* (p.167-183). PUL.
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire? *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-27.
- Beaumont, C., Leclerc, D. Frenette, E. & Garcia, N. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. : Changements entre 2013 et 2015 (2^e éd.)*. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- Bronckart, J.-P. (2001). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *Research on child language acquisition*, 1-16.
- Bruner, J. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives? *Revue française de Pédagogie*, 111, 73-84.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1233.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.

- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista internacional Educon* 2(1), <https://doi.org/10.47764/e21021001>.
- Cornell, D. G., Sheras, P.L., Cole, J. C. M. (2006). Assessment of bullying. Dans S. R. Jimerson & M. J. Furlong, (ed.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (p. 191-209). Routledge.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Armand Colin.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Nathan.
- Fabre, M. (2014). Les « éducations à »... problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://journals.openedition.org/edso/875>
- Garnier, C. (2015). Construction d'une théorie : les représentations sociales, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 4-53. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1246/612>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1. *La présentation de soi*. Minuit.
- Goffman, E. (1974/2011). *Les rites d'interaction*. Minuit.
- Goffman, E. (1981). Engagement. Dans Y. Winkin, et al., *La nouvelle communication* (p. 267-278). Ed. du Seuil.
- Goffman, E. (1991/2009). *Les cadres de l'expérience*. Minuit.
- Gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. TOME 2. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Québec : ISQ. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_EQSJS_2016_2017H00F02.pdf
- Gouvernement du Québec. Institut national de la santé publique du Québec (2019). *L'intimidation vécue par les jeunes*. <https://www.inspq.qc.ca/intimidation/jeunes>.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Agression and violent behavior*, 9(4), 379-400.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Lange, J.-M. (dir.) (2014). *Actes du colloque Les « Éductions à » : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?* ÉSPÉ de l'Académie de Rouen & Maison de l'Université.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.
- Lefébure, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques. Composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61(3), 399-420.
- Mabilon-Bonfils, B. (2007). Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales. *Déviance et Société*, 31(2), 173-197. <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2007-2-page-173.htm>
- Markova, I. (2003). Les focus groups. Dans S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Presses universitaires de France.
- Mbazogue-Owono, L. & Bernard, M.C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le

- vivant. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 16(3), 296-311.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes.
- Mondada, L. (2000). *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*. Anthropos.
- Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 493-512.
- Moscovici, S. (1961/2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Nations Unies, représentante spéciale chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants. *Programme 2030 pour les droits de l'enfant*. (s.d.). <https://violenceagainstchildren.un.org/fr/content/programme-2030-pour-les-droits-de-l%E2%80%99enfant>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Panissal, N. & Bernard, M.C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1), <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067>.
- Poggi, M-P. & Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS? *Éducation et didactique*, 5(1), 29-44. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1026?gathStatIcon=true&lang=en>
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : états des lieux et perspectives*. Mardaga.
- Salazar Orvig, A. (2003). Éléments de sémiologie discursive. Dans S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 271-295). Presses Universitaires de France.
- Sécurité publique. (2008). *Prévenir l'intimidation : la nature et la fréquence de l'intimidation au Canada*. Centre national de prévention du crime. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn/index-fr.aspx>
- Van Zanten, A. (Éd.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Wertsch, J. (coord.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. CUP.
- Wertsch, J. (2001). La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine. *Les Cahiers de l'ISP*, 33, 102-111. <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/levvygotskiaujourdhui.pdf>
- Widmer, J. (dir.) (2010). *Discours et cognition sociale : une approche sociologique*. Éditions des archives contemporaines.
- Winkin, Y., Bateson, G., Birdwhistell, R. Goffman, E., Hall, E. T., Jackson, D., Schlefen, A., Sigman, S., Watzlawick, P. (1981). *La nouvelle communication*. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin. Ed. du Seuil.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-203.