UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Je transgresse, pourtant je construis !

Baeriswyl, Yaëlle; Joye, Sabrina

How to cite

BAERISWYL, Yaëlle, JOYE, Sabrina. Je transgresse, pourtant je construis ! Master, 2010.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12385

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Je transgresse, pourtant je construis!

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION MENTION ENSEIGNEMENT

PAR

Yaëlle BAERISWYL

Sabrina JOYE

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Claude LAPLACE

JURY

Anne PERREARD VITE

Olivier MAULINI

GENEVE juin 2010

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Ce mémoire aborde la thématique des transgressions d'un point de vue positif. Par le biais d'entretiens semi-directifs nous avons mené une recherche compréhensive sur le lien entre les transgressions effectuées dans le contexte scolaire et la construction de l'individu. Ce travail traite de différents thèmes liés à la dicipline et à la construction personnnelle. Autorité, lois, règles, sanctions, transgressions, rapport à la loi et développement du sujet sont developpés théoriquement puis convoqués pour l'analyse croisée des discours récoltés. Nous avons cherché à identifier les raisons (pourquoi) et les apports (pour quoi) des transgressions. Ce mémoire, réalisé en collaboration, a offert des rencontres enrichissantes ainsi que des pistes pour la pratique des enseignants.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MEMOIRE DE LICENCE EN MENTION ENSEIGNEMENT

JE TRANSGRESSE, POURTANT JE CONSTRUIS!

YAËLLE BAERISWYL
SABRINA JOYE

COMMISSION
CLAUDE LAPLACE, DIRECTEUR
ANNE PERREARD-VITE
OLIVIER MAULINI

JUIN 2010

Remerciements

Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance ainsi que nos plus vifs remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Nous remercions chaleureusement Monsieur Claude Laplace, notre Directeur de mémoire, pour son suivi très constructif et pertinent qui nous a permis d'aboutir à ce résultat. Nous lui sommes reconnaissantes pour sa disponibilité, son implication, ses précieux conseils et ses encouragements.

Un grand merci à Madame Anne Perréard-Vité et Monsieur Olivier Maulini d'avoir accepté de faire partie de la commission de notre mémoire et de leur intérêt pour notre recherche.

Nous remercions également les huit personnes qui nous ont reçues afin de partager avec nous leurs vécus ainsi que leurs idées sur notre thématique.

Merci à nos familles respectives ainsi que nos proches pour leur suivi et leur soutien tout au long de ce cheminement parfois délicat. Nous sommes reconnaissantes de leur intérêt.

Merci encore à Arnaud Cerutti et Matthieu Ischer d'avoir cru en nous, de nous avoir encouragées et pour leur participation aux relectures.

***

TABLE DES MATIÈRES

A. Introduction 4
B. Problématique 6
B.1 DE LA NAISSANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE…. 6
B.2 … A L'EMERGENCE DE LA PROBLEMATIQUE 8
B.3 QUESTIONS DE RECHERCHE 11
B.4 HYPOTHESES DE RECHERCHE 12
C. Cadre théorique 14
C.1 LE CADRE COLLECTIF 14
C.2 LA CONSTRUCTION PERSONNELLE 29
D. Méthode de recherche 43
D.1 PROCEDURE DE RECOLTE DES DONNEES 43
D.2 INSTRUMENT UTILISE POUR LA RECOLTE DES DONNEES 46
D.3 CHOIX DES SUJETS 50
D.4 ANALYSE DES RESULTATS 51
D.5 COLLABORATION 52
E. Analyse 55
E.1 PORTRAITS DES INTERVIEWES 55
E.2 REGARDS CROISES 70
E.3 INTERPRETATIONS 85
F. Conclusion 89
F.1 RESUME DES RESULTATS 89
F.2 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE 92
F.3 INCIDENCES 94
Références bibliographiques 95

A. Introduction

Faire un mémoire ? D'accord, mais pas toute seule, on préfère le faire à deux !

L'élaboration d'un travail de recherche qui clôture notre parcours universitaire doit représenter notre collaboration qui nous a passablement enrichies depuis le début. Nous nous sommes rencontrées lors d'un stage de notre formation. Premiers dossiers ensemble, de nombreuses discussions et une entente harmonieuse : c'est parti pour le mémoire ! Notre vécu personnel et nos avis parfois divergents nous offrent l'occasion de pousser la réflexion, de dialoguer, de nous soutenir et de nous compléter. Une recherche de longue haleine qui nous permet d'allier nos forces et nos idées, d'échanger et surtout de partager cette expérience.

Une problématique ? Mais, comment choisir parmi toutes les thématiques de l'éducation et, surtout, qu'est-ce qu'une problématique exactement ?

Grâce à nos échanges, nous avons tenté de définir un sujet qui nous mobiliserait les deux durant plus d'une année. Nous avons d'abord pensé au thème des punitions. En effet, lors de nos différents stages, nous avons vu de nombreux élèves désobéir et enfreindre les règles malgré des systèmes disciplinaires réfléchis et apparemment adaptés. Tous ces écarts, toutes ces sanctions et pourtant… toujours des élèves qui transgressent. Comment répondre à ces actes et comment les interpréter ? La question reste ouverte, mais elle nous permet d'aboutir au constat suivant : les transgressions apportent quelque chose aux individus. Nous ciblons ainsi notre problématique sur les apports des transgressions au niveau personnel afin de définir ce qu'est ce « quelque chose ». Notre recherche a donc trouvé sa voie, celle des bénéfices des transgressions scolaires apportés sur le long terme.

Comment répondre à cette question ? Des observations, non merci ! Et pourquoi pas des entretiens ? Discuter, ah oui ça on adore !

La démarche d'entretien nous semble être la plus adaptée à notre recherche. En effet, nous souhaitons voir s'il existe un lien entre le vécu transgressif des élèves et leur construction en tant qu'adultes. Pour ce faire, seul le discours d'individus, revenant sur leurs souvenirs et leurs positions actuelles, peut apporter des éléments de réponse. En effet, c'est grâce à des interviews que nous développons notre thématique. De plus, la lecture de

différents ouvrages autour de notre problématique permet d'éclairer nos réflexions et d'analyser les discours de manière croisée.

Nous voici donc prêtes à démarrer notre mémoire de licence. Nous rédigeons cette recherche en nous penchant successivement sur des étapes théoriques, par la lecture de différents ouvrages, et pratiques, grâce à la récolte de données. Dans un premier temps, nous présentons notre problématique en y développant le cheminement que nous avons suivi. Dans un deuxième temps, le cadre théorique, divisé en deux grandes parties, vise à clarifier certains termes et à présenter la pensée d'auteurs s'exprimant sur notre thématique. Nous développons, tout d'abord, des aspects liés au cadre qui nous permet de vivre en collectivité. Puis, nous exposons la construction personnelle en abordant les transgressions, le rapport à la loi et le développement du sujet. Dans un troisième temps, nous explicitons notre méthodologie qui décrit la procédure de récolte des données, notre instrument utilisé lors des entretiens, le choix des sujets interviewés, la méthode d'analyse des résultats ainsi que les modalités de notre collaboration. Dans un quatrième temps, nous présentons nos résultats en dressant les portraits de nos huit interviewés, nous analysons les différents discours en les croisant et enfin, nous interprétons le lien entre les transgressions scolaires et le développement individuel. Finalement, nous concluons notre recherche en répondant à nos questions de problématique, en listant quelques limites et apports pour aboutir aux incidences scientifiques ainsi que sur notre future pratique.

B. Problématique

B.1 DE LA NAISSANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE…

Nous souhaitions faire notre mémoire sur la thématique de la punition à l'école. Dans le cadre du séminaire de mémoire que nous avons suivi, nous avons dû parcourir des travaux de recherches ayant été réalisés dans la Section des Sciences de l'Education. Un mémoire nous a alors particulièrement interpellées de par sa page de couverture qui avait comme titre *Faut-il vraiment s'accommoder de la punition ?* (Chapuis & Mayoraz, 2004). Tout d'abord, cette thématique nous a séduites par sa dimension transversale et polémique. En effet, la punition est un sujet qui suscite de nombreux débats et qui est présent au-delà du contexte scolaire. Ensuite, ce thème a provoqué un intérêt que nous partagions. Cela nous a motivées à réaliser notre mémoire ensemble. De plus, nos premières discussions ont fait ressortir de nombreux stéréotypes et ont permis de mettre en évidence un manque de formation dans ce domaine. Nous désirions donc approfondir ce sujet afin que notre future pratique soit ancrée dans une connaissance réflexive.

Nos premières lectures ont ainsi été centrées sur la thématique de la punition. Elles nous ont permis d'aborder la sanction dans sa complexité. Nous avons découvert plusieurs entrées différentes, comme par exemple la cohérence des punitions au niveau des enseignants, le vécu punitif des élèves et la subjectivité de différents systèmes disciplinaires. Ces divers angles d'approche ont élargi notre horizon de réflexion. Les premiers auteurs que nous avons lus, nous ont renseignées sur les différentes pratiques punitives et les diverses sanctions en réaction aux transgressions des enfants dans le contexte scolaire.

A partir de cette première orientation, nous avons sans cesse affiné notre problématique à la lumière de nos nombreuses discussions et des différentes rencontres avec des formateurs universitaires. Lors des premières entrevues avec notre Directeur de mémoire, nous avons exploré le sujet en abordant les différentes dimensions liées à l'action de punir : pourquoi punir, quels actes mènent à la punition et quels effets provoque-t-elle ? La thématique de la transgression est alors apparue. A ce propos, un article écrit par Laplace (2008) nous a particulièrement interpellées. Cet auteur insiste sur les deux aspects paradoxaux de la transgression lorsqu'il affirme : « *La transgression bouscule la règle, la norme, le*

connu, l'admis, mais en même temps, elle ouvre vers un « autre chose ». Cet autre chose peut aussi bien être négatif (la folie, le malheur des autres, la mort, le délitement d'un système symbolique, etc.) que positif (l'affirmation de soi, le refus d'obéir à un système en train de devenir fou, l'art, la recherche, etc.). » (p.4). Nous n'avions auparavant jamais envisagé une dimension bénéfique découlant de l'infraction des règles. Bien que nous étions conscientes des différentes raisons pouvant amener à transgresser, nous n'avions jamais envisagé que les conséquences, au-delà des sanctions, pouvaient, elles aussi, être constructives. En effet, à diverses reprises, les discours d'enseignants évoquent les raisons qui poussent les élèves à ne pas respecter les règles établies, comme par exemple la volonté de s'affirmer et la difficulté à respecter des limites qui sont inexistantes dans le contexte familial. En revanche, la réflexion autour des comportements inadéquats se limite souvent aux sanctions et aux différentes pratiques punitives. L'idée présentée par Laplace est intéressante car elle insiste sur les conséquences bénéfiques à plus long terme.

Par ailleurs, nous avons réalisé que la transgression est inévitable et que nous la rencontrerions forcément en tant que futures enseignantes. En effet, malgré tous les efforts réalisés pour éviter les désobéissances, des individus transgressent les règles depuis toujours. Ce phénomène se vérifie également dans le contexte scolaire. Les élèves continuent d'enfreindre quotidiennement des règles établies, bien qu'elles aient été construites ensemble, discutées et traitées de manière pédagogique. Ils nous semble effectivement que les enseignants actuels sont sensibles au sens des règles ainsi qu'au sens des sanctions qu'ils attribuent. Ils n'hésitent plus à discuter et dialoguer autour des dimensions disciplinaires. Pourtant, les transgressions ne diminuent pas. Ce constat nous a amenées à la question suivante : Quel est le sens des transgressions puisqu'elles persistent malgré les différents efforts de préventions, sanctions et discussions ?

Ensuite, dans le but d'affiner notre objet de recherche, notre Directeur de mémoire nous a conseillées d'écrire un texte personnel portant sur notre propre vécu punitif en tant qu'enfant. Cet exercice s'est avéré très bénéfique. En effet, nous avons, dans un premier temps, rédigé chacune un texte qui a fait ressortir les éléments de problématique qui nous tenaient à cœur. Ce moment d'écriture nous a permis de prendre du recul, de réfléchir calmement à nos propres intérêts. Par la suite, nous les avons analysés afin d'en extraire les premières hypothèses de recherche. D'une part, cela nous a permis de pointer différentes idées intéressantes qui ont suscité de nouveaux questionnements autour de la transgression. D'autre part, le retour réflexif que nous avons effectué nous a donné l'occasion de constater

l'influence de nos désobéissances sur la construction de notre personnalité et notre rapport à l'autorité. Ce travail initial nous a fortement mobilisées et nous a poussées à vouloir vérifier l'existence du lien entre les transgressions et la construction d'un individu. Notre intérêt s'est ainsi successivement centré sur la punition puis sur la transgression en ciblant les apports de cette dernière.

B.2 … À L'ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE

La transgression est généralement perçue négativement car elle est associée, voir confondue, avec des comportements indésirables. Qu'il s'agisse de professionnels de l'éducation, de parents, de personnes de loi ou encore de simples citoyens, tous semblent se représenter la transgression comme un acte à traiter afin de limiter, voire d'empêcher, l'individu de recommencer. Il est courant de penser que les personnes qui violent les règlements perturbent le bon fonctionnement du groupe et que leur comportement dénote d'un problème à réguler. La discussion se centre alors souvent sur les moyens disponibles pour répondre aux difficultés des « transgresseurs » qui ne respectent pas les règles. Dans ce sens, la transgression est perçue négativement car les acteurs qui dépassent les limites perturbent le bien vivre ensemble. Il s'agit donc de répondre à ces actes de manière à ce que l'ordre social reste établit et que notre société ne glisse pas dans un chaos généralisé. Si chaque individu peut agir comme bon lui semble, notre civilisation retournerait à un état de nature proche de l'anarchie. Puisque les règles ont été construites pour la survie de la collectivité, il est important de les faire respecter afin qu'elles ne soient pas dépréciées. Dans cette optique, la transgression nécessite une sanction. Cette idée est reprise dans la citation suivante : « *La punition constitue un moyen d'éducation indispensable, faute duquel nous aurons de plus en plus de difficultés à vivre ensemble.* » (Lazar, 2004, p.180). De cette manière, le comportement inadéquat est marqué afin de rappeler les règles et leur nécessité.

En parallèle, nous constatons une tendance au retour à la « tolérance zéro » dans certains domaines, comme par exemple, les règles de circulation et l'interdiction de fumer. Ainsi, chaque comportement déviant est immédiatement puni afin que l'auteur ne puisse pas récidiver. De plus, aucune tolérance n'est admise, ce qui signifie que chaque transgression est sanctionnée sans exception. La « tolérance zéro » a pour but d'empêcher, d'une part, les récidives et d'autre part, l'aggravation des délits commis. En ce sens, il est nécessaire d'agir dans l'immédiat, à chaque infraction. Les défenseurs de cette politique désirent ainsi voir disparaître le sentiment d'impunité qui découlerait d'un système trop permissif. Toutefois,

cette orientation n'est pas plus souhaitable que le chaos évoqué précédemment car, en voulant éradiquer les comportements déviants, nous basculons vers une société intolérante, voire totalitaire et tyrannique. Dans un monde sans déviances aucune, les êtres humains perdraient leur espace de liberté et d'expression individuelle. De plus, « la tolérance zéro » nous semble être un concept utopiste car pour tout punir, il faudrait pouvoir tout contrôler. En outre, un comportement déviant ne peut être systématiquement sanctionné de la même manière, car la dimension humaine implique des variations qui tiennent compte des circonstances atténuantes, des intentions ainsi que des émotions. En somme, cette politique extrémiste n'est ni réalisable, ni souhaitable.

Comme nous venons de le présenter, le chaos découlant du laxisme absolu et le totalitarisme dérivant de la « tolérance zéro » sont des extrêmes qu'il faut éviter. Dans notre société démocratique, nous avons tenté de trouver un juste milieu. Pour cela, l'Etat a choisi de séparer les différents pouvoirs. Ainsi, il appartient au peuple de décider et de voter des lois qui régissent le comportement des citoyens. La police et les différentes forces de l'ordre sont en charge de constater les infractions commises. Et finalement, la justice a le pouvoir de sanctionner et de décider du sort des personnes responsables des transgressions. Dans une démocratie, il est particulièrement important que les citoyens se sentent acteurs et responsables de la construction des lois qui permettent l'harmonie au sein de la société.

Dans cette optique, l'école joue un rôle primordial car elle est le lieu d'apprentissage de la citoyenneté. C'est à l'école que les enfants commencent à s'affirmer face à des représentants de l'autorité autres que leurs parents. C'est également dans ce contexte qu'ils se retrouvent confrontés à un groupe de pairs et qu'ils doivent prendre leur place. Defrance (1999) précise d'ailleurs que « *l'école constitue pour l'enfant la première « société », le premier lieu où l'amour n'est pas « naturel », spontané. […] L'enfant peut découvrir à l'école les moyens « juridiques » par lesquels il va pouvoir articuler progressivement sa liberté avec celle des autres.*» (p.110). Contrairement au milieu familial, le contexte scolaire regroupe des individus qui ne se sont pas choisis. La composition des classes est comparable à celle de la société où se mêlent différentes populations qui doivent construire un système qui leur permette de vivre ensemble tout en respectant les particularités de chacun. Ainsi, « *elle [l'école] est lieu de socialisation, où l'on peut apprendre à travailler avec les autres sans être obligé pour autant de les aimer* » (Defrance, 1999, p.30).

De plus, l'école constitue un passage obligé dans notre société et tous les individus ont dû être confrontés à cette institution. Afin d'assurer son bon fonctionnement, il est nécessaire

d'instaurer des règles. Dès l'entrée à l'école, les élèves découvrent leurs droits et leurs devoirs qu'ils s'approprient au fil de leur scolarité. Les règlements des différents établissements sont en lien avec les lois qui régissent notre société, car ils se basent sur les mêmes valeurs. Les élèves, n'étant pas considérés comme responsables face aux lois, sont, en revanche, directement concernés par les règles scolaires. L'école, qui est un lieu d'apprentissage, offre la possibilité aux élèves de construire leur rapport aux règles et à l'autorité. En transgressant une limite, les élèves sont sanctionnés à une échelle proportionnelle à leur maturité et c'est ainsi qu'ils apprennent peu à peu à se comporter de manière responsable et citoyenne.

Notre problématique se veut donc centrée sur les transgressions vécues dans le contexte scolaire ainsi que sur les répercussions de celles-ci sur la construction de l'individu. Notre projet de recherche vise à développer le thème de la transgression en dépassant la dichotomie qui oppose laxisme et intolérance. Il est question, dans notre travail, d'approfondir l'idée selon laquelle l'acte de transgresser est nécessaire et inévitable. Nous ne défendons toutefois pas la position selon laquelle les transgressions sont à encourager. Au contraire, elles doivent être traitées afin de marquer, d'une part, le comportement allant à l'encontre des règles et du bon fonctionnement du groupe, et d'autre part, de restaurer ladite règle qui a été transgressée. De plus, la personne qui viole les règles n'est plus à considérer systématiquement comme problématique, mais plutôt comme un acteur du groupe essayant de s'affirmer et de prendre sa place. En effet, la transgression est un moyen d'expression qui permet aux individus de remettre en question certaines règles, de contester certaines autorités, d'exprimer leur désaccord, de tester les limites afin de se situer et de se construire. De cette manière, nous aimerions voir dans quelle mesure l'acte de transgresser, autrement dit de désobéir, permet à un sujet de se développer en tant qu'acteur réfléchi.

B.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

En partant de la problématique autour des transgressions et de leurs effets sur le long terme au niveau de la construction des individus, nous avons dégagé la question de recherche suivante :

- ❖ Peut-on établir un lien entre les transgressions vécues dans le milieu scolaire et la construction d'un individu ?

De cette première question de recherche découlent quatre questions plus spécifiques :

- Comment les adultes parlent-ils de leurs transgressions scolaires ?
- Quelles raisons les personnes donnent-elles pour expliquer les transgressions effectuées durant leur scolarité?
- Comment les adultes parlent-ils de leur comportement actuel face à l'autorité ?
- Quels sont les apports évoqués par les adultes lorsqu'ils parlent de l'impact de leurs transgressions vécues ?

B.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

D’après les différentes expériences que nous avons rencontrées durant nos stages et nos remplacements, nous formulons des hypothèses concernant le lien entre les transgressions vécues dans le milieu scolaire et la construction d'un individu. Lors de nombreuses discussions, nous avons évoqué des élèves qui désobéissaient régulièrement en nous posant la question des raisons qui les poussent à récidiver ainsi. Aux vues des nombreuses punitions accumulées, nous nous demandons pourquoi ils ne parvenaient pas à suivre des règles établies pour l’harmonie du groupe-classe. A partir de cette première réflexion, nous imaginons que les élèves transgressent les règles scolaires dans le but de s’affirmer, d’être reconnu par leurs camarades, d’obtenir de l’attention et également en raison de leur difficulté à respecter des limites absentes dans leur contexte familial. Ces explications ne sont certes pas exhaustives, mais nous souhaitons les vérifier et les compléter lors de nos différents entretiens. D’autre part, notre réflexion s’est également centrée sur les élèves très calmes, voir « absents ». Nous faisons ici référence aux élèves qui ne dérangent jamais et que nous ne remarquons pas durant nos interventions en classe, tellement le tourbillon des activités et des autres élèves nous attire. Nous nous posons alors la question suivante : pourquoi s’effacent-ils de la sorte ?

Suite à ce contraste, que nous avons pu observer dans nos pratiques respectives, nous nous interrogeons sur les conséquences de ces comportements distincts. Nous souhaitons alors vérifier si ces différences ont une influence sur la construction de l’individu adulte. A ce premier stade de réflexion, nous faisons l’hypothèse que les élèves « trop sages » risquent de devenir des adultes plutôt soumis et réservés, n’osant pas s’affirmer et se contentant de suivre la société et les règles imposées. A l’opposé, nous pensons que les élèves plus turbulents et désobéissants forgeraient, petit à petit, leur esprit critique, osant ainsi s’affirmer face aux autres et contester l’autorité imposée. Ces derniers seraient, de notre point de vue, des adultes agissant de manière plus réfléchie car ils remettraient en question des injonctions qui ne leur conviennent pas.

En somme, nous estimons que les transgressions vécues dans le contexte scolaire ont une influence sur la construction de l’individu. Il nous semble d’ailleurs que cet impact est positif au niveau du développement personnel car il permet de s’affirmer dans notre société valorisant plutôt une masse de « moutons » qui suit les normes et les règles établies. Afin de vérifier les hypothèses que nous avançons, nous allons interroger huit personnes. Ces dernières vont répondre à quelques questions au sujet de leur vécu. Etant conscientes de la

richesse, de la complexité, voir de l'inaccessibilité du monde intérieur des humains, nous n’avons pas la prétention d’aboutir à des conclusions objectives. En effet, il nous semble évident que notre récolte de données ne nous permette uniquement de présenter l’avis de quelques interviewés, transmis par leurs discours personnels.

C. Cadre théorique

C.1 LE CADRE COLLECTIF

« La loi, les règles ne sont et ne devraient être que des outils, ceux de notre liberté. »
(Defrance, 1999, p.41)

Dans notre vie contemporaine, nous vivons tous dans des sociétés qui se sont organisées au fur et à mesure de l'avancement de l'humanité. Ces différentes sociétés cohabitent sur Terre avec un certain nombre de principes et de bases, dont nous ne sommes guère conscients au quotidien. Nous entendons par cadre les différents éléments qui nous permettent de vivre ensemble de manière organisée et hiérarchisée. Marpeau (2000) donne une définition du cadre : *« Un cadre, dans sa définition courante, a pour fonction de border, de délimiter, d'entourer. »* (p.181). Le cadre implique donc une limite qui sépare l'intérieur de l'extérieur. Cette première partie du cadrage théorique vise ainsi à développer les notions d'autorité, de lois, de règles et de sanctions dont nous avons besoin pour évoluer en collectivité. Notre société se base effectivement sur des autorités afin de fixer des limites en terme de lois et de règles multiples. Puis, ces mêmes autorités ont établi des sanctions, des réponses aux transgressions, dans le but de maintenir le cadre instauré pour le bien-être de tous.

C.1.1 L'autorité

L'autorité n'est ni la contrainte par force, ni l'argumentation par la raison. Selon le *Larousse* (1999), l'autorité se définit comme un « *droit, pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir* ». Ce concept difficile à cerner implique des notions telles que la légitimité, le pouvoir, le commandement et l'obéissance. « *Pour qu'une relation d'autorité s'établisse, il faut en fait qu'à l'inégalité de pouvoir s'ajoute une dimension supplémentaire, qui est précisément celle de l'autorité dans tout ce qu'elle peut avoir d'énigmatique.* » (Renaut, 2004, p.43). Cette citation présente également l'autorité comme une notion mystérieuse et délicate à définir. Pour que l'autorité d'une personne ou d'une instance soit reconnue et respectée, elle doit être légitime, ce qui signifie qu'elle doit pouvoir s'expliquer et

se justifier. Les individus peuvent alors obéir, contester ou réattribuer l'autorité selon la légitimité de celle-ci. L'obéissance est donc une notion qui lui est directement liée ; elle correspond à l'attitude de la personne qui respecte l'autorité. « *L'autorité est ce qui permet d'obtenir l'obéissance* », comme l'affirme à juste titre Prairat (1997, p.82). L'obéissance à l'autorité peut être de différentes formes en fonction de sa légitimité. Plus l'autorité est reconnue, plus sa valeur est grande et plus les individus vont faire preuve d'obéissance. En revanche, si l'autorité n'est pas légitime, les individus auront du mal à la respecter car ils n'y verront ni sens, ni intérêt.

Autorité et pouvoir sont deux concepts généralement confondus. Selon Renaut, « *il existe dans une société, y compris dans une société démocratique, un nombre tout à fait considérable de relations de pouvoir*. » (2004, p.41). Il nous semble dès lors important de distinguer ces deux termes afin de clarifier nos propos. Le pouvoir est une notion qui évoque la force, la supériorité, la domination. Dans la citation suivante, Renaut (2004) précise le rapport qu'entretiennent ces deux concepts : « *Il y a autorité lorsque, dans un espace social quelconque, politique, scolaire, familial ou autre, s'instaure une relation où s'exprime une inégalité de pouvoir entre un pôle qui apparaît comme le lieu d'un pouvoir et un autre pôle sur lequel ce pouvoir s'exerce.* » (p.42). Il ajoute ensuite :

> *« Ainsi, le recours à l'autorité intervient-il quand un pouvoir, pour des raisons diverses, a besoin, afin de remplir efficacement la fonction qui est sienne et d'obtenir l'obéissance de ceux sur qui il s'exerce, d'un surcroît de justification ou de fondation quand il a besoin d'un « surpouvoir » qui ne peut plus consister simplement à lui ajouter un pouvoir de plus, mais à modifier la nature ou la teneur même de ce pouvoir. »* (p.44)

Cet auteur avance donc que pouvoir et autorité sont très liés et qu'ils sont d'autant plus légitimes lorsqu'ils sont combinés. Le pouvoir, en terme de force, ne suffit plus au maintien du cadre dans une société aussi développée qu'aujourd'hui. A ce dernier doit s'ajouter de l'autorité afin que le pouvoir ne puisse être discuté en permanence.

En outre, le débat sur l'autorité oppose régulièrement deux positions extrêmes. D'une part, se trouvent les autorités totalitaires et d'autre part, celles qualifiées de laxistes. D'un point de vue totalitaire, l'obéissance est imposée par la violence, la peur et la répression. Les individus sont alors obligés de se soumettre à un pouvoir qu'ils ne reconnaissent pas comme étant légitime. C'est le cas, par exemple, en ce qui concerne l'autorité imposée dans une dictature. Dans ce genre de système, la soumission est le comportement exigé par l'autorité. Il

n'est alors pas envisageable de remettre en question le système, ni les personnes qui ont le pouvoir. A l'inverse, nous trouvons une autorité trop permissive qui laisse une grande part de liberté aux personnes. Dans ce type de système, les individus ont très peu d'interdits et de limites. Ils risquent d'avoir des comportements ne tenant pas compte des intérêts de la collectivité et n'agiraient plus selon des valeurs communes. Ces deux pôles ne sont pas souhaitables et il existe une large palette de gradation entre ceux-ci.

Notre société suit un régime politique démocratique qui se situe entre ces des deux extrêmes. L'autorité découle du pouvoir distribué à tous les citoyens. Renaut (2004) nous apporte d'ailleurs un élément supplémentaire. Selon lui, l'autorité moderne est le pouvoir *« de la volonté générale* » et elle s'oppose à l'autorité des anciens qui avait une dimension divine et transcendante, ou liée à leur force physique. Il évoque ainsi les sociétés démocratiques où le pouvoir est détenu par le peuple : « *Ainsi, le lieu politique du pouvoir n'est-il occupé que par ceux qui s'y trouvent placés par la volonté du peuple, en général à la faveur d'un processus électoral.* » (Renaut, 2004, p.54). Cette citation met également en évidence la fragilité de l'autorité actuelle en raison de « *la reconnaissance délibérée des droits de ceux sur lesquels ils s'exercent.* » (Renaut, 2004, p.53). En effet, dans un système démocratique, les personnes sont libres de juger l'autorité, de la combattre, voir de la renverser. Ici, les individus ne sont pas dans un rapport de soumission, mais plutôt d'obéissance. Ils acceptent de suivre les codes car ils y mettent du sens et les estiment légitimes. Cela n'est pas le cas lorsque nous évoquons les dictatures ou les systèmes qualifiés de laxistes.

En ce qui concerne l'autorité des individus, Gordon (2003, pp.28-31) en distingue quatre sortes différentes : les autorités fondées sur l'expérience, sur la position, sur des ententes informelles et sur le pouvoir. *« L'autorité fondée sur l'expérience »* fait appel aux compétences des sujets. Une personne gagne en autorité grâce à ses savoirs et à sa sagesse dans certains domaines. Par exemple, une personne experte en médecine a de l'autorité sur ses patients. *« L'autorité fondée sur la position »* a recours à la place dans une hiérarchie, au rôle et à la fonction d'une personne dans un groupe. Ainsi, un lieutenant fait autorité sur une recrue, car son grade lui confère un statut supérieur. *« L'autorité fondée sur des ententes informelles »* découle des accords passés entre pairs. Des individus s'engagent personnellement à se répartir des responsabilités et cela leur confère, ensuite, une certaine autorité qui provient de leur entente. Par exemple, dans une colocation, un habitant responsable de la salle de bain fera autorité en ce qui concerne ce lieu. *« L'autorité fondée sur le pouvoir »* permet d'obtenir l'obéissance, voir la soumission des personnes. Ainsi, un

individu fait preuve d'autorité s'il détient du pouvoir sur autrui. C'est le cas de l'autorité dont font preuve les forces de l'ordre. Ainsi, l'autorité d'une personne découle de différentes sources. Cependant, certaines autorités mêlent plusieurs de ces sources. En effet, lorsqu'un enseignant ordonne le silence, il fait appel à son expérience en tant que détenteur du savoir et à sa position grâce à sa fonction.

L'autorité semble être nécessaire et rassurante, si elle respecte un certain équilibre situé entre les pôles présentés plus haut. Toute personne a d'ailleurs besoin de limites pour pouvoir se repérer. Afin que les individus d'une société puissent vivre ensemble, ils évoluent dans un cadre qui leur offre des droits et des devoirs. Cela concerne également les enfants qui sont principalement concernés par l'autorité de leurs parents ainsi que celle de leurs enseignants. L'autorité est donc nécessaire aux jeunes. C'est un support sécurisant et encadrant qui leur permet d'évoluer grâce à des limites. Dans son ouvrage consacré à la problématique de la discipline à l'école, Douet (1987) nous rappelle que l'excès et l'absence d'autorité conduisent à des dérives: « *Il semble donc établit qu'un excès d'autorité peut être particulièrement néfaste dans l'élaboration de la personnalité de l'enfant. La carence d'autorité apparaît tout aussi grave.* » (p.54). Cette citation souligne ainsi l'importance majeure de l'autorité en insistant sur l'équilibre nécessaire entre les deux extrêmes. De plus, Douet (1987) évoque également que l'autorité, en plus d'être indispensable, a une influence sur la construction de l'individu. Nous reviendrons sur cet aspect qui lie autorité et construction dans le chapitre consacré au rapport à loi (*C.2.2*, p.34).

C.1.2 Les lois

Les lois font partie du cadre qui nous entoure et que nous devons respecter. Elles sont une des sources principales dont découle l'autorité de certaines instances. En effet, des entités telles que l'Etat, la police et la justice s'appuient sur les lois pour légitimer leur autorité. Nous allons donc développer le concept de loi en le définissant, d'une part et en abordant quelques dimensions essentielles, d'autre part.

Tout d'abord, tentons de définir la signification de ce mot, que nous rencontrons souvent lorsque le thème de l'autorité est abordé. Selon le dictionnaire *Larousse* (1999), la loi est une *« prescription établie par l'autorité souveraine de l'Etat, applicable à tous, et définissant les droits et les devoirs de chacun »*. Premièrement, une dimension essentielle de cette définition évoque les personnes qui sont concernées par la loi. Selon cette approche, la loi s'applique à tous et cela sous entend que nul ne devrait y échapper. En d'autres termes, tous

les individus appartenant à un Etat sont concernés par les lois établies. Ainsi, l'autorité découlant des lois concerne tout le monde et pas uniquement un groupe de personnes choisies.

Deuxièmement, Prairat (1997) souligne dans la citation suivante un aspect central:

> *« La loi est désormais pensée comme l'accord que passent les hommes de bonne volonté, ici et maintenant, pour vivre au mieux. C'est l'accord lucide et raisonnable pour déterminer ensemble le bien commun. La loi est arrangement entre hommes pour donner forme à leur cohabitation car il appartient à eux et à eux seuls de choisir les modalités de leur vivre ensemble. »* (pp.95-96)

Selon cet auteur, la loi n'est plus une simple limite à ne pas franchir, mais un réel accord passé entre des personnes qu'il qualifie de lucides et raisonnables. La dimension sociale de la loi nous semble effectivement évidente. La loi est un accord, un pacte entre les humains dans le but de vivre et d'œuvrer ensemble au mieux.

La définition du mot loi tirée du *Larousse* présente une troisième dimension importante. En effet, cette dernière précise que la loi définit les droits et les devoirs de chacun. Les êtres humains ont ainsi délimité les actions qui peuvent se faire de celles qui ne peuvent pas se faire, les droits et les interdits. Les lois fixent les grandes obligations ainsi que les prescriptions en se basant sur les valeurs communes. Dans le but de vivre harmonieusement ensemble, les hommes ont donc écrit des lois qui leurs procurent un cadre. Ils savent dès lors, si les actions qu'ils mènent favorisent le développement du lien social où si, au contraire, elles dérangent l'ordre public.

Historiquement, les premières lois ont vu le jour au moment où des êtres humains ont commencé à s'unir. A l'état de nature, les lois n'existaient pas et chacun devait « se débrouiller » pour survivre. Cette époque était régie par « la loi du plus fort » où seul le pouvoir et la force des individus leur conférait de l'autorité. L'apparition de la loi, comme nous la connaissons à l'heure actuelle, se situe donc aux premiers essais de vie en collectivité. La loi a ainsi marqué le passage d'un état sauvage à la vie en société. D'ailleurs, de nombreux auteurs affirment que la vie en société ne serait pas envisageable sans lois et sans règles. Ce propos est repris par Lazar (2004) dans son ouvrage lorsqu'elle annonce que *« la survie de la société exige la soumission aux normes. »* (p.22). De ce fait, les individus sont considérés sur un pied d'égalité car tous doivent s'y soumettre et ne plus faire valoir leur supériorité physique.

Nous pouvons dès lors nous demander pourquoi la vie en collectivité ne serait pas possible sans lois. Comment serait le monde si aucune loi ne régissait les comportements des individus? Ce questionnement nous amène à développer d'une part, ce que la loi amène à la vie en société, ce qu'elle instaure, et d'autre part à développer ses buts. En ce qui concerne ses apports, la loi constitue une sorte de cadre qui définit précisément les actions possibles et souhaitables de celles qui sont interdites. Cette limite assure à chaque personne des droits fondamentaux ainsi que des libertés (le droit de vote, le droit de vivre dignement, le droit à l'éducation). Mais de la même manière, la loi instaure des obligations et elle interdit certains actes (l'interdiction de tuer une autre personne, l'interdiction de dégrader l'espace publique, l'interdiction de voler ou encore l'obligation d'avoir une assurance maladie). En ce qui concerne le but poursuivi par cette prescription étatique, la loi vise l'harmonie sociale. Elle a pour objectif de permettre la vie en société afin que le monde ne sombre pas dans un chaos, évoqué dans le paragraphe précédent.

Par ailleurs, dans notre société démocratique, la loi n'est pas transcendante, car tous les citoyens sont concernés par son élaboration. Des votations régulières et de nombreuses procédures permettent au peuple de décider des nouvelles lois à instaurer, de modifier celles qui sont en vigueur, voire d'en abolir certaines qui seraient dépassées ou inadaptées. En ce sens, la loi n'est pas immuable, elle est, au contraire, modifiable. Cette dimension est vraie en ce qui concerne les pays démocratiques, comme la Suisse, où le peuple est impliqué dans les décisions nationales, cantonales et communales. En revanche, dans des pays communistes, les citoyens doivent simplement se soumettre à la loi, ils ne peuvent pas participer à son élaboration. Cependant, même dans les pays démocratiques, tout n'est pas sujet à discussion ou à modification. Il serait, par exemple, impensable d'abolir la loi interdisant de tuer. La malléabilité de la loi est donc relative, dans le sens où des valeurs essentielles doivent toujours être respectées. Le peuple peut ainsi modifier certaines lois et proposer de nouveaux accords tant qu'il n'enfreint pas le cadre minimalement établi par les valeurs et le bon sens commun.

En somme, les lois sont un accord passé entre les individus d'un Etat qui permet de bien vivre ensemble. Elles fixent les droits et les devoirs fondamentaux de tous les citoyens. Ces derniers ont le droit de participer à l'élaboration de la loi, ce qui signifie qu'elle est modifiable et adaptable aux nouveaux besoins de la société. Parallèlement, l'Etat a instauré des forces de l'ordre qui ont pour mission de constater, signaler ou sanctionner les individus

ayant enfreint la loi. De cette manière, une instance est chargée de contrôler le respect des lois et d'assurer la pérennité du bien vivre ensemble.

C.1.3 Les règles scolaires

Les règles font également partie de ce que nous avons nommé le cadre. Souvent, la loi et les règles sont deux notions confondues et peu différenciée. Pourtant, lorsque Laplace (2008) affirme que: *« les règles constituent une mise en pratique de l'esprit de la loi dans un contexte donné »* (p.2), il avance deux nuances. Premièrement, les règles s'appuient sur les lois dans le sens où elles poursuivent le même but, celui de bien vivre ensemble, et qu'elles partagent les mêmes valeurs. Les règles sont en quelque sorte le prolongement de la loi et elles existent pour satisfaire des lois plus générales. Deuxièmement, les règles s'appliquent dans un contexte plus restreint que la loi, qui est une source d'autorité qui concerne la société dans sa globalité. En effet, les règles régissent les comportements de groupes d'individus réduits. Elles sont donc adaptées à un contexte. Nous rencontrons, dans un même pays, des règles sous des formes différentes selon le domaine d'application. Il y a, par exemple, les règles d'utilisation d'un bâtiment, les règles de jeu ou de sport, les règles de circulation ou encore les règles établies dans le contexte scolaire.

Nous allons maintenant nous centrer sur les règles scolaires, celles construites pour cadrer les comportements des élèves. Ces règles spécifiques au domaine de l'éducation nous intéressent particulièrement puisque nous cherchons à analyser l'impact des transgressions vécues dans le contexte scolaire. En effet, ces règles propres à l'école constituent les premières limites que les enfants rencontrent en dehors du contexte familial. La loi concerne tous les individus certes, mais elle ne peut sanctionner des personnes mineures. Les enfants sont donc sous l'autorité de leurs parents, qui sont responsables des actes de leurs progénitures face à la loi. En suivant les règles établies par leur famille, les enfants obéissent indirectement aux lois fixées par la société. Puis, en arrivant à l'école, ces derniers doivent respecter un nouveau règlement, celui de l'établissement qui les accueille. Mais quelles sont les caractéristiques des règles scolaires? Pour répondre à cette question, nous allons reprendre les dimensions importantes des lois, soulignées dans la partie précédente, afin de pointer les spécificités des règles scolaires.

Premièrement, nous avions stipulé que les lois s'appliquent à tous. Chaque individu faisant partie d'une société doit suivre les lois prescrites. Au niveau des règles à l'école, cette dimension est quelque peu différente. En effet, les règles scolaires s'appliquent à tous les

élèves d'un établissement, mais les adultes ne s'y soumettent pas nécessairement. Certaines personnes de l'établissement scolaire ne suivent donc pas toutes les règles. Les adultes, comme par exemple le concierge, le directeur ou encore les enseignants ne sont pas concernés par l'intégralité du règlement. Ils ont, toutefois, l'obligation de montrer l'exemple face aux enfants. En quelque sorte, les adultes sont au-dessus des règles scolaires car ils sont justement présents pour les expliquer et les faire respecter. Cependant, les enseignants appliquent le règlement de manière la plus équitable possible pour tous leurs élèves. Il serait injuste d'interdire à un enfant d'aller aux toilettes pendant les cours et d'autoriser cela à un autre élève. En ce sens, les règles scolaires s'appliquent pour tous les enfants dans un but d'égalité de traitement, comme c'est le cas pour la loi au niveau de la société.

Deuxièmement, nous avions souligné que la loi est un accord passé entre les individus d'une même société. A l'école, cela devrait être le cas, mais force est de constater que les règles sont bien souvent imposées. En effet, dans quelques écoles, les enseignants construisent les règles de vie de l'établissement avec la participation des élèves, mais le plus souvent ces règles sont déjà présentes et les enfants doivent simplement les suivre. Afin que le règlement scolaire devienne un accord et que les élèves y adhèrent, il est nécessaire qu'il puisse être discuté collectivement. L'enseignant peut ainsi présenter les différents points essentiels des règles en soulignant leur utilité et leur but. Puis, en permettant aux élèves de parler des règles, de questionner leur raison d'être, d'en proposer des nouvelles et d'en contester d'autres, l'enseignant favorise la construction de sens et donc leur intégration par les élèves. Cependant, une distinction évoquée par Laplace (2008) nous semble essentielle: *« Ces règles sont discutables dans le sens que l'on peut en discuter, leur chercher et leur donner du sens, exprimer son ressenti à leur égard, mais non dans le sens que l'on peut les discuter, c'est-à-dire mettre en doute leur légitimité qui, elle, dépasse le cadre de la classe. »* (p.2). Cet auteur précise que toutes les règles ne peuvent évidemment pas être discutée, comme par exemple celle qui stipule qu'il est interdit de taper ses camarades. Afin que les règles soient un accord entre individus et non simplement des limites à ne pas dépasser, l'enseignant joue donc un rôle important. Ce dernier tente ainsi de les faire expliciter pour que les élèves les intègrent et leur donnent du sens.

Troisièmement, les règles scolaires sont modifiables, tout comme la loi l'est à son échelle. Les élèves peuvent changer certaines règles : en proposer des nouvelles et adapter celles déjà en vigueur. Toutefois, comme pour les lois, ces changements sont limités et ne doivent pas remettre en cause les droits et les devoirs fondamentaux fixés par les valeurs de la

société. En effet, comme l'a précisé la citation de Laplace (2008) plus haut, les élèves peuvent *« en discuter »* et non *« les discuter »*. Il y a donc une différence entre les règles essentielles, inchangeables et les règles ponctuelles, détaillées. De plus, la modification des règles scolaires ne se fait guère par votation ou référendums, comme cela existe au niveau de la société lorsqu'une loi est modifiée. La participation aux « lois scolaires » par les élèves se fait la plus part du temps lors du conseil de classe.

> *« Parmi les techniques pédagogiques les plus souvent recommandées, y compris par les instructions officielles, figurent le travail autour du règlement intérieur, et plus radicalement encore les « conseils d'enfants » ou le partage du pouvoir dans une cogestion entre adultes et enfants. L'idée dominante est qu'en « faisant » la loi, ou en la discutant, les jeunes peuvent l'intégrer, l'internaliser diraient les psychanalystes. »* (Debarbieux, 1999, p.150)

Ce moment dédié aux échanges sur les apprentissages et les relations est propice à des discussions sur le règlement, sur son sens, son but, ses valeurs, etc. C'est alors que les jeunes enfants prennent part à la construction d'un cadre propice au travail scolaire et apprennent leur métier de citoyen.

Quatrièmement, nous avions pointé l'aspect important stipulant que les lois définissent les droits et les devoirs de chacun. En ce qui concerne les règles scolaires, le présupposé est le même. En effet, les règlements scolaires visent à délimiter les actions interdites afin d'assurer des droits aux élèves. Il est, par exemple, interdit de bavarder pendant les leçon pour assurer à tous les élèves le droit d'apprendre dans les meilleures conditions. Cependant, la dimension des droits est trop souvent laissée de côté et les interdits prennent une importance démesurée. Dans les écoles, il n'est effectivement pas rare de rencontrer des règlements qui sont une longue liste d'interdits. Les élèves doivent alors retenir et respecter un nombre considérable de limites et cela pose deux difficultés majeures. Tout d'abord, comme le dit Laplace (2008) : *« Trop de règles tuent la règle. »* (p.3). Il n'est pas possible, et certainement pas souhaitable, que les jeunes élèves retiennent toutes les règles si celles-ci détaillent les comportements inadaptés pour chaque activité. En suivant une liste d'interdits, les élèves deviendraient des sortes de robots qui appliqueraient le règlement sans réfléchir à leurs actions et interventions. En revanche, quelques interdits très clairs procurent un cadre précis et plus adapté.

Ensuite, l'association règles-interdits semble trop fréquente et il est nécessaire que les élèves prennent conscience des droits que cela procure. Interdire un comportement, c'est parallèlement assurer une « protection » pour les autres individus. Defrance (1999) ajoute à

juste titre que *« l'enfant peut découvrir à l'école les moyens « juridiques » par lesquels il va pouvoir articuler progressivement sa liberté avec celle des autres »* (p.110). Selon cet auteur, la liberté des individus ne commence pas où s'arrête celle des autres. De plus, en conférant des droits à chacun, les règles favorisent la compréhension de l'aspect libérateur des lois. Alors qu'à l'opposée, une liste interminable d'interdits favorise davantage les concepts de limites et de restrictions. Toutefois, les individus ont besoin de limites claires pour se construire et se situer et nous reviendrons sur cet aspect dans la partie intitulée *Les transgressions* (*C.2.1*, p.29).

En somme, il nous semble que les règles scolaires sont à l'école ce que les lois sont à la société. Les élèves doivent les respecter pour vivre et travailler ensemble dans les meilleures conditions. Pourtant, quelques différences les caractérisent. Tout d'abord, les règles scolaires s'adressent à des enfants, c'est pourquoi elles sont généralement moins nombreuses. Ensuite, elles sont plus facilement modifiables car les procédures ainsi que les personnes concernées sont moins importantes. Il paraît évident qu'il est plus aisé de changer une règle dans une classe d'une vingtaine d'élèves, plutôt que de modifier une loi au niveau fédéral. Puis, le contrôle du bon fonctionnement des règles revient aux enseignants eux-mêmes. Ces derniers sont chargés de vérifier le respect du cadre instauré, ce qui est le travail des forces de l'ordre au niveau de la société. Il est d'ailleurs plus facile de surveiller un groupe d'élèves confinés dans un périmètre scolaire, plutôt que la population entière qui est libre et cherche souvent à fuir les contrôles. Finalement, les sanctions prévues en cas de transgressions sont à une échelle adaptée aux individus. Les sanctions scolaires ne sont heureusement pas comparables aux sanctions prévues par la Justice car elles s'adressent à des enfants qui sont en train d'apprendre à se comporter avec un cadre.

C.1.4 Les sanctions et les punitions

Après avoir traité des notions d'autorité, de lois et de règles scolaires, il nous faut maintenant aborder la thématique des sanctions et punitions. Nous développons, dans cette dernière partie consacrée au cadre, ce qui est prévu pour maintenir et faire respecter l'ordre établi. En effet, que ce soit au niveau de notre société en général ou des classes dans le contexte scolaire, les individus qui ne respectent pas les règles sont généralement punis ou sanctionnés. Et comme le souligne Lazar (2004), punir est un comportement exclusivement humain et lié à la culture. Prairat (2003) ajoute également : « *Il n'existe de sanction que pour les lois humaines, celles qui précisément enferment la possibilité d'être transgressées.*

Sanctionner, c'est rendre sacré, donner autorité à une loi qui peut toujours être bafouée. » (p.8). Ces deux auteurs s'accordent pour affirmer que seuls les êtres humains, vivant en société, ont besoin d'avoir des sanctions. Il n'y pas, dans le règne animal, par exemple, de principe similaire à la sanction humaine. De plus, lorsque la « réaction » découle tout simplement de l'ordre naturel des choses, elle est alors appelée conséquence. C'est en quelque sorte la suite logique des événements, comme c'est le cas lorsqu'un individu passe trop près d'une flamme et se brûle la main.

Tout d'abord, tentons de clarifier le terme de sanction, en le différenciant notamment de son synonyme la punition. Prairat (2003) définit la sanction comme « *la réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué* » (p.9). Selon cet auteur, la sanction est ainsi « *le moyen destiné à assurer le respect de l'exécution effective d'un droit ou d'un obligation* » (Prairat, 1997, p.121). Cette première précision revient sur les notions de valeurs, de droits et d'obligation que nous avons développées dans les chapitres précédents et qui fondent nos relations interpersonnelles. Une deuxième précision avance qu'une sanction a pour but de marquer un comportement non-désiré qui irait à l'encontre du cadre socio-construit. En ce sens, Laplace (2008) écrit : « *La sanction est clairement définie comme la marque sociale ou institutionnelle correspondant à la transgression d'une règle.* » (p.5). En revanche, la punition se définit comme « *l'action de punir, la peine infligée pour une faute, un manquement au règlement* » (Larousse, 1999). D'après cette définition, la punition est liée au mot « peine », ce qui sous-entend une réaction plus importante que la simple sanction. Laplace (2008) évoque également cette nuance lorsqu'il affirme : *« Elle est destinée à instaurer une crainte, elle est de l'ordre du dressage, alors que la sanction peut rester dans les limites strictement symboliques. »* (p.5). Douet (1987), quant à lui, parle de la punition comme d'un renforcement négatif et il soulève l'ambiguïté de ce terme lorsqu'il évoque qu'elle est à la fois l'action de punir et la tâche demandée au transgresseur.

En ce qui concerne les punitions, Prairat (1997) différencie quatre types différents. Selon lui, une première catégorie s'appelle les *« punitions expiation »*. Ce type de punitions affecte le corps en infligeant une douleur physique. Cette forme punitive était, à l'époque, justifiée par l'idée selon laquelle la souffrance du puni permettait d'effacer sa faute. Le deuxième ensemble regroupe les *« punitions signe »*. Ces dernières agissent sur le sentiment de honte et visent à signaler l'enfant transgresseur par une marque symbolique. Les punitions

signe ont certes un effet dissuasif et préventif, mais elles ne permettent pas de réparer la faute commise. Bien que le bonnet d'âne était très à la mode durant de nombreuses années, les enseignants utilisaient diverses sortes de marques pour humilier les élèves. Il y a ensuite les *« punitions bannissement »* qui, comme leur nom l'indique, ont pour principe l'isolement du transgresseur. En effet, ce type de punitions vise à écarter l'élève perturbateur du groupe afin qu'il cesse son comportement inadapté. L'isolement de l'élève agit principalement sur la dimension sociale, car lorsqu'il enfreint une règle, il est exclut du collectif et perd ainsi sa place durant un certain temps. Finalement, la dernière catégorie de punitions rassemble les *« punitions exercice »*. Elles ne sont ni douloureuses, ni brutales, mais très pénibles pour l'élève. Ce type de punitions est de l'ordre du travail supplémentaire. En effet, les élèves désobéissants sont, par exemple, contraints de recopier des pages de dictionnaire, des lignes du règlement ou encore des tableaux de conjugaison. En somme, ces quatre types de punitions agissent d'une manière différente sur l'élève : par la douleur, la honte, l'exclusion ou encore le travail supplémentaire. Par ailleurs, certaines catégories ne font plus partie des pratiques actuelles, mais cela ne signifie pas qu'elles se sont succédées dans le temps. Les pratiques d'enseignants mêlent généralement plusieurs types de punitions en parallèle.

D'un point de vue historique, les punitions ont subi une grande évolution. En effet, les enseignants d'aujourd'hui ne punissent plus leurs élèves de la même manière que les professionnels des années 1600. Prairat (2003) présente les changements qui ont eu lieu en définissant trois périodes distinctes. Tout d'abord, il parle de « *l'époque de rationalisation* » qui s'étendit de 1550 à 1800. Durant cet intervalle, les punitions administrées aux élèves étaient essentiellement physiques. Les enseignants se servaient de fouets, de férules et de règles pour punir par la douleur les transgressions commises. A cette époque, de nombreux règlements visaient à lister les outils ainsi que les postures à privilégier afin de ne pas se laisser emporter par la colère. Ensuite vint *« l'époque de libéralisation »* qui pris place de 1800 à 1960. Cette seconde période subit de nombreux changements liés aux différentes études sur l'enfant. En effet, durant ces années des auteurs tels que Rousseau se penchèrent sur les phases de l'enfance. Les châtiments corporels furent condamnés grâce à l'avènement des pédagogies nouvelles. Les enseignants favorisèrent alors les *« punitions bannissement »* ou encore les *« punitions signes »*. Finalement, Prairat évoque les années 1960 à 2000 qu'il nomme *« l'époque des doutes »*. Cette dernière période est qualifiée de laxiste et les punitions furent entièrement remises en question : qu'apportent-elles ? Qui autorise à punir ? Au nom de quoi l'enseignant peut-il contraindre ses élèves ? Ces nombreuses interrogations mirent

l'accent sur une nouvelle conception pédagogique où l'enfant était placé au centre des préoccupations. Mais, rapidement, les pédagogues se rendirent compte que sans punitions, l'enseignement devenait une tâche délicate et l'indiscipline des élèves augmentait radicalement. Dans la citation suivante, Lazar (2004) met l'accent sur l'importance des punitions : *« J'aurai peut-être aussi montré pour finir qu'elle [la punition] constitue un moyen d'éducation indispensable, faute duquel nous aurons de plus en plus de difficultés à vivre ensemble. »* (p.180.) Prairat (2003) ajoute : *« On comprend alors qu'éduquer, c'est avoir recours au contrat et à la contrainte : qu'éduquer, c'est certes dialoguer et écouter, mais c'est aussi imposer et sanctionner. »* (p.52). Ces deux auteurs rejoignent l'avis selon lequel les punitions sont donc nécessaires à l'éducation des élèves afin que le cadre puisse être maintenu et que les apprentissages se déroulent dans les meilleures conditions. A l'heure actuelle, les punitions font encore partie du processus d'enseignement, malgré les profondes modifications qu'elles ont subies quant à leur nature.

Par ailleurs, la punition doit avoir du sens pour les élèves. C'est ce qu'annoncent Jeffrey et Simard (2000) lorsqu'il définissent la punition scolaire ainsi : *« La punition pédagogique est un rappel de l'existence de règles, de l'autorité et des autres élèves. Elle est, en fait, la réponse de l'enseignant à une inconduite de l'élève. On souhaite que l'élève puni apprenne à assumer les conséquences morales de ses actes. Cela signifie essentiellement qu'il doit apprendre à consentir aux limites qui balisent les activités scolaires. »* (p.3). Ces auteurs ajoutent que la punition doit être accompagnée de paroles afin que l'enseignant verbalise avec l'élève ses intentions et ses raisons. Premièrement, il est favorable de nommer le comportement non désiré, deuxièmement, il est essentiel de rappeler la règle qui a été enfreinte et troisièmement, il est souhaitable d'évoquer le comportement de remplacement qui permettrait de rester dans le cadre. En associant ces trois étapes, les enseignants augmentent la compréhension de l'élève et favorisent sa responsabilisation. Prairat (2003) reprend l'importance de la parole lorsqu'il affirme que *« la sanction doit être parlée, elle n'est pas muette : pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée »* (p.87).

En prenant note des différentes formes punitives citée ci-dessus, nous pouvons nous interroger sur les apprentissages effectués par les élèves. Par exemple, à la suite d'une punition d'isolement, qu'a retenu l'élève après avoir passé la fin de sa matinée derrière la porte ? Prairat (2003) développe ainsi quelques principes à respecter lorsque l'enseignant souhaite attribuer une sanction à valeur éducative :

> *« Une première manière de définir l'idée de sanction éducative serait de dire qu'elle est une occasion de rappeler une règle un principe : un moment pour faire sentir que quelque chose d'important a eu lieu et que l'on ne fera pas silence. Une occasion de transformer un acte perturbateur en un moment de civisme. C'est en ce sens qu'elle peut être un moment dynamique de la relation éducative. On peut aussi dire qu'elle est une réponse aux deux sens du terme : c'est à dire une réaction et une explication. Enfin, une sanction éducative est une interpellation. Elle n'est là, comme le suggère Durkheim, pour faire plier, pour venir à bout de l' « irrégulier », cet « incomplet moral » qui ne se soumet que de manière intermittente à la règle. La sanction éducative confronte un sujet en devenir à l'exigence d'altérité et lui offre les moyens de renouer avec le groupe. Une sanction éducative est sans doute tout à la fois occasion, réponse et interpellation. »* (p.92)

Une première dimension soulignée dans cette citation montre l'importance de la réaction du représentant de l'autorité face à la transgression. Il est, en effet, indispensable que l'enseignant sanctionne, c'est-à-dire qu'il signifie à l'élève que son acte a été remarqué et qu'il est désapprouvé. Dans un deuxième temps, Prairat montre qu'une sanction donne l'occasion de travailler sur la notion de loi et développe ainsi la citoyenneté des élèves. Puis, il évoque la dimension réconciliante lorsqu'il annonce que la sanction permet au sujet de réintégrer le groupe. Le geste réparateur du coupable envers la victime manifeste un souci de responsabilité de ses actes. Prairat nomme cette dimension le *« principe de socialisation »*.

Cet auteur approfondit davantage la notion de sanction éducative en évoquant d'autres fondements qui favorisent encore son application. Il évoque le *« principe de signification »* qui assure à l'enseignant que la sanction ne s'adresse qu'à un élève. Il évite ainsi de punir la classe entière et de faire l'amalgame des différentes responsabilités. Prairat ajoute un *« principe d'objectivation »* qui encourage l'enseignant à ne s'en tenir qu'aux faits observable. Ce dernier doit ainsi punir des actes perpétrés avec des intentions malveillantes et non pas des maladresses ou des caractères avec lesquels il n'a pas d'affinités. Il développe encore le *« principe de privation »* qui précède le *« principe de socialisation »*. Puisque les règles assurent des droits et des obligations à chacun, celui qui transgresse un devoir se voit privé momentanément des avantages de la communauté. Il doit, pour retrouver sa place, comprendre son acte et agir avec une volonté de réparation. Ainsi, le sujet ne subit pas sa sanction, mais il est actif car elle lui demande un effort et une réflexion.

De manière générale, Prairat annonce que la sanction éducative poursuit une triple finalité. Premièrement, elle vise à réconcilier le sujet divisé. En commettant une faute, l'individu se sent coupable et souhaite donc se réconcilier avec lui-même ainsi qu'avec le groupe. Deuxièmement, *« la sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective »* (Prairat, 1997, p.124.) Il est, en effet, important de marquer à chaque fois les limites en reformulant les interdits. Même si l'enseignant renonce à la punition, il doit malgré cela signifier que l'acte a été entendu et son responsable reconnu. Troisièmement, la sanction éducative vise à réhabiliter l'instance de la loi qui est garante du vivre ensemble. Elle rappelle le sens et l'utilité des lois pour la collectivité.

Pour conclure, nous constatons que les sanctions sont la réponse de l'autorité face aux transgressions allant à l'encontre du cadre instauré. Ces marques sociales s'adressent aux individus afin de renforcer la règle, de restaurer la loi et de reconnaître la responsabilité de la personne. De plus, les punitions ont évolué au cours du temps. En effet, les enseignants d'aujourd'hui ne suivent plus les même pratiques punitives qu'à l'époque où les châtiments corporels étaient en vigueur. Grâce aux catégories de Prairat, nous avons pu différencier les effets liés aux diverses actions punitives. Cet auteur montre également qu'il est essentiel que les sanctions soient porteuses de sens. Pour cela, il liste de nombreux principes qui favorisent l'apprentissage et la responsabilisation des élèves.

C.2 LA CONSTRUCTION PERSONNELLE

« Disons que nous pouvons espérer que la transgression soit reconnue comme une compétence créatrice du sujet, comme l'apanage de sa liberté et de sa responsabilité, et qu'aucune discipline ne cherche à l'éradiquer, même si elle doit à chaque fois en traiter les conséquences ; la transgression ne nie pas la loi, elle chercher où elle se situe. »
(Cifali, 1997, citée par Laplace, 2008, p.4)

Après avoir développé une première partie intitulée *Le cadre collectif* qui nous a permise de poser quelques éléments liés à la vie en collectivité, nous traitons dans cette seconde partie des aspects plus individuels. Dans un premier temps, nous nous centrons sur l'importance des transgressions dans le processus d'apprentissage des jeunes. Puis, nous abordons le rapport à la loi en le mettant en lien avec le type de lois, de règles, de sanctions et de représentants de l'autorité. Finalement, nous définissons quelques étapes incontournables de la construction personnelle afin de compléter cette dernière partie centrée sur l'individu en tant qu'acteur de la société.

C.2.1 Les transgressions

Précédemment, nous avons développé les concepts d'autorité, de loi, de règle et de sanction. Le cadre général est établi, mais chaque personne choisit de le respecter ou de s'y opposer. Selon Laplace (2008), contrairement aux valeurs qui sont évaluées en terme de « plus ou moins », *« la loi et les règles sont évaluée selon un système binaire : oui ou non »* (p.4). En effet, une règle est respectée ou enfreinte : on a détérioré le matériel ou non, on a brusqué un camarade ou non.

Pour commencer, il nous semble important de clarifier les définitions de certains termes. Lorsqu'un individu s'oppose au cadre, il désobéit. Désobéir se définit comme : *« Ne pas obéir à quelqu'un. Enfreindre une loi, un règlement, refuser de s'y soumettre. »* (Larousse 1999) et transgresser se définit comme : *« Ne pas obéir à un ordre, à une loi, ne pas les respecter ; enfreindre, violer. »* (Larousse 1999). Laplace (2008), quant à lui, explique la transgression de la manière suivante : *« La transgression, consistant dans le passage au-delà d'une limites clairement identifiée, s'applique pour désigner le non respect d'un interdit ou d'une obligation. »* (p.4). Alors que la désobéissance peut être adressée à quelqu'un, à une personne qui représente l'autorité, l'acte de transgresser est en lien direct avec les lois, les

règles et les ordres. A l'opposé, le respect signifie : *« Sentiment qui porte à traiter quelqu'un, quelque chose avec de grands égards, à ne pas porter atteinte à quelque chose. »* (Larousse 1999) et l'obéissance est une : *« Action de celui qui obéit ; fait obéir. Obéissance passive : soumission aveugle aux ordres reçus. »* (Larousse 1999). Ces précisions nuancent donc l'obéissance de la soumission. Cette dernière est appelée *« obéissance passive »* et accentue l'idée selon laquelle l'obéissance contient une part d'action, de réflexion.

Que ce soit l'élève face aux règles de l'établissement ou un adulte face aux lois, les individus doivent se positionner et effectuer des choix. En effet, les hommes sont libres et cela implique qu'ils peuvent agir selon leur personnalité et leurs perceptions. C'est d'ailleurs le point de départ de la liberté. Malgré des systèmes extrêmement rigides, les individus ont toujours le choix de se plier ou non à une autorité, à des règles, à une norme. Selon Laplace (2008), *« le sujet est celui qui est capable d'une pensée personnelle, de choix, de décision. Il exerce une certaine liberté devant la loi, à savoir en accepter le pacte fondamental ou non, et devant les règles, à savoir les respecter ou non. Il a à assumer son choix »* (p.5). La liberté de choisir implique l'idée de responsabilité. En effet, un individu considéré comme libre de ses actions doit en assumer les conséquences. Il se présente donc comme un être responsable de ses actes. En revanche, certaines personnes ne se sentent pas responsables de leurs comportements et cela peut représenter un danger pour la société. Prenons l'exemple des SS à l'époque nazie qui exécutaient des ordres infâmes sans se rebeller. Ils agissaient sans se sentir responsables de leurs actes, car ils obéissaient simplement à la personne qui prenait les décisions. S'ils s'étaient sentis responsables de leurs actes, ces soldats n'auraient probablement pas exécuté de tels ordres. Le sentiment de responsabilité des individus permet, d'une certaine manière, d'orienter les choix afin qu'ils ne portent pas préjudice aux autres. Plus la personne se sent concernée et impliquée par ses actions, plus elle va se questionner au sujet de sa liberté.

Dans le contexte scolaire, la liberté des élèves est cadrée par le règlement ainsi que par l'autorité des enseignants. Grâce aux réactions du groupe, ils vont petit à petit prendre conscience de la portée de leurs actes et ainsi développer leur sentiment de responsabilité. Les élèves restent ainsi libres de choisir s'ils souhaitent se plier à ces normes ou les combattre. Nous pouvons graduer les profils d'élèves entre ceux qui transgressent systématiquement, ceux qui désobéissent occasionnellement et ceux qui suivent le cadre à la lettre. Certains enseignants se méfient alors des élèves trop discrets, ceux qui n'osent ni affirmer leurs opinions, ni bousculer les règles établies. A l'opposée, les élèves qui transgressent le cadre se

font remarquer. Ils agissent ainsi pour de multiples raisons, mais par leurs actes, ils donnent à voir leurs oppositions et doivent en subir les conséquences. C'est en éprouvant la transgression qu'ils développent leur sentiment de responsabilité.

Hervieu-Wane (2005) évoque les motifs, les raisons qui peuvent pousser les jeunes à se manifester. Il affirme alors :

> « *Jeunes, on est violent pour de multiples raisons : on peut ne pas se contrôler, vouloir donner une leçon, être attiré par l'argent, faire une démonstration de force, se donner en spectacle ou chercher l'intensité d'une épreuve. Mais s'il y a une motivation qui revient presque comme une obsession chez la plupart, c'est bien le respect, la réputation, l'honneur*. » (p.106)

Il ajoute encore face à ces motivations de transgression : *« Dernière ces actes, une volonté d'exister aux yeux de tous, de devenir un autre, de défier la règle, de se retrouver ensemble. »* (Hervieu-Wane, 2005, p.47). De son côté, Laplace (2008) reprend les propos d'Assailli pour compléter cette liste non exhaustive : *« Assailli distingue la gestion de l'angoisse (risque cathartique), la recherche de sensation (risque de stimulation), la quête d'estime d'autrui (risque de prestance), la quête de réalisation de soi (risque d'autonomie), et la recherche de facilité (risque pratique). »* (p.5). Tout deux s'accordent pour montrer l'importance de l'aspect social des transgressions. En effet, les règles et les lois n'existent qu'en société, pour une collectivité d'individus. Par la remise en question d'une règle, les membres du groupe sont touchés d'une quelconque façon, ils sont concernés. Cette conséquence au niveau social pousse les transgresseurs à agir de la sorte. Les deux auteurs relèvent également la dimension excitante, la recherche de sensations qu'on peut retrouver en transgressant. L'idée de plaisir est notamment reprise par Defrance (1999) lorsqu'il écrit : *« Et ce n'est pas justement parce que des limites sont posées que son dépassement procure du plaisir ? A certaines « âmes » endurcies, la punition ne confère-t-elle pas une auréole supplémentaire ? »* (p.30). Ainsi, le fait d'aller au-delà de la règle satisfait certains individus qui ont besoin de se démarquer du groupe et leur procure un sentiment de plaisir.

Quelque soit la raison qui pousse à enfreindre, le dépassement des limites est habituellement considéré négativement. En effet, la transgression dérange la discipline que tout représentant de l'autorité s'efforce de faire respecter pour le bien vivre ensemble. D'une part, les conséquences personnelles peuvent être perçues négativement lorsque nous pensons à la réaction de l'autorité et aux différentes sanctions attribuées. De plus, en l'absence répétée de réactions face aux transgressions, les individus peuvent dériver dans une forme d'anomie.

Ils perdent alors tous repères, toutes valeurs et toutes limites. Cela peut amener à l'idée qu'ils peuvent agir selon leurs pulsions car plus rien ne cadre leurs comportements. Lazar (2004) ajoute que l'impunité générale qui découle d'une telle dérive produit une augmentation de la violence. Les aspects négatifs concernent, d'autre part, la collectivité en dérangeant le cadre établi pour son bon fonctionnement. Puisque les règles sont faites pour le bien vivre ensemble, en les enfreignant, le sujet porte atteinte à autrui. Et, si le système dérive vers une anomie, les individus ne savent plus comment orienter leurs conduites et s'adonnent aux crimes gratuits. Ce phénomène a pu être observé après la révolte de mai 68 avec le slogan *« Il est interdit d'interdire »*. Le désordre dû à l'absence de règles s'est avéré être tout aussi dangereux que celui produit par les régimes totalitaires. Cependant, les transgressions comportent également des aspects positifs au niveau de l'individu ainsi que de la société. Hervieu-Wane (2005) s'accorde avec cette idée lorsqu'il écrit : *« Toutes formes d'insoumissions sont formatrices et bonnes à prendre. »* (p.105).

En ce qui concerne les individus eux-mêmes, les bénéfices s'opèrent sur le long terme. Selon Defrance (1999), toute personnalité a besoin, pour se structurer et se développer, de rencontrer les interdits (p.128). La transgression a donc un aspect constructif pour l'individu. D'après Hervieu-Wane (2005), *« les adolescents éprouvent parfois le besoin d'un moment où leur points de repère vacillent pour mieux ensuite revenir à la norme. Il est saint de pouvoir transgresser certains interdits »* (p.83). Ainsi, arrivés à l'adolescence, les jeunes ont besoin de remettre en questions leurs points de repères afin de les tester pour ensuite, s'ils leur conviennent, se les approprier à nouveau. Prairat (2003) reprend cette idée de construction du sujet en lien avec le besoin d'éprouver le cadre établi lorsqu'il dit :

> *« La transgression, dans et sous certaines conditions, participe donc à la construction du sujet sociomoral, tout comme l'erreur, dans certaines conditions didactiques précises, participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif. Embarqués dans leur quête d'identité et de reconnaissance, l'enfant et l'adolescent se plaisent à bousculer les règles, à tester le cadre qui les contient. Ils s'éprouvent en éprouvant la fiabilité de leur environnement social. »* (p.78)

Prairat ajoute cependant une nuance importante au sujet des transgressions : si certaines petites infractions sont bonnes à prendre, les délits graves restent à éviter et à ne pas encourager.

En ce qui concerne le groupe ou la société, les transgressions apportent également des améliorations. Defrance (1999) explique que les individus, qui se résignent à la place de

protester contre le pouvoir de l'autre, sont plus préoccupants, d'un point de vue moral, que ceux qui se révoltent. Selon lui, la soumission à l'arbitraire aboutit au résultat suivant : dès que le pouvoir de l'autre est absent, tout devient permis (p.86). Il va encore plus loin lorsqu'il exprime : *« Il est bien plutôt à craindre que les enseignants se contentent d'imposer leur loi, et que les élèves ne songent même pas à discuter ce pouvoir, ou gardent leurs velléités de contestation pour eux ou pour leurs camarades. »* (Defrance, 1999, p.107). Il montre ici que l'infraction des règles par un individu peu révéler un dysfonctionnement du système. En effet, la transgression peut être vue comme une révolte contre un loi ou une autorité qui ne convient pas ou plus. Dans son article, Laplace (2008) cite les propos de Cifali : *« La transgression ne nie pas la loi, elle cherche où elle se situe. »* (p.4). Cette citation explique qu'en transgressant, l'individu éprouve les limites ce qui lui permet de se positionner face à celle-ci. La transgression peut donc être considérée comme le début du travail de citoyen. D'ailleurs, Prairat (2003) partage cette idée lorsqu'il cite Drory : *« C'est de bonne guerre qu'un enfant teste la règle, essaie de savoir si elle résiste à ses essais de transgression. Pour lui, c'est la seule façon de savoir si elle est valable. » (D. Drory) Le mal est peut-être moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression. »* (p.79). En transgressant, les personnes vérifient la validité des lois et accèdent ainsi à une compréhension plus fine de cette dernière.

En somme, tout individu prend la liberté de respecter ou de transgresser la loi car il est responsable de ses actes. Nous avons également vu que les individus transgressent pour de multiples raisons. Les diverses transgressions permettent de créer une ouverture qui peut être positive comme négative. Ainsi, plusieurs auteurs s'accordent avec l'idée que le non-respect des limites participe à la construction de l'individu et du social. Ils montrent également que les transgressions peuvent être perçues comme des formes d'insoumission et donc comme une certaine manière de remettre en question la norme, les règles, les lois ou l'autorité. Elles sont l'amorce de la citoyenneté. Les aspects positifs concernent, d'une part, le groupe qui est remis en questions et qui doit alors s'efforcer de justifier la valeur de ses limites. D'autre part, les transgressions sont bénéfiques pour l'individu, dans le sens où il s'affirme, se positionne et se construit en tant qu'acteur réfléchi. Hervieu-Wane et Laplace se rejoignent lorsqu'ils proposent des alternatives aux transgressions. Ces derniers pensent que d'autres moyens d'expression favorisent également la construction de l'individu. Ils évoquent alors des sports, tels que la danse et la boxe, des rites de passage et des épreuves initiatiques. C'est ainsi que Hervieu-Wane (2005) écrit : *« Danser et se lâcher nous mettent naturellement dans un tel état*

d'effervescence que la société autorise normalement à des moments précis, certaines dérogations aux règles ordinaires. » (p.144).

C.2.2 Le rapport à la loi

Le rapport à la loi peut être défini comme l'interaction d'un individu avec un système de loi et l'autorité qui est chargée de la faire respecter. Dans son article, Laplace (2008) énonce que « *Chaque système politique génère son propre rapport à la loi. »* (p.1). Il donne ensuite plusieurs exemples. Il évoque, d'abord, les *« régimes tyranniques »* qui produisent un rapport de peur et de soumission aveugle aux ordres reçus. Ces régimes ne sont pas ouverts à la remise en question de leur autorité et pratique donc la répression. Il donne également le cas des *« régimes religieux »* qui proposent une autorité basée sur le sacré et le tabou. Les personnes qui refusent de s'y soumettre sont excommuniées car elles sont considérées comme étant alliées au diable et donc condamnées à l'Enfer. Finalement, il y a les *« régimes démocratiques »* décris de la manière suivante par Defrance (1999) : *« Dans une démocratie, le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, mais aussi celui qui la fait avec les autres. »* (p.39). Ainsi, un individu qui remet une loi en question, grâce au dispositif démocratique comme par exemple, les votations et les pétitions, est considéré comme un citoyen agissant en toute légalité. Ces premiers éléments montrent que les différents régimes politiques influencent le rapport à la loi des individus.

Toutefois, au sein d'un même régime politique, chaque personne entretient un rapport à l'autorité particulier. Par exemple, dans une démocratie, les citoyens peuvent obéir au cadre en s'y soumettant ou en y prenant part de manière active. Dans le premier cas, ils ne se sentent pas concernés par l'élaboration et la modification des lois, car elles leur semblent être imposées par une instance externe. En revanche, dans le deuxième cas, ils ont tendance à se mobiliser pour améliorer le système, partant du principe qu'il est fait par et pour les citoyens. Defrance (1999) explique d'ailleurs : *« Obéir par peur n'est pas obéir, c'est se soumettre, renoncer à l'humanité.»* (p.41). Selon lui, si nos actions sont dictées par la peur des représailles des forces de l'ordre, on entretient alors un rapport de soumission à l'autorité. Il ajoute : *« La « peur du gendarme » n'est pas du tout le « commencement de la sagesse » : c'est sa négation. »* (Defrance, 1999, p.40). Il montre ici la différence entre obéissance et soumission en annonçant que cette dernière n'existe plus lorsque la répression disparaît. De plus, le rapport à la loi d'un individu dépend de ses expériences et des rencontres vécues au

quotidien. Chaque personne façonne donc son propre rapport à l'autorité tout au long de son existence.

Ainsi, la citoyenneté se construit et c'est pour cela que la question de la discipline à l'école est fondamentale. Les expériences de justice et d'injustice vécues durant l'enfance peuvent marquer à jamais et *« interdire l'éclosion de la conscience civique »* (Defrance, 1999, p.30). En effet, si l'obéissance est synonyme de soumission à l'adulte, alors cela signifie que les enfants n'ont pas d'emprise personnelle. Cela produirait des individus fatalistes devant les problèmes du monde et indifférents à leurs responsabilités politiques. En effet, si les professionnels de l'éducation ne se préoccupent pas de l'apprentissage de la citoyenneté, ils courent le risque suivant : « *La production d'individus conformes, homogènes, modélisés et heureux de l'être.* » (Defrance, 1999, p.97).

Tout d'abord, les enfants sont en contact avec leur famille. C'est dans ce contexte qu'ils rencontrent les premières règles et les premiers représentants de l'autorité face auxquels ils doivent petit à petit se situer. Ensuite, vient l'école qui constitue la première « société » dans laquelle les enfants évoluent (Defrance, 1999, p.110). C'est dans ce lieu que les enfants découvrent que nous ne choisissons généralement pas les personnes avec lesquelles nous devons coopérer et qu'il est important de se mettre d'accord sur le fonctionnement du groupe pour que chaque individu puisse évoluer correctement. Cependant, les autres contextes qu'ils rencontrent prennent également part à la construction de leur citoyenneté. En effet, qu'il s'agisse d'amis ou d'activités extrascolaires, les enfants qui se retrouvent dans un groupe avec des règles établies, développent leur rapport à l'autorité.

La formation du citoyen passe cependant essentiellement par l'éducation scolaire, car la présence d'un médiateur professionnel favorise la compréhension d'un système complexe. Selon Prairat (1997), *« le travail éducatif est de faire accéder chaque enfant à une conception juridique de la loi* » (p.101). Pour le jeune enfant, la loi est d'abord une limite, une frontière car sa dimension égocentrique l'empêche d'accéder à une loi sociale et collective. Prairat (1997) ajoute que « *nous sommes ici au cœur du travail éducatif car le vivre-ensemble ne se déduit jamais de manière mécanique et immédiate de la seule co-présence, il se construit* » (p.101). Cette idée de formation est reprise par Defrance (1999) lorsqu'il explique que l'école ne doit pas se contenter de rappeler la loi, mais bien de l'instituer (p.21). Il ajoute qu'il est bénéfique d'examiner les fondements des lois et des règles avec les élèves (Defrance, 1999, p.70). Il semble donc important d'entreprendre un travail d'explication et d'élaboration avec les élèves, car la citoyenneté est un véritable enseignement/apprentissage. En effet,

« apprendre du vivre ensemble, c'est apprendre du faire la loi ensemble » (Defrance, 1999, p.23). Ainsi, selon le cadre et la discipline instaurés, la construction du rapport à la loi ne s'élabore pas de la même manière. L'essentiel est de laisser une place à la réflexion et au développement de l'esprit critique.

Si les règles ne sont pas discutées et construites avec les élèves, l'enseignant risque de les soumettre à des préceptes auxquels ils n'adhèreront pas. En ce sens, « instituer » s'oppose au verbe « imposer » qui se définit ainsi: « *obliger à faire ; faire accepter par une pression morale* » (Larousse, 1999). D'ailleurs, Defrance (1999) appuie cette idée lorsqu'il dit : *« Recevoir la loi, ou se la voir imposer, que ce soit pour s'y soumettre ou la rejeter, empêche de la construire. Or le respect de la loi suppose qu'elle soit vécue comme point d'appui et non comme obstacle à la liberté.* » (p.89). Il semble donc important que les règles de classe soient instituées avec les élèves. Ce travail d'élaboration différencie les règles construites ensemble de celles qui doivent être présentes. Quelque soit leur nature, toutes les règles devraient être accompagnées d'une discussion et d'un travail d'explicitation, de manière à ce que les élèves se les approprient et y mettent du sens. Ce travail de l'enseignant favorise la formation des sujets en tant que citoyens réfléchis.

De plus, en étant particulièrement attentifs à leurs pratiques quotidiennes, les enseignants limiteraient la dérive des injustices. Il est effectivement dangereux de ne pas se préoccuper des incohérences et de l'arbitraire de la discipline mise en place dans une classe. Si le système disciplinaire punit un comportement un jour et le tolère le jour suivant ; si une règle est sanctionnée par un enseignant et non par les autres ; si des élèves se retrouvent systématiquement punis alors que d'autres semblent bénéficier d'une immunité ou encore si les sanctions varient selon l'humeur du représentant de l'autorité, alors la notion de loi chez les élèves sera perturbée. D'ailleurs, Defrance (1999) écrit : *« Enfin, et c'est sans doute là le plus grave relativement à la formation du citoyen, des faits anodins sont punis alors que des comportements graves ne le sont pas. »* (p.55). Cette idée peut paraître évidente. Cependant, il est fréquent de voir des enseignants fermer les yeux lorsqu'un élève « désobéissant » violente un camarade, mais punir ensuite un élève « sage » lorsqu'il mâche un chewing-gum. Laplace (2008) ajoute à ce propos : *« Si la transgression est perçue par l'autorité, il [le sujet] s'attend à une réaction, au rappel de la loi, à une sanction, voire à une punition. Le priver de ces réponses sociales à sa transgression peut constituer à ses yeux un déni de sa qualité de sujet ou une dévalorisation de la loi elle-même. »* (p.5). La réaction de l'adulte représentant de l'autorité est donc essentielle et elle doit se faire avec toutes les précautions nécessaires.

Defrance (1999) va jusqu'à dire que : « S*i le quotidien de l'école est vécu dans le non-droit, ne nous étonnons pas des carences ultérieurs de l'esprit civique, de l'incapacité à entrer dans le « travail démocratique ».* » (p. 70). Certes les enseignants ne peuvent pas tout contrôler, mais il est important que chaque transgression soit marquée systématiquement, ne serait-ce que par une expression faciale désapprobatrice.

D'ailleurs, Defrance (1999, p.40) cite les conditions à respecter dans l'utilisation des punitions afin qu'elles favorisent la formation de la citoyenneté et ne se limitent pas au simple rappel de la loi. Selon lui, il faut d'abord se demander ce qui fonde la loi qui a été transgressée : est-ce une valeur fondamentale ou une règle de politesse ? Ensuite, il faut s'assurer que la gravité de la punition corresponde à celle de la règle enfreinte : rien ne sert de punir excessivement une petite transgression. Puis, il est essentiel que les procédures soient conformes au droit, notamment en ce qui concerne l'obligation de la preuve de la transgression. Comme nous l'avons déjà évoqué, seuls des actes avec des intentions malveillantes prouvées peuvent être sanctionnés. Selon Defrance, il faut également s'assurer que le juge ne soit pas parti. Finalement, la sanction a pour but d'assurer la réparation du tord commis et d'instituer à nouveau la règle transgressée. Pour Defrance (1999 p.29), ce n'est qu'en respectant ces conditions que l'acquisition de la notion de loi sera encouragée. Cette dernière peut être grandement perturbée si les transgressions sont traitées fréquemment de manière injuste, car les élèves développent ainsi l'idée que seul compte la *« débrouillardise »* et qu'il ne faut simplement pas se faire prendre. Defrance complète ainsi le thème des sanctions et punitions développé dans la première partie du cadre théorique en insistant sur les répercutions sur le rapport à la loi.

En somme, nous avons vu que le rapport à la loi se construit principalement dans le contexte scolaire. Pour que les élèves deviennent des citoyens réfléchis, les enseignants ont un rôle fondamental. Il est donc essentiel que les règles soient construites et discutées avec les élèves afin qu'une réflexion accompagne ce travail, favorisant ainsi le sens et l'acquisition de la notion de loi. De plus, les systèmes disciplinaires doivent alors être pensés de manière à ce que les individus construisent un rapport à la loi d'obéissance plutôt que de soumission et de peur du gendarme car *« l'obéissance suppose la liberté donc exclut la soumission »* (Defrance, 1999, p.17). Prairat (1997) reprend l'idée selon laquelle le rapport à l'autorité s'enseigne :

> « *De même que l'enseignant montre les voies et les logiques par lesquelles le savoir émerge et accède à un certain régime de vérité, il doit engager les élèves à*

construire en eux-mêmes les raisons de la loi juste. Construction des savoirs et accès à la loi sont deux constructions sociales qui permettent à l'enfant de s'instituer et de se penser comme sujet. » (p.104)

Nous avons largement développé dans cette partie que l'institution des règles participe à la formation de l'individu en tant que citoyen. Ce travail favorise également la prise de conscience de la réflexion personnelle du sujet qui, parallèlement, se construit en tant qu'individu. Les élèves parviennent petit à petit à devenir des sujets grâce à leur travail de réflexion et de compréhension du monde. Nous développons ce thème dans la dernière partie du cadre théorique.

C.2.3 Le développement du sujet

Nous venons d'aborder le concept de rapport à la loi, où nous avons souligné que selon le système disciplinaire et les expériences de chacun, les individus développent un rapport à la loi personnel. Dans cette dernière partie, nous traitons des processus de développement de l'individu. Cette construction peut être abordée avec différents regards : biologique, social, culturel, affectif, sociologique ou psychologique. Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle souligne l'aspect multidimensionnel du développement humain. En effet, celui-ci englobe la formation du citoyen, que nous venons de présenter, en allant bien au-delà. Les transgressions font certes, partie de ce processus, mais le contexte, les relations et toutes les expériences y participent. Pour commencer, nous définissons les termes d'identité et de personnalité. Puis, nous reprenons quelques éléments concernant les stades de développement et l'importance des relations sociales. Finalement, nous soulignons la dimension de continuité dans cette construction. Cette dernière partie a essentiellement pour but d'apporter quelques précisions qui lient notre thématique avec la construction du sujet.

Tout d'abord, nous allons clarifier les termes d'identité et de personnalité afin de pouvoir les distinguer. L'identité se définit comme le *« caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe. »* C'est également l' « *ensemble des données de fait et de droit (date et lieu de naissance, nom, prénom, filiation, etc.) qui permettent d'individualiser quelqu'un. »* (Larousse, 1999). La personnalité, quant à elle, a la définition suivante : *« Ensemble des comportement, des aptitudes, des motivations, etc., dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun. »* (Larousse, 1999). Ces définitions font apparaître deux processus parallèles. D'une part, l'individu appartient à un

groupe avec des caractéristiques stables. D'autre part, il est une personne de ce groupe avec ses spécificités personnelles. Dubar (2000) développe cet aspect lorsqu'il annonce :

> *« L'identité n'est pas ce qui reste nécessairement « identique » mais le résultat d'une « identification » contingente. C'est le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité c'est l'appartenance commune. »* (p.3)

Les propos ci-dessus insistent sur la dualité subie par les individus qui se trouvent dans une tension permanente opposant singularité et conformité. De plus, lorsque nous parlons d'individus se mêlent des aspects héréditaires, tel que la culture, la religion, des traits physiques, un nom et un lieu d'origine, ainsi que des aspects qui progressent, tel que le caractère, le statut social, la profession et l'appartenance à des groupes.

En ce qui concerne les phases de construction, Piaget (1964) prétend que tout individu passe par des stades de développement bien distincts. Ainsi, il décrit le quatrième stade de la manière suivante : *« Le stade de l'intelligence intuitive, des sentiments interindividuels spontanés et des rapports sociaux de soumission à l'adulte (de 2 à 7 ans, ou seconde partie de la « petite enfance »). »* (p.14). Cette citation reprend l'idée de soumission qui dicte, selon cet auteur, les rapports qu'entretiennent les jeunes enfants. Ces derniers obéissent alors aux adultes et estiment que leurs volontés représentent le bien. Ils confondent les ordres et injonctions énoncés par les représentants de l'autorité avec la notion de justice. A cet âge, les enfants pensent que les décisions des adultes sont toujours fondées. Defrance (1999) s'accorde avec cette évolution. Selon lui, dès six-sept ans, les enfants prennent conscience de l'arbitraire des règles. Ils comprennent alors que les adultes peuvent également transgresser et parfois être injustes (p.70).

Piaget (1964) évoque, ensuite, le glissement qui s'opère entre le stade de l'enfance et l'arrivée dans la période de l'adolescence : *« Au contraire, les grands soutiennent avec une conviction particulière l'idée d'une justice distributive fondée sur l'égalité stricte et celles d'une justice rétributive tenant compte des intentions et des circonstances de chacun plus que de la matérialité des actions. »* (p.83). Nous comprenons ici que l'esprit critique et la réflexion personnelle face à l'autorité apparaissent plus tardivement. Ce n'est qu'à l'adolescence que les individus peuvent construire les outils leur permettant de juger de la

validité des limites imposées. Certains auteurs rejoignent l'idée selon laquelle l'individu se développe par étapes. Halpern & Ruano-Borbalan (2004) évoquent alors un stade important lorsqu'ils écrivent : *« Durant l'enfance, l'individu commence par prendre conscience de son existence dans un processus de fusion/séparation qui s'incarne successivement dans les rapports avec sa mère, sa famille, les groupes et la société. »* (p.2). Ces auteurs soulignent que le sujet a besoin d'adhérer ou de rejeter des liens sociaux pour se situer et prendre conscience de sa singularité.

Par ailleurs, le développement du sujet comporte une dimension sociale qui est fondamentale. L'identité sociale est définie comme un *« sentiment ressenti par un individu d'appartenir à tel groupe social, et qui le porte à adopter certains comportements spécifiques »* (Larousse, 1999). Ainsi, l'individu ne se construit pas seul et de manière isolée, mais en relation au sein d'une société. Dubar (2000) estime que la construction du sujet confronte deux identités. Il appelle « *identités pour autrui* » les identifications attribuées par les autres et *« identités pour soi »* les identifications revendiquées par soi-même (p.4). Ces propos soulignent deux aspects : les identités sont multiples et mêlent parallèlement le regard individuel et collectif. C'est de cette complémentarité que l'identité d'un individu progresse. De plus, la dimension sociale est développée ainsi : *« Le groupe socialise l'individu et l'individu s'identifie à lui. Mais en même temps, ce processus permet à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage. »* (Halpern & Ruano-Borbalan, 2004, pp.4-5). Ces auteurs soulignent l'influence du groupe sur le développement d'une personne. D'une part, l'individu cherche à se conformer au collectif, d'autre part, il cherche à s'en détacher pour affirmer sa singularité.

Marpeau (2000) va plus loin lorsqu'il affirme : *« Pour pouvoir se connaître et se construire dans sa singularité, il [le sujet] a besoin de l'altérité de l'autre. […] « Je » sujet se construit en tant qu'auteur de ses actes parce que étant autre et choisissant de façon singulière par rapport à autrui. »* **(**p.180). Cet auteur prétend que la spécificité de chacun permet l'éclosion du sentiment de responsabilité qui découle des choix du sujet, se positionnant par rapport au groupe. Choisir consiste à être acteur dans la société et Dubar (2000) reprend cette idée lorsqu'il écrit : *« Etre sujet, c'est aussi pouvoir être acteur de sa vie familiale, professionnelle et politique. C'est pouvoir entrer volontairement dans des actions collectives susceptibles d'améliorer son propre sort et celui des plus démunis. »* (p.222). En se développant de manière singulière, le sujet peut agir sur lui-même et sur son

environnement. La dimension sociale est ainsi au cœur de la construction du sujet qui évolue dans un système collectif.

En outre, la construction de l'individu passe par des moments de crises et de révoltes. L'adolescence constitue une période symbolisant cette évolution. En effet, à cet âge, les jeunes remettent en question les différents modèles, ce qui leur permet de se « personnaliser » et de développer leur propre identité. Cependant, les adultes connaissent également des périodes de crises. Dubar (2000) évoque alors différents moments de ruptures tels que les divorces, les difficultés dans la vie privée et les licenciements. Il précise : *« Ces épreuves de ruptures constituent des expériences vitales, existentielles qui viennent heurter de plein fouet l'ancien « modèle de l'installation » à l'âge « adulte ». »* (p.165). Cette citation met l'accent sur l'importance de ces moments offrant des opportunités de remises en question qui encouragent le développement personnel. Hervieu-Wane (2005) ajoute d'ailleurs que *« tout traumatisme contribue à la fixation de la mémoire et donc à la fabrication de la personne »* (p.58). Le terme de traumatisme est, certes, un peu fort, mais il souligne l'importance des crises qui contribuent au devenir des individus.

Ainsi, le développement du sujet s'effectue tout au long de sa vie. Nous nous écartons de l'idée qui prétend que l'individu se construit durant l'enfance et l'adolescence, puis, arrivé à l'âge adulte, il serait mature et « achevé ». Dubar (2000) appuie cet avis : *« L'identité personnelle des sujets apprenants n'est donc pas donnée telle quelle, à la naissance. Elle se construit durant toute la vie. »* (p.200). En effet, les sujets se développent en continu grâce à leurs diverses expériences. Celles-ci constituent des occasions multiples de déplacement de la personne. Dubar (2000) définit l'expérience comme suit :

> « *Les épreuves de l'expérience subjective sont toujours de trois ordres : les autres, les choses et soi-même. C'est du contact direct de soi avec l'autre, le monde et soi-même qu'un sujet tire des savoirs de son expérience : c'est lui qui apprend en se frottant aux gens et aux choses, en construisant son expérience, y compris de lui-même. »* (p.180)

Selon lui, l'individu apprend et évolue en se confrontant à autrui, au contexte et à soi-même. Ces interactions constituent les expériences quotidiennes des personnes et c'est donc bien de manière continue que chacun se forme.

Pour conclure, le sujet se développe dans un perpétuel processus de différenciation et de conformité avec le groupe. Ainsi, la dimension sociale joue un rôle fondamental dans l'épanouissement de l'individu. C'est dans un groupe et grâce à celui-ci que chacun trouve

une place et se construit. Les échanges entre le sujet et le collectif enrichissent les deux partis. En effet, le sujet se développe, mais par sa singularité, il colore le groupe de ses particularités. Finalement, l'évolution de chacun se déroule en continu, tout au long de l'existence. En effet, la vie propose son lot d'expériences qui constituent des épreuves, des crises et des opportunités.

D. Méthode de recherche

D.1 PROCÉDURE DE RÉCOLTE DES DONNÉES

L'observation est une méthodologie que nous avons écartée pour notre travail car elle ne paraissait pas appropriée à notre questionnement. En effet, nous aurions pu envisager de faire une recherche sur le terrain en allant observer les comportements de transgression au sein d'une classe. Nous aurions ainsi obtenu des données sur des actes réels tels le nombre de désobéissances, les réactions des enseignants et la manière de marquer les transgressions. Cependant, nous nous intéressions au vécu des individus pour analyser les effets que cela a eu sur la construction de leur personnalité. Dans cette optique, nous avons donc choisi de mener des entretiens de recherche. Nous souhaitions ainsi obtenir des discours abordant des vécus de transgressions scolaires en les mettant en lien avec la construction du sujet et de son rapport à l'autorité.

Pour cela, seul l'entretien nous permettait de joindre ces deux pôles, car il offrait la possibilité d'allier un retour dans les souvenirs à une réflexion sur le présent. D'ailleurs, Blanchet et Gotman (2007) soulignent cette idée : *« L'exploration du vécu suppose le recueil de discours qui mettent en lumière les pensées des acteurs concernant leurs comportements sociaux et leurs états mentaux. »* (p.22). D'une part, cette citation énonce que, pour avoir accès au vécu des sujets, il faut passer par la parole. En effet, si nous avions souhaité passer par l'observation, il nous aurait fallu filmer des individus à deux moments très éloignés dans le temps et cela était difficilement réalisable dans le cadre d'un mémoire de licence. D'autre part, les auteurs montrent que, par le discours, nous accédons à ce que pensent les sujets de leurs comportements ainsi qu'à leurs émotions et à leurs sentiments. Dans nos entretiens, les interviewés se sont exprimés dans ces deux registres de réponse : le registre référentiel, qui revient à parler de manière descriptive et le registre modal, qui amène à donner son avis sur un sujet.

Pour mener à bien notre recherche, des entretiens semi-directifs nous semblaient être la méthodologie la plus appropriée. Ces derniers nous permettaient d'engager une discussion avec nos interlocuteurs. Pour cela, nous avons été attentives à poser des questions qui laissaient une place importante à la parole du sujet. L'entretien visait à mettre en place un

contexte communicationnel se rapprochant d'une conversation qui dépassait les réponses immédiatement disponibles pour accéder aux informations et aux prises de positions essentielles et profondes. Ainsi, nous avons laissé les interviewés parler librement de leur réalité, de leurs représentations et de la singularité de leur expérience. Il s'agissait de recueillir des récits dans lesquels les personnes racontaient ce qui était important pour elles et leur position par rapport à notre thématique. En effet, notre méthodologie s'est située entre un questionnaire fermé, n'offrant que la possibilité de répondre par oui ou par non, et une narration libre, qui n'approfondit pas la problématique de manière ciblée et cohérente. Les interviewés ont donc été guidés par trois interventions ouvertes qui leur ont permis de prendre en charge la production discursive en suivant leur propre raisonnement.

Notre but étant de comprendre le fonctionnement ainsi que la pensée de quelques individus dans leur position singulière, nous nous sommes situées dans une posture compréhensive. Les propos des sujets n'ont pas été recueillis afin d'établir une corrélation universelle entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu, mais pour saisir finement le lien personnel qu'entretiennent ces souvenirs du passé avec l'identité du présent. Nous avons par conséquent cherché à démontrer et à expliciter l'impact des transgressions vécues sur la construction des individus. Cependant, notre but était de comprendre qualitativement ce qui se joue lors des moments de désobéissance. Les sujets nous ont donc informées sur leur position en nous donnant des clés pour comprendre leur point de vue sur la problématique. Grâce au récit libre qu'ils ont fourni, les interviewés nous ont renseignées sur leur raisonnement à travers la construction interne de leur discours.

La méthodologie de l'entretien a toutefois certaines caractéristiques auxquelles il faut être attentives. Tout d'abord, la citation de Werber qui circule sur Internet a le mérite de mettre en évidence toute la complexité d'un dialogue : « *Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous avez envie d'entendre, ce que vous entendez, ce que vous comprenez, […] Il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer. Mais essayons quand même !* ». Présentée ainsi, toute discussion semble comporter des obstacles inconscients. En effet, un dialogue nécessite minimalement deux personnes qui doivent recourir aux mots pour transmettre leurs idées. Ce cheminement, entre formulation et compréhension, peut aboutir à des interprétations erronées. Dans la vie quotidienne, nous ne sommes guère attentifs à ces éventuels décalages. Toutefois, dans le cadre d'une recherche par entretiens, nous devons être extrêmement vigilants à cette dimension. De plus, les entretiens semi-directifs laissent une grande place aux interprétations

diverses puisque le sujet développe son propre raisonnement. Afin de réduire au maximum les risques d'incompréhension, nous avons donc dû nous assurer tout au long de l'entretien que la position de l'interviewé était bien interprétée.

Ce premier constat nous mène à la problématique de la subjectivité. Puisqu'une personne produit du discours qui est entendu et recueilli par une autre personne, la marge d'interprétation laisse une grande place à la subjectivité. De plus, la place de cette dernière est augmentée par la non directivité de l'entretien. Lorsqu'un vrai dialogue s'installe et que la production discursive suit une logique interne à chaque interviewé, le sens des propos n'est pas toujours directement accessible. C'est le chercheur qui interprète les dires des sujets en fonction de ce qui l'interpelle et qui fait écho en lui. Ce dernier ne peut d'ailleurs pas tout entendre, mais il sélectionne les propos qu'il juge les plus pertinents. Ainsi, l'interviewer influence partiellement l'entretien qu'il mène et le discours est co-construit par les deux protagonistes. Le chercheur prend donc un rôle essentiel dans le recueil des données et il doit être conscient de l'effet de ses interventions sur les propos des sujets. La notion de subjectivité est d'ailleurs reprise dans la citation suivante :

> « *Devant un problème affectif, la démarche directe, rationnelle de recueil d'informations est parfois impropre et peu réaliste car les ressorts de notre vie affective échappent souvent. L'enquête devra alors procéder d'une manière indirecte […]. C'est par l'analyse des souvenirs évoqués que l'on tentera de saisir la réalité passée mais il subsistera toujours un doute sur la qualité de l'information ainsi obtenue.* » (Guittet, 2002, p.52)

Cet auteur souligne les caractéristiques de la méthodologie de l'entretien en évoquant la manière indirecte de récolte des données grâce aux entretiens semi-directifs. Il rend également le chercheur attentif à la subjectivité des données récoltées par la parole.

Finalement, la pratique d'entretiens de recherche comporte certaines difficultés pour les interviewers. Blanchet (2004) nous sensibilise à plusieurs dimensions délicates à gérer dans l'action lorsqu'il écrit :

> *« Ce dernier (l'interviewer) devrait être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire; il ne devrait pas conseiller, juger ou discuter avec l'interviewé. L'interviewer devrait intervenir pour aider l'interviewé à parler et soulager ses inquiétudes, encourager un compte rendu fidèle et précis de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, évoquer si cela est nécessaire l'émergence de l'implicite. »* (p.144)

Cet auteur souligne ici des difficultés qui peuvent être anticipées et réduites par une préparation réfléchie. Il est effectivement délicat d'être à la fois à l'écoute du discours tout en poussant l'interviewé à développer sa pensée. La planification de l'entretien, qui aide à anticiper les diverses réactions des interlocuteurs, réduit l'effet de surprise et nous aide à mieux réagir.

Afin de répondre à la problématique, l'entretien doit être finement préparé et planifié. En effet, les interventions du chercheur sont réfléchies à l'avance dans le but d'amener le sujet à parler de la thématique et de réagir au mieux au discours qui lui est proposé. L'entretien n'étant pas une simple discussion, le chercheur doit repérer, dans l'action, les nœuds du récit afin d'en saisir le sens et d'approfondir la réflexion. Savoir proposer des relances pertinentes et opportunes constitue une compétence que tout interviewer doit développer. Cette bonne pratique s'acquiert, d'une part, grâce aux éclairages théoriques qui soulignent les effets du discours et, d'autre part, en accumulant de l'expérience sur le terrain.

D.2 INSTRUMENT UTILISÉ POUR LA RÉCOLTE DES DONNÉES

Afin de guider les entretiens que nous avons menés, nous avons construit une grille. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur des ouvrages méthodologiques qui nous ont permis d'affiner notre outil de recherche. Nous avons donc lu trois auteurs différents de manière à confronter et compléter leurs idées. Il s'agissait de Guittet (2002), Blanchet (2004) et Blanchet & Gotman (2007). Au départ, nous avons simplement listé des questions qui nous ont permis de pointer ce que nous désirions savoir et les données que nous souhaitions récolter. Ce premier instrument ressemblait davantage à un questionnaire qu'à une grille d'entretien en raison de ses questions fermées en surnombre. Cela nous a permis de cibler plus précisément les deux axes qui nous intéressaient vraiment, car de nombreuses questions pouvaient se regrouper.

En outre, nos lectures sur la méthodologie ont mis l'accent sur plusieurs principes propres à l'entretien que nous ignorions. Nous avons principalement retenu l'idée selon laquelle l'interviewer co-construit le discours du sujet. En effet, ce dernier est influencé par les différentes interventions du chercheur. Grâce à ces nouveaux éclairages théoriques, nous avons pu modifier notre grille de manière à ce qu'elle prenne la forme d'un entretien semi-directif. Nous avons ainsi obtenu un support avec trois questions principales suivies de

relances optionnelles. Cet instrument laissait une plus grande place à la production discursive des interviewés qui réagissaient librement à des propositions ouvertes.

Puis, nous avons effectué un troisième ajustement de la grille d'entretien en raison de l'évolution de notre problématique et de l'entretien exploratoire. En effet, nous avons testé notre outil de récolte de données en réalisant un premier entretien. Cela nous a permis de vérifier plusieurs aspects importants : est-ce que nos questions sont compréhensibles pour l'interviewé ? Sont-elles trop ouvertes ? Limitent-elles les dérives de notre interlocuteur sur des aspects que nous ne souhaitons pas aborder ? Quelles questions bloquent le discours? Et pour finir, est-ce que nos questions amènent des réponses analysables pour notre sujet de recherche ? Nous avons été satisfaites de constater que ce premier entretien s'était bien déroulé. La personne a pu nous fournir de nombreux éléments de réponse intéressants à la plupart des questions. Aussi, nous avons réalisé que nos questions étaient directement compréhensibles et qu'elles ciblaient bien notre objet de recherche. Toutefois, nous avons dû modifier deux éléments de notre grille d'entretien. Premièrement, le second volet ciblait de manière trop précise le rapport à la loi des individus interrogés, ce qui nous a permis de remarquer qu'il était délicat d'évoquer uniquement son rapport à la loi en l'isolant de son rapport à l'autorité. C'est pourquoi notre version finale de l'entretien a traité plus largement du rapport à l'autorité qu'entretiennent les individus majeurs. Deuxièmement, cette interview nous a rendues attentives à l'importance de définir les concepts principaux. En effet, les personnes interrogées ne maîtrisent pas toujours les termes que nous utilisons dans le cadre d'un mémoire universitaire. Ainsi, nous avons dû prévoir d'expliciter ce que nous entendions par « transgression » et par « scolaire » dans la partie introductive de l'entretien.

Par ailleurs, la construction de cet outil de recherche a souligné l'importance de la formulation des questions d'interview. En effet, nos premières versions étaient trop compliquées et difficilement atteignables à un public large. Dans son ouvrage, Guittet (2002) insiste sur les caractéristiques d'une bonne question d'entretien. Selon lui, elle doit être : concrète, directement compréhensible, ciblée sur un seul objectif, non interprétable, non inductive, courte, directement mémorisable, stimulante, facilitant l'expression, énoncée au présent et sous forme active, opportune et posée au bon moment (p.38). Nous avons donc tenu compte de ces propos afin de modifier nos questions en les rendant plus ouvertes et davantage accessibles.

En définitive, nous avons divisé notre dernière grille d'entretien en quatre parties. Pour commencer, nous avons présenté aux sujets le contexte et le but dans lequel nous effectuons

notre recherche. Durant ces préliminaires, le contrat de communication a été présenté aux sujets grâce aux informations sur la recherche ainsi qu'aux précisions sur le contrat de confidentialité. Nous avons passablement insisté sur le but et l'objectif de l'entretien ainsi que sur la dimension confidentielle des propos recueillis. Selon Guittet (2002), *« plus une personne est informée du pourquoi et du comment d'une démarche, du chemin à parcourir, plus elle a de chances de coopérer »* (p. 14). Cet auteur explique que le fait de prévoir un temps d'explicitation du déroulement et de l'objectif de l'entretien favorise l'implication de l'interviewé. Ce moment d'introduction était essentiel, comme nous avons pu le constater dans nos lectures et lors de l'entretien exploratoire, car il nous a permis de créer un climat propice au bon déroulement de l'interview.

Ensuite, nous avons établi une série de questions d'échauffement permettant, d'une part, à l'interviewé d'entrer progressivement dans un discours centré sur ses souvenirs. D'autre part, cette introduction nous a permis de recueillir des informations générales sur la personne, afin de cibler quelques caractéristiques susceptibles d'influencer ses propos.

Puis, l'entretien commençait à proprement dit par une partie où les sujets revenaient sur les transgressions qu'ils avaient vécues dans le contexte scolaire. Cette première consigne, qui amenait à une réponse de type narratif, était très importante car elle donnait le ton de l'entretien. En effet, cette première entrée dans le vif du sujet validait le contrat de communication et fixait les rôles de chaque interlocuteur. Dans ce premier volet, les interviewés ont dû se souvenir des épisodes de leur jeunesse en évoquant des souvenirs marquants. Cet exercice demandait un effort de remémoration qui pouvait prendre un certain temps. C'est pourquoi nous avons insisté sur la possibilité de garder le silence quelques minutes avant de répondre.

Dans le deuxième volet de nos entretiens, les sujets ont dû se centrer sur leur vie actuelle. Ils ont ainsi quitté la narration au passé pour aborder leur comportement présent. Notre intervention demandait aux sujets d'évoquer leur rapport à l'autorité en parlant des transgressions d'adultes qu'ils effectuent ou non dans différents domaines sociaux. De plus, ils devaient donner leur avis sur les transgressions d'autrui et se situer par rapport aux lois.

La dernière partie de l'entretien était plus délicate pour les interviewés. En effet, la consigne demandait de mettre en relation les deux premiers volets en faisant le lien entre les transgressions scolaires et la construction de soi. Ainsi, les sujets ont tenté d'analyser les éventuelles influences de leurs comportements passés sur leur vie d'adulte.

Notre guide d'entretien demandait aux sujets d'aborder deux périodes distinctes de leur existence, à savoir leur jeunesse et leur vie actuelle. La première partie proposait de revenir sur les souvenirs scolaires. Il s'agissait d'évoquer des transgressions passées durant la période de l'enfance et de l'adolescence. Dans un deuxième et troisième temps, l'entretien se centrait sur le présent des personnes interrogées en évoquant leur rapport à l'autorité actuel ainsi que leur construction en tant que sujet réfléchi.

La formulation de trois questions ouvertes a délimité les différentes parties de nos entretiens. Le sujet y développait parallèlement son vécu, son avis sur la thématique ainsi que ses représentations. Nos entretiens abordaient la transgression à la fois du point de vue des expériences personnelles et du point de vue des représentations. En s'exprimant de manière générale et en qualifiant les transgressions effectuées par d'autres, nous avons pu découvrir les conceptions des différents interviewés.

En ce qui concerne les relances, nous les avons rédigées en envisageant plusieurs scénarios de réponses possibles. Chacun des trois volets, introduit par une consigne ouverte, était suivi de quelques relances qui n'étaient pas systématiquement posées. Nos interventions dépendaient de l'orientation prise par le sujet dans son développement. Elles permettaient, en outre, d'évoquer des aspects non abordés ou d'obtenir des précisions afin de compléter le discours de l'interviewé. Blanchet (2002) reprend cette idée lorsqu'il écrit : *« Par contre, la relance constitue l'intervention type de l'entretien de recherche parce qu'elle tend à favoriser une rétro-action de l'interviewé sur son propre discours qui l'amène à expliciter d'avantage sa pensée, et développer le fragment de discours mis en question indirectement par l'intervention.* » (p.154).

Toutefois, savoir faire des relances adéquates est une compétence qui se construit au fil des expériences d'entretiens. En effet, il faut tenir compte de nombreuses dimensions si l'on veut s'assurer de leur pertinence. Tout d'abord, il s'agit de savoir recentrer l'entretien sur notre thématique sans pour autant bloquer la parole du sujet. De plus, il s'avère nécessaire de sentir les moments judicieux d'intervention en repérant des indices d'essoufflement de l'interviewé. Et, finalement, il faut savoir abandonner des relances prévues si le sujet s'est déjà largement exprimé sur un aspect de l'entretien, car le fait de questionner un individu sur ce qu'il vient de développer peut engendrer un blocage. Si ce dernier ne saisit pas les raisons d'une relance, il peut penser que son discours ne convient pas et, de fait, se sentir mal à l'aise.

Pour finir, suite à la première interview, nous avons effectué quelques dernières modifications. D'une manière générale, nous avons changé l'ordre des informations données

au début de la grille dans la partie introductive. Nous avons aussi ajouté un point précisant que le sujet était libre de prendre le temps avant de répondre aux questions et que les moments de silence n'étaient pas dérangeants. De plus, nous avons ajouté un point concernant nos éventuelles prises de notes afin qu'elles ne déstabilisent pas l'interviewé. Finalement, dans la dernière partie, nous avons ajouté la relance suivante : qu'est-ce qui construit un individu ? Nous avons pensé que, ainsi, les sujets ne se sentiraient pas obligés de répondre que seules les transgressions participent à la construction d'un individu et pourraient alors évoquer d'autres dimensions y participant. Ces derniers changements ne sont pas primordiaux. Nous pensons donc qu'ils n'ont en rien modifié la pertinence et la validité du premier entretien. Cependant, nous avons constatons que chaque interview permet de nous améliorer et d'affiner notre outil de recherche.

D.3 CHOIX DES SUJETS

Pour réaliser nos entretiens, nous souhaitions recueillir le discours de personnes adultes afin de permettre un récit distancé qui puisse être contrasté avec leur position actuelle. En effet, nous désirions que les sujets abordent leur vécu personnel en lien avec les transgressions scolaires. Nous souhaitions qu'il y ait suffisamment de distance avec les souvenirs abordés afin de voir si les transgressions passées ont eu un impact sur la construction de l'interviewé. Si les anecdotes racontées avaient été trop proches dans le temps, les sujets n'auraient pas pu s'exprimer sur ce qu'ils pensaient avoir vécu comme changements dans leur développement. Cette première condition excluait donc les individus mineurs.

Ensuite, nous avons dû définir ce que nous entendions par personne « adulte ». Nous nous sommes accordées pour établir les critères de sélection suivants : une personne majeure, installée, ayant quitté le domicile parental et ayant terminé sa formation. Ces critères constituaient des indicateurs de maturité et de temps entre le présent et la scolarité vécue. Ainsi, nous formulions l'hypothèse que cela augmenterait les chances de prise de distance avec les désobéissances (passées et présentes). Cependant, il est évident que la maturité, la sagesse et les retours réflexifs sont variables d'un individu à l'autre. Nos critères étaient donc relatifs, mais pas éliminatoires. Si nous estimions une personne intéressante pour notre recherche, nous la sollicitions pour une interview, même si elle ne remplissait pas tous nos critères.

Dans un deuxième temps, nous avons ajouté le critère suivant : élève plus ou moins désobéissant dans le passé. En effet, nous désirions obtenir des récits contrastés de manière à enrichir notre analyse. Nous avons donc essayé de nous adresser, d'une part, à des individus qui avaient beaucoup transgressé durant leur scolarité et, d'autre part, à des personnes qui avaient peu enfreint les règles à l'école. D'ailleurs, il était plus accessible de savoir si le sujet avait été turbulent dans son enfance plutôt que de questionner en premier lieu son comportement transgressif actuel.

Ensuite, pour trouver des individus susceptibles d'accepter de nous rencontrer, nous avons d'abord pensé aux gens qui nous entourent. Nous avons ainsi cherché des personnes proches qui pourraient être intéressées par notre objet de recherche. Toutefois, selon Blanchet (2002), il ne faut pas que l'interviewé et l'intervieweur se connaissent bien car leur relation pourrait biaiser les réponses de l'un ainsi que les interventions de l'autre. Si un proche est interviewé, on attendra de lui certains propos qu'on induira inconsciemment. C'est pourquoi nous avons élargi notre échantillon en sollicitant des personnes moins proches, telles des connaissances du domaine professionnel et, surtout, des individus conseillés par nos amis.

Finalement, huit personnes ont accepté de répondre à notre entretien. Nous avons d'ailleurs été surprises par certaines rencontres. En effet, nous n'étions pas proches de ces personnes et leur discours a parfois contré notre opinion de départ. Les différents entretiens ont apporté des regards enrichissants sur notre problématique. Des portraits présentent ces individus dans la partie d'analyse, intitulée *Portraits des interviewés* (*E.1*, p.55).

D.4 ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour réaliser notre analyse, nous sommes passées par trois étapes distinctes. Premièrement, nous avons relu les retranscriptions d'entretiens afin de rédiger des portraits de chaque interviewé. Nous avons résumé le discours des sujets afin d'en garder les éléments les plus significatifs. Par une lecture verticale qui retrace la logique interne de chaque personne, il nous semblait que le lecteur entrerait plus aisément dans la seconde partie de l'analyse.

Deuxièmement, nous avons choisi de croiser les propos récoltés selon des thèmes qui ressortaient ainsi qu'à partir de nos questions de recherche. Nous avons lu les entretiens à plusieurs reprises avec un regard ciblé sur une thématique à chaque lecture. Ainsi, nous avons pu approfondir le profil de chaque sujet et le confronter aux autres. Cette lecture horizontale nous a permis d'affiner la compréhension de notre problématique. Finalement, nous avons

interprété notre analyse en tentant de mettre en lien les comportements significatifs de la période de l'enfance avec ceux de la période adulte. Ce travail a été réalisé en reprenant nos hypothèses de départ. En effet, ces dernières ne pouvaient être traitées que dans la partie *Interprétations* (*E.3*, p.86) car elle visait à comprendre le lien « opaque » et complexe entre les transgressions et la construction sur le long terme. Dans cette dernière partie, nous avons également traité d'éléments apparus au cours de la recherche. Nous avons ainsi pointé certaines dimensions pertinentes qui n'étaient pas formulées dans nos questions de départ.

D.5 COLLABORATION

Lorsqu'il a fallu entamer les premières démarches pour le mémoire de licence, nous avons immédiatement souhaité réaliser notre recherche à deux. Notre collaboration date de la première année LME, lorsque nous nous sommes retrouvées ensemble en stage. Cette expérience nous a permis de planifier nos interventions dans les classes, puis de les analyser. Ainsi, avant de commencer ce travail de recherche, nous avions déjà passé de nombreuses heures à confronter nos points de vue. Nous avons toujours pensé que notre collaboration était une chance, car elle nous semble riche et fructueuse. En effet, nous sommes deux personnes semblables et nous avons généralement un avis similaire sur les questions centrales liées à l'éducation et à la pédagogie. Toutefois, nous sommes complémentaires dans notre méthode de travail et dans nos réflexions. Nos nombreux débats et discussions nous ont permis d'approfondir nos idées, car nous n'argumentions pas dans le but de convaincre l'autre d'abandonner sa position, mais davantage pour développer notre réflexion commune. En outre, au moment de l'écriture, cela nous permettait de préciser et d'étayer nos propos. C'est pourquoi, depuis notre première coopération, nous n'avons cessé de travailler en duo.

Ainsi, nous avons souhaité réaliser ce mémoire ensemble. Dès lors, il nous a fallu trouver un sujet susceptible de nous mobiliser toutes les deux. Dans le séminaire de préparation au mémoire, nous avons dû consulter des travaux de recherche réalisés les années précédentes. C'est lors de ce travail que nous sommes tombées sur un mémoire qui traitait de la punition dans le contexte scolaire. Cette thématique nous a aussitôt interpellées. Nous avons profité de cette occasion pour établir séparément une liste de sujets qui nous intéressaient. Ensuite, nous avons comparé nos listes et nous nous sommes rejointes sur le thème de la sanction/punition.

Puis, la particularité de mener un mémoire à deux a rendu nos premières discussions et réflexions animées et enrichissantes. En effet, suite à nos premières lectures, nous avons confronté nos intérêts et nos questionnements sur la thématique. C'est grâce à ces moments d'interactions que nous avons, petit à petit, ciblé l'entrée qui nous mobiliserait pour cet important travail de recherche.

En ce qui concerne l'organisation de notre dyade, une formatrice universitaire nous avait conseillé d'utiliser un classeur dans lequel nous pouvions regrouper la totalité de nos traces relatives à notre mémoire : les entretiens avec notre Directeur ou avec d'autres enseignants universitaires, nos notes de lectures, nos écrits, etc. Cet outil s'est avéré très bénéfique car tout ce qui concernait notre recherche s'y trouvait. Cela empêchait de disperser des documents chez l'une ou l'autre d'entre nous. De plus, nous avons toujours enregistré nos textes sur nos deux ordinateurs. De cette manière, nous avions chacune tous les documents lorsque nous désirions avancer dans l'écriture. Nous ne craignions pas non plus de perdre des données importantes, car tous les textes étaient sauvegardés à double.

Quant à nos lectures, nous nous sommes partagé les ouvrages équitablement. Nous avons toutes deux lu, tant au niveau de la méthodologie, qu'au niveau des concepts théoriques. Nous avions d'ailleurs discuté préalablement de notre manière de lire. Nous avions décidé de rédiger des notes de lectures permettant de garder des traces servant, d'une part, à informer celle n'ayant pas lu l'œuvre et, d'autre part, à la rédaction de ce travail. Ensuite, ces supports nous ont donné l'occasion de discuter des idées défendues en confrontant les différents auteurs.

Au sujet des entretiens, notre Directeur nous a conseillé de les réaliser ensemble dans un premier temps pour ensuite se répartir les interviews restantes. Selon lui, ce fonctionnement nous aurait permis de nous accorder sur les postures à adopter lors des rencontres communes, puis de continuer individuellement en les remobilisant. De plus, notre instrument de récolte des données étant bien développé, il nous aurait certainement permis de conserver le même fil conducteur. Toutefois, n'étant pas expertes de la démarche d'entretiens, nous avons préféré récolter l'ensemble des données à deux.

Puisque nous avions l'intention de réaliser une dizaine d'entretiens, il était tout à fait possible de les mener conjointement. Nous pouvions ainsi profiter d'être deux pour nous répartir les rôles, la première adoptant une position d'écoute envers l'interlocuteur et la seconde restant plus centrée sur notre guide d'entretien afin de cibler les relances à proposer. En effet, nous craignions qu'une fois dans l'action, nous basculerions uniquement dans une

position d'écoute en oubliant des parties importantes. Ou, au contraire, de rester trop axées sur notre guide sans être suffisamment disponibles pour le discours du sujet. Il est vrai que dans un entretien semi-directif beaucoup d'enjeux sont à maîtriser dans l'action. C'est pourquoi, il était rassurant de partager ensemble ces moments et de profiter de notre collaboration pour optimiser ces instants de récolte des données. Cependant, au fil des rencontres, nous avons constaté que ces deux rôles (écoute du sujet et vérification de la grille) tendaient à se mêler car nous arrivions, petit à petit, à maîtriser les deux aspects en parallèle. En outre, chacune interprétait le discours de l'interlocuteur selon une grille de lecture personnelle dépendant de son vécu et de ses émotions propres. De fait, en étant deux interviewers différentes, nous ne réagissions pas forcément de la même manière et aux mêmes moments. Malgré un guide commun, le sens dégagé de la parole du sujet variait selon chacune. C'est pourquoi mener les entretiens à deux était une chance, car nos différentes interventions ont contribué à compléter et nuancer le discours des sujets.

En ce qui concerne l'aspect rédactionnel, nous pensions premièrement rédiger l'intégralité de ce mémoire ensemble, mais notre Directeur de recherche nous a fortement encouragées à nous répartir les différentes tâches de rédaction. Malgré notre aisance à écrire de concert, nous avons appliqué ses conseils avisés dans un but d'efficacité et de gain de temps. Nous avons donc procédé de la manière suivante : nous discutions, premièrement, du contenu et des idées à développer dans chaque partie, puis, l'une d'entre nous rédigeait le texte en développant les points abordés et présentait finalement son ébauche à l'autre dans le but de compléter ou de corriger le texte initial. Quant à la retranscription des entretiens, nous nous sommes équitablement réparti les enregistrements.

E. Analyse

E.1 PORTRAITS DES INTERVIEWÉS

Pour débuter notre analyse, nous avons fait le choix de présenter chaque personne interviewée. Après plusieurs relectures des entretiens, nous avons pu ressortir les lignes directrices ainsi que les idées fortes propres à chacun. Cette étape nous a permis d'avoir une vision d'ensemble sur les discours que nous avons récoltés. De plus, il nous semble qu'en mettant l'accent sur les moments clés des interviews, cela facilite la compréhension de l'analyse qui les met en lien dans la partie intitulée *Regards croisés* (*E.2*, p.7o). Nous présentons ci-dessous les huit personnes ayant accepté de s'entretenir avec nous, en respectant l'ordre alphabétique.

E.1.1 Christelle

Christelle[*] se décrit comme une personne ouverte d'esprit quoique assez arrêtée sur certaines choses. Elle dit aimer la vie, mais pas les injustices. Christelle annonce pour conclure sur sa personnalité qu'elle ne vit qu'en relation avec les autres, qu'elle a besoin d'eux pour être elle-même, même si elle s'affirme beaucoup. Elle cumule deux activités professionnelles en parallèle : indépendante en offrant du service aux personnes n'étant pas prises en charges par les services sociaux et chauffeur pour des personnes médicalisées ou en situation de handicap.

Christelle a fait sa scolarité entre la France et le Mexique. Elle y a suivi des écoles publiques dans un premier temps, puis elle a rejoint des écoles privées. Elle a terminé sa scolarité dans le lycée international du Mexique. Lorsqu'elle évoque ses souvenirs d'élève, elle dit qu'elle était souvent la cheffe de classe, nommée déléguée malgré elle. De nombreux élèves venaient auprès d'elle pour être défendus, mais elle précise qu'elle n'aimait pas se bagarrer. Elle estime avoir été une élève *« plutôt dissipée, bavarde et pas très dans la norme déjà étant petite »* (Annexes, p.7, Réplique 16). Lorsqu'elle nous parle de ses relations avec les enseignants et les autres élèves, elle fait immédiatement la distinction entre ceux qui

[*] Tous les prénoms cités dans ce travail sont fictifs.

étaient sympas et ouverts, avec lesquels cela se passait bien et les autres, qu'elle qualifie de coincés ou méchants, avec lesquels cela se passait plutôt mal.

Dans la première partie de l'entretien, elle nous raconte deux souvenirs marquants de transgressions qu'elle a vécues dans son lycée au Mexique. Premièrement, elle nous avoue qu'elle allait très souvent se changer dans les toilettes pour enlever son uniforme scolaire. Elle qualifie cet acte de *« transgression totale »*, car le port de l'uniforme était obligatoire et des surveillants vérifiaient le respect de cette règle. Elle devait alors sans cesse se cacher pour ne pas se faire attraper. Malgré ses efforts, elle était régulièrement collée le samedi matin pour accomplir du travail supplémentaire, mais cela ne l'empêchait pas de recommencer : *« Pour moi, c'était vraiment une habitude »* (Annexes, p.9, R.36). Elle faisait cela car elle n'avait pas envie d'être comme les autres et de ne porter que du gris ou du noir : *« Il y a 2 photos de classe où je suis en uniforme, mais par dessus j'ai un pull rouge. »* (Annexes, p.9, R.34). Deuxièmement, Christelle nous raconte un épisode durant lequel elle a manqué de respect à un enseignant, allant même jusqu'à le menacer. Elle se rappelle qu'elle discutait et qu'il lui avait lancé une craie dessus. Elle nous dit : *« Ca ne m'avait pas plu du tout… et j'ai pété un câble… »* (Annexes, p.10, R.48). Cette transgression fut sanctionnée par la direction qui la colla le samedi pour un travail noté et qui en informa sa mère.

En ce qui concerne son rapport à l'autorité en tant qu'adulte, Christelle nous dit qu'elle a changé : *« Je suis plus respectueuse maintenant qu'avant. »* (Annexes, p.11, R.69). Elle insiste sur le fait qu'actuellement, elle aime que les choses soient bien faites et qu'on ne puisse pas lui reprocher d'être irrespectueuse. Cependant, elle nous raconte qu'avec ses patrons elle a rencontré à diverses reprises des difficultés. Par exemple, en raison d'une absence pour maladie, elle n'avait pas été payée et elle a dû aller en justice pour régler cette affaire. Un patron lui avait alors lancé : *« Tu es une grande gueule… Tu dépasses les bornes. »* (Annexes, p.12, R.79). Elle s'exclame qu'elle *« n'aime pas se faire marcher dessus »* et ajoute : *« Je respecte ce que je dois faire alors je veux que le patron il respecte ce qu'il doit faire. »* (Annexes, p.13, R.93). Par ailleurs, Christelle pense que les règles sont nécessaires pour vivre en société *« parce que sinon ça serait la gabegie »* et qu'il faut obéir jusqu'à un certain point, avec un esprit critique. Elle insiste ensuite sur le respect des autres en annonçant que chacun peut transgresser des règles tant qu'il ne porte pas atteinte à une tierce personne. Elle ajoute qu'elle aime tout de même prendre quelques risques pour se procurer un peu d'adrénaline, mais elle insiste sur la vie qu'elle s'est construite où elle n'est plus obligée de transgresser. Elle souligne le fait qu'en tant qu'adulte on fait des choix et cela permet de

réduire nos transgressions. Christelle vote de temps en temps, mais elle se décrit comme une personne de terrain, qui préfère agir plutôt que de perdre du temps en discussions et négociations.

Finalement, Christelle ne pense pas qu'il y ait un lien direct entre les transgressions qu'elle a commises durant sa scolarité et son rapport actuel à l'autorité. Elle pense principalement que c'est sa personnalité qui influence ses actions, qu'elle est naturelle et qu'elle a toujours eu un peu de mal à se plier à l'autorité.

E.1.2 Clément

Cément se décrit comme *« un amoureux de la liberté »*. Il est travailleur social engagé durant la période d'hiver par le Service social de la ville de Genève pour l'accueil des sans abris. Il a effectué sa scolarité sur le canton de Genève dans des écoles publiques. Il se rappelle avoir été un bon élève, calme et avec des bonnes notes. Il ajoute : *« J'ai toujours adoré apprendre donc moi c'était le pied à l'école, ça me plaisait ! »* (Annexes, p.18, R.165). Clément nous dit avoir eu de bonnes relations avec les enseignants ainsi qu'avec ses camarades. Il souligne ensuite qu'à l'époque où il était élève, *« on avait le respect du prof.… C'était quand même un cadre assez strict. On avait presque peur du prof »* (Annexes, p.18, R.171).

Dans la première partie de l'entretien, Clément nous raconte quelques transgressions qu'il a vécues dans le contexte scolaire. Il précise que c'est durant les années du cycle d'orientation et du collège qu'il a le souvenir d'avoir désobéi. Premièrement, il évoque une recherche en sciences humaines durant laquelle il séchait des cours. Il se rendait à la cafétéria avec ses amis où il préférait jouer aux cartes et fumer des joints plutôt que de travailler. L'enseignant venait le chercher à la pause, mais Clément répondait qu'il travaillait à la cafétéria. Ce dernier souligne qu'il n'était pas sanctionné, car il avait des facilités à l'école et qu'il entretenait de bonnes relations avec cet adulte. Selon lui, cette réaction de l'enseignant était respectable puisqu'il adaptait sa réponse en fonction de la personne. Il dit avoir appris de cet épisode qu'un cadre peut être assoupli. Il revient également sur son *« utilité personnelle »* car il estime que grâce à ses facilités scolaires, il n'avait pas besoin d'être présent en cours autant d'heures que d'autres élèves *: « J'avais ma liberté, je n'avais de comptes à rendre à personne. »* (Annexes, p.21, R.209). Deuxièmement, notre interviewé nous informe qu'il a toujours eu passablement de problèmes avec l'autorité et qu'il essaie *« d'être le plus libre possible »* car il n'aime pas les contraintes. Clément nous raconte alors une transgression qu'il

faisait régulièrement au cycle d'orientation. Pendant les récréations, il se rendait à la Coop pour s'acheter un goûter, bien qu'il était strictement interdit de quitter le périmètre de l'école. Cette désobéissance n'a jamais été découverte par les enseignants et Clément n'a donc pas été sanctionné pour cela.

En ce qui concerne son rapport actuel à l'autorité, notre interviewé nous dit avoir *« beaucoup de mal avec l'autorité… Moi, je suis anarchiste ! »* (Annexes, p.21, R.215). Il pense que l'autorité de compétence est respectable, comme par exemple, celle d'un électricien qui détient un savoir que nous n'avons pas tous. Il ajoute qu'il n'apprécie pas devoir obéir parce qu'on a décidé à sa place. Il nous avoue, ensuite, avoir *« beaucoup de peine avec certains codes qu'on a en société »* et évoque les impôts, les frais pour les transports publics, l'interdiction de fumer dans les lieux publics et les restrictions pour les chiens. Clément affirme qu'il n'a pas l'impression de transgresser parce qu'il a *« énormément de principes, des valeurs de respect, d'altruisme »* (Annexes, p.22, R.223). Cependant, il nous avoue qu'il lui arrive de ne pas payer (impôts et bus), de fumer des joints, de ne pas tenir son chien en laisse et de coller des affiches. Notre interviewé évoque que ses transgressions lui procurent du plaisir et qu'elles ont également un aspect revendicatif. Il distingue toutefois ses transgressions de celles qui nuisent à autrui. Selon lui, *« à force de faire une loi générale, on ne fait plus du cas par cas »* et il désire davantage de souplesse. Pour répondre à notre question sur l'obéissance, Clément revient sur l'importance des compétences qui justifient une forme d'obéissance. D'après lui, le savoir procure de l'autorité, mais il conserve une vision horizontale des relations entre individus où le chef n'a pas sa place : *« Je suis contre la hiérarchie ! »* (Annexes, p.23, R.243).

Par la suite, Clément nous donne son avis sur les votations. Il nous dit qu'il ne vote pas et cite alors un slogan de mai 68 : *« Si les votations changeaient vraiment quelque chose, elles seraient interdites. »* (Annexes, p.23, R.247). En revanche, il a participé à de nombreuses manifestations et affirme qu'il a fait beaucoup *« de militantisme et d'activisme »*. Mais à l'heure actuelle, il estime que ces actions relève davantage du spectacle et qu'elles ne changent rien : *« Il n'y a aucun impact. »*. A plusieurs reprises, il nous fait part de son projet de créer une collectivité d'échange, en dehors du *« libéralisme »* qui ne lui correspond pas. Par ailleurs, Clément évoque les transgressions des autres en insistant sur leur plaisir : *« S'il a du plaisir, qu'il le fasse. Après, il assume ses actes, c'est tout. »* (Annexes, p.25, R.265). Notre interviewé conclut cette deuxième partie en parlant de la police. Il pense qu'actuellement, la police intervient trop souvent pour régler des conflits où les personnes

pourraient se parler directement, tels que les conflits de voisinages. Il donne l'exemple des dealers de drogue qui le dérangeaient dans son quartier et qu'il a chassés. Il qualifie cela de *« justice personnelle »*. Le lien avec sa *« vision horizontale »* (sans hiérarchie) et l'importance des valeurs de respect sont ici convoquées par Clément pour appuyer son argumentation. Il se dit optimiste, ayant *« beaucoup d'amour pour l'humanité »* qui est capable de vivre mieux en s'unissant autour des valeurs et en communiquant davantage.

Pour terminer notre entretien, nous demandons à Clément de faire le lien entre ses transgressions scolaires et son comportement face aux autorités en tant qu'adulte. Il nous explique alors son évolution. Tout d'abord, il nous rappelle qu'il a eu une éducation familiale *« assez stricte »* et qu'à l'école, il avait beaucoup de respect pour ses enseignants : *« Je pensais que le prof avait toujours raison. »* (Annexes, p.26, R285). Puis, il s'est rendu compte que les enseignants pouvaient être *« injustes »* et il a petit à petit cessé de croire en l'autorité. Il dit avoir *« grandi, appris des choses »* et s'être *« émancipé »*. En parallèle, ses parents ont divorcé et Clément était plus souvent à l'extérieur avec ses amis : *« Il n'y avait plus de cadre. »* (Annexes, p.27, R.291-293). Il souligne ainsi le glissement qu'il a vécu entre sa jeunesse et son comportement actuel. Il pense, par ailleurs, qu'il est important de transgresser afin de *« se confronter à l'autorité pour voir si c'est une autorité utile ou pas »* (Annexes, p.27, R.295). Il estime que les transgressions qu'il a vécues ont transformé sa manière d'être, de voir les choses et d'aborder les gens. Mais, il ajoute que toute la vie amène les individus à se construire. Il cite alors l'école, les amis, les clubs sportifs, les mouvements scouts, les livres, en insistant sur l'importance de l'autorité parentale *« qui est nécessaire pour donner une voie »*. Clément conclut notre discussion en parlant des valeurs communes, que nous retrouvons depuis toujours et dans *« n'importe quelle partie du monde »*, qui ont *« un sens »* et qui fondent les communautés humaines. Ce sont ces valeurs qui le guident et non pas notre *« société très hiérarchisée »*.

E.1.3 Fanchon

Fanchon se décrit comme une personne ouverte d'esprit, qui aime bien la vie et les gens. Elle est confiante et dit qu'il faut garder à l'esprit que quelque chose qui est dur sera mieux demain. Elle termine sa description en se disant optimiste. Fanchon n'a pas d'activité professionnelle en ce moment. Elle a suivi toute sa scolarité dans les écoles publiques du canton de Genève et ajoute : *« J'aimais bien l'école… j'y allais vraiment avec plaisir. »* (Annexes, p.32, R.350). Fanchon annonce rapidement qu'elle aimait bien tester ses

professeurs : *« Si je sentais qu'il y avait une faille, alors là j'y allais parce que ça m'intéressait de voir. »* (Annexes, p.31, R.350). Elle évoque ensuite les souvenirs d'une enseignante *« très exigeante »* lorsqu'elle était en 2P et d'une remplaçante plutôt spéciale. Mais, de manière générale, elle trouve qu'elle a eu de bons professeurs.

Fanchon nous raconte alors quelques souvenirs de transgressions qu'elle a vécues durant sa scolarité. Elle évoque, en premier lieu, une course d'école durant laquelle elle a volontairement posé le pied sur une grille alors que l'enseignante avait prévenu du danger. En effet, l'écart entre les barreaux était suffisant pour que les pieds passent à travers et c'est ce qui arriva. La maîtresse se fâcha et Fanchon n'eut pas d'autre punition qu'une grande éraflure. Ensuite, elle évoque un épisode qui s'est déroulé au cycle d'orientation. Elle précise tout d'abord, qu'à cette époque, elle a beaucoup chahuté. Et, à la fin d'un cours de cuisine, Fanchon et ses camarades devaient nettoyer la salle. Elle a alors parié que si elle lâchait une chaise au-dessus de la pelouse, elle allait se planter dans la boue. Malheureusement, le concierge passait au même moment et tout le groupe reçut une punition. Elle nous avoue alors être *« assez joueuse »* et qu'elle aime bien les défis. Puis, elle nous donne quelques précisions concernant son éducation lorsqu'elle affirme que ses parents étaient très tolérants, ouverts aux discussions et que son père disait souvent qu'il fallait qu'elle fasse ses expériences. Fanchon nous raconte quelques épisodes qui se sont déroulés dans son contexte familial. Avec son frère, ils aimaient se rendre dans des endroits interdits, comme ce fut le cas le jour où ils ont tapé sur un nid de guêpes.

En ce qui concerne son rapport à l'autorité en tant qu'adulte, Fanchon nous explique qu'elle aime transgresser quelques règles de la circulation comme la signalisation ou les parcages. Elle précise ensuite qu'elle respecte l'autorité hiérarchique pour autant qu'elle soit juste. De plus, Fanchon nous dit : *« Il faut qu'il y ait du sens. »* car elle n'aime pas accepter des choses simplement *« parce que c'est comme ça ! »*. Elle nous raconte ensuite ses nombreuses participations à des manifestations et ajoute qu'elle est *« un peu idéaliste »* et qu'elle aime se battre pour des causes qui lui tiennent à cœur. Fanchon vote régulièrement et il lui est également arrivé de récolter des signatures : *« Il y a quand même le sentiment, à ce moment-là, d'avoir mis une petite pierre à l'édifice. »* (Annexes, p.39, R.462). Lorsqu'elle donne son avis sur les transgressions des autres, elle fait immédiatement la distinction entre les transgressions qui portent préjudice aux personnes et celles qui *« ne font pas de mal »*, car elle affirme qu'il y a une différence entre la transgression d'une petite règle et un délit.

Pour terminer, Fanchon pense que les transgressions vécues à l'école donnent une ligne et une base aux rapports entretenus avec l'autorité en tant qu'adulte. Elle revient alors sur l'éducation qu'elle a reçue en mettant l'accent sur son influence : *« C'est les bases de ce que je suis aujourd'hui. »* (Annexes, p.39, R.473). Finalement, elle explique que le fait de transgresser permet de voir les choses, de savoir et de pouvoir expliquer. Selon elle, les transgressions offrent l'opportunité de trouver les limites et de comprendre : *« Ca apporte une connaissance de soi ! »* (Annexes, p.41, R.495).

E.1.4 Jean

Jean exerce le métier d'architecte et s'occupe de la transformation et de l'entretien des bâtiments de l'Etat. Il se dit être quelqu'un de très fidèle dans sa vie privée, de sensé, de respectueux et de disponible. En ce qui concerne sa scolarité, il se décrit comme *« un élève sage, très réservé… timide très certainement aussi »* (Annexes, p.42, R.513). Il nous dit que ses parents étaient suisses-allemands. A cause de sa langue maternelle, il a eu de la peine à s'adapter à l'école. En ce qui concerne ses relations avec les enseignants, il les décrit globalement bonnes, mais il avoue qu'il les craignait et qu'il ne les trouvait *« pas très justes »*. Il relève qu'il y avait des chouchous et en contrepartie, certains élèves dont ses enseignants ne s'occupaient pas. Au niveau de ses camarde, Jean se souvient qu'il y a avait des clans, mais que l'entente était généralement bonne. Il ajoute plus tard dans l'entretien qu'il n'avait jamais aimé l'école.

Pour ce qui est de ses transgressions durant la scolarité, Jean en évoque deux. La première concerne le jour où il s'est dénoncé à la place du coupable pour que la classe puisse aller à la récréation. Un élève avait fait des dessins à la craie sur le mur et l'enseignante ne voulait pas laisser sortir les élèves, tant que le coupable ne s'était pas dénoncé. Puisque personne n'a parlé, Jean se dénonça. Il dut nettoyer le mur pendant la récréation. Ni le véritable coupable, ni le reste de la classe n'a réagit de manière particulière à cet événement. D'ailleurs, Jean ne connaît toujours pas l'identité de l'enfant qui avait dessiné sur le mur. Toutefois, il avoue avoir agi dans le but suivant : *« C'était vraiment vis-à-vis de mes camarades. »* (Annexes, p.44, R.559). Deuxièmement, avec un copain, ils ont cassé une vitre d'un restaurant désaffecté. Il avoue avoir eu un sentiment agréable et beaucoup d'amusement à réaliser cette infraction. Cet acte lui a valu la visite de la police à la maison et cela l'a beaucoup marqué : *« C'était un événement ça ! »*. Au cycle, il dit avoir fait partie de

« l'élite… le groupe de chefs…ceux qu'on écoutait ou qu'on suivait, qu'on respectait. » (Annexes, p.44, R.565). Il se sentait beaucoup plus sûr de lui à cette époque.

Pour ce qui est de l'autorité, Jean nous dit d'emblée : *« Je n'aime pas l'autorité ! »*. Selon lui, la plupart des gens savent très bien agir sans chef, ni hiérarchie. Il pense que l'expérience nous donne tout ce qu'il faut pour savoir se débrouiller. Jean ne supporte pas les chefs qui donnent des directives alors qu'ils n'ont pas les compétences et l'expérience requise. Il explique : *« Qu'on m'apprenne quelque chose, sans autre. Mais qu'on vienne me dire ça, ça se fait comme ça plutôt que comme ça, alors ça pas. C'est simplement sa méthode à lui. »* (Annexes, p.45, R.573). Dès qu'il le peut, il transgresse des directives au travail. Il pense que ça méthode est meilleure et plus efficace. C'est d'ailleurs pour cela qu'il a été indépendant durant 25 ans, qu'aujourd'hui il a du mal à effectuer les ordres qu'on lui donne et qu'il n'aurait pas supporté faire l'armée. A ce sujet, il nous dit : *« Ca aurait été très difficile pour moi de subir des gens qui laissent le cerveau à la maison et puis qui distribuent des ordres bêtes et méchants. »* (Annexes, p.45, R.579).

Excepté la dimension professionnelle, Jean nous avoue parfois ne pas obéir au code de la route. De manière générale, il est déçu par l'irrespect des gens envers les autres et face à leurs engagements. Il évoque une *« vague de transgression »* qui le dérange. Il parle de notre système, de notre société et de la chance que nous avons d'y participer. Notre interlocuteur dénonce les personnes qui *« ne jouent pas le jeu »* et qui font proliférer les restrictions et les règles. Il a l'impression de subir une perte de liberté pour laquelle il n'a rien fait. En ce qui concerne son implication dans l'élaboration ou le changement des lois, Jean nous annonce ne jamais avoir voté. Il trouve que les textes soumis au peuple sont trop compliqués et que c'est une manière de nous manipuler. Il dit : *« Actuellement, ce (voter) n'est pas un pouvoir parce que les gens qui comprennent, j'allais dire, la question, sont minoritaires. »* (Annexes, p.48, R.619). Il pense également qu'aujourd'hui, la population est trop nombreuse pour être surveillée par les forces de l'ordre et il dénonce la police qui préfère faire payer les contribuables plutôt que de courir après les tagueurs. Toutefois, il ne désire pas de règles supplémentaires car *« plus on freine quelqu'un, plus il a envie de faire quelque chose »* (Annexes, p.51, R.685).

En ce qui concerne le lien entre la construction de l'individu et les transgressions scolaires, Jean pense que les transgressions ont une influence. Cependant, il insiste sur les expériences et sur le fait que : *« On se construit avec ce qu'on a reçu, ce qu'on vit et ce qu'on essaie de partager ou de donner. »* (Annexes, p.48, R.631). Il pense que les transgressions

sont nécessaires pour prendre conscience du bien et du mal. Selon lui, ces actes nous apprennent des valeurs qui font qu'on ne recommencera pas les mêmes erreurs.

E.1.5 Jorge

Jorge se caractérise comme un élève calme à l'école primaire, en raison du fait qu'il était non-francophone. Au cycle, il dit avoir été désobéissant et agité parce qu'il faisait passablement de bêtises. Pour ce qui est de ses camarades, il entretenait de bons rapports. En ce qui concerne ses relations avec les enseignants, il les classe en deux catégories. La première regroupe les enseignants qui savaient s'adresser à lui. Ce sont les personnes qu'il respectait. La deuxième comporte les enseignants qui ne savaient pas le prendre et *« qui se la jouaient un peu à la dictature »*. C'est avec ces derniers qu'il ressentait le besoin de transgresser.

Jorge relate trois transgressions ayant eu lieu dans le contexte scolaire. Tout d'abord, il évoque le jour où il a fait tomber une télévision qu'il était allé chercher avec un camarade pour visionner une vidéo en classe. Il précise qu'il s'agissait d'un moment d'inattention *« parce qu'on était en train de rigoler »*. Cet épisode lui a valu une retenue le mercredi. Ensuite, il se souvient qu'il avait l'habitude de commenter les dires des professeurs. Il aimait prendre la parole sans qu'on ne la lui donne pour dire ce qu'il pensait. Pour finir, il avoue ne pas être très ponctuel lorsqu'il était au cycle. En ce qui concerne les réaction des enseignants pour ces deux dernières désobéissances, Jorge nous explique que certains d'entre eux prenaient cela à la légère en rigolant alors que d'autres, plus strictes, le sanctionnaient d'une annotation dans le carnet de comportement. Quant à ses camarades de classe, soit ils le suivaient dans sa transgression, soit ils rigolaient.

Au niveau des raisons qui expliquent son comportement, Jorge fait ressortir l'aspect social : l'amusement, la rigolade et *« pour se faire remarquer »*. D'ailleurs, il pense encore que le fait de désobéir lui a apporté une reconnaissance de ses paires et il considère cela positivement. Toutefois, il nous fait part du côté négatif de cette attitude. Il a réalisé plus tardivement que son comportement lui avait fermé des portes et qu'en ce qui concerne son parcours professionnel, il n'avait pas été libre de choisir la voie qu'il souhaitait.

Lorsque nous abordons le thème de l'autorité, il nous explique très clairement son avis. Selon lui, nous avons tous besoin de chefs, de leaders pour faire avancer un groupe et pour prendre les décisions : *« Si on est sans chef qui dit quoi faire, on est vingt perdus. On ne*

sert à rien du tout. » (Annexes, p.58, R.818). Il évoque la nécessité d'une police très présente pour répondre aux nombreux délits. Selon Jorge, il y a trop de laisser-aller, trop de tolérance et il préconise plus de surveillance. Il explique d'ailleurs que pour lui, les problèmes viennent justement des chefs, des personnes qui dirigent et que c'est à eux de savoir cadrer la population.

En ce qui concerne sont rapport à l'autorité actuel, il se dit être très respectueux des règles. Il vote lorsqu'un sujet l'intéresse, mais il lui arrive de ne pas donner son avis lorsque les votations sont trop compliquées et quand il s'agit d'élire des conseillers. A part cela, il ne s'investit pas d'avantage pour faire changer un état de fait car il trouve que le système est trop complexe et que cela prend trop de temps. Sa priorité est d'arriver à se gérer lui-même. En ce qui concerne le travail, il n'hésite pas à dire ce qu'il pense et à soulever des injustices. Toutefois, si son opinion n'est pas prise en compte, il ne poursuit pas son action. Jorge nous fait comprendre que lorsqu'il a un chef, il ne se sent pas responsable lui-même. C'est la raison pour laquelle il ose présenter son désaccord, mais il ne se préoccupe pas des conséquences. D'ailleurs, il explique qu'il avait un comportement désobéissant plus jeune justement parce qu'il ne se sentait pas responsable. Si aujourd'hui il a changé, c'est parce qu'il est conscient des conséquences qui peuvent lui retomber dessus.

Malgré cela, il pense que l'obéissance, de manière générale, n'est pas souhaitable. Il l'associe au fait de se *« faire avoir »*. Durant l'entretien, il insiste sur le fait de *« réfléchir avant d'obéir »*. A ce sujet, il montre aussi l'importance qu'il accorde aux valeurs et à l'éducation de ses parents qu'il ne remet pas en question. Concernant les transgressions des autres, Jorge nous dit y réfléchir et intervenir si cela le touche directement. Néanmoins, il ne réagit pas lorsque cela ne le concerne pas, car il craint les ennuis que cela risque de lui causer par la suite.

Pour finir, nous abordons avec lui le lien entre les transgressions faites lors de la scolarité et sa construction personnelle. Il pense qu'il est indispensable de remettre en question l'autorité en tant qu'enfant ou adolescent. Selon lui, cela nous fait devenir adulte et nous permet d'avancer. Il voit les transgressions comme un moyen pour réfléchir, pour comprendre les autres et pour évacuer le surplus d'énergie que détient tout jeune. De plus, selon lui, grâce aux transgressions *« on apprend à prendre des risques »* (Annexes, p.64, R.957). Jorge pense qu'elle permettent d'oser, d'être moins peureux, d'avancer dans la vie, d'être compétitif et d'avoir sa place (au travail, dans la société, etc.). Tout cela nécessite des prises de risques et les transgressions durant la scolarité contribuent à cet apprentissage.

E.1.6 Météore

Météore se décrit comme un individu masculin adulte d'un certain âge. Il a effectué sa scolarité sur le canton de Genève dans des écoles publiques et il est actuellement enseignant au collège. Lorsque nous lui demandons quel genre d'élève il était, il nous répond : *« Timide et sage »*. Puis, il continue son récit en nous annonçant qu'il avait de bons rapports avec ses enseignants ainsi qu'avec les autres élèves.

En ce qui concerne ses transgressions dans le cadre scolaire, Météore raconte un épisode qui s'est déroulé lors d'une récréation. Il jouait à la balle avec ses amis lorsque l'un d'eux l'a tiré sur le toit. Les élèves savaient que l'accès au toit était interdit, mais Météore était tout de même monté pour aller la récupérer. Malheureusement, l'élève qui faisait la courte-échelle a perdu l'équilibre et Météore est tombé en arrière. Les enseignants n'ont jamais eu connaissance de cette histoire, ce qui les empêcha de le punir. En revanche, Météore s'était tapé la tête contre le sol, ce qui provoqua une légère commotion. En dehors de cet épisode, il ne raconte pas d'autre souvenir de transgression. Il avance alors qu' *« à l'époque, on respectait l'enseignant, ce qui n'est peut-être plus le cas maintenant. Maintenant, l'enseignant n'a plus la même aura »* (Annexes, p.69, R.1068). Selon Météore, les enseignants étaient presque craints lorsqu'il était élève et donc il ne transgressait pas les règles.

Ensuite, Météore nous explique son rapport à l'autorité en tant qu'adulte. Il dit qu'il se comporte avec sa personnalité et ses règles. Il définit d'ailleurs l'intelligence comme la faculté de s'adapter, ce qui implique parfois d'enfreindre des règles. Il nous raconte alors qu'il lui arrive de griller un feu rouge lorsqu'il n'y a pas de circulation. Puis, il avoue avoir parlé au parent d'un élève majeur alors qu'il n'était pas habilité à le faire. En effet, un père inquiet au sujet de la scolarité de son fils l'avait contacté pour obtenir quelques informations. Météore lui avait alors répondu, car il estime que les parents sont toujours responsables de leurs enfants, malgré la règle autorisant les élèves majeurs à ne plus informer leurs parents. Selon lui, *« il y a un bon sens qui passe avant tout »* (Annexes, p.70, R.1086). Météore avoue ensuite être quelqu'un de joueur. Et il ajoute qu'il lui arrive également de passer la douane avec davantage de marchandises qu'il n'est autorisé. Il trouve les limitations douanières *« absurdes »*. En habitant plus proche d'un magasin français plutôt que suisse, il dénonce ce système qui l'obligerait à faire ses courses en plusieurs fois. Météore évoque ensuite la sensation de plaisir qui accompagne les transgressions : *« C'est une forme de jeu par rapport à la triche »* (Annexes, p.71, R.1100). Par contre, il insiste sur la notion de respect : *« Il ne*

faut pas que ça nuise à quelqu'un d'autre. » (Annexes, p.71, R.1100). Météore évoque également le fait que les règles existent *« pour le confort de la société »*. Il oppose ainsi un plaisir personnel lors des transgressions qui ne nuisent à personne et l'importance du respect pour la collectivité. Par ailleurs, Météore nous informe qu'il vote, mais qu'il ne se sent pas vraiment acteur des lois, car il pense, d'une part, que toutes les lois ont déjà été écrites et, d'autre part, qu'il n'est *« qu'un avis parmi des millions d'habitants en Suisse »* (Annexes, p.74, R.1142).

Finalement, lorsque nous tentons de faire le lien entre les transgressions vécues à l'école et le rapport à l'autorité en tant qu'adulte, Météore pense que ce sont principalement des personnes qui marquent et influencent les comportements des individus. Il cite alors les parents, les instituteurs et les gendarmes, en précisant qu'ils servent d'exemple. Il ajoute ensuite que *« chaque action dans notre vie nous sert d'expérience pour la suite »* (Annexes, p.75, R.1159). Selon lui, les transgressions font partie du processus d'apprentissage et elles permettent de se connaître soi-même, de voir ses limites, de voir les réactions des autres, de se sentir différent et unique. C'est une manière de s'affirmer et de se montrer. Météore termine son entretien en expliquant que ces motifs de transgressions concernent surtout les adolescents qui cherchent les limites puis, une fois adultes, respectent et comprennent que c'est *« pour le bien-être d'un maximum de personnes »* et entrent dans une période de sagesse.

E.1.7 Michel

Michel se décrit comme un individu qui ne se prend pas la tête. Il est chef d'entreprise avec des ouvriers. Il se dit donc être une personne indépendante, responsable, souple, plutôt *« cool »* et n'aimant pas être trop autoritaire. Michel dit avoir été un cancre à l'école primaire. En fait, il avait de mauvaises notes et il avait peur de ses enseignants. Il décrit une discipline scolaire rigide : *« cadré, il n'y avait pas d'échappatoire. »*. Durant toute l'école primaire, il n'a eu que deux enseignants et cela a contribué à son sentiment d'être prisonnier. Dans ce contexte-ci, il transgressait peu, mais il avait tendance à ne pas suivre le cours et à discuter en parallèle. Il explique que cela a engendré ses mauvais résultats scolaires. Notre interlocuteur décrit cette période comme *« un mauvais départ dans la vie »*.

En revanche, au cycle, il avait de meilleures notes et il appréciait les changements d'enseignants pour les différentes disciplines. En ce qui concerne les relation avec ses professeurs, il différencie deux catégories : ceux avec lesquels il s'accordait et les autres avec lesquels ils ne s'accordaient pas. Dans ce contexte, Michel se sentait plus libre. D'ailleurs,

c'est à cette période qu'il a davantage transgressé les règles. Il relate une transgression ayant eu lieu à cette période de sa scolarité. Il s'agissait de faire le décompte du temps, 30 secondes avant que la cloche ne sonne. Il n'a jamais été sanctionné pour ce dérangement, car selon lui, il était très apprécié par ses professeurs et cette désobéissance n'était pas grave. Michel nous dit d'ailleurs qu'il ne se faisait jamais prendre et qu'il *« passait toujours entre les gouttes »*. Au post-obligatoire, Michel a commencé une formation au TEC. Dans cet établissement, il se sentait libre car la discipline se faisait en fonction des notes. En d'autres termes, les élèves qui travaillaient pouvaient continuer leur formation alors que ceux qui n'étudiaient pas se faisaient renvoyer. En ce qui concerne ses relations avec ses camarades, l'interviewé trouve qu'elles étaient bonnes, en particulier avec les élèves qui étaient comme lui, *« qui transgressaient un petit peu les règles… les fous-fous de la classe »*. D'ailleurs, dans son entretien, on ressent l'aspect social des transgressions. En effet, il dit que c'était *« pour l'ambiance, sympa, rigolo et pour s'amuser »*. D'une manière générale, il se décrit comme quelqu'un qui avait toujours aimé se démarquer, être décalé et original. En ce sens, il différencie les transgressions anodines des délits plus important qui ne le concernaient pas.

Concernant son rapport à l'autorité, Michel nous dit d'abord ne pas subir d'autorité, car il est indépendant, est à son compte et habite dans une villa individuelle. A part cela, il transgresse parfois les règles de la route et se révolte lorsqu'il reçoit une amende en lien avec un parking ou un excès de vitesse. Il explique qu'il ne prenait pas de plaisir à transgresser, malgré le fait qu'il apprécie d'être décalé et original. Pour ce qui est des décisions politiques, il pense qu'il faut savoir accepter qu'elles ne soient parfois pas comme on les désire. Quant aux transgressions des autres, notre interlocuteur avance deux idées. La première réside dans le fait que s'ils ne mettent personnes d'autre en danger, cela ne le touche pas. Deuxièmement, il nous explique être énervé par les transgressions des autres lorsque cela implique un durcissement des lois et donc que cela réduit la liberté d'autrui. Pour ce qui est de l'obéissance, Michel estime que c'est une bonne attitude. Toutefois, il nuance en expliquant que si cela entrave la liberté ou se fait sans réflexion, cela n'est pas souhaitable. Ensuite, lorsque nous demandons à l'interviewé s'il se sent acteur des lois, il nous répond qu'il ne participe pas à la modification de ces dernières. Bien qu'il vote et qu'il s'efforce de se renseigner sur les sujets des votations par le biais de débats, il n'a pas le temps de s'impliquer davantage. En plus du manque de temps à disposition, il évoque l'impression d'être à contresens des idées actuelles et il ne souhaite pas être confronté à d'autres opinions. D'une manière générale, il nous fait part de son impression d'être *« cloisonné »* par le surplus de

lois, de règles et de normes. Il dit que nous sommes toujours surveillés et qu'il faut toujours tout justifier. Il aimerait que les autorités soient plus tolérantes et moins rigides. Michel est révolté car selon lui, la surabondance de règles *« nous abrutit »*.

En ce qui concerne la construction de l'individu en rapport avec les transgressions effectuées durant la scolarité, Michel pense ne pas avoir changé de comportement. Il transgresse de la même manière qu'il transgressait plus jeune. Pour lui, les transgressions sont des expériences. Il pense qu'il faut prendre conscience du mal qu'on a fait pour ne pas recommencer et que cela serve de leçon. Notre interlocuteur est d'avis que ce n'est pas bien de transgresser lorsqu'il s'agit de délits graves, mais il avoue qu'on transgresse tous quotidiennement des petites règles sans que cela ne porte préjudice à qui que ce soit. Plus précisément, il décrit sa construction en trois stades : le premier concerne l'enfance et la peur de l'adulte qui engendre le respect, le deuxième est la période de l'adolescence où on ne sait pas exactement ce qu'on peux faire ou pas et le troisième stade de maturité où on sait ce qu'on a le droit de faire. Il décrit ce dernier stade comme le moment où on a intériorisé les normes qui font qu'on les respecte inconsciemment.

E.1.8 Sarah

Sarah est assistante en pharmacie. Elle se dit être très fière d'elle. En revanche, elle se qualifie comme ayant été une élève *« nulle et dans la lune…une gentille petite fille qui ne transgressait pas les règles… assez sage »* (Annexes, p.91, R.1422). Elle nous explique qu'elle avait peur. Elle décrit sa relation avec ses enseignants primaires de manière négative. La discipline était extrêmement stricte. Elle se rappelle des punitions données par certains enseignants : mettre au coin, avec des couettes en raphia, *« elle était un peu ravagée »* ou lancer des gommes sur les élèves, tirer les cheveux, taper sur les doigts avec une règle ou encore ridiculiser les élèves qui avaient des pantoufles ouvertes à l'arrière. *« Tu vois pourquoi je n'aime pas l'école ! »* nous dit-elle à plusieurs reprises. Par contre, elle garde un bon souvenir de ses relations avec ses camarades : *« C'était très saint, très gentillet ! »*. Quand à ses parents, ils ont toujours été du côté des enseignants. Toutefois, ils ont changé d'attitude en constatant les pratiques du maître de $5^{ème}$-$6^{ème}$. En ce qui concerne ses transgressions, notre interlocutrice cite le fait de bavarder et d'être dans la lune : « *J'étais très bavarde mais je n'ai jamais fait de grosses bêtises »* (Annexes, p.93, R.1448). Elle nous explique d'ailleurs que, malgré les punitions démesurées, les transgressions des élèves étaient toujours des actes sans grande importance.

Pour ce qui est de son rapport à l'autorité actuel, Sara garde toujours une attitude de respect face à la hiérarchie : *« La hiérarchie, même si des fois je pense c'est des gros cons, mais je respecte ! »* (Annexes, p.95, R.1492). Elle dit d'ailleurs qu'elle a été élevée ainsi et qu'elle ne se pose pas trop de question. Concernant ses transgressions d'adulte, elle avoue qu'elle a parfois pris le volant en état d'ébriété étant plus jeune. Cependant, aujourd'hui, elle le fait moins qu'auparavant : *« La peur de la police. »*. De plus, elle explique qu'aucune autorité, aucune règle ne la dérange. Elle peut vivre sa vie sans ennui. Elle précise que si une loi *« venait me déranger dans ma vie de tous les jours… peut-être que je me révolterais ou je transgresserais »* (Annexes, p.96, R.1504). Néanmoins, elle confie que si tous les individus étaient comme elle, *« on serait des troupeaux de moutons ! »*. L'interviewée pense d'ailleurs que nous avons besoin de gens qui transgressent, qui ne sont pas d'accord, des révolutionnaires. Dans ce sens, les transgressions des autres ne la dérangent pas. D'ailleurs, elle apprécie ces personnes parce que leur caractère est opposé au sien. Toutefois, elle nuance son propos en différenciant les délits graves des transgressions qui poursuivent une cause. Quant à elle, Sarah ne se sent pas actrice des lois. Elle vote mais *« la politique, c'est un truc qui… passe à 15'000 km au-dessus de la tête ! »* (Annexes, p.96, R.1516). Lorsqu'il y a des aberrations, elle avoue être révoltée, mais elle n'agit pas en conséquence. Bien qu'elle ait vécu la période de révolte de mai 68, elle n'est *« pas du tout 68arde, pas du tout féministe. Chacun sa place »* (Annexes, p.97, R.1526). Néanmoins, elle dit avoir été naturellement pour la pilule et pour la justice des salaires : *« je ne suis pas non plus ringarde au point d'être l'esclave. »* (Annexes, p.97, R.1526).

En ce qui concerne le lien entre son rapport à la loi durant la scolarité et sa construction en tant qu'adulte, Sarah revient sur les châtiments corporels donnés par son enseignant en fin de cycle moyen. Elle nous parle de l'impact de cette discipline sur son rapport aux savoirs scolaires. Elle soulève également que cela lui a appris à prendre du recul. En revenant sur le respect de l'autorité qu'on lui a inculqué, elle explique : *« Je crois qu'en fait, j'ai appris à me taire finalement…j'ai très vite compris que ça ne servait à rien et que, autant mener son petit bonhomme de chemin tranquillement mais sûrement. »* (Annexes, p.98, R.1536). Elle hésite d'ailleurs entre les termes de *« respect »* et de *« je m'en foutisme »* pour qualifier son rapport à l'autorité.

Quant aux transgressions de ses enfants, Sarah explique que sa réaction dépend de l'infraction. Selon elle, *« interdire, de toute façon, ça ne sert à rien. Donc je préfère accepter la transgression et puis être au courant »* (Annexes, p.98, R.1555). Pour ce qui est de la

nécessité de la transgression, notre interlocutrice pense que cela dépend des personnes. Elle donne l'exemple de ses deux filles. Pour l'une d'entre elles, Sarah a l'impression que tester les limites est un besoin alors que pour la deuxième, elle estime qu'elle n'a pas besoin de désobéir pour se construire. Finalement, elle explique que c'est au quotidien qu'on se construit, au fil des expériences. Elle insiste sur le fait qu'en ce qui la concerne, *« ce n'est pas l'autorité [qui l'a construite] ! Non, ça j'en suis convaincue ! »* (Annexes, p.99, R.1577).

E.2 REGARDS CROISÉS

Dans cette deuxième partie d'analyse, nous confrontons les différents discours des interviewés. De nombreux thèmes ont été abordés en lien avec notre problématique et nous les développons en mettant en relation les différents avis avec les concepts théoriques. Dans un premier temps, l'analyse se centre sur la période d'enfance des interviewés : les raisons ayant poussé à agir, les différentes sanctions reçues et le lien entre le discours des individus et leur rapport à l'autorité en tant qu'élève. Dans un deuxième temps, l'analyse se centre sur la période adulte des sujets, c'est-à-dire sur leurs comportements actuels. Nous développons les domaines concernés par les transgressions, le rapport à la loi, la participation des sujets au système, deux distinctions soulevées, les apports des transgressions et finalement la question de la responsabilité.

E.2.1 Les raisons invoquées

En ce qui concerne les raisons de leurs transgressions, les interviewés évoquent différents éléments qui soulignent leurs intérêts et motivations à sortir du cadre établi. Ils sont nombreux à avoir justifié leurs transgressions par la volonté d'explorer, d'aller voir. En effet, Clément, Fanchon, Jorge et Météore évoquent leur désir de tester, de comprendre et d'éprouver les limites pour se les approprier. Fanchon annonce alors : *« Dans la vie, t'as aussi envie d'aller voir ce qui est à droite et à gauche. »* (Annexes, p.40, R.475). Elle souligne ainsi la caractéristique exploratoire des enfants qui cherchent à découvrir et comprendre le monde qui les entoure. Cette quête les pousse fréquemment à éprouver et tester les règles imposées. De plus, Clément raconte qu'il désobéissait pour savoir si l'autorité était utile ou pas. Cet interviewé met l'accent sur le sens des interdits. Il insiste sur cet aspect lorsqu'il relate l'épisode du pont du Seujet. Les policiers sanctionnaient les jeunes sautant du pont sans parler des dangers encourus et Clément estime que sans explication, l'interdit n'était pas valable et respectable (Annexes, p.28, R.309).

Michel, Météore, Jorge et Christelle offrent une dimension supplémentaire en évoquant le désir de se faire remarquer et de se démarquer du groupe. Christelle explique son envie de s'affirmer par le biais de sa tenue vestimentaire : *« Parce que je n'avais pas envie d'être comme les autres, je n'avais pas envie de ressembler aux autres : gris, blanc, bleu marine. »* (Annexes, p.8, R.34). Ces propos soulignent une raison selon laquelle les individus transgressent des règles dans le but de ne pas se conformer à la masse. Lorsque ces interviewés enfreignent les normes, ils refusent de faire comme les autres et de devenir des « moutons ». Cela leur permet de s'affirmer en défendant leur originalité. Jorge et Michel parlent également du désir de reconnaissance. Ils racontent des événements durant lesquels ils se donnaient en spectacles dans le but de se faire remarquer et d'exister aux yeux de tous. Ces propos rappellent la double dimension de l'identité où se confrontent l'envie de différenciation (se démarquer) et le désir de se conformer (se faire remarquer).

D'autre part, plusieurs individus évoquent que les transgressions confèrent un pouvoir d'opposition. Les raisons qui les poussent à désobéir sont alors soit le refus de se plier à un système disciplinaire qui ne convient pas, soit la résistance à un représentant de l'autorité incompétent. Ainsi, Jorge, Fanchon et Christelle abordent ce sujet dans leur entretien. Jorge utilise des propos très évocateurs lorsqu'il dit : *« Ceux [les enseignants] qui étaient… qui se la jouaient un peu à la dictature, ben ça ne marchait pas. Parce que ça me donnait envie de me rebeller. »* (Annexes, p.54, R.731). Il soulève par la comparaison avec une dictature que le régime était trop strict et qu'il ne lui convenait pas. Christelle, quant à elle rapporte un épisode durant lequel un enseignant lui a manqué de respect ce qui l'a ensuite poussée à transgresser : *« C'était trop. Il m'a balancé une craie et puis euh…bah je devais être en période un peu excitée à ce moment là et je lui ai dit : « Je te casserai la gueule à la fin du cours ! » parce que j'estimais qu'on ne balance pas une craie comme ça. »* (Annexes p.10, R.48). La raison citée rejoint le refus de se laisser humilier par la discipline d'un enseignant qui ne respecte pas ses élèves. L'opposition revendiquée par ces deux individus est une certaine forme de résistance face à des systèmes trop rigides et dénués de sens ou face à une personne jugée inadaptée.

Une autre raison fréquemment évoquée par les sujets est l'aspect ludique. En effet, Jorge, Fanchon, Christelle ainsi que Michel développent cette dimension. Ce dernier exemplifie ces motivations lorsqu'il explique : *« Ca mettait un peu l'ambiance… c'étaient des moments sympas, oui. »* (Annexes, p.79, R.1235). Ces quatre sujets évoquent le plaisir qu'ils ressentent lors des transgressions et leur désir de s'amuser en enfreignant des petites règles.

L'ennui est peut-être une cause qui favorise la recherche d'amusement et d'excitation pour les élèves. Fanchon et Météore mettent en relation leurs écarts avec l'idée de jeu. Ils parlent du plaisir qu'ils éprouvent en se lançant des défis et en jouant avec les limites. Météore affirme : *« C'est une forme de jeu par rapport à la triche. »* (Annexes, p.71, R.1100).

En somme, les raisons invoquées par les sujets sont très diverses. Cependant, les transgressions comportent une dimension sociale qui les rassemble. En effet, chaque acte tiré des souvenirs scolaires des interviewés prend forme dans un groupe. Nous comprenons donc que les camarades de classe ont une influence sur le comportement des sujets en étant soit acteurs, soit témoins. De nombreuses transgressions évoquées n'auraient pas eu lieu si la présence des autres n'avait encouragé l'action relatée. Les sujets ont alors souvent transgressé pour connaître la loi, les représentants de l'autorité, pour se connaître soi-même et trouver sa place dans le collectif. En lisant les retranscriptions d'entretiens, nous avons pu identifier des motivations : de type exploratoire qui visent à comprendre, d'identification permettant de se conformer et de se différencier, d'opposition ayant pour but de résister et de type ludique visant à s'amuser. Nous voyons donc que les différentes raisons rejoignent et complètent celles présentées par Hervieu-Wane et Assailli dans le cadre théorique.

E.2.2 Les sanctions et les punitions

En racontant leurs souvenirs de transgressions, les sujets expliquent les sanctions qu'ils ont reçues. Toutefois, certaines expériences n'ont pas été constatées par des adultes et la personne n'a ainsi pas été punie pour ses actes. Certains récits ne parlent donc pas de sanctions. C'est le cas, par exemple, de Météore qui n'a pu être puni car aucun adulte n'avait constaté sa transgression dans la cour de récréation. Quant à Clément et Michel, ils ont pu éviter des sanctions grâce à leur bonne relation avec les enseignants qui faisaient alors preuve de tolérance à leur égard. Michel nous confie que : *« Mais en fait, je n'ai pas franchement eu de punitions parce que j'ai toujours réussi à passer entre les gouttes. »* (Annexes, p.79, R.1241). Christelle raconte même qu'à force de récidiver en ôtant son uniforme, elle a bénéficié de traitements de faveur. En fin d'études, les enseignants autorisaient sa tenue et ne marquaient plus cette désobéissance pourtant qualifiée de *« transgression totale »* (Annexes, p.8, R.30) par l'interviewée. En revanche, Jorge signale qu'avec certains enseignants, *« ceux qui aimaient bien le règlement, à la lettre »* (Annexes, p.55, R.761) chaque écart était sanctionné. Nous constatons que les interviewés n'ont pas vécu les mêmes traitements selon les enseignants. Entre un marquage systématique et une certaine forme de « laxisme », les

individus ont signalé des réactions différentes et leurs discours ont souligné une certaine adaptation selon le représentant de l'autorité présent.

En ce qui concerne les sanctions citées, nous allons les reprendre en les regroupant selon les catégories de Prairat. La *« punition expiation »* est évoquée par Météore, Fanchon et Sarah. Cette dernière explique à ce sujet : *« Il nous faisait passer derrière le bureau pour corriger des exercices et puis si on ne donnait pas tout de suite la bonne réponse, il nous prenait comme ça et nous tapait la tête contre. »* (Annexes, p.92, R.1432). La *« punition exercice »* est passablement évoquée par Jorge, Michel, Christelle et Fanchon. Cette dernière se rappelle d'ailleurs mots pour mots de la phrase qu'elle avait dû recopier cinquante fois (Annexes, p.34, R.382).

La *« punition bannissement »* est uniquement évoquée par Christelle qui avait été menacée d'être renvoyée du lycée français mexicain qu'elle fréquentait (Annexes, p.10, R.50). La *« punition signe »* est principalement citée par Sarah qui se rappelle : *« Quand on [les élèves] dérangeait la classe ou quand on parlait trop, elle [l'enseignante] nous mettait au coin, elle nous faisait des couettes en raphia, juste pour nous foutre la honte quoi ! »* (Annexes, p.92, R.1428).

En sommes, nous constatons que la réponse de l'enseignant face aux désobéissances des élèves n'est pas systématique. Alors que certains ont puni des actes « bénins », d'autres ont autorisé, par l'absence de réaction, des comportements déviants. Cela influence les perceptions des élèves qui peuvent s'attendre à un marquage automatique ou espérer « passer entre les gouttes ». De plus, un nombre important des sanctions évoquées par nos interviewés se rattachent aux types de punitions élaborés par Prairat.

E.2.3 Le rapport à l'autorité des élèves

Concernant le rapport à l'autorité en tant qu'élève, les discours nous laissent voir différents comportements face au cadre. Nous avons tenté de les regrouper en deux catégories distinctes. La première regroupe les individus ayant plutôt un rapport de peur et de soumission face à l'adulte représentant de la loi. La deuxième rassemble les sujets qui semblent avoir entretenu des rapports d'obéissance tout en conservant un regard critique envers l'autorité.

Dans la première catégorie, nous retrouvons Sarah, Météore, Jean, Michel et Clément qui décrivent leur relation à l'autorité en utilisant les termes de peur et de crainte mêlés au respect des enseignant. Ces quatre sujets semblent avoir très peu transgressé durant leur

scolarité. Sarah avoue ainsi : *« Je ne transgressais pas, j'avais peur. »* (Annexes, p.93, R.1446). Météore ajoute : *« Je pense qu'on les (les enseignants) respectait, même en les craignant. »* (Annexes, p.69, R.1058). Clément, quant à lui, fait le lien avec le mot latin *« Timor »* (Annexes, p.26, R.283) qu'il traduit par le respect et la crainte. En effet, ces quatre individus semblent confondre ou lier les notions de crainte et de respect de l'autorité lorsqu'ils racontent leurs souvenirs. En outre, dans les exemples évoqués, l'autorité se résume en la personne chargée de la faire respecter : l'autorité est uniquement incarnée par un enseignant qui fait « sa » loi. Defrance (1999) explique les conséquences d'un tel schéma disciplinaire de la manière suivante : *« Il entraîne une structuration des relations à autrui sur le mode quasi exclusif de l'alternance en soumission et domination. »* (p.78). Obéir revient alors à se soumettre à une personne qui impose ses règles. En ce sens, la punition n'est pas la conséquence légale d'une infraction, mais la vengeance de celui qui détient le pouvoir (l'enseignant). Selon cet auteur, ce système engendre un rapport à la loi de soumission/domination. Il va plus loin en supposant qu'il influence également les rapports entre les personnes.

La deuxième catégorie regroupe les interviewés qui semblent avoir eu un rapport d'obéissance critique à la loi. Il s'agit de Fanchon, Christelle, Jorge et Michel. Fanchon s'exprime de la manière suivante : *« Disons que moi j'aimais bien tester, j'aimais assez bien tester les professeurs. Mais je reconnais que quand ils inspiraient un certain respect par rapport plus à ce qu'ils enseignaient, pas par rapport aux dires « tu ne fais pas ci, tu ne fais pas ça ». Alors j'essayais moins parce que ça me convenait dans un sens, euh… comment dire… Ouais, je respectais parce qu'il m'apportaient quelque chose. Par contre, si je sentais qu'il y avait une faille, alors là j'y allais parce que ça m'intéressait de voir. »* (Annexes, p.31, R.350). Cet extrait montre que Fanchon aimait éprouver les limites instables afin d'en vérifier la validité. Christelle, quant à elle, explique qu'elle s'était rebellé contre un enseignant qui ne respectait pas ses élèves : *« Il n'y avait pas trop de discipline dans sa classe et c'est aussi pour cela que je m'étais peut-être permise… et que j'avais fait une remarque comme ça. Parce qu'il y avait des profs avec qui je n'aurais pas osé par exemple. Ouais, c'était un prof crade, pas bon prof, les cours pas préparés, les copies pas rendues… Donc le respect en classe… bah, il ne tenait pas vraiment sa classe. »* (Annexes p.10, R.56). Par cet extrait, on comprend que Christelle transgressait l'autorité de certains enseignants. Defrance (1999) reprend cette idée lorsqu'il dit que ce qui fonde la notion même de loi c'est la réciprocité entre maître et élève, l'égalité devant la loi (p.130). Ces quatre interviewés soulignent ainsi que leur

obéissance aux règles dépendait grandement de l'enseignant garant de la discipline. En effet, si ce dernier ne respectait pas le cadre et ses devoirs, les sujets estimaient qu'ils n'avaient pas à le faire de leur côté. Ils rejoignent ainsi l'idée d'égalité et de réciprocité annoncé par Defrance comme étant une condition importante dans le rapport à l'autorité.

Cependant, Michel évoque, d'une part, un rapport de peur de l'adulte lorsqu'il retrace ses souvenirs de l'école primaire. Il fait d'ailleurs ressortir un sentiment d'enfermement lié à cette période : *« Parce que là c'était rigide, c'était cadré et puis… il n'y avait pas d'échappatoire… on est enfermés. »* (Annexes, p.81, R.1277). D'autre part, Michel se retrouve dans un rapport d'obéissance critique lorsqu'il arrive au cycle d'orientation. Il se retrouve ainsi dans les deux catégories exposées ci-dessus. Par son discours, nous comprenons bien que son rapport à l'autorité s'est construit petit à petit et qu'il a évolué durant sa scolarité. En effet, à l'école primaire, les élèves ont un enseignant par année. L'autorité est donc représentée par une seule personne. Il n'y a pas de points de comparaison permettant de se rendre compte de la qualité du représentant. En revanche, au cycle d'orientation, les élèves sont confrontés à un grand nombre d'enseignants. Ces derniers établissent une discipline qui leur est propre. Ainsi, les étudiants peuvent les comparer et, le cas échéant, se rebeller contre un système de discipline qui leur semble injuste. Le rapport à l'autorité se construit en partie grâce à la réflexion, mais surtout en relation avec les personnes adultes qui accompagnent le développement de l'enfant.

E.2.4 Les règles transgressées par les adultes

Les huit sujets interrogés racontent des épisodes durant lesquels ils transgressent certaines règles depuis qu'ils sont adultes. Les domaines concernés par les désobéissances diffèrent selon les individus. Ainsi, les règles de circulation routière, les directives professionnelles et quelques autres domaines sont évoqués.

Tout d'abord, les interviewés sont nombreux à nous avoir avoué des infractions du code de la route, c'est-à-dire les règles de circulation. Michel évoque des excès de vitesse ainsi que des parcages interdits (Annexes, p.83, R.1296). Jean avoue dépasser les limitations de vitesse selon l'heure et selon le trafic (Annexes, p.46, R.591). Il rejoint ainsi l'avis de Michel. Tous deux estiment que les conducteurs doivent s'adapter aux conditions de circulation et veiller à ne pas mettre en danger les autres usagers, mais ils ne voient pas le sens des limitations lorsqu'il n'y a personne sur l'axe emprunté. Le récit de Météore s'inscrit dans la même logique, car il lui arrive de griller des feux rouges et de dépasser les limitations de

vitesse, si personne n'est mis en danger par son comportement (Annexes, p.70, R.1080). Fanchon nous raconte également quelques transgressions du code de la route et elle ajoute : *« C'est des choses un peu banales, je dirai. »* (Annexes, p.36, R.416).

Sarah, quant à elle, raconte qu'il lui est arrivé de prendre le volant avec *« un coup de plus qu'il ne fallait »* (Annexes, p.95, R.1494). Mais, elle précise immédiatement que cela ne lui est plus arrivé récemment, car elle a peur de la police. Le discours de cette personne rejoint alors l'avis annoncé par Defrance (1999) qui évoquait la peur du gendarme. Sarah respecte donc les règles de circulation car la présence des forces de l'ordre l'impressionne. En revanche, Fanchon nous raconte un épisode où elle a discuté avec deux policiers et a failli les traiter de *« bobets »* (Annexes, p.36, R.420). Son discours montre qu'elle ne partage pas le sentiment de peur évoqué par Sarah. Nous voyons alors que les transgressions les plus souvent relatées par les adultes s'articulent autour des règles de circulation. Ils sont nombreux à parler de leurs comportements illicites sur la route en invoquant principalement la question du sens. En effet, plusieurs interviewés soulignent qu'ils ne voient aucun sens à rester arrêté au feu rouge au milieu de la nuit lorsque aucun autre usager n'est présent. Ils expriment ainsi qu'ils transgressent quelques règles de circulation lorsque personne n'est mis en danger par leur comportement jugé interdit au regard des lois. Ce domaine privilégié des transgressions permet également de souligner des rapports différents face aux forces de l'ordre. Alors que certains craignent la présence de la police, d'autres s'en accommodent et n'hésitent pas à transgresser.

Ensuite, certains interviewés évoquent des transgressions dans le domaine professionnel. Jorge avoue ainsi utiliser occasionnellement sa voiture de travail pour son utilité privée (Annexes, p.59, R.838). Jean affirme qu'il transgresse les règles de son travail dans 80% des cas, parce qu'il estime que sa manière de faire et son expérience emmagasinée lui permettent d'aboutir à de meilleurs résultats que s'il suivait les directives (Annexes, p.45, R.581 et 585). Météore, quant à lui, raconte la discussion qu'il a eue avec un parent. Les directives interdisent aux enseignants de les informer de la scolarité de leur enfant si ce dernier est majeur (Annexes, p.70, R.1086). Christelle nous parle des difficultés qu'elle a rencontrées avec ses patrons. Elle a été licenciée plusieurs fois pour des raisons abusives et s'est rendue en justice pour faire valoir ses droits. D'après son discours, elle n'a pas transgressé les règles professionnelles, mais se bat pour que les patrons respectent leurs responsabilités (Annexes, p.13, R.93). L'exergue de la partie du cadre stipule que les lois sont

un outil menant à la liberté. Contrairement à la majorité des interviewés qui aborde les lois en terme de règles de conduites, Christelle montre qu'elle les utilise pour faire valoir ses droits.

Puis, les sujets que nous avons questionnés évoquent des transgressions qui concernent d'autres domaines sociaux. Clément raconte alors qu'il ne paie pas ses impôts, ni les billets des TPG. Il ne respecte pas non plus la loi interdisant la fumée dans les bistrots, ni celle obligeant les propriétaires de chiens à tenir ces derniers en laisse. Il avoue, finalement, qu'il fume de temps en temps des joints et qu'il colle des affiches. Cet individu partage sa manière d'interpréter les lois, car il affirme : *« Je n'ai pas l'impression de transgresser parce que j'ai beaucoup de respect pour les gens. »* (Annexes, p.22, R.223). Météore, quant à lui, parle des règlementations douanières. Il admet qu'il dépasse les limites autorisées lorsqu'il fait ses courses sur le territoire français (Annexes, p.71, R.1094). Ces dernières transgressions concernent d'autres domaines que celles présentées ci-dessus. Nos interviewés racontent ainsi différentes expériences durant lesquelles ils ont enfreint des règles variées. Cela souligne que les limites sont nombreuses et ce qui se confirme lorsque nos interviewés évoquent les différents domaines dans lesquels ils transgressent.

E.2.5 Les comportements face aux lois

Par ailleurs, lorsque nous demandons aux différents sujets de nous raconter des écarts qu'ils ont fait en tant qu'adultes, nous entendons des discours plutôt contrastés. Certains interviewés évoquent très facilement leurs transgressions. En se plongeant dans leurs souvenirs, ils peuvent nous parler de plusieurs événements. C'est le cas par exemple de Clément, cet *« amoureux de la liberté »* n'aimant pas l'autorité, qui nous dévoile de nombreuses limites qu'il ne respecte pas. Météore évoque également trois infractions qu'il a commises en tant qu'adulte. Il se présente comme un individu *« joueur, oui ça c'est vrai. […] C'est une forme de jeu par rapport à la triche »* (Annexes, p.71, R.1094 et 1100). Fanchon, quant à elle, répète plusieurs fois qu'elle aime aller voir, découvrir et comprendre. C'est pourquoi, elle n'hésite pas à transgresser quelques règles dont les conséquences restent légères. Jean proclame qu'il ne suit pas beaucoup de règles au travail, mais il estime que cela ne l'empêche pas de rester une personne respectueuse.

A l'opposée, Sarah affirme ne presque jamais transgresser. Cette dernière se rappelle d'un unique épisode où elle avait conduit sa voiture en léger état d'ébriété. A travers leurs discours, nos interviewés font, non seulement part de leur avis sur la thématique des transgressions, mais ils laissent aussi entrevoir leur propre rapport aux limites et à l'autorité.

Entre l'individu qui revendique le fait de transgresser et celui qui, au contraire, se contente d'une obéissance presque soumise, nous pouvons entrevoir différentes postures ayant toutes une justification et un sens. Dans les entretiens, certaines personnes évoquent quelques transgressions ponctuelles alors que d'autres parlent d'oppositions répétées et courantes. Nous voyons ici que plusieurs interviewés affirment qu'ils aiment tester l'autorité et qu'ils la remettent en questions, alors que d'autres se contentent de vivre dans un système hiérarchisé qui cadre leurs actions. Il nous semble que ces différents comportements sont en lien avec le rapport à l'autorité que les sujets ont développé durant leur jeunesse, mais nous allons y revenir dans la partie intitulée *Interprétations* (*E.3*, p.85).

E.2.6 La participation au système

Les positions des personnes divergent encore lorsque nous parlons de leur participation au système. Nous souhaitions savoir, en fonction des transgressions vécues, ce que les individus pensent de leur part de participation aux restrictions et changements mis en place dans notre démocratie. Nous les avons donc interrogé quant à leur pratiques citoyennes afin d'aborder les sujets des votations ainsi que des autres moyens existant pour modifier les lois et les règles élaborées. En résumé, nos interviewés s'échelonnent entre le pôle des « résignés » qui estiment qu'ils n'ont pas la possibilité d'agir sur le fonctionnement du système et le pôle des « activistes » qui pensent avoir un pouvoir important de participation.

Pour commencer, Sarah explique que les questions politiques ne la préoccupent pas du tout : *« En ce qui concerne la politique c'est un truc qui… passe à 15'000 km au-dessus de la tête. »* (Annexes, p.96, R.1516). Jean ne vote pas et il ajoute que les objets des votations sont trop compliqués et difficilement compréhensibles. Il pense que les individus sont manipulés lors des votations grâce aux formulations des questions. Selon lui, les problématiques complexes reformulées en slogans « simplistes » permettent aux partis politiques d'orienter les citoyens dans le sens désiré (Annexes, p.48, R.617). Jorge, quant à lui, vote de temps en temps quand le sujet l'intéresse et lorsqu'il comprend l'objet débattu (Annexes, p.62, R.912). Michel rejoint l'avis présenté par Jean et Jorge car il dénonce également la complexité des objets soumis à l'avis de la population. Michel essaye, toutefois, de voter régulièrement, c'est pourquoi il s'informe des enjeux en suivant des émissions (Annexes, p.86, R.1342). Météore, affirme qu'il vote régulièrement. Il estime que ce rôle de citoyen est important, mais souligne la complexité des procédures lorsqu'on veut agir concrètement. Il ajoute également qu'en votant, *« on n'est qu'un avis parmi des millions d'habitants en Suisse. »* (Annexes, p.74,

R.1142). Ces premiers sujets se rejoignent lorsqu'ils annoncent que les objets des votations sont trop complexes pour une grande partie de la population et que cela engendre une baisse du pouvoir. Certains pensent d'ailleurs que ce pouvoir est en réalité une manipulation qui permettrait aux dirigeants d'amener les citoyens à voter dans un sens.

Puis, trois interviewés laissent entendre qu'ils croient en leur pouvoir au sein de la démocratie et que leur participation est importante. Christelle avoue ainsi qu'elle vote rarement, mais elle pense que le changement passe principalement par l'action : *« Non ! Moi je suis sur le terrain à essayer de réajuster ce qui ne va pas dans cette loi précise. »* (Annexe, p.16, R.125). Cette interviewée est donc convaincue que des changements sont possibles et qu'il ne suffit pas d'appliquer ce qui a été décidé. Cependant, elle estime que les votations ne constituent pas le meilleur moyen de participer au système et valorise alors les actions concrètes menées sur le terrain. Clément rejoint entièrement l'avis annoncé par Christelle (Annexes, p.23, R.247). Selon lui, les votations ne confèrent pas un pouvoir important, mais il a participé à de nombreuses manifestations, il a fait des pétitions et croit au militantisme. Clément pense, toutefois, que les sujets des votations sont compliqués et il ajoute que les objets concernent des détails et non des aspects essentiels de notre société. Selon lui, il s'agit également d'une forme de manipulation qui détourne le peuple des réflexions essentielles. Fanchon, quant à elle, participe aux votations, aux récoltes de signatures et aux manifestations. Elle annonce : *« Mais c'est vrai que je n'aime pas quand on dit que, de toute façon, on ne peut rien faire. Des fois, on pédale dans la semoule, mais je pense qu'il faut tenter. »* (Annexes, p.39, R.466). Il nous semble que les trois derniers sujets se regroupent dans le sens où ils estiment avoir un certain pouvoir. Alors que le premier groupe dénonce unanimement la complexité des votations, certains pensent qu'il y a tout de même des actions possibles. De plus, les individus se réunissant autour du pôle plus optimiste évoquent d'autres procédures que les votations. Cela indique qu'elles ne donnent pas l'impression à nos interviewés d'avoir un impact suffisant sur le système. Des actions moins passives, tels que les manifestations et les initiatives, offrent, selon eux, des moyens d'agir sur le cadre établi par notre société.

E.2.7 Deux distinctions importantes

Notre récolte de données permet d'apporter deux distinctions importantes auxquelles nous n'avions pas pensé a priori. En effet, les questions que nous avons posées aux interviewés comportent le terme de « transgressions » au sens large. D'une part, nous avons utilisé ce mot en y incluant tous les types de comportements, allant du simple bavardage aux délits les plus graves. Les différents sujets apportent alors très souvent une distinction entre les petites et les grandes transgressions. Ils soulignent que celles dont ils nous font part restent « légères » avec des conséquences sans gravité. Jorge dit que l'on peut tester un petit peu, mais il ne faut pas que cela aille plus loin. Il ajoute qu'il ne faut pas que les transgressions aient des conséquences graves en évoquant la police. Il estime que le licenciement, la résiliation du contrat de bail ou la mise en danger d'autrui ou de soi-même font partie d'une catégorie de transgressions à éviter (Annexes, p.59, R.842-846). Nous constatons dès lors que les sujets qui ont accepté de témoigner n'ont évoqué que des transgressions relativement bénignes. Toutefois, Clément se démarque des autres interviewés. Lors de notre rencontre, il fait allusion à l'argent qu'il doit verser pour sa peine (Annexes, p.28, R.307). Or, ce dernier nous explique hors entretien, qu'il purge une peine de prison à domicile en raison de son opposition au service militaire ainsi qu'aux différentes alternatives proposées. Les sujets différencient alors les transgressions importantes, voir graves, des petits écarts sans importance majeure.

D'autre part, les interviewés font une distinction d'ordre éthique. Fanchon évoque ainsi deux catégories : les transgressions qui portent préjudice à autrui, celles qui nuisent à des individus et les autres qui ne dérangent personne (Annexes, p.38, R.448). Christelle ajoute qu' *« il ne faut pas que ça porte atteinte aux autres »* (Annexe, p.14, R.105). D'une manière générale, les sujets s'accordent pour dire que les transgressions restent acceptables tant qu'elles ne nuisent pas à autrui. Cependant, de notre point de vue, certaines transgressions estimées inoffensives par les interviewés portent atteinte de manière détournée aux autres. En effet, Clément prétend qu'il ne dérange pas la collectivité en ne tenant pas son chien en laisse. Il justifie cela en disant que son compagnon est très gentil et extrêmement bien éduqué. Il ne tient alors pas compte de l'impact sur les passants qu'il croise son chemin et qui peuvent être allergiques ou effrayés par l'animal. Le souci éthique est donc relatif à chaque personne qui doit placer cette limite en cherchant l'équilibre entre sa liberté individuelle et la considération d'autrui.

En outre, les sujets abordent la question des marges de tolérance lorsqu'ils font les distinctions entre la gravité estimée et l'éthique personnelle. A partir de ces réflexions, les individus soulèvent également le paradoxe entre rigidité et flexibilité face aux transgressions. Météore exemplifie cette notion de marge lorsqu'il parle des excès de vitesse (Annexes, p.72, R.1114). Clément fait appel au concept de flexibilité en évoquant la réaction de son doyen lorsqu'il séchait les cours. Plusieurs sujets sont d'avis qu'une marge de tolérance devrait être présente lorsque les transgressions bénignes sont jugées. Ainsi, leurs propos soulignent l'importance du cadre, mais insistent sur la nécessité de flexibilité en ce qui concerne les sanctions attribuées. Ces propos mettent l'accent sur une dimension importante de notre système, à savoir que le cadre n'est pas applicable de manière rigide. En effet, les interviewés apprécient lorsque l'intention des auteurs, les répercussions des actes ainsi que leur fréquence sont pris en compte lors du jugement. En somme, les sujets racontent différentes infractions qu'ils nuancent en qualifiant la gravité des délits commis et en invoquant un principe de tolérance.

E.2.8 Les apports des transgressions

A travers leurs discours, les sujets interrogés font ressortir des aspects positifs ayant découlé de leurs infractions. Ils sont nombreux à trouver des bénéfices suite à leurs comportements transgressifs. Nous souhaitons, toutefois, apporter une réserve quant aux apports identifiés. En effet, il nous semble que la limite entre les raisons qui poussent à agir et les apports qui découlent de l'action sont difficilement distinguables. Certains apports identifiés correspondent aux raisons invoquées. Comme par exemple, *« le risque de prestance »* où les individus transgressent pour se faire remarquer (raisons) et cela leur procurer la reconnaissance souhaitée (apport). Nous tentons alors de distinguer, d'une certaine manière, les apports immédiats des bénéfices durables identifiés par les adultes. Ainsi, la thématique des apports est développée ici dans une optique sur le long terme.

Tout comme Michel (Annexes, p.88, R.1371), plusieurs de nos interviewés annoncent que leurs transgressions leur ont servi d'expérience. Ils estiment qu'en dépassant les limites, cela les a marqués durablement. Clément et Christelle pensent tous deux que les transgressions sont importantes pour la construction du sujet. Clément est catégorique : *« C'est important de se confronter à l'autorité pour voir si c'est une autorité utile ou pas. »* (Annexes, p.27, R.295). Selon cet interviewé, il est nécessaire de tester la validité de l'autorité, de se questionner au regard de ses propres valeurs pour évoluer dans notre société.

Christelle ajoute qu'il est nécessaire de transgresser quelques règles pour ne pas devenir un individu soumis, qu'elle qualifie ensuite de mouton (Annexes, p.17, R.148).

En ce qui concerne les apports, Fanchon affirme que le fait de défier l'autorité permet *« de voir les choses et de tester »*. Son avis rejoint la citation de Hervieu-Wane (2005) qui dit que les adolescents ont besoin de tester leurs points de repères pour ensuite *« revenir à la norme »* (p.83). En revenant sur la raison exploratoire, Fanchon estime que les désobéissances apportent des connaissances et une meilleure compréhension du monde. Elle pense également que les transgressions apportent une connaissance de soi et nous dit : *« Quand on est dans ces situations où on a envie de faire et on sait que normalement on ne devrait pas, on dialogue avec soi-même. »* (Annexes, p.41, R.495). Selon ces propos, le moment de la transgression s'accompagne d'une réflexion personnelle du sujet qui lui permet de mûrir. Ainsi, Jean estime que le fait de transgresser quelques règles lui a permis de se rendre compte et de réfléchir (Annexes, p.49, R.645). Météore, en tant qu'enseignant, pense que les transgressions font partie du processus d'apprentissage. Elles permettent de se connaître soi-même et de s'affirmer en voyant la réaction des autres et en allant toujours un peu plus loin (Annexes, p.75, R.1163).

Jorge explicite les apports de ses transgressions en distinguant les effets à court terme et ceux à long terme. Il pense, en effet, que les transgressions offrent au sujet la possibilité d'évacuer de l'énergie sur le moment même et qu'elles apportent une bonne ambiance dans le groupe-classe, tant qu'elles restent raisonnables. A long terme, Jorge nous explique que les transgressions permettent de mieux comprendre les autres. Fanchon énonce, en ce sens, qu'une éducation plutôt rigide, où l'individu n'a pu enfreindre les règles, rend ce dernier plus critique et fermé à l'égard des autres personnes (Annexes, p.40, R.475). Toutefois, Jorge est le seul interviewé à avoir évoqué des conséquences négatives liées à son comportement de « transgresseur ». Il nous explique que les nombreuses règles qu'il a enfreintes durant sa scolarité ont eu un impact sur son avenir. A long terme, il estime que son comportement lui a porté préjudice pour sa carrière professionnelle. Dans le but de plaire à ses camarades et de passer des moments agréables, Jorge a négligé ses apprentissages, ce qui l'a, ensuite, pénalisé lorsqu'il cherchait une place de travail. Perrenoud (2000) reprend cette idée lorsqu'il écrit : *« Le privilège du cancre est de rêver et de ne pas se soucier du temps qui passe. C'est aussi son malheur et ce qui l'exclut de l'accès aux sources durables de l'autonomie, les savoirs et les compétences. On ne peut pas gagner sur tous les tableaux. »*.

Jorge poursuit, au sujet des apports, en annonçant un aspect positif supplémentaire : *« On apprend à prendre des risques. »* (Annexes, p.64, R.957). Il nous explique que la société actuelle est très compétitive et que la prise de risque est nécessaire pour s'y faire une place. Christelle rejoint cet avis car elle estime également que la prise de risque fait partie du quotidien. Risquer procure à Christelle de l'adrénaline, un sentiment agréable selon elle (Annexes, p. 15, R.111). De plus, *« apprendre à prendre des risques »* permettrait selon Jorge d'avancer et ainsi de devenir adulte. Lorsque les individus cherchent à souligner les impacts de leurs vécus transgressifs, ils évoquent de nombreux bénéfices liés aux raisons les poussant à agir. Ils peinent alors à se détacher de ces derniers pour identifier les apports qui les influencent sur le long terme. Il nous semble donc que la réponse au « pour quoi » échappe en grande partie aux acteurs des transgressions.

E.2.9 Les lois et la responsabilité des sujets

Par ailleurs, quelques individus interrogés parlent de l'importance de l'autorité ainsi que du nombre croissant de lois et de règlements. Ces personnes se rappellent alors, presque nostalgiquement, une époque où les restrictions étaient moins importantes et les personnes plus libres. C'est le cas principalement de Michel et de Jean, qui se rejoignent lorsqu'ils disent que *« L'Etat devient toujours plus gros. » (*Annexe, p.85, R.1330) car de plus en plus de règles sont introduites puisque *« certaines personnes ne jouent pas le jeu »* (Annexe, p.47, R.603). Selon ces deux personnes, nous vivons dans une société de plus en plus codée. Cela pousserait les individus à transgresser car la liste des interdictions serait trop importante. Michel et Jean déplorent un certain durcissement de la société.

Météore apporte à ce sujet un élément supplémentaire quand il annonce qu'il se comporte face aux lois avec du bon sens et de l'intelligence. Clément répète d'ailleurs de nombreuses fois qu'il suit des valeurs et des principes d'altruisme qui lui permettent de choisir ses actions. Les termes d'intelligence, de valeurs et de principes ont été repris lors de plusieurs entretiens. Ainsi, les interviewés évoquent le dilemme vécu entre les limites imposées par les lois collectives et la sensibilité réflexive personnelle. Ils ont l'impression que la population n'adopte plus une posture réflexive et responsable face à ses actions. Les sujets nous amènent à comprendre que les lois sont, certes, importantes dans une collectivité, mais qu'il faut également agir selon une certaine éthique accompagnée d'une réflexion morale. En somme, l'importance de la réflexion est soulignée à de nombreuses reprises dans les discours récoltés.

Puis, les sujets abordent la thématique de la responsabilité personnelle face aux actes commis. Jorge se positionne d'une manière particulière à ce sujet. Cet individu affirme à plusieurs reprises qu'il estime ne pas endosser de responsabilités. Il remet alors ce poids entre les mains de ses supérieurs hiérarchiques, qui sont responsables des ordres qu'ils donnent, des forces de l'ordre, qui ne surveillent pas assez la population, et des parents, qui doivent veiller sur leurs progénitures (Annexes, p.58, R.832). Jorge affirme d'ailleurs : *« Voilà, en tout cas pour moi, maintenant, l'autorité c'est nécessaire. […] si on n'a pas un chef qui dit quoi faire, ben on est vingt perdus. On ne sert à rien du tout. »* (Annexes, p.58, R.818). Cet interviewé ne semble pas rejoindre les autres personnes qui soulignent l'importance de savoir assumer la responsabilité de ses actes. Clément, Michel, Fanchon, Météore et Christelle répètent qu'ils agissent grâce à leur intelligence et leur compréhension. Cette dernière résume cette idée ainsi : *« Je n'ai rien contre la désobéissance en soi tant que tu l'assumes »* (Annexes, p.15, R.117). Clément et Michel rejoignent cet avis et estiment qu'il ne faut pas un policier derrière chaque individu pour qu'il agisse correctement. En effet, les citoyens peuvent choisir les actions qu'ils mènent et il leur incombe d'en assumer les conséquences. Le sentiment de responsabilité est donc une dimension importante lorsque nous parlons de transgressions.

Finalement, nous souhaitons apporter quelques précisions concernant cette analyse croisée des différents entretiens. En effet, les interviewés nous ont relaté des événements, des souvenirs ainsi que leur position sur la thématique. Nous avons récolté des données qui se limitent au discours de quelques personnes. Entre ce que les individus font quotidiennement et ce qu'ils osent nous raconter, il y a un décalage que nous ne pouvons négliger. Les épisodes évoqués peuvent être représentatifs du comportement général de l'individu, mais cela n'est pas une certitude et nous ne pouvons donc l'affirmer. De plus, puisque nous avons mené des entretiens semi-directifs, les interviews ont pris l'allure d'une discussion. Chacun a ainsi pu apporter ses propres expériences et colorer son discours en fonction de ses convictions. Nos entretiens ont suivi des chemins quelques peu différents et nous n'avons pas abordé chaque élément avec tous les sujets. De plus, au fil des entretiens, certains sujets se sont confiés et ont révélé des opinions et souvenirs plus profonds. Ainsi, la plupart des discours comporte des contradictions. Ces ambiguïtés révèlent des paradoxes inhérents à la pensée humaine. Par exemple, Jean avoue qu'il enfreint régulièrement les règles professionnelles ainsi que le code de la route. Puis, lorsqu'il s'exprime sur les transgressions des autres, il souligne qu'il n'apprécie pas les personnes qui *« ne jouent pas le jeu »* faisant augmenter le nombre d'interdits. Notre analyse comporte donc certaines limites dont nous devons être conscientes.

E.3 INTERPRÉTATIONS

Dans cette dernière phase d'analyse, nous essayons d'établir un lien entre les transgressions vécues dans le milieu scolaire et la construction des individus. Grâce aux regards croisés qui nous ont permis de mettre en relation les différents discours au sein des thèmes, nous tentons d'interpréter le lien entre les comportements relatés de l'enfance et ceux des adultes. Il nous semble que le rapport aux représentants l'autorité a un impact sur le rapport à la loi des individus majeurs. Néanmoins, ce lien est périlleux et surtout pas linéaire. En analysant des discours complexes et parfois ambigus touchant à la construction personnelle, nous ne pouvons aboutir à un lien de cause à effet. Notre interprétation a ainsi pour principal but de retracer le cheminement de l'enfance à l'âge adulte de manière compréhensive. En se centrant successivement sur les huit sujets que nous avons interviewés, nous mettons en évidence leur construction personnelle en lien avec nos hypothèses qui opposent un rapport de soumission à un rapport d'obéissance critique à l'autorité.

Sarah entretenait un rapport de peur et de soumission envers les enseignants lorsqu'elle était élève. En tant qu'adulte, elle reste dans cette même relation face à l'autorité. Sarah semble suivre les différentes lois et règles sans se poser davantage de questions. Elle nous dit d'ailleurs que le système lui convient lorsqu'elle affirme : *« Ca ne m'empêche pas de vivre. »* (Annexes, p.96, R.1504). Durant l'entretien, elle évoque, de nombreuses fois, le sentiment de peur, d'abord face aux enseignants, puis face aux forces de l'ordre. Elle nous avoue avoir appris à se taire (Annexes, p.98, R.1536). Cette personne semble donc entretenir un rapport de soumission à l'autorité et rejoint ainsi notre première hypothèse. En effet, nous avions avancé que les élèves trop sages risquaient de devenir des adultes soumis, réservés, qui suivent les règles sans réflexion critique particulière. Le portrait de Sarah confirme cette hypothèse et souligne le lien possible entre la soumission aux représentants de l'autorité et son rapport à la loi.

Christelle se distingue passablement de Sarah. En tant qu'élève, elle transgressait régulièrement les règles établies. Son discours fait ressortir un sentiment de révolte qui souligne son besoin de s'affirmer, de se démarquer pour exister aux yeux de tous. Aujourd'hui, Christelle paraît entretenir un rapport très critique face à l'autorité. Cela se retrouve principalement dans son discours concernant ses activités professionnelles. En effet, cette interviewée n'hésite pas à faire usage des lois pour faire valoir ses droits. Elle ne rejoint pas le sentiment de crainte évoqué par Sarah car elle a souvent osé contester les représentants

de l'autorité, des « mauvais » enseignants aux patrons ne respectant pas leurs devoirs. De plus, elle défend sa motivation pour les actions concrètes qui, selon elle, permettent d'apporter des modifications immédiates aux dérives qu'elle dénonce, principalement dans le domaine social.

Fanchon, quant à elle, rejoint Christelle pour de nombreux aspects. Elle a passablement testé les limites imposées dans le cadre scolaire ainsi que l'autorité en vigueur. Cette personne répète qu'elle aimait vérifier la fiabilité des interdits pour constater par elle-même la validité de ces derniers. En tant qu'adulte, elle semble entretenir un rapport d'obéissance critique face à l'autorité. Elle s'engage volontiers dans des actions visant une amélioration des lois. Tout comme Christelle, Fanchon ne donne pas l'impression d'entretenir un rapport de peur et de soumissions envers les représentants de l'autorité. De plus, elle valorise son comportement autonome qui aime découvrir et comprendre grâce à ses propres expériences. Fanchon met également en avant sa mobilisation et son ouverture d'esprit qui passent essentiellement par la discussion.

Ainsi, Christelle et Fanchon rejoignent notre deuxième hypothèse selon laquelle les élèves turbulents et désobéissants développeraient un esprit critique leur permettant de s'affirmer et de contester ce qui ne leur convient pas. Chez Christelle, ce rapport critique se traduit par la remise en question des personnes détentrices de pouvoir et un caractère très revendicateur. Alors que Fanchon, n'hésitant pas à se mobiliser, prend ses actions avec plus de légèreté et de distance émotionnelle. En ce sens, nous pourrions qualifier le lien entre le rapport à l'autorité qu'elles avaient en tant qu'élèves et leur comportement actuel d'obéissance critique. Toutes deux obéissent aux lois dans leur vie quotidienne, mais n'hésitent pas à se mobiliser lors d'injustices et de dysfonctionnements dans la société.

Ces trois portraits sont représentatifs de nos hypothèses. Sarah, Christelle et Fanchon se retrouvent aux pôles que nous avons nommés « soumission » et « obéissance critique ». En ce qui concerne les autres sujets interviewés, ils rejoignent cette dichotomie de manière plus nuancée. En effet, leurs discours ne permettent pas de mettre en évidence un lien si évident entre les transgressions vécues dans le contexte scolaire et leurs comportements actuels.

Jean était un élève très soumis, puisqu'il avait non seulement peur de ses enseignants, mais qu'il s'est également dénoncé pour une désobéissance faite par un de ses camarades. Pourtant, en tant qu'adulte, cet interviewé avoue qu'il transgresse régulièrement des règles dans sa profession. Il aboutit au résultat attendu par ses supérieurs, tout en continuant d'utiliser ses méthodes qu'il estime plus efficaces. Jean semble avoir passé de la soumission à

un rapport d'obéissance où il applique de manière critique les directives et les règles imposées. Toutefois, cet individu n'agit pas dans le but de rendre visible ses infractions. Il n'adopte donc pas une posture revendicative.

Jorge s'est présenté comme un élève désobéissant au cycle d'orientation. En racontant quelques transgressions, motivées par le désir de se faire remarquer et de s'amuser avec ses camarades, il peut se rapprocher du pôle « obéissance critique ». Alors que durant sa jeunesse, il appréciait questionner l'autorité des enseignants, à l'heure actuelle, il a totalement changé de comportement. Depuis qu'il est adulte, Jorge se montre comme un individu soumis aux différentes normes et règles de la société. Cela se manifeste principalement dans le cadre professionnel où il exécute les ordres de ses supérieurs hiérarchiques sans se positionner. Ce retournement de rapport au cadre est probablement lié aux conséquences de ses transgressions. Il énonce, en effet, un grand nombre d'apports, mais il souligne les répercussions négatives sur ses choix professionnels. Ainsi, Jorge est le seul interviewé de notre recherche à présenter un portrait allant plutôt d'un rapport critique à soumis face à l'autorité. En ce sens, ce sujet s'écarte de nos hypothèses et apporte une nouvelle dimension à notre thématique.

Météore, quant à lui, était un individu qui craignait l'autorité des enseignants, en tant qu'enfant. Puis, devenu adulte, il paraît avoir un rapport d'obéissance critique à l'autorité. En effet, cet interviewé transgresse dans de nombreux domaines sociaux, mais il souligne l'importance du bon sens et de l'intelligence dans ses actes. Il valorise la faculté de s'adapter, qui passe, selon lui, parfois par des transgressions. Lors de l'entretien, cette évolution est mise en lien avec les sports pratiqués tout au long de sa construction. Météore a ainsi pu tester des limites en pratiquant des activités sportives le poussant à aller toujours plus loin. En ce sens, il est également passé par un stade de transgressions qui lui aurait permis d'arriver à un rapport critique des lois. Cet individu rejoint l'idée énoncée par Laplace (2008) et Hervieu-Wane (2005) selon laquelle le sport offre une alternative aux transgressions dans la construction de l'individu.

Michel a d'abord entretenu un rapport de soumission, de peur et d'enfermement face aux enseignants, durant l'école primaire. Puis, arrivé au cycle d'orientation, il a commencé à tester les limites en multipliant les petites transgressions dans un but ludique et social. Nous constatons un glissement dans son rapport aux représentants de l'autorité entre son enfance et son adolescence. D'abord soumis, il s'est acheminé vers un rapport d'obéissance critique. A l'âge adulte, Michel fait en sorte de limiter ses rapports à des autorités qui imposent des

règles. Il a ainsi monté sa propre entreprise et est devenu propriétaire d'une maison en campagne. De cette manière, il choisit lui-même la plupart des règles dans ces deux domaines et cela lui permet d'augmenter sa liberté face au cadre. Cet individu semble ainsi avoir évolué vers une obéissance critique en se détachant progressivement des ordres imposés pour devenir lui-même un représentant de l'autorité.

Clément rejoint Michel dans son évolution durant l'enfance. Il est également passé d'un rapport de crainte face aux enseignants à un moment de prise de conscience des choix à sa disposition. Cet individu a, petit à petit, compris qu'il ne devait pas suivre toutes les règles à la lettre, mais qu'il pouvait les adapter en fonction de ses besoins. Il l'explique ainsi : *« C'est plus un glissement, parce que plus j'ai grandi, plus j'ai appris des choses, plus je me suis émancipé… »* (Annexes, p.27, R.291). En tant qu'adulte, Clément respecte les règles correspondant à ses valeurs, mais il enfreint régulièrement celles qui ne lui conviennent pas. Il se rapproche plutôt du pôle de l'obéissance critique dans le sens où il aime transgresser et montrer son désaccord à la société. En outre, il a gardé l'idée que les limites sont adaptables et se positionne ainsi de manière très individualiste face au système collectif.

Ces deux individus s'accordent dans leur évolution face au cadre instauré. Tous deux étaient d'abord soumis aux règles, lorsqu'ils étaient jeunes, et ont progressivement élaboré leur personnalité critique vis-à-vis des lois. Ils se sont probablement construits en passant par le stade représentatif de l'adolescence et sa phase de remises en questions. Michel et Clément sont également compris dans notre deuxième hypothèse, dans le sens où leurs transgressions ont, d'une certaine manière, participé à leur construction en teintant leur personnalité d'un esprit critique.

D'après les liens que nous avons essayé d'élaborer chez les différents individus, nous constatons que les transgressions vécues dans le contexte scolaire semblent avoir influencé, d'une certaine manière, les comportements des adultes. Grâce aux discours des interviewés que nous avons analysés en les confrontant au cadre théorique, nous pouvons supposer que les désobéissances ont un impact sur la construction de l'individu. Les sujets nous ont montré qu'elles leur ont apporté divers bénéfices, en particulier au niveau de leur construction personnelle. Grâce aux différentes relations entretenues avec des représentants de l'autorité, les individus ont développé un rapport à la loi particulier. Ce dernier semble d'ailleurs influencer quotidiennement les choix des sujets quant à leurs actions dans notre société.

F. Conclusion

Nous arrivons au terme de ce mémoire de licence et nous concluons notre recherche en trois parties. Dans un premier temps, nous souhaitons présenter de manière synthétique les éléments qui ont été soulevés lors de l'analyse de chaque thème et qui ont permis de répondre à nos questions de recherche. Dans un deuxième temps, nous soulevons les apports et les limites que nous avons rencontrés durant notre travail. Finalement, nous évoquons les incidences que nous apportons à la thématique au niveau de la recherche et nous abordons les incidences que ce travail aura sur notre future pratique d'enseignantes.

F.1 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS

Durant les différents entretiens que nous avons menés autour du thème des transgressions, les sujets ont évoqué leurs souvenirs et ont présenté leurs avis. En revenant sur leur vécu personnel, les interviewés nous ont fait part d'épisodes marquants. Cela leur a permis de se positionner face aux différents sous-thèmes abordés. Cette réflexion sur leur expérience a favorisé une compréhension plus fine de l'impact des transgressions sur leur comportement d'adulte.

En ce qui concerne le discours sur la période scolaire, les individus ont dû faire un effort de remémoration pour partager avec nous des éléments significatifs. Deux thèmes sont ressortis de l'analyse des données récoltées. En revenant sur des moments de transgression, les sujets ont, d'une part, abordé la question des sanctions. Nous avons constaté que les enseignants ont répondu de manières très diverses aux différentes désobéissances de leurs élèves. Les catégories de Prairat (1997) nous ont ainsi permis de saisir les composantes en jeu dans l'acte punitif. D'autre part, les interviewés ont évoqué les rapports qu'ils entretenaient avec leurs enseignants. Certains nous ont raconté leur sentiment de peur et de respect qu'ils ressentaient face aux représentants de l'autorité. Ces individus entretenaient un rapport de soumission à l'adulte. Au contraire, d'autres ont valorisé les transgressions qu'ils ont effectuées pour diverses raisons. Ces derniers entretenaient un rapport plus critique car ils éprouvaient les règles et entamaient, d'une certaine manière, la formation de leur citoyenneté.

En ce qui concerne le discours des sujets sur leurs comportements d'adultes, les interviewés ont évoqué des situations de leur vie quotidienne. Leurs récits ont favorisé un regard réflexif sur le système. Cela leur a permis d'aborder la notion de lois en dénonçant l'abondance des réglementations actuelles. Ils ont également souligné l'impératif du sentiment de responsabilité, découlant de la liberté de choix des sujets, nécessitant réflexions et questionnements. Nos entretiens ont amené les individus à avouer des transgressions dans différents domaines. Certains sont revenus sur plusieurs épisodes, alors que d'autres n'ont évoqué qu'une infraction. Quelques interviewés ont d'ailleurs revendiqué la flexibilité et les marges concédées suites aux transgressions. En outre, les différents discours ont traité de la participation au système démocratique. Quelques personnes ont un profil que nous avons qualifié de « résigné ». Selon elles, les votations ne permettent pas de grands changements et sont parfois le prétexte de manipulations politiques. Les autres sujets s'articulaient autour d'un pôle plus « activiste ». Ces derniers ont souligné les limites des votations en valorisant d'autres actions plus concrètes selon eux.

Quant à notre deuxième question de recherche, nous avons pu identifier de nombreuses raisons pouvant amener les individus à transgresser. Lors de la rédaction des hypothèses, nous avions listé les motivations suivantes : s'affirmer, être reconnu par leurs camarades, obtenir de l'attention et la difficulté à respecter des limites inexistantes dans le contexte familial. Nos entretiens ont développé ce champ en mettant en avant de multiples motivations. Les sujets ont souligné qu'ils transgressaient pour tester les limites afin de vérifier si elles avaient un sens au-delà de l'autorité du représentant adulte. Ils ont aussi avancé des désobéissances visant à affirmer leur personnalité, comme l'évoque Assailli en parlant du *« risque de prestance »*. Nous avons pu remarquer que l'appartenance au groupe et la considération des autres est une préoccupation très présente dans les discours. Les interviewés ont également identifié le motif d'opposition permettant de contester un système ou une personne directement. De plus, ils ont évoqué l'aspect ludique qui leur offrait l'occasion de s'unir en s'amusant. Et, comme le soulignent certains auteurs, la dimension sociale est au cœur des motivations évoquées et elle est transversale aux raisons soulignées dans les interviews.

Pour ce qui est de la question de recherche sur les apports des transgressions, les interviewés ont soulevé de nombreux éléments. Bien que ces derniers correspondaient parfois aux raisons poussant à agir, les sujets ont énoncé des bénéfices sur le long terme. Ils ont cité l'importance de voir, de comprendre et d'apprendre par soi-même, de se connaître en

recherchant ses propres limites et d'oser prendre des risques. La plupart d'entre eux s'accordaient avec l'idée que les transgressions vécues offrent des opportunités d'apprentissage. De plus, quelques sujets ont souligné que les écarts qu'ils avaient commis leur ont apporté une meilleure connaissance d'autrui et d'eux-mêmes. D'une manière générale, les interviewés ont reconnu que leurs transgressions leurs avaient apporté divers bénéfices ayant participé à la construction de leur personnalité. Plusieurs auteurs (Lazar, 2004) ont ainsi évoqué des apports aidant l'individu à devenir : *« Pourtant c'est dans l'opposition que le caractère d'un individu se forme ; il est nécessaire que l'enfant connaisse l'interdit car cela jouera un rôle primordial dans sa socialisation. »* (p.16).

En somme, nous avons vu que les transgressions vécues dans le contexte scolaire ont influencé d'une certaine manière les comportements des adultes. Nos sujets ont ainsi pu être échelonnés entre les pôles de soumission et d'obéissance critique. Sarah, craignant ses enseignants en tant qu'élève, était obéissante. Elle est devenue une adulte très respectueuse des lois et de l'autorité. Nous avons donc qualifié son rapport à la loi de soumis. En revanche, Christelle et Fanchon étaient plutôt turbulentes à l'école et elle sont restées très critiques face à l'autorité en tant qu'adultes. Elles tendent ainsi vers un rapport d'obéissance critique. Ces trois interviewées ont confirmé nos hypothèses tentant de faire le lien entre les comportements d'élève et d'adulte. Les autres interviewés ont permis de nuancer ces hypothèses en présentant des portraits moins linéaires. Jean a, d'ailleurs, contredit nos préjugés en se présentant comme un élève désobéissant, devenu plutôt soumis depuis qu'il est adulte et responsable de ses actes. Ainsi, les sujets ont souligné différents apports liés à leurs transgressions. Il nous semble qu'ils ont développé des rapports à la loi particuliers en fonction des relations entretenues durant leur scolarité avec les représentants de l'autorité. Notre recherche a permis de pointer que ce rapport aux lois et à l'autorité semble influencer les comportements et les choix des individus au quotidien. Nous avons compris que les transgressions ont un impact sur le développement des sujets, mais qu'il n'est pas le même pour tous. Selon les expériences et le contexte, le lien établit varie et permet aux individus de se personnaliser.

F.2 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous avons eu beaucoup de plaisir à découvrir le milieu de la recherche et les méthodes de récolte et d'analyse des données s'y rattachant. Nous avons choisi l'option d'une recherche se centrant sur des entretiens semi-directifs dans le but que les interviewés nous livrent leurs expériences et leur position sur la thématique des transgressions. Puis, nous avons analysé les différents discours en croisant les interviews selon les thèmes traités. Nous avons pris ce travail très au sérieux et nous avons pu pointer des apports ainsi que des limites inhérents à cette recherche. De plus, dans une perspective à plus long terme, nous avons relevé certains prolongements possibles à notre démarche.

En ce qui concerne les limites, nous en avons relevé quatre. Premièrement, contrairement à la biologie qui étudie le développement du corps humain de manière objective, la construction du sujet sociomoral peut rester relativement opaque pour les chercheurs en sciences humaines.

> *« Gérard Mendel met en lumière la distinction à faire entre « l'homme » biologique saisissable par la science, mais qui n'existe pas dans la réalité, et «l'être humain » constitué d'un tissu d'attaches, de liens affectifs, sociaux, culturels, qui tout en étant insaisissables, sont bien réels et constitutifs de ce qui fait vivre l'humain. »* **(**Marpeau, 2000, p.33)

Notre travail n'aboutit donc pas à des résultats généralisables et significatifs pour tous les individus. Il s'agit, dans notre recherche, d'une démarche compréhensive qui apporte quelques éléments sur notre problématique. D'ailleurs, dans le cadre de ce mémoire, nous ne nous sommes entretenues qu'avec huit sujets. Cela joue un rôle dans la généralisation de nos résultats d'analyse, car nous ne pouvons pas prétendre que ces huit personnes sont représentatives de la population. Deuxièmement, en recourant aux entretiens avec un corpus de questions relativement large, chaque interview est unique car il suit son propre cheminement. Par conséquent, les différentes personnes n'ont pas abordé les mêmes aspects de notre thématique. Au moment de les analyser, il était parfois difficile de les faire concorder sur tous les points.

Troisièmement, tout individu adapte ses souvenirs de manière à ce qu'ils soient agréables et qu'ils jouent en sa faveur : *« Nous déformons nos souvenirs et adaptons nos jugements pour qu'ils nous soient favorables, nous organisons le monde pour y avoir le beau*

rôle. » (Halpern & Ruano-Borbalan, 2004, p.4). En effet, le discours sur les souvenirs personnels ne correspond pas précisément aux faits vécus. Nous avions, d'ailleurs, soulevé cette limite dans la partie méthodologique. Quatrièmement, nous avons voulu monter l'impact des transgressions sur le développement des sujets. Cette recherche ne s'est pas centrée sur toutes les composantes de la construction personnelle. Nous avons soulevé qu'il y avait d'autres éléments à prendre en compte tels que le contexte familial, les personnes rencontrées, le caractère ainsi que l'ensemble des expériences qui se présentent tout au long de la vie d'un individu. Néanmoins, nous avons centré notre regard sur une composante de la construction personnelle afin d'approfondir l'impact des transgressions.

En ce qui concerne les apports de notre recherche, nous avons apprécié adopter une posture scientifique et suivre un tel projet durant près de deux ans. En effet, ce fut une réelle expérience de construction personnelle. Elle nous a permis d'approfondir un sujet qui nous tenait à cœur et dont la problématique nous a particulièrement stimulées. Il est effectivement rare d'avoir l'occasion de creuser un thème de manière aussi pointue et cela constitue un apport non négligeable. Nous nous sommes enrichies des nombreuses réflexions qui ont eu lieu tout au long de la réalisation de ce travail. D'ailleurs, notre collaboration a passablement encouragé ces réflexions que nous menions principalement en commun. Il nous semble effectivement que l'élaboration d'un tel projet à deux a constitué une grande richesse.

Quant aux pistes de prolongement, nous aurions trouvé intéressant de nous centrer sur les profils d'individus dans un rapport d'obéissance très critique. Nos entretiens nous ont amenés à rencontrer quelques personnes révoltées. Elles revendiquaient notamment un système plus libertaire où les valeurs des individus suffiraient à la vie en collectivité. La question serait la suivante : est-ce que les personnes qui peinent à accepter les règles construites par et pour une communauté auraient un sentiment d'appartenance à la société moins développé ? Le portrait de Clément, dans sa complexité, nous a poussées à ce questionnement. D'une part, il défend des valeurs altruistes en prônant la communication et valorise les petits collectifs libres de toutes contraintes étatiques. D'autre part, il paraît passablement centré sur lui et cherche à s'éloigner d'une vie impliquant trop de contacts interindividuels. Cet interviewé nous a, en effet, laissé supposer que son comportement individualiste l'écartait de la société à laquelle il s'identifie de moins en moins. Par ailleurs, nous aurions souhaité approfondir le rapport à la loi dans sa complexité : quel est le rôle des enseignants ? Quelles activités favorisent sa construction ? Quels effets provoquent les

diverses pratiques ? Notre recherche s'est centrée sur des anciens élèves, mais le pôle de l'enseignant et du regard exclusivement scolaire n'ont pu être développés davantage.

F.3 INCIDENCES

Notre travail de recherche visait à développer un regard positif au sujet des transgressions. Il nous semble que cette position est relativement peu défendue dans la littérature scientifique. Quelques auteurs s'accordent avec cette idée, mais il est plus courant de rencontrer des ouvrages traitant des sanctions et des moyens visant à éradiquer les désobéissances. De plus, en nous centrant sur huit sujets contrastés, nous avons amené une compréhension colorée de notre thématique. Nous avons ainsi pu soulever des liens particuliers entre la scolarité et les comportements adultes de nos interviewés. Ces deux aspects défendent la pertinence de notre recherche dans le champ des sciences de l'éducation.

Pour ce qui est de notre future pratique d'enseignantes, nous estimons avoir développé certaines compétences professionnelles par le biais de ce mémoire. En effet, nous pensons avoir intériorisé différentes idées essentielles à la pratique d'un enseignant. Tout d'abord, certaines transgressions des élèves ne visent pas directement le maître. Ce n'est effectivement pas parce qu'un élève désobéit systématiquement qu'il faut se sentir niée dans son rôle de responsable de la discipline. Defrance (1999) ajoute à ce propos que les transgressions sont favorables à la créativité *« puisque toute intention, toute nouveauté, en technique, en art, en science et en politique est toujours issue des « marges » de la société »* (p.97). De plus, les infractions participant d'une certaine manière à la construction de l'individu, nous tenterons de ne pas faire de pronostiques défavorables envers les élèves « perturbateurs ». D'ailleurs, nous porterons une attention particulière aux élèves qui ont tendance à nous « échapper ». Ensuite, les transgressions donnent l'occasion de réfléchir au système de discipline et de règles mises en place : est-ce que la règle transgressée est encore valable ? Devrions-nous la modifier ? Est-ce que j'agis toujours en respectant les procédures de jugement ? Est-ce que mon attitude et le système de règles élaboré favorisent la construction d'un bon rapport à la loi et contribuent à la formation de citoyens réfléchis ? Telles sont les questions que nous garderons à l'esprit lors de notre future pratique. Et, au moment de répondre à une désobéissance, nous tenterons de respecter les principes énoncés par Prairat (1997 et 2007) afin que les transgressions soient systématiquement traitées et que les sanctions tendent à être éducatives.

Références bibliographiques

Blanchet, A. (2004). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Armand Colin.

Chapuis, M. & Mayoraz, S. (2004). *Faut-il vraiment s'accommoder de la punition ? : les représentations de huit enseignant(e)s du cycle moyen sur les fonctions et l'utilité de la punition dans la classe.* Université de Genève : Mémoire de licence, FAPSE.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris : ESF.

Defrance, B. (1999). *Sanction et discipline à l'école*. Paris : Syros.

Douet, B. (1987). *Discipline et punition à l'école*. Paris : PUF.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation.* Paris : PUF.

Gordon, T. (2003). *Eduquer sans punir : apprendre l'autodiscipline aux enfants.* Montréal : Les éditions de l'homme.

Guittet, A. (2002). *L'entretien : techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Halpern, C. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2004). *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société.* Auxerre : Sciences humaines.

Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie : les nouveaux rites de passage.* Paris : Albin Michel.

Jeffrey, D. & Simard, C. (2000). *Enseigner et punir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Laplace, C. (2008). *Lois, règles, transgression et sanction.* Article non publié, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

Lazar, J. (2004). *Punir pour quoi faire ?* Paris : Flammarion.

Marpeau, J. (2000). *Le processus éducatif : la construction de la personne comme sujet responsable de ses actes.* Ramonville Saint-Agne : Erès.

Nivou, C. & Di Blasi, S. (2007). *Les punitions à l'école, pourquoi et comment ? : les représentations de six enseignants de division moyenne en début, milieu et fin de carrière.* , Université de Genève : Mémoire de licence, FAPSE.

Perrenoud, P. (2000). *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme.* [Page Web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie.* Paris : Denoël.

Prairat, E. (1997). *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs.* Paris ; Montréal : L'Hamattan.

Prairat, E. (2007). *La sanction en éducation.* Paris : PUF.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MEMOIRE DE LICENCE EN MENTION ENSEIGNEMENT

JE TRANSGRESSE, POURTANT JE CONSTRUIS!

ANNEXES

YAËLLE BAERISWYL
SABRINA JOYE

COMMISSION
CLAUDE LAPLACE, DIRECTEUR
ANNE PERREARD-VITE
OLIVIER MAULINI

JUIN 2010

TABLE DES MATIÈRES

A. Outil de récolte des données.....2

B. Retranscriptions d'entretiens.....7

B.1 ENTRETIEN AVEC CHRISTELLE.....7

B.1.1 Echauffement.....7

B.1.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....8

B.1.3 Comportements adultes face à l'autorité.....11

B.1.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....16

B.2 ENTRETIEN AVEC CLEMENT.....18

B.2.1 Echauffement.....18

B.2.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....19

B.2.3 Comportements adultes face à l'autorité.....21

B.2.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....26

B.3 ENTRETIEN AVEC FANCHON.....31

B.3.1 Echauffement.....31

B.3.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....32

B.3.3 Comportements adultes face à l'autorité.....36

B.3.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....39

B.4 ENTRETIEN AVEC JEAN.....41

B.4.1 Echauffement.....41

B.4.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....42

B.4.3 Comportements adultes face à l'autorité.....44

B.4.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....48

B.5 ENTRETIEN AVEC JORGE.....53

B.5.1 Echauffement.....53

B.5.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....54

B.5.3 Comportements adultes face à l'autorité.....57

B.5.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....63

B.6 ENTRETIEN AVEC METEORE.....68

B.6.1 Echauffement.....68

B.6.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....68

B.6.3 Comportements adultes face à l'autorité.....70

B.6.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....74

B.7 ENTRETIEN AVEC MICHEL.....77

B.7.1 Echauffement.....77

B.7.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....78

B.7.3 Comportements adultes face à l'autorité.....82

B.7.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....87

B.8 ENTRETIEN AVEC SARAH.....91

B.8.1 Echauffement.....91

B.8.2 Souvenirs de transgressions scolaires.....92

B.8.3 Comportements adultes face à l'autorité.....95

B.8.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu.....97

A. Outil de récolte des données

Guide d'entretien

Présentation (5 minutes) :

- Etudiantes uni en sciences de l'éducation
- Réalisation d'un mémoire : recherche sur le thème de la transgression et de la construction de l'individu. Notre mémoire cherche à pointer l'impacte des transgressions scolaires sur la construction d'un individu
- Dossier écrit à soutenir oralement en juin devant petit comité
- Entretien pour récolter différents discours/vécus sur les apports de la transgression
- Transgression= règle enfreinte, pas respectée, détournée dans un but particulier, qui n'a pas nécessairement été punie.
- Scolaire = toute la scolarité, école, cycle et école post-obligatoire
- Vous parce que nous recherchons des personnes adultes ayant eu des parcours scolaires différents et qui acceptent de témoigner.
- Entretien avec questions qu'on a préparées. On attend de vous que vous nous racontiez votre vécu et votre position.
- Pas de juste/faux, on prend de l'information, c'est votre vécu, votre témoignage qui nous intéresse.
- Prendre le temps de réfléchir, silence ne pose pas de problème, au contraire.
- Enregistrement pour aide à l'analyse.
- On va parfois prendre des notes, c'est pour nous aider à bien comprendre vos propos.
- Garantie de confidentialité, vos propos seront utilisés, mais pas de nom
- Déroulement : raconter ses souvenirs scolaires, puis sur le présent, votre vie d'adulte.

Echauffement (5 min) :

- Quelle est votre activité professionnelle ?
- Avez-vous des enfants ?
- Habitez-vous ici depuis longtemps ?
- Avez-vous fait votre scolarité dans ce quartier ? Si non, où ?
- Dans quelle école ? (privé, publique)
- Quel genre d’élève étiez-vous ?
- Quelle relation aviez-vous avec les enseignants ?
- Et avec les autres élèves, les camarades ?

Evoquer des transgressions vécues dans le contexte scolaire (15 min) :

- **Pouvez-vous nous raconter des moments marquants où vous avez transgressé des règles à l'école ?**

  - Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a motivé à enfreindre cette règle ?
  - Quelles ont été les conséquences ?
  - Quel était votre rapport avec l'enseignant ? Comment le perceviez-vous ?
  - Comment fonctionnait la discipline dans la classe ?
  - Que pensez-vous maintenant de cet épisode?

Règle (claire ?)	
Volonté	
Sentiments	
Sanction (juste ?)	
Réaction d'autrui	
Appris, retenu	
Importance	
Mots à reprendre	

Evoquer son rapport à la transgression actuel (15 min) :

- **En tant qu'adulte, comment vous comportez-vous face à l'autorité ?**

  - L'autorité : loi, justice, forces de l'ordre, supérieur hiérarchique, parents, autrui
  - Vous arrive-t-il de transgresser ?
  - Y a-t-il des domaines où vous transgressez volontiers ?
  - Aimez-vous transgresser ?

  - Que pensez-vous de l'obéissance ?

  - Que pensez-vous des transgressions des autres ?

  - Vous sentez-vous acteur des lois ? (associations, manifestations, groupes,…)
  - Est-il possible de les changer ? Si oui, comment ?
  - Quelles raisons justifient la transgression d'une loi ?

Autorité	
Acteur	
Mots à reprendre	

Faire le lien entre les transgressions et la construction d'un individu (10 min):

- **En quoi votre rapport à l'autorité scolaire a-t-il eu un impact sur votre vie d'adulte ?**

  - Pensez-vous que vos expériences antérieures ont une influence sur vos comportements actuels ?
  - Pensez-vous que les transgressions ont une influence sur l'individu (court-long terme) ?
  - Sont-elles nécessaires pour se construire ?
  - D'une manière générale, qu'est-ce qui permet à une personne de se construire ?
  - Ont-elles influencé votre rapport à l'autorité ?
  - Influencent-elles vos relations avec les autres ?

Clôture :

- Aimeriez-vous ajouter un élément ou revenir sur quelque chose ?
- Sous quel prénom fictif désirez-vous apparaître dans notre mémoire ?
- Si vous deviez vous décrire en quelques mots…

B. Retranscriptions d'entretiens

B.1 ENTRETIEN AVEC CHRISTELLE

I = Interviewers

C = Christelle

B.1.1 Echauffement

1. I : Alors juste pour débuter, est-ce que vous avez une activité professionnelle ?
2. C : Oui !
3. I : Et laquelle ?
4. C : Alors je suis… enfin j'ai deux activités professionnelles. Je suis employée en tant que chauffeur pour les personnes qui sont… médicalisées et qui sont euh… handicapées ou les enfants qui sont en encadrement spécialisé même en écoles normales. Et à côté, je suis indépendante et je fais du service à la personne. Donc ça englobe l'accompagnement, les loisirs, le déplacement, la stimulation, voilà. Je suis un peu un relais pour les services sociaux qui ne prennent pas en charge certains cas ou certaines personnes.
5. I : Ouais, ok. Et est-ce que vous avez des enfants?
6. C : Oui j'en ai trois et le dernier, il est là (montre son fils qui joue dans le salon).
7. I : Et vous habitez à Meyrin depuis longtemps ?
8. C : J'habite à Meyrin depuis… alors ça doit faire euh… 18 ans. Ca doit faire 18 ans que je suis à Meyrin.
9. I : Et vous avez fait votre scolarité sur Genève ?
10. C : Alors, j'ai fait une partie de ma primaire en France et la fin au Mexique.
11. I : Donc vous étiez dans des écoles privées ou…
12. C : J'ai fait un peu des deux… j'ai fait privé et… J'étais en France en privé et en public et puis après dans le privé aussi parce que c'était un lycée international au Mexique.
13. I : Ok. Et est-ce que vous arrivez à nous dire quel genre d'élève vous étiez ?
14. C : Quel genre d'élève j'étais ? J'ai toujours été chef de classe. Donc désignée par les autres comme chef de classe pour aller parler avec les profs quand il y a des problèmes, enfin voilà.
15. I : Mmhhh… C'était informel ou c'était un statut de… ?
16. C : Oui, j'étais déléguée de classe. Déléguée de classe beaucoup, plutôt dissipée on va dire, un peu bavarde, euh… pas très dans les normes déjà en étant petite. Ouais… déjà rapidement…

17. I : Et vous aviez quoi comme genre de relations avec les enseignants, de manière générale ?
18. C : Bah… j'ai de très bonnes relations. Ma mère, elle est enseignante (rires).
19. I : Ok, et avec vos enseignants ?
20. C : Avec mes enseignants, bah… ça dépend des enseignants. Avec les enseignants ouverts : super ! Puis les enseignants un peu coincés alors là, plutôt très mal.
21. I : Et avec les autres élèves ?
22. C : Avec les autres élèves, bah... pareil. Avec les sympas, gentils : bien ! Et avec les méchants j'étais un peu casse-cou quoi. Enfin, c'est un peu moi qu'on venait chercher pour défendre les… J'étais bagarreuse, mais je n'ai jamais cherché la bagarre.
23. I : D'accord, ouais.
24. C : J'étais…
25. I: Pour défendre…?
26. C: Voilà, je ne me laissais pas faire, ni par les plus grands, ni par les garçons, ni par personne en fait. Et puis les plus petits ou les filles venaient me chercher et me disaient : « Bouh, il m'a fait mal, il m'a fait ci, il m'a fait ça. ». Et même ado quoi.
27. I : Ok. C'était votre rôle…
28. C : Enfin malgré moi, je ne sais pas, c'était comme ça.

B.1.2 Souvenirs de transgressions scolaires

29. I : Et maintenant, on va passer à la première grande question. Est-ce que vous pouvez essayer de nous raconter un moment où vous avez… un moment marquant où vous avez transgressé une règle à l'école ? Où vous n'avez pas respecté une règle, où vous avez désobéi ?
30. C : Oui, euh un moment marquant… Alors on va dire une chose que je faisais souvent c'est quand j'étais ado on va dire. J'étais dans un lycée où on porte un uniforme. Et puis j'arrivais en bus scolaire, donc il y avait toujours un gardien à l'entrée quand on arrivait avec le bus. Et puis, il vérifiait qu'on soit en uniforme et qu'il n'y ait pas d'histoire quand on arrive en bus. Donc moi, j'arrivais toujours en uniforme et la première chose que je faisais c'était d'aller dans les toilettes et me changer. Alors ça, c'était transgression totale parce qu'après, toute la journée, je courrais dans les couloirs pour ne pas me faire chopper. Bon, je me faisais chopper assez régulièrement et puis après, j'étais collée le samedi. Normalement, il n'y avait pas d'école le samedi, mais moi j'étais collée souvent le samedi. Donc de toute façon, c'était une habitude d'être collée le samedi. Si ce n'était pas ça, c'était autre chose et puis en fait ça me… pfff…
31. I : Donc vous preniez des habits avec…
32. C : Oui, je prenais des habits avec moi et j'allais me changer dans les toilettes.
33. I : Ok. Et pourquoi ? Vous arrivez à…
34. C : Bah… parce que je n'avais pas envie d'être comme les autres, je n'avais pas envie de ressembler aux autres : gris, blanc, bleu marine. Voilà quoi. Et puis quand j'étais en uniforme, c'était toujours des uniformes bah… ça ne passait pas. C'était toujours du gris où j'avais gribouillé des trucs dessus. J'aimais bien faire mes affaires. Par exemple, je faisais les dessins et ma mère me faisait les affaires. Alors j'avais un uniforme mais il n'était pas

non plus franchement… Ouais j'avais un style un peu… ouais je ne sais pas… un peu punk. Si je vois mes photos, ma fille me dit : « Maman, mais quelle honte ! ». J'avais une coupe de cheveux pas possible, enfin bon. Et puis, j'ai toujours été… ouais je ne sais pas jusqu'à 14 ans, j'étais plus grande et plus grosse que les autres alors tout de suite, on me remarquait sur les photos. J'ai 2-3 photos où je suis en uniforme, mais par dessus j'ai un pull rouge. Moi, je n'ai jamais été comme ça bien… Ca, c'était une transgression… ouais c'était habituel quoi. C'était régulièrement et puis, ouais je pense que j'ai fini mes 2-3 dernières années sans uniforme, sans être collée, sans rien parce qu'ils m'ont collée pendant des années et puis je pense qu'après ils devaient en avoir marre de m'avoir tous les samedis. Ne serait-ce que pour l'uniforme quoi. En plus, je ne m'y suis jamais pliée. Même pas pour les photos de classe donc voilà (rires).

35. I : Et c'est les enseignants qui vous collaient où ça se passait…

36. C : Non, c'était des surveillants. Il y avait 1 ou 2 surveillants mais c'était un grand lycée, il y avait à peu près 3'000 élèves. Ca allait de la maternelle au bac et puis il y avait une section mexicaine et une section française. Il y avait des couloirs, c'était grand et ça faisait tout un pâté de maisons. Donc avant de vraiment se faire chopper physiquement… Mais je n'étais pas la seule, on était plusieurs… Pour moi c'était vraiment une habitude… hop j'arrivais, hop je rentrais dans les toilettes des petits, en primaire puis je me changeais quoi.

37. I : Mhhh… Et les autres élèves, ils disaient quelque chose ou…

38. C : Bah non, on était plusieurs et il y en a d'autres qui faisaient ça aussi. On était un groupe comme ça.

39. I : Et les autres qui ne faisaient pas, ils réagissaient comment ?

40. C : Ouais, bah ils ne voulaient pas se faire coller ou ils avaient peur. Ils ne voyaient pas l'intérêt. Et de nous voir faire ça… je ne me rappelle pas… Ouais, ils s'en fichaient. Ils ne se sentaient pas brimés parce que nous, on ne respectait pas… Je ne me rappelle pas de ça moi.

41. I : Et donc les conséquences, c'était que vous aviez une colle le samedi…

42. C : Oui, j'avais une colle le samedis…

43. I : Et c'était comment, vous aviez du travail ?

44. C : Oui, j'avais du travail… alors je ne sais pas… travail scolaire, ils donnaient des trucs bidons, des exercices de maths, de français. La première heure, tu avais quelque chose à apprendre sur l'histoire du Mexique et la deuxième heure, tu avais une petite interro. Voilà quoi. Après, quand c'était vraiment quelque chose de grave, pas seulement pour l'uniforme, j'avais par exemple manqué de respect à un prof, tu vois, quelque chose comme ça, là c'était une note qui comptait pour ton travail scolaire. Sinon, ce n'était pas compté, mais là c'était des trucs sérieux… Bon, ça n'a pas dû m'arriver souvent, mais quand même quelques fois.

45. I : Mhhh… comme pour quoi par exemple ?

46. C : Manque de respect d'un prof par exemple…

47. I : … en lui répondant ?

48. C : Ouais, ouais, moi… une fois… j'ai déjà eu…. une grosse transgression… Une fois, j'ai un prof qui m'a balancé une craie en fait parce que j'étais en train de discuter derrière. Et puis moi, j'ai toujours estimé que c'était un mauvais prof… Il était crade, il avait des trucs pas possibles, des cravates. On lui disait : « Oh monsieur, vous avez une tâche ! » et il

disait : « Oh, une tâche ! », vraiment des trucs… Et puis un jour, je ne sais pas, c'était trop. Il m'a balancé une craie et puis euh…bah je devais être en période un peu excitée à ce moment là et je lui ai dit : « Je te casserai la gueule à la fin du cours ! » parce que j'estimais qu'on ne balance pas une craie comme ça. Et puis, je ne me rappelle pas vraiment, mais ce dont je me rappelle, c'est que ma mère en parle pas mal. Elle avait été appelée par la direction parce que le prof n'osait pas sortir de la classe puisque je l'attendais dehors pour le martyriser. Le pauvre prof au fait. Je ne me rappelle pas trop. Au fait, je me rappelle du lançage de craie : il ne m'avait pas loupé, il m'avait même bien eu. Ca ne m'avait pas plu du tout et puis, je ne sais pas, j'étais… j'ai pété un câble et je lui ai dit : « toi… »

49. I : Ok. Et donc ils avaient appelé à la maison et…

50. C : Bah ouais, parce que je l'attendais vraiment en fait. Je l'attendais à la sortie de l'école en fait, ouais voilà. Parce qu'à la fin de l'école, j'avais plus de 16 ans et j'étais souvent collée donc l'école n'était plus obligatoire. Ma mère m'a dit : « Si tu continues tes conneries, tu vas te faire virer ! ». Et comme j'habitais au Mexique, il n'y avait qu'un lycée français donc je ne pouvais pas changer… Donc euh… j'étais toujours aussi rebelle, mais ça ne marchait plus pareil on va dire. Voilà, c'est un peu ça. Donc, je l'attendais à la sortie du lycée, voilà. Et en fait il ne sortait pas. Il ne sortait pas parce qu'il avait peur que… Bon, je ne pense pas que j'aurais fait grand-chose, mais c'était… voilà quoi.

51. I : … il était impressionné…

52. C : Ah ouais ouais, ça avait suffit à l'impressionner. Ca avait impressionné la direction et tout ça qui avaient appelé ma mère, qui était venue et encore une fois… « T'es une emmerdeuse, t'as toujours des problèmes… ». Et puis voilà, on est parties.

53. I : Donc cette menace de l'exclusion de l'école, ça avait eu un impact ?

54. C : Bah… disons que je ne faisais plus les choses à l'intérieur de l'école, je les faisais à l'extérieur… Etant à l'extérieur, je n'étais plus dans l'enceinte de l'école et là, ils ne pouvaient pas intervenir.

55. I : Et puis dans la classe de cet enseignant, ça se passait comment la discipline ?

56. C : Il n'y avait pas trop de discipline dans sa classe et c'est aussi pour cela que je m'étais peut-être permise… et que j'avais fait une remarque comme ça. Parce qu'il y avait des profs avec qui je n'aurais pas osé par exemple. Ouais, c'était un prof crade, pas bon prof, les cours pas préparés, les copies pas rendues. C'était mon prof de français, je ne sais plus en combien j'étais, peut-être 9ème, un truc comme ça, peut-être 1ère du collège déjà… Ma mère, elle était prof de français aussi et tout le monde en parlait comme… « Ouais, euh celui-là… ». Donc le respect en classe… bah, il ne tenait pas vraiment sa classe. Je devais faire partie des cas quand même dans la classe… et voilà.

57. I : Et puis les autres, à ce moment là, ils avaient réagi comment ?

58. C : Bah, je crois qu'ils n'ont pas été trop étonnés au fait.

59. I : Ils vous soutenaient ?

60. C : Ouais assez… J'étais toujours un peu l'amusement au fait… Je ne sais pas… ouais, un peu la guignol.

61. (Interruption)

62. I : On vous avait demandé si les autres élèves, quand vous aviez menacé cet enseignant, ils avaient réagi d'une manière particulière ?

63. C : Pas forcément, enfin c'est toujours un peu la même chose… Il y a ceux qui ne disent rien, qui pensent « Oh, elle a osé faire ça, elle a dit ça. » et puis les autres, ceux qui jouent un peu les gros bras : « Ouais, ouais, vas-y… tu ne vas pas oser ! » et d'autres qui font « Non, ça va te servir à quoi ? »… un peu de tout, voilà c'est mitigé.

64. I : Et puis vous, dans ces moments-là, soit au moment où vous avez menacé le prof ou bien quand vous vous changiez dans les vestiaires pour mettre vos propres habits, est-ce que…

65. C : … dans les toilettes des primaires…

66. I : … oui dans les toilettes… vous aviez quoi, vous ressentiez quoi comme sentiments à ce moment-là ?

67. C : Bah, je ne sais pas… un sentiment de ne pas me laisser faire… ouais, ne pas me laisser faire parce que ça doit être fait comme ça et puis c'est comme ça et c'est tout, tu n'as pas ton mot à dire ! Et puis c'est comme ça, tu dois porter l'uniforme et c'est comme ça, je suis le prof et tu me dois le respect. D'ailleurs, même maintenant, il m'en faut plus que ça. Ce n'est pas parce que « c'est comme ça » que… enfin c'est bizarre parce que autant j'ai beaucoup… enfin ouais, j'ai pas mal transgressé les règles quand j'étais jeune, autant maintenant par exemple, je suis chauffeur et en 15 ans j'ai dû me prendre 1 PV. Je suis très comme ça. Dans les lois par exemple… les lois, les règles et tout…Par exemple, il y a un voisin qui secoue sa nappe pleine de miettes par le balcon, je vais aller dire au concierge qu'il y a les voisins du haut qui sont en train de secouer leurs miettes par le balcon et que c'est interdit. Et tout le monde le sait, s'il secoue ses miettes, bah tous les voisins vont en avoir.

68. I : Donc ça a changé maintenant ?

69. C : Donc ça a changé maintenant. Ouais, je suis plutôt euh… je suis plutôt plus respectueuse maintenant qu'avant. Avant, autant j'ai fait… personnellement, je trouve ça plus normal… en étant ado, ouais tu fais… T'as besoin de t'exprimer, t'affirmer, autant maintenant, bon bah les lois c'est les lois, les règles c'est les règles, je m'y plie…

70. I : Même s'il y a des injustices… ?

71. C : Pfff… Je n'aime pas l'injustice…

72. I : Plutôt, même s'il y en a qui ne vous conviennent pas…

73. C : Disons que je prends peut-être ça moins à cœur maintenant. C'est peut-être contourner différemment aussi maintenant…C'est à dire que si je veux passer par là en voiture et puis que je sais que je vais mettre du temps, je vais partir plus tôt pour ne pas être obligée je ne sais pas… de griller un feu ou 2 ou d'aller trop vite. C'est à dire que je vais moi changer pour m'adapter de façon à pouvoir faire ce que j'ai envie de faire comme j'ai envie de le faire, de façon à pouvoir respecter. Si je dois faire quelque chose que je ne dois pas respecter, je vais changer au fait.

74. I : Et qu'est-ce qui… Est-ce que vous savez ce qui a provoqué ce glissement… ou il y a eu un événement précis… ?

75. C : Je ne sais pas…

B.1.3 Comportements adultes face à l'autorité

76. I : On va passer à la deuxième partie… En tant qu'adulte, comment vous vous comportez face à l'autorité ? On a déjà un peu commencé à en parler…

77. C : Bah, face à l'autorité je me comporte… euh, comment est-ce que je me comporte face à l'autorité ?

78. I : L'autorité comme la loi, la justice…

79. C : Ouais, alors la loi et la justice… J'ai un problème de supériorité. Un problème relationnel avec la hiérarchie en général. C'est à dire que pour moi, c'est tout le monde sur le même piédestal. Ceux qui ont la grosse tête, en général, ça a du mal à passer. Mais à part ça, justement vu que je suis respectueuse des lois, des gens, euh enfin, j'essaye de faire les choses comme on doit les faire, même si ça ne me plait pas forcément. Donc voilà, j'essaye de ne pas faire de bruit pour ne pas embêter mes voisins, j'essaye d'être respectueuse envers les autres, de respecter les règles que mon patron me donne. A partir du moment où je respecte les règles, je n'ai pas de problèmes en fait. Voilà c'est ça… j'essaye de faire tout ce qu'il faut pour ne pas avoir de problèmes. Je n'ai pas envie d'avoir à faire à la police, aux juges, aux remontrances du patron… J'aime que les choses, elles soient bien faites. Voilà, j'aime bien faire les choses. J'aime que les gens disent : « Ah bah, elle est respectueuse, ouais c'est bien ! » Mais euh… par exemple après 9 ans, pour vous dire que j'ai quand même un problème… Après 9 ans de boîte je me suis fait virer parce que mon patron m'a dit : « De toute façon, toi, tu es une grande gueule ! ». Je lui ai répondu : « Attend, ça fait 9 ans donc ce n'est pas nouveau… ». Et lui : « Oui, mais bon, tu dépasses les bornes… ». Voilà, donc je me suis fait virer après 9 ans de boîte parce que quand j'étais enceinte du… qu'il fallait qu'il me paie 3 semaines de maladie parce que je m'étais arrêtée 3 semaines avant d'accoucher. Et ça fait 20 ans que sa boîte, elle existe et ça fait 20 ans qu'il ne paye personne en maladie. Une des logos chez qui j'ai été, elle a un mari juriste et elle m'a dit que ce n'était pas possible comme ça. Je lui ai annoncé ça à lui, mais ce qui ne lui a pas plu, c'est que j'ai annoncé ça le mardi au café du mardi étant sacré… Alors moi j'ai annoncé à mes collègues qu'il y avait une loi qui obligeait notre patron à nous payer. Il n'était pas obligé de nous assurer en perte de gains, mais par contre, lui, il est obligé de nous payer dès le 1er jour. Alors là…

80. I : Et il pouvait vous licencier pour ça ?

81. C : Bah normalement pas… Je vais vous dire que sur 8 ou 9 patrons, bah j'en ai amené 5 au tribunal. A chaque fois, c'est moi qui ai gagné, mais ça devient saoulant quoi.

82. I : Donc il y a quand même cet esprit qui est resté un peu d'avant… ne pas se laisser marcher dessus…

83. C : Voilà… Et puis, euh… me laisser marcher dessus, ça ne passe pas ! Voilà, ne pas accepter n'importe quoi… Ouais, non, non ! J'ai beau essayer me taire, mais je le garde par là et après, un jour, à un moment ou à un autre, il faut que le patron, le chef, le propriétaire ou le juge le sache, de ce que j'en pense.

84. I : Et là, par rapport à la justice et aux patrons… vous pouvez nous raconter ?

85. C : Bah… euh…

86. I : Ca, ça avait été en justice après ?

87. C : Pour ça non. En justice… alors le… mon plus gros truc : j'étais enceinte de ma fille et j'ai travaillé, alors ça faisait 3 ans que je travaillais dans un tea-room boulangerie au fait. Et puis, le patron... enfin, il y avait des propriétaires, un couple de propriétaires. Le monsieur est décédé donc la dame, elle a mis en gérance le restaurent. J'ai tout de suite vu quand le nouveau gérant est arrivé, que ça n'allait pas du tout jouer. Donc j'ai été, parce que moi je suis française donc j'ai besoin d'un permis d'établissement pour travailler. J'avais donc été prévenir le contrôle de l'habitant pour dire qu'il y a un changement de patron dans la boîte

et que je restais employée, que je n'avais pas eu de nouvelles et qu'il gardait le personnel donc je restais. Et puis j'ai travaillé 3 semaines et ensuite je suis tombée malade. Alors j'ai envoyé le certificat et puis, en 3 ans, je n'étais jamais tombée malade. Je suis revenue au bout de 15 jours et il m'a dit que comme je… comme il venait de prendre la boite et qu'au bout de 3 semaines j'étais tombée malade, il n'avait pas eu le temps de m'assurer en maladie donc les 15 jours maladie euh… bon bah tant pis. Je lui ai dit que ça, c'était son problème et pas le mien, que manque de po que ça soit tombé sur lui. Ca faisait 3 ans que je bossais là, mais sinon, je n'avais jamais été malade, que en plus, je n'avais pas demandé à être malade et qu'en plus, il me devait 3 semaines.

88. I : Mhhh.

89. C : Donc il m'a dit qu'il ne fallait pas que je demande, que je sois trop exigeante parce qu'en étant avec un nouveau patron et tomber malade après moins d'un mois de boulot « Tu ne vas pas en plus de ça, réclamer tes 3 semaines parce que déjà tu as foutu le patron dans la merde, voilà, pour être clair. ». Donc si je voulais bien recommencer là maintenant ça va, mais les 5 semaines qu'il me devait euh… Parce que de toute façon, il ne m'avait pas déclarée et que voilà ! Et puis je lui ai dit que manque de po, comme je sentais déjà que ça n'allait pas jouer, parce que j'avais déjà tout de suite vu que le personnage, il ne me plaisait pas, que le contrôle habitant était déjà au courant qu'il y avait eu un changement et qu'il avait pris les employés. Et au fait, on a fini au tribunal et il me doit encore 11 mois de salaire.

90. I : Ah, ouais ! Ok…

91. C : Voilà, c'est un monsieur qui est connu sur la place de Genève. Mais j'ai le chic pour tomber sur les patrons comme ça, un peu atypiques parce que je suis moi-même, je pense, un peu atypique. Donc je me fais engager… ouais bon là, en même temps j'étais déjà dans la boîte, mais par des patrons un peu atypiques aussi… et dans l'autre sens, il sont très biens, très humains, très sympas, super motivés… Des patrons comme ça, je n'ai eu qu'eux. Mais c'est les lois du travail. J'ai mon mari, là, ça fait 3 ans qu'il bosse dans une boîte et la boîte a été reprise par le fils à la place du père. Bah, ça fait 3 ans que le patron ne paie pas les charges sociales de ses 60 employés. Là, l'Etat est venu saisir 8 ou 9 camions… et hier, à une réunion syndicale, sur 60 employés, il n'étaient que 2 ! Moi, si j'étais à la place de mon mari, j'irais foutre la merde dans tous les chantiers pour que tout le monde se bouge le train. Tu vois, moi je… Ggrrrrr ! Voilà quoi…

92. I : … s'il n'y en a que 2 qui viennent à la réunion…

93. C : Pour moi ça c'est le genre de trucs… ça fait longtemps que je me serais déjà fait virer par le patron… (rires). Moi, ça c'est des trucs que je ne supporte pas ! Je suis toujours à l'heure, jamais malade, je fais bien mon boulot, je ne veux pas que ça soit dit que j'ai mal fait… Au fait, je ne veux pas de reproches et je veux que ça soit aussi bien d'un côté comme de l'autre. Je respecte ce que je dois faire alors je veux que le patron, il respecte ce qu'il doit faire. Et puis, j'ai déjà eu à faire avec la loi parce que là, c'est mon deuxième mariage et le papa de Bastien est mon deuxième mari. J'ai eu un premier mari avec qui je n'ai toujours pas fini mes problèmes de divorce. Donc, j'ai déjà eu 2 avocats, donc la loi, je connais bien. Donc maintenant, je fais ce qu'on m'a dit il y a de cela déjà quelques années : « La loi est fait pour être contournée par ceux qui ne la respectent pas. ». Voilà, je prends maintenant ce qui me va et puis pour le reste bah, je fais comme les autres. Par exemple, je n'ai pas touché de pension alimentaire quand j'étais avec mes aînés, de sa part à lui… il n'a jamais payé et il a des condamnations depuis… enfin…

94. I : Alors est-ce que vous pouvez nous dire ce que vous pensez de l'obéissance ? Maintenant que nous avons pas mal parlé de transgressions…

95. C : Bah, au fait maintenant, en étant adulte, maman… je dis que l'obéissance c'est bien. Enfin, des règles, il en faut, des règles il en faut parce que sinon c'est la gabegie je veux dire… Si tout le monde fait ce qu'il veut comme il veut et où il veut ça ne va pas. Donc pour vivre en société, il faut un minimum de règles. Mais c'est vrai que le fait de porter un uniforme à l'école… quand je vois ce genre de trucs…

96. I : … est-ce vraiment nécessaire… quel style de règles…

97. C : Les règles qui pour moi me semblent intelligentes et utiles : d'accord, mais celles qui me semblent injustes : j'ai déjà plus de mal à m'y plier. L'obéissance jusqu'à un certain point en fait, mais pas oui à tout !

98. I : … on pourrait dire avec un esprit critique…

99. C : Voilà, avec un esprit critique, ouais avec une touche… ouais tout en respectant… C'est-à-dire, si tu ne fais pas de mal aux autres de ne pas respecter cette règles-là… moi je veux dire que je ne vois pas où était le mal … même maintenant, je ne vois pas où est le mal de ne pas porter l'uniforme. Par exemple maintenant, je suis censée payer une pension alimentaire pour mes aînés et je ne la paye pas parce que quand moi je devais la recevoir, je ne la recevais pas. Alors, je ne vois pas pourquoi je devrais faire les choses dans… voilà. C'est aussi un peu donnant-donnant…

100. I : … la réciprocité…

101. C : Donc l'obéissance oui, mais jusqu'à un certain point.

102. I : Et puis, qu'est-ce que vous pensez des transgressions des autres… quand les autres justement, ils ne suivent pas…

103. C : Bah en fait ce n'est pas… si le fait de secouer tes miettes et qu'elles ne tombent pas chez le voisin bon. Si tu habites au rez-de-chaussée et que tu secoues tes miettes ça va peut-être arranger les oiseaux. Mais si habites au 8ème et que tu secoues tes draps, celui du 7ème, du 6ème, du 5ème… tout le monde en profite. Si tu grilles un feu rouge… moi j'ai eu un accident grave j'avais 16 ans parce qu'un con a grillé un feu rouge, voilà quoi.

104. I : … il ne faut pas que ça porte atteinte à…

105. C : Il ne faut pas que ça porte atteinte aux autres. Tu n'es pas obligé de respecter les règles tant que tu ne nuis pas aux autres. Mais il faut quand même prendre des risques dans la vie, si tu respectes toujours les règles, tu ne prends pas de risques. Moi, j'aime bien appliquer la règle des trois R. Je l'ai apprise il y a une quinzaine d'années et je ne sais pas si vous la connaissez ?

106. I : Euh… non.

107. C: C'est rire, tous les jours au moins une fois, rire, rêver et risquer. Donc tous les jours au moins une fois, tu peux commencer la matinée comme cela ou finir la journée comme cela. Et il faut que tu aies rêvé au mois une fois, ri au mois une fois et pris un risque au moins une fois. Donc après le risque, il peut être plus ou moins important.

108. I : Et risqué… pourquoi ?

109. C : Bah, je ne sais pas, c'est la règle des trois R et ce n'est pas moi qui l'ai inventée. C'est un truc que j'ai appris dans un cours de technique de recherche d'emploi. Alors ça n'a pas grand chose à voir avec…

110. I : Et qu'est-ce que vous pensez que cela vous apporte de risquer ?

111. C : Un peu d'adrénaline, un peu d'adrénaline… c'est à dire que le bonhomme, il est rouge pour les piétons et « bon aller, vite », tu as pris un risque, tu t'es fait klaxonner, si tu te fais choper… après à toi de… Le feu il passe au orange et « bon aller j'accélère au lieu de freiner », mais si tu te fais flasher et qu'il y en a pour 250 balles, bah hop. Ou s'il y a un flic et que ça te coûte plus cher bon bah, tu n'aurais peut-être pas dû prendre ce risque-là. Bon bah voilà ça dure 2 secondes. Après 3 semaines tu reçois le PV et t'es là « Oh, non ! ». Ou des trucs plus légers quoi…

112. I : Est-ce qu'il y a des domaines où vous transgressez plus volontiers que d'autres maintenant ?

113. C : Non, je ne crois pas en fait. Non, parce que je me suis établie une vie où je ne suis pas obligée de transgresser, de façon justement à ne pas avoir de problèmes. Bon j'en ai de toute façon toujours un peu parce que c'est la vie, on est entourés de gens qui ne respectent pas les règles, qui nuisent aux autres et ça moi je n'arrive pas. Mais j'ai toujours été comme ça, je crois que ça fait partie de moi. C'est pour cela que j'aime le social, que je transporte les handicapés, que je travaille avec les personnes pour faire des choses que les gens n'arrivent pas à trouver ailleurs… Mais j'essaye de revenir à quel moment ça a changé au fait… à quel moment je suis passé comme ça de…

114. I : … en devenant maman peut-être…

115. C : Bah… non, même pas, parce que quand tu es adolescente, bah tu suis la ligne que tes parents ils t'ont donné. C'est à dire que tu vas à l'école, c'est obligé et tu ne peux pas faire autrement. Tandis que quand tu es adulte tu choisis une voie et tu prends en général celle qui te plaît. Et si ça ne va pas, tu essayes de trouver un autre filon et si tu vois que là ça ne va pas, tu fais encore autre chose. Donc tu construis ta vie comme ça. Je ne pense pas que j'ai vraiment changé au fait. Si je devais être au lycée, dans le même lycée qu'à l'époque, je ferais peut-être même plus de conneries maintenant que j'en ai fait à l'époque.

116. I : … c'est que là vous pouvez faire vos choix…

117. C : C'est à dire que maintenant je peux moduler et le panel est beaucoup plus grand. Donc j'ai beaucoup plus de choix donc finalement… Avant, je ne conduisais pas donc je ne pouvais pas faire ceci ou cela. Maintenant je peux prendre des risques en conduisant, je peux prendre des risques en étant maman, je peux prendre des risques en locataire, je peux prendre des risques en étant voisine… tu vois, je peux transgresser plein de règles comme ça, alors que quand tu es adolescent, bah t'es au lycée et avec tes parents. Donc déjà, tu as moins de choix finalement. Alors dès que tu fais un petit écart, alors tout de suite, on voit plus que tu as fait un écart. Je n'ai rien contre la désobéissance en soi tant que tu l'assumes. « Tu assumes tes conneries, tes risques et le fait de ne pas obéir. »

118. I : Ok. Et est-ce que vous avez l'impression de participer aux lois ?

119. C : Bien plus que certains. Bien plus que certains… C'est pour ça que je dis que les lois c'est chiant, les règles c'est pénible, mais il en faut. On vit en société, il en faut. Donc elles sont établies plus ou moins bien et il faut essayer de s'y tenir, voilà.

120. I : Est-ce que vous participez à leur modification, à leur construction… vous vous sentez y participer ?

121. C : Je ne fais pas de politique, je suis agnostique…

122. I : Ca veut dire quoi ?

123. C : Agnostique, c'est que je suis non-croyante, ouverte à toute croyance, je crois sans croire… enfin je ne sais pas. Je suis plutôt rationaliste, scientifique, sans trop l'être non plus. Il y a plein de trucs scientifiques où on ne sait pas le pourquoi du comment ni rien.

124. I : Et est-ce que vous faites partie d'associations ?

125. C : Ouais, je fais partie de pas mal, j'ai fait pas mal de truc mais jamais vraiment pour changer les lois en-soi. Enfin je suis plutôt quelqu'un du terrain ! Moi je suis quelqu'un de terrain, je ne suis pas quelqu'un de blabla blabla… il faut changer… alors il faut faire quelque chose… alors on va se réunir… on va changer une loi et puis on va voter et puis on va demander… Non ! Moi je suis sur le terrain à essayer de réajuster ce qui ne va pas dans cette loi précise. Je pense que ça fait partie de moi depuis toujours… A l'école, les plus faibles, ils venaient vers moi pour que j'aille les défendre. Même si c'est interdit de se bagarrer, il y a toujours les plus grands qui tapent les plus petits. Je n'allais pas voir la maîtresse pour lui dire qu'il faudrait un surveillant de plus, j'allais casser la tête à ceux qui venaient emmerder les autres. Je suis toujours un peu comme ça. Dans le social, il y a des manquements, mais je ne vais pas aller voir le département de l'économie pour leur dire que ça ne va pas et puis que ceci et puis que cela. Parce que tout ça c'est formaliser les choses et moi j'ai beaucoup de mal avec la formalité des choses.

126. I : … à figer… ?

127. C : Ouais, et puis le côté administratif… c'est long, ça prend du temps. Et puis 1 an… et puis 5 ans… et puis 10 ans… et ça a été voté oui, mais finalement il y a un petit malin qui fait le non, donc il y a une opposition… (rires). Moi, c'est le genre de trucs… ça me saoule tout ça, beaucoup de blabla mais pas beaucoup d'action !

128. I : Et est-ce que vous votez ?

129. C : Alors exceptionnellement, j'ai eu le droit de vote il y a 2 ans parce qu'étant étrangère, j'ai maintenant le droit de vote sur la commune donc j'ai voté pour la seule et unique personne que je connais et elle est passée…

130. I : Donc si vous avez la possibilité vous le faites ?

131. C : Ouais. Bon je suis française et j'aurai pu voter en France mais comme j'ai quitté la France quand j'étais toute petite, je ne me sens pas concernée par la France. Je me sens plus concernée par la Suisse. C'est vrai que si je pouvais voter plus en Suisse, je voterais plus. C'est un moyen d'essayer de se faire entendre en tout cas. Mais après, une fois que la loi elle est passée, après les gens ils ne la respectent pas forcément. Mais c'est un moyen quand même pour se faire entendre, ça c'est clair.

132. I : Ok.

B.1.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

133. I : Finalement, on va essayer de faire le lien. Est-ce que vous pensez que votre rapport à l'autorité scolaire, ce que vous avez vécu dans votre enfance, ça a eu un impact sur la vie d'adulte et le rapport actuel ?

134. C : C'est à dire que je ne sais pas, moi je suis naturelle. Je l'ai toujours été. J'ai grandi dans un milieu où on est un peu libre penseur. Les femmes, il y en a un peu de tous les genres, les hommes aussi, on est un peu mélangés… donc je ne sais pas. Je ne pense pas qu'il y ait… non au fait.

135. I : Vos expériences, est-ce que…

136. C : Non, je ne pense pas que mes expériences d'avant elles aient eu un impact sur maintenant parce que si je devais retourner en arrière, j'ai pense que je ferais même plus d'âneries.

137. I : Ouais, mais pas forcément un impact dans le genre « Il ne faut plus que je le fasse » peut-être positif…

138. C : J'ai l'impression d'avoir évolué dans tous les sens du terme, en général. Je ne pense pas que le fait d'avoir été obéissante ou désobéissante ait apporté quoique ce soit.

139. I : Si vous n'aviez pas fait…

140. C : Ah bah ça, je ne sais pas… Je ne peux pas dire.

141. I : Nous non plus on ne sait pas…

142. C : En tout cas, j'ai été comme ça, je suis toujours un peu comme ça, un peu atypique et… ouais, c'est ma personnalité au fait. J'ai toujours eu du mal un peu à me plier à l'autorité et j'ai toujours un peu de mal à m'y plier et j'ai toujours assumé mes choix même si ce n'était pas le choix qu'il aurait fallu faire. Mais après… je dors tranquille depuis toujours… Je ne sais pas si j'avais été respectueuse, plus respectueuse des règles ou des trucs avant, est-ce que je le serais moins aujourd'hui ? Honnêtement je ne sais pas. Je ne peux pas dire parce que je pense qu'on est comme on est. Enfin moi, personnellement, je pense qu'on est comme on est. J'ai un fils de 20 ans qui a toujours été un peu soumis et il l'est toujours un peu. J'ai ma fille de 17ans qui a toujours eu les idées assez claires, à 4 mois, elle avait déjà son regard noir… Elle a 17 ans, elle a toujours son regard noir. On est tel qu'on est, après on peut arrondir un peu les angles… Je pense que quand on est obéissant dès le départ, on l'est jusqu'à la fin, quand t'es soumis, t'es soumis…

143. I : Ok. Et le fait de désobéir ça n'apporte, pour vous, rien de plus que le fait d'obéir ? … dans votre relations avec les gens en général…

144. C : Je ne pense pas que… moi personnellement, je ne voudrai pas être différente.

145. I : Est-ce que vous pensez qu'il est nécessaire quand même de transgresser, de désobéir à un certain moment pour se construire ou est-ce qu'on peut ne jamais… ?

146. C : Ah non, ne jamais… Il faut que je réfléchisse en tant que maman… Si tu as des enfants, moi, j'en ai trois et celui-là on va dire, c'est le plus facile des trois et il a quand même son petit caractère. Il en faut et c'est bien. Il ne faut pas non plus qu'il soit tout le temps obéissant.

147. I : Pourquoi vous dites que « c'est bien » ?

148. C : Sinon t'es soumis en fait. Je pense que si tu es trop obéissant, tu es soumis et pour moi être soumis ce n'est pas une bonne chose. Si tu es soumis, tu n'es pas toi-même au fait, tu es un petit peu de tous les autres, de tout ce qui t'entoure. Tu es ce que mon père appellerait « un mouton de panurge ». Voilà.

149. I : Ok, bah merci beaucoup. Est-ce que vous aimeriez rajouter quelque chose ?

150. C : Euh non… c'est sympa comme travail… J'ai eu l'impression d'avoir perdu quelques années d'un seul coup… (rires). C'est bien, c'est bien.

151. Merci beaucoup, on a terminé et on vous remercie pour votre témoignage !

B.2 ENTRETIEN AVEC CLÉMENT

I = Interviewers

C = Clément

B.2.1 Echauffement

152. I : Alors au début, juste pour s'échauffer…Avez-vous une activité professionnelle ? Et si oui, laquelle ?
153. C: Alors, je suis travailleur social pour le Service social de la ville de Genève. Je m'occupe justement de l'accueil des sans-abri pour la période d'hiver. Là, je ne suis engagé que pour 6 mois et ensuite, je retourne au chômage.
154. I: Ok. Et avez-vous des enfants?
155. C: Non, je n'ai pas d'enfants.
156. I: Est-ce que ça fait longtemps que vous habitez ici?
157. C : Ici ?
158. I : Ouais…
159. C : Dans le quartier ça fait trente ans et puis… euh… ici ça fait 4-5ans.
160. I : Ok. Et vous avez fait votre scolarité ici ?
161. C : J'ai fait toute ma scolarité dans le quartier, ouais.
162. I : C'était quoi comme écoles ?
163. C : Euh… école de Budé… euh école primaire des Crêts, école de Budé et cycle de Budé.
164. I : D'accord, ok. Et quel genre d'élève vous étiez ?
165. C : Alors j'étais un bon élève et puis j'étais assez calme. Je ne sais pas, j'ai toujours adoré apprendre donc moi, c'était le pied à l'école, ça me plaisait et j'avais des bonnes notes partout quoi.
166. I : Ok !
167. C : Donc ça va, j'étais un enfant sans problèmes.
168. I : Et quelles relations avec les enseignants, de manière générale ?
169. C : Bonnes relations, je ne sais pas… Non, c'était bien ! C'était quand même… euh… je me rappelle une fois un enfant qui me disait « t'as déjà traité de connard ton prof ? » et moi, quand j'étais gamin, bah ce n'était pas une question qu'on se posait. On avait le respect du prof et ça ne nous serait jamais venu à l'esprit de le traiter de connard tout simplement. Donc c'est, tu vois…
170. I : Mhh…
171. C : Quand j'ai fait ma scolarité, c'était… ouais… c'était quand même un cadre assez strict. On avait presque peur du prof quoi.
172. I : Ouais… et puis avec les autres élèves, les camarades de classe ?
173. C : Bah sans problème !

B.2.2 Souvenirs de transgressions scolaires

174. I : Alors pour la première partie, maintenant on va venir aux transgressions vécues dans le contexte scolaire, donc toute la formation et on aimerait savoir si vous pouvez nous raconter quelques moments marquants où vous auriez transgressé des règles, à l'école.

175. C : A l'école ?

176. I : Oui. Vous ne vous souvenez pas tant de…

177. C : Bah, c'était plus sur le tard. C'était plus à partir du cycle et puis du collège. Comme j'étais assez doué et tout, j'écoutais bien en cours, après je me permettais de gâter des heures, pas mal d'heures. Et puis, vu que j'avais des résultats qui suivaient quant même, plus ou moins, je m'arrangeais. Bah ça passait plus ou moins bien avec les profs. Un fait marquant, il y a un de mes anciens profs de français, qui était un des doyens du collège Rousseau, et je me rappelle j'étais avec un copain, on était en train de faire une recherche de sciences humaines et puis ça nous prenait vachement de temps, et puis euh, alors on gâtait des cours pour travailler à la cafétéria, et puis finalement on faisait plus jouer aux cartes et fumer des pétards que de travailler sur la recherche de sciences humaines, et puis bah ce prof là, quand il ne me voyait pas à la première heure de français, à la pause, il descendait à la cafétéria pour venir me chercher… (rires). Et généralement, vu que c'était la pause, il y avait des copains qui venaient, et puis, on tapait le carton. Puis (le prof) « Ouais mais vous pensez venir à la deuxième heure ? ». Moi j'étais là « non, non je ne pense pas, je fais la recherche de sciences humaines ». (Le prof) « Mais là vous jouez aux cartes là !», « Oui parce que c'est la pause, et puis, il y a des copains qui viennent mais après on reprend ». Bon bref, c'était assez épis. Voilà pour dire que c'était un doyen, et puis il m'avait quant même à la bonne, parce que voilà j'avais quant même les résultats qui suivaient derrière, donc euh, et puis il me laissait plus ou moins tranquille. Il était fâché mais… (rires)

178. I : Mais vous n'étiez pas sanctionné ? En tout cas, il ne vous mettait pas…euh… Et vous vous sentiez comment à ce moment là ? C'était cool ? C'était embêtant ?

179. C. Bah, j'ai trouvé que c'était beaucoup de respect de sa part, tu vois parce qu'il faisait pas seulement appliquer la règle et tout, il l'adaptait à la personne qu'il a quoi. Si c'est une personne qui a vraiment des difficultés scolaires qui ne va jamais en cours, peut-être qu'il aurait été plus fort et qu'il aurait essayé de forcer la personne à revenir en cours. Moi, pfff, (rires) c'était bon quoi.

180. I : Et puis le fait de ne pas aller en cours ? Il y avait…

181. C : Peut-être, bah moi, j'ai toujours eu pas mal de problèmes avec l'autorité, au fait, c'est euh… J'ai toujours été tranquille et tout, mais j'ai toujours essayé d'être le plus libre possible quoi, donc euh…

182. I : Le plus libre ?

183. C : Ouais.

184. I : Ouais, d'accord !

185. C : Ouais, je n'aime pas les contraintes ! Il y a des contraintes utiles et nécessaires, mais il y a d'autres choses, ça me fait chier de me forcer de les faire, tu vois.

186. I : Comme ? Vous auriez un exemple ?

187. C : Comme payer mes impôts. Alors je ne le fais pas… (rires)

188. I : Alors là, on est déjà dans l'autre partie… Encore juste pour l'école ?

189. C : Pour l'école ?

190. I : Si on peut rester un petit moment sur ça. Est-ce qu'il y aurait un autre moment, enfin là, vous parliez du collège, quand vous gâtiez, est-ce qu'il y a d'autres moments où euh… Un moment marquant ?

191. C : Un moment marquant ?! Bah non, pas vraiment puisque j'étais assez euh… Je ne sais pas, transgresser des… J'ai fait quelques conneries mais euh, ce n'était pas, je ne sais pas… Quand on était au cycle, on traversait la route pour aller à la Migros alors qu'on n'avait pas le droit. Mais c'était parce que soit disant, on allait se faire shooter. Mais autrement bah euh, nous avec les copains, on n'allait pas à la Migros, mais on allait à la Coop.

192. I : Pendant la pause ?

193. C : Pendant la pause ouais… (rires)

194. I : Il n'y avait pas le droit de traverser pour aller à la Migros, et vous alliez à la Coop ?

195. C : Ouais, par derrière, tu passais par un champ et puis t'arrivais à la Coop. Donc comme ça, nous, on était les seuls à la Coop, à traîner là-bas à s'acheter un petit pain et un jus de fruit. Et puis les autres, ils se faisaient coller de l'autre côté. Normalement, on devait rester dans l'enceinte vu qu'on était mineurs.

196. I : Ca c'était pour aller chercher un goûter ?

197. C : Ouais exactement.

198. I : Et ça, vous ne vous êtes jamais fait choper en allant à la Coop?

199. C : Non… (rires)

200. I : Jamais ?

201. C : Jamais !

202. I : Ok, malin ?! Et puis comment réagissaient les autres élèves ? Je voulais revenir sur les fois où vous n'alliez pas en cours. Les autres élèves, ils en pensaient quoi du fait que vous puissez gâter et qu'en plus, vous ne soyez pas forcément sanctionné, alors que le doyen vous avait vu…?

203. C : Bah, ils n'en savaient rien, ils s'en foutaient je pense, voilà… Franchement il y avait une bonne ambiance. On n'était pas là pour vérifier ce que faisaient les copains, ils venaient, ils ne venaient pas… Du fait que s'ils ne venaient pas pendant quelques temps, ils étaient peut-être malades. On téléphonait, mais on n'avait pas de natel à l'époque. (rires). Et euh je ne sais pas, on…on n'avait pas de réaction.

204. I : Est-ce que vous avez appris ou retenu quelque chose de cet événement-là ?

205. C : Bah que des fois, il faut faire euh… enfin de toute façon, j'avais les notes, donc le but de l'école, c'est d'apprendre des choses. Là, il y a peut-être certains élèves qui ont besoin de 10 heures pour apprendre la même chose que j'apprends en une heure. Donc après les 9 autres heures, je ne me sens pas d'aller en cours. Et puis euh, non ça c'est… j'ai toujours fonctionné un peu comme ça, pour mon utilité personnelle. Il n'y a pas, tu vois… donc ça peut ouais je sais pas, ça m'a…, qu'est-ce que ça m'a apporté ?

206. I : Et puis l'attitude du doyen, comme vous disiez « je trouvais bien parce qu'il savait… » je ne sais plus comment vous avez dit, mais euh… enfin que vous trouviez positif cette réaction parce qu'elle était adaptée. Ca vous a appris quelque chose ou …

207. C : Ouais tout a fait, de me dire que voilà, il y a d'abord un cadre, pour toutes choses, il y a d'abord un cadre. Et après le cadre, tu peux l'assouplir, et pour l'assouplir il faut aussi rentrer un minimum dedans quoi… enfin essayer de faire partie un minimum du système. Tu vois ?

208. I : Vous vous dites ça maintenant ? Ou vous vous le disiez déjà à ce moment-là ?

209. C : À ce moment-là, moi, j'avais ma liberté, je n'avais de comptes à rendre à personne. (rires) Tu vois ?

210. I : Donc cet épisode vous le voyez de la même manière maintenant qu'avant ?

211. C : Ouais.

B.2.3 Comportements adultes face à l'autorité

212. I : Bah maintenant on arrive à maintenant, en tant qu'adulte, comment vous comportez-vous face à l'autorité ?

213. C : Alors mon… enfin bonne question !

214. I : Comment est-ce que vous pensez vous comporter ?

215. C : Alors moi, je suis anarchiste, donc euh, ma propre autorité est de compétence, après si les gens ont des compétences, moi je ne sais pas, mais autorité…mais j'ai beaucoup de mal avec l'autorité. Je respecte les autorités de compétences, mais l'électricien bah, peut-être que je lui demande qu'il me montre, enfin qu'il me répare la prise. Après peut-être que je peux le faire moi-même. Mais pour l'instant, c'est lui qui sait le faire, donc voilà… Ce genre d'autorité oui, mais après, j'ai beaucoup de peine avec certains codes qu'on a en société. Par exemple, rien qu'ici un petit exemple, c'est la fumée dans les bistrots. Moi, ça me fait chier, donc je fume quant même dans les bistrots, mais dans certains bistrots.

216. I : Donc l'autorité, plus représentée par les forces de l'ordre, la loi et la justice ?

217. C : Voilà exactement. Cette autorité-là, j'ai énormément de peine. Après pour l'autorité aussi des spécialistes euh… je trouve que c'est, ça peut être important de se renseigner et de demander conseil. Ouais de demander des choses à des spécialistes et tout, ça ne doit pas être eux qui doivent euh… comment dire ? Ca ne doit pas être une autorité…euh, comment dire ? Je ne sais pas comment dire. Ce n'est pas eux qui doivent euh… Les décideurs c'est des conseillers, enfin comme les politiques qui ont leurs conseillers, qui leurs disent « il faut plutôt faire comme ci comme ça ». C'est des spécialistes, et puis finalement, les spécialisations comme ça, ça… enfin là, je me perds… C'est un peu euh, je ne sais pas comment dire ça. Ca sectarise un peu. Ils sont un peu sectaires.

218. I : Dans leur domaine seulement ?

219. C : Dans leur domaine, et après ça leur coupe aussi de la personne à qui ils doivent donner des conseils. Ils ne sont plus dedans, ils sont vraiment trop à l'extérieur. Et puis ensuite, pour moi je pense que c'est bien d'avoir un spécialiste qui sait fabriquer un défibrillateur parce qu'on en a besoin. Mais maintenant, il y a certaines spécialisations qui sont inutiles, que c'est juste du contrôle, contrôle social, enfin du contrôle.

220. I : Mais il y a quoi par exemple ? Parce que moi je ne vois pas tout à fait de quelles spécialisations vous parlez.

221. C : Bah spécialisations, par exemple… Je travaille avec les sans-abri, alors qu'il y a une loi qui est inscrite dans la Constitution genevoise qui dit que toute personne qui habite, enfin

qui est sur le territoire genevois et qui reste, a droit à un toit. Pourtant, il y a des gens dehors. Et moi bah, si tout allait pour le mieux, moi cette spécialisation que j'ai, bah je serais au chômage. Elle n'aurait pas lieu d'être. Ou bien, pour que madame et monsieur aillent travailler tous les deux 40 heures par semaine, on a besoin d'une nounou, on a besoin d'euh… tu vois, de plein de choses. Un maître d'école c'est bien mais peut-être de moins d'heures ou tu vois, de plus d'heures avec la famille. Tu vois ? Je suis un peu… C'est peut-être archaïque, mais moi, j'ai une vision comme ça. Moi mes gamins, je veux m'occuper moi-même de mes gamins. Je ne veux pas devoir payer, tu vois ? Enfin c'est le système, on est en plein libéralisme. Voilà on est obligé de travailler, d'y aller et puis pour moi j'ai beaucoup de peine avec cette vie. De plus en plus, je me dis que je vais me casser à la campagne, et je vais avoir mon lopin de terre… (rires). Planter mes patates, mes carottes, et puis travailler le minimum possible.

222. I : Est-ce qu'il vous arrive de transgresser maintenant ? A part la cigarette.

223. C : Je n'ai pas l'impression de transgresser parce que j'ai beaucoup de respect pour les gens. Donc, euh… j'ai énormément de principes, je pense des principes. J'ai eu une éducation judéo-chrétienne, j'ai fait le catéchisme catholique et tout, j'ai fait les scouts. Ca m'a donné des valeurs de respect, d'altruisme et tout. Et toutes les règles de …, comme disait Orwald « la commun descensi » la décence commune, et bah pour moi, c'est des règles que j'utilise tous les jours. Après la règle qui dit qu'il faut payer le bus, qu'il faut payer les impôts, qu'il faut payer, payer… Après moi, j'essaie de payer le minimum. Après bah, je fume des pétards des fois. Tiens bah autrement, ça m'est arrivé de coller des affiches. A part ça je suis quand même assez…

224. I : Donc pour vous, vous distinguez les transgressions qui nuisent au fait à…?

225. C : Voilà exactement.

226. I : A des personnes directes ?

227. C : Pour moi, ne pas respecter une loi qui nuit directement à quelqu'un, par exemple mon chien je l'ai éduqué pour qu'il reste au pied et il marche à côté de moi. Et je croise des autres personnes avec des chiens en laisse, c'est le chien en laisse qui tire vers mon chien. Mon chien, il reste, et c'est moi qui reçois l'amende parce que je n'ai pas la laisse. Alors moi, ça me fait chier de devoir payer l'amende. Mon chien, je ne le mettrai pas en laisse ! Déjà que je lui mets un collier avec la médaille, ça me troue le cul. Pardon ! Ca c'est typique une loi que je trouve, voilà à force de faire une loi générale on ne fait plus du cas par cas. Et puis là, si on ne fait pas du cas par cas, où est-ce qu'elle est l'humanité ? Et puis l'authentique social ?

228. I : Et quand vous transgressez, par exemple quand vous dites que vous n'aimeriez pas payer, ou ces lois qui dérangent, est-ce que ça vous procure un plaisir ou vous transgressez pour revendiquer quelque chose ? Ou euh… dans quel but ?

229. C : Il y a du plaisir, j'espère bien qu'on fasse les choses avec plaisir. Il y a le fait revendicatif ouais, probablement quoi… Je ne me cache pas. Transports publics gratuits, pour moi ! On voulait voter si oui, on les voulait gratuits ou pas ? On nous a dit : ça coûte trop cher ! Ca coûte 40 millions, c'est trop cher ! Et trois semaines plus tard, il y a eu la crise et puis on a sorti 65 milliards pour les banques. Mais on n'a pas eu de transports gratuits. Pour moi, TPG, transports publics, pour moi public, c'est gratuit ! Tu vois ? Mais enfin bref, je me perds dans les…

230. I : Non, non ! C'est… très bien ! Et puis alors qu'est-ce que vous pensez de l'obéissance?

231. C : L'obéissance ? (rires)

232. I : Ouais, l'obéissance !

233. C : Alors, bah… encore une fois si une personne a un savoir que je n'ai pas et puis qu'elle est prête à me le transmettre, euh… cette personne fait autorité. Donc après, bah… mais obéissance, je ne sais pas…, c'est un mot que je n'emploie pas souvent. (rires). Tu vois ? Faire les choses et les faire correctement, avec respect et euh… oui ça tout le temps. Mais après, pour moi j'ai plutôt une vision horizontale des choses et des rapports entre les gens.

234. I : Vous entendez quoi par vision horizontale ?

235. C : Ca veut dire que…euh, ça veut dire vision horizontale, qu'il n'y a pas de chef, pas de hiérarchie ! On a tous des compétences, des défauts, des qualités et puis on a deux bras deux jambes et une putain de tête, et bah… avec la raison pour en faire quelque chose quoi, de nos rapports, et puis pas besoin d'avoir une loi, un flic derrière chaque personne pour pouvoir faire les choses.

236. I : Donc ça ne sert à rien ?

237. C : Les lois ? Ouais, je pense que ça ne sert à rien. Je pense qu'on a… Les lois qu'on utilise le plus et tous les jours et même sans s'en rendre compte, c'est les lois de respect : tu dis bonjour au voisin, tu tiens la porte à la mémé, tu… je n'en sais rien. Pour moi les vraies lois, c'est ce que tu vis vraiment…

238. I : C'est les valeurs ?

239. C : C'est des valeurs, et puis ce n'est pas des choses qui sont forcément notées dans un bouquin. A force d'avoir trop de lois, tu vois les dérives. Et de complexifier exprès ça, à force de compliquer la loi, après on a besoin de spécialistes, d'avocats, et c'est eux qui sont détenteurs du savoir de la loi. Donc après, on a besoin d'avocats.

240. I : Est-ce que vous pensez qu'il serait possible d'avoir une société sans lois ? Avec simplement des valeurs ? Est-ce que vous pensez que les gens partagent assez…

241. C : Oui, oui, enfin pas dans le sens où on pourrait faire n'importe quoi, bien entendu je ne parle pas de chaos. Tu vois ? Moi je parle de… de…d'association de vraiment consentis, entre des gens, des groupes, des petits groupes, des fédérations de groupes et puis comme ça s'est passé pour 95% de l'histoire l'humanité. Il n'a pas forcément de chef, il n'y a pas encore d'argent.

242. I : Et la hiérarchie n'a pas de raison d'être … ?

243. C : Non, je pense que non. Je suis contre la hiérarchie.

244. I : Est-ce que vous vous sentez acteur des lois ?

245. C : Euh… ça veut dire quoi acteur des lois ? Ca veut dire que je joue le rôle des lois, enfin je ne sais pas.

246. I : Que vous pouvez agir, participer à les construire, à les modifier, à…

247. C : Bah écoutez… comme c'est marqué sur mon affiche, je suis pour une force extraparlementaire. Pour moi, le parlementarisme ne sert à rien. Faire envie oui, mais si tu veux changer ça il n'y a pas de souci, il faut aller voter. Pour l'instant, on va voter si on fume ou pas dans les bistrots. On ne vote pas pour savoir si c'est normal qu'il y ait des gens qui soient à la rue, qu'il y ait des gens qui ont des conditions de vie déplorables, même ici à Genève. Pourquoi on ne vote pas pour le bonheur ? On vote pour des choses qui détournent le peuple, pour moi. Donc ça ne sert à rien. Il y avait un slogan qui était marqué sur les murs en mai 68 qui disait : « si les votations changeaient vraiment quelque chose, elle seraient interdites ». (rires)

248. I : Et vous ne votez pas ?

249. C : Non je ne vote pas.

250. I : D'accord. Et puis sinon des manifestations… Est-ce que vous participez d'une certaine façon à …

251. C : Alors oui, je fais des manifs, j'en ai fait beaucoup. Disons que j'ai fait beaucoup de militantisme, beaucoup d'activisme. Maintenant, je suis plus à m'activer pour moi-même. Encore une fois, plus dans un projet de… de retour à la peine, et puis de… dans un plus petit village. Je suis en train de regarder pour prospecter pour la Chaux-de-Fond. Mais aller aux manifs, je le fais un peu moins.

252. I : Pourquoi ?

253. C : Parce que… on avait fait une manif avec les rangs anarchistes un 1er mai, il y a 3-4 ans, et on était en queue de cortège, et puis on avait fait une banderole exprès, qui était tout derrière et qui était tournée vers les gens qui sont derrière pas tournée vers l'avant et ça marquait « le 1er mai dans la rue, et le 2 mai au boulot ». Bah c'est le cas, tu fais la manifestation et le lendemain tu retournes au travail. Ca ne change rien, ça ne change pas les choses ! On t'a vu, c'est cool. T'as dit : « je ne suis pas content ! » Tu vois comme il disait Coluche : « tu as le droit d'être en colère mais il faut le demander poliment ». (rires) … « faut le demander gentiment ».

254. I : Donc c'est plus un découragement parce que ce n'est pas…

255. C : C'est plus du spectacle. Malheureusement, aujourd'hui, pour moi… ce que je trouve malheureux, c'est qu'à chaque fois qu'on dit qu'on se bouge pour quelque chose, que cela soit dans une association, ou que cela soit… pour un parti… c'est toujours dans… ce n'est pas dans la réalité, c'est dans la représentation de la réalité, c'est vraiment du spectacle. C'est cool, on se voit, on s'habille, on a les drapeaux…

256. I : Mais il n'y a pas d'impact ?

257. C : Mais il n'y a pas d'impact.

258. I : Enfin, il n'y a pas d'impact à long terme ?

259. C : « Ah, c'est bon ils ont dit qu'ils étaient en colère. Voilà c'est bon. » Non, il n'y a rien ! Il n'y a aucun impact.

260. I : Donc c'est du découragement ?

261. C : Ouais découragement, non pas découragement. Mais je me dis que tous ces gens au lieu de faire la manif s'ils plantaient chacun une patate, on ne serait plus obligés d'aller à la Migros acheter des produits, des produits bio qui sont des cultures hors sols. Que ça soit Coop ou Migros, quand c'est marqué bio, c'est culture hors sols. Alors vas-y pour faire du bio hors sols. Pour moi, ce n'est pas du bio ça. Bah voilà…il y a d'autres choses à faire je pense. Une autre manière de lutte, et puis moi, je suis… j'ai un fusil à la maison mais je n'hésiterais pas à voilà. Transgression, bah j'ai un fusil à la maison et puis je n'hésiterais pas à le prendre si un jour, je dois le prendre. Mais pour l'instant bah… je préfère planter les patates. (rires). C'est plus constructif pour l'instant…

262. I : Et qu'est-ce que vous pensez de la transgression des autres ? Juste pour revenir…

263. C : Alors oui euh… la transgression des autres…

264. I : Vous nous avez parlé un peu des votre, de ce que vous pensez par rapport au lois, maintenant quand les autres transgressent, qu'est-ce que ça vous fait ?

265. C : Alors par exemple, j'avais une conversation avec un pote et tout. Lui, il aimait bien de temps en temps, pas forcément la manif, mais jeter un caillou dans une vitrine, tu vois ? Et puis tu peux te dire, bon bah tu peux avoir le point de vue « bah putain il est con, pourquoi il fait ça ? » Après quand tu causes avec lui, il te dit : moi je prend du plaisir à jeter un caillou dans la vitrine. Alors moi, je ne jetterai pas un caillou dans la vitrine. Par contre, je peux comprendre qu'il ait du plaisir à le faire, s'il a du plaisir qu'il le fasse, après, s'il assume ses actes et tout, s'il se fait coller, il se fait coller ! S'il ne se fait pas coller, bah c'est à chacun de voir jusqu'où euh…

266. I : Il est d'accord d'aller…

267. C : Ouais ! … La transgression que je n'aime pas c'est le gars qui vend de la merde, de la drogue et tout dans la rue. Alors ça, je n'aime pas ! Tu vois ? Surtout s'il vient dans mon quartier. Parce que je trouve que c'est de la merde. Ca tue les gens et puis euh, bon bah il y a que ce business, bon c'est son problème, mais je ne veux pas le voir dans mon quartier ! Donc là, par exemple, on a un amical de pétanque avec les amis, et euh… on est dans un parc, on a des terrains de pétanque et tout. On fait tourner ça, dans le comité il y a des jeunes il y a des vieux. Ca fait vraiment bouger le quartier, on a vraiment une ambiance de village ici. Et puis euh, il y avait eu un été, il y avait des mecs qui étaient venus à businesser leur merde dans le parc. Bah on avait été les voir avec des battes de base-ball et on leur a dit : « ici c'est pas un endroit pour businesser ». Alors « Ouais on business pas, on business pas ». « Non, non tu prends tes clics et tes clacs, et on ne te revoit plus ici ». La prochaine fois la batte, on l'utilise. Tu vois ? Et puis les gars, on ne les a plus revus. Tu vois ? Et puis on n'a pas appelé les flics. On aurait appelé les flics, ils seraient toujours là. Et puis, on aurait et les dealers et les flics. Alors voilà encore une fois, transgression, bah on fait un peu « notre justice personnelle », bah en attendant, on reste correcte, on ne les a pas tapés, on leur a dit tout simplement de partir, en montrant que la prochaine fois, on ne rigolerait pas et puis ils ont bien compris. Tu vois ? Quand tu parles d'homme à homme, de femme à femme, d'homme à femme, bref on s'en fout d'humain à humain, tu te comprends si tu te parles vraiment euh… si t'as vraiment envie de communiquer tu communiques ! Tu vois ?

268. I : Et pour quoi la police ça n'aurait pas fait le même effet ?

269. C : Parce que la police, elle vient et les gars ils se cassent. Quand la police repart, les gars ils reviennent. La police, elle vient une fois par jour, mais nous on est toute la journée dans le quartier. Et puis la police voilà, ça me fait chier de…

270. I : Quand vous dites « on parle d'humain à humain, on se comprend »…

271. C : Ouais ! J'ai un voisin qui fait du bruit par exemple, bah il y en a certains qui appellent la police, donc ça veut dire que… Ils savent, les gens ils pourraient dire : « il a bien fait ! ». Donc ça veut dire quoi ? Ca veut dire qu'avant de voir tes voisins, tu dois voir un flic. Tu ne peux pas causer directement avec ton voisin, tu ne peux pas aller sonner et dire : « Excusez-moi, ah vous faites une fêtes, bon bah voilà si jamais peut-être avertissez ou… ». Tu vois, tu peux aller causer quoi. Et puis après t'as un flic, et tu ne lui dis plus bonjour au gars, le gars qui a appelé le flic. C'est voilà. Et puis pourtant, théoriquement, c'est le schéma qu'on devrait suivre. Ca fait chier !

272. I : Quand vous disiez la vision horizontale, donc plus des relations entre nous, entre grandes personnes, pour aller se dire les choses ?

273. C : Ouais exactement ! Ouais tout à fait ! Au lieu d'avoir des…

274. I : Et puis donc pour revenir quand vous disiez…

275. C : Si on le faisait, on aurait plus besoin de payer les flics !

276. I : Ouais. Et puis quand on disait, ça serait possible d'être sans lois ? Sans parler du chaos, ça serait aussi cette vision horizontale où euh, pas tout le monde surveille tout le monde…

277. C : Avec une charte de respect. Bien entendu ! Il faut des… comme tu dis…moi j'aime pas ce mot loi, mais des valeurs. Des valeurs qui unissent les gens, qui font que les gens peuvent mieux collaborer, être mieux avec eux-mêmes, avec les autres… Mais ça c'est pas, c'est des principes, ce n'est pas des lois. Moi je veux de l'ordre ! Vous savez, souvent on dit que le symbole de l'anarchisme c'est un A dans un rond. Au fait ce n'est pas un rond, c'est un O, le O d'ordre, c'est l'anarchie dans l'ordre. Il y a un bon bouquin d'un écrivain, d'un universitaire Québécois. Là-bas ils peuvent être anarchiste déclarés et avoir une chaîne universitaire, ce qui n'est pas le cas ici, mais… qui a écrit un bouquin qui s'appelle : l'ordre moins le pouvoir. Ca c'est une phrase à sens, l'ordre moins le pouvoir, c'est comme ça qu'il décrit le… Si vous voulez j'ai de très bons bouquins, vous pouvez voir… (rires).

278. I : On regardera… si… Pour la deuxième partie, on est ok…

279. C : Je suis très optimiste, c'est vrai que j'ai beaucoup d'amour pour l'humanité, je suis convaincu que l'humanité peut faire quelque chose de bien. Et tout un chacun…voilà donc euh… je ne suis pas pessimiste, je ne me dis pas que les hommes c'est des cons, il faut absolument des lois. Tu vois ?

280. I : Ok ! Aimeriez-vous rajouter quelque chose ?

281. C : C'est pour vous…

B.2.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

282. I : Bon alors on passe à la troisième partie, on a déjà bien discuté. Dans cette troisième partie, on va essayer de faire le lien entre les transgressions que vous avez vécues et puis comment ça vous a construit vous. Avec la question suivante: en quoi votre rapport à l'autorité scolaire, enfin d'avant, il a eu un impact sur votre vie d'adulte… Est-ce qu'il en a eu un ? Si oui, comment ?

283. C : Je pense oui. L'école c'est quand même un endroit où on apprend des choses, donc euh pour moi c'est toujours, encore une fois, j'ai toujours euh, je suis un éternel curieux et je prends énormément de plaisir à apprendre. Alors je crois d'ailleurs qu'il y en a énormément qui se, quand on apprend quelque chose on a un truc qui se passe dans le cerveau et on a du plaisir. J'ai eu des bons profs, des moins bons profs, je ne sais pas, je pense qu'il y a quand même des valeurs que j'ai encore. J'ai beaucoup d'influence de la chrétienté, par rapport aux principes, et pas qu'à l'école… Encore une fois le maître d'école, on le respectait, presque dans le même sens que le mot « Timor » du latin, ça veut dire respecter et craindre. Ca veut dire les deux. Bah là c'est un peu un arrêt de la Timor pour le prof.

284. I : Du coup après en tant qu'adulte c'est pareil, maintenant ? Par rapport à…

285. C : Alors maintenant ça a changé, parce qu'avant je pensais que le prof avait toujours raison. Quoique non, je me suis vite rendu compte que ce n'était pas le cas, qu'il pouvait des fois être injuste. Après le prof ça a toujours été… ouais, craint parce qu'il a une fonction. A l'époque, c'était important la fonction, maintenant pour moi que ce soit un prof ou un ministre ou un SDF, je les … pareil

286. I : C'est marrant, qu'est-ce qui a changé ? Avant le prof c'est l'autorité… le respect, qu'on craint etc. et puis maintenant…

287. C : Peut-être que je croyais à l'autorité à l'époque, ça c'est bien possible. Et puis, j'ai eu une éducation assez stricte à la maison, il fallait obéir, devoir obéir, c'était… On te disait de faire quelque chose, tu le faisais tu ne posais pas de questions, et ça ne te venait pas forcément à l'esprit de poser des questions pour ça, pour certaines choses.

288. I : Et la rupture, elle s'est fait à quel moment ? A l'adolescences ou après ?

289. C : Ouais, je pense plus j'ai appris…

290. I : Enfin ce n'est peut-être pas une rupture, c'est moi qui ai utilisé ce mot.

291. C : Ouais, c'est plus un glissement. C'est plus un glissement, parce que plus j'ai grandi, plus j'ai appris des choses, plus je me suis émancipé, plus j'ai fait mon parcours en dehors de la cellule familiale avec pas mal de groupes d'amis et tout. J'avais pas mal de copains déjà vers 13-14 ans, qui étaient à la rue, donc euh ouais, je me suis vraiment émancipé, ça n'allait pas super bien à la maison aussi, donc j'étais très souvent en dehors de la maison. Puis, c'est là aussi que j'ai pu construire mes rapports, comment dire ? Un peu différent de… ouais voilà mes parents se sont divorcés quand j'avais 12 ans, je pense que c'est à partir de ce moment là qu'il n'y avait plus le… comment dire ?

292. I : Cadre ?

293. C : Le cadre ouais. Tant mieux, c'était le moment que je parte quoi, donc euh… non mais je suis content de la vie que j'ai eue. Je pense que j'ai justement… je suis toujours à apprendre, je suis assez émancipé.

294. I : Et d'une manière générale, vous pensez que les transgressions des différentes personnes ont une influence sur elles ?

295. C : Je pense ouais, c'est important. C'est important de se confronter à l'autorité pour voir si c'est une autorité utile ou pas. Si on te dit « fait comme si fait comme ça » et qu'il n'y a pas de raison, si l'électricien te dit « fait comme si fait comme ça sinon il y a un court-jus », tu vois tout de suite l'utilité. Après, si tu dois juste obéir et faire parce qu'on a décidé à ta place, ça me pose problème quoi.

296. I : Il y a des moments où on vous a dit faites comme si faites comme ça, puis là…

297. C : Mais tout le temps ! Tout le temps ! Il faut payer le bus, il faut payer les impôts. Moi, je parle beaucoup de sous, je suis désolé, parce que effectivement on est dans un système où ça passe beaucoup par les sous. Tu dois toujours quelque chose.

298. I : Vous pensez que ce n'est pas justifié cet argent qu'on vous demande ?

299. C : Moi, je n'ai pas de voiture, donc payer des impôts pour construire des routes ça me sert à quoi ? Et puis, je veux dire… je paierai mes impôts quand les gens qui ont vraiment beaucoup de blé, ils paieront vraiment ce qu'ils doivent à… leur part à la société. Moi, je n'ai pas beaucoup de moyens, je ne vois pas pourquoi je devrais payer alors qu'il y en a d'autres qui ont énormément de moyens et qui ont encore des forfaits et qui n'ont pas besoin de tout payer. Alors que c'est eux qui devraient au contraire payer le plus. Moi, ce n'est pas avec 2000 francs d'impôt que je vais changer les choses, alors qu'eux avec 100'000 francs d'impôt ça change peut-être un peu plus. Et de plus, pour qu'ils aient accumulé autant d'argent, c'est qu'ils ont dû le prendre à quelqu'un, en tous cas, qu'ils ont dû marcher sur les pieds. Tu ne lorgnes pas des millions comme ça… pfff, ils n'ont pas tous gagné au loto. Donc c'est d'autant plus à eux, à contribuer à la société, et pas tous ces gens comme moi qui n'ont pratiquement rien. Ca c'est le problème des sous. Moi je vivrais bien dans un endroit où il n'y a pas de sous. « Tu me files tes patates je te file une pelle ! » (rires). « Combien de patates ? » « Je ne sais pas, ce qu'il me faut pour une semaine ».

300. I : Donc de revenir à des rapports plus,…comment on pourrait dire, d'égalité et d'échange et de service, plus que d'échange de troc… ?

301. C : Troc ? Pourquoi pas ouais troc, mais plus dans… Le travail que tu dois fournir, tu le fais au mieux de tes capacités, et après le fruit du travail collectif, il doit t'apporter ce que tu as besoin pour vivre. Moi je ne mange pas beaucoup de viande et je mange beaucoup de patates. Il y a un copain qui mange beaucoup de viande mais peu de patates. Pourquoi il devrait payer plus cher parce que la viande c'est plus cher ! Pourquoi il devrait payer plus cher ? Il a besoin de plus de viande, et bah qu'on lui donne plus de viande, qu'on ne lui dise pas qu'il y a un prix. C'est chacun selon sa faculté et chacun selon ses besoins.

302. I : Mais dans un système comme ça il y aurait aussi des personnes… enfin ici on dit qu'il y en a qui profitent, qui ont marché sur les autres pour avoir de l'argent…

303. C : Mais la personne qui profite, si tout d'un coup il y a un collectif de vingt personnes et qu'il y a une personne qui profite, les gens, ils voient bien qu'il profite. Donc il y a un moment où ils vont dire : « écoute là, faut que t'ailles voir un peu plus loin, peut-être que dans d'autres communautés ou là-bas, parce qu'ici ça ne va pas, on t'a dit plusieurs fois s'il te plaît donne plus de coups de main ou etc. tu ne fais rien bah écoute je pense que tu ne partages pas le même projet que nous, je pense que tu devrais aller voir un autre endroit où il y a plus de ton idée ».

304. I : Donc dans ce…

305. C : Et puis à force, ces gens là, soit ils font le tour des communautés et puis ils se font éjecter à chaque fois, soit peut-être ils changent.

306. I : Donc là, la sanction serait plus exclusion ? Alors qu'ils se disent la sanction serait plus quoi ? Ici je dis.

307. C : Ici c'est la punition pécuniaire direct. Tu paies. Que tu paies une amende ou que tu ailles en prison, de toute façon quand tu vas en prison tu dois payer 20 francs par jour, donc tu paies aussi. Moi je paie 11 francs par jour,… (rires), je paie ma peine.

308. I : Est-ce que vos transgressions influencent vos rapports aux autres ?

309. C : Oui, parce que … transgressions de lois qui n'ont pas de sens pour moi, donc euh, on parlait du côté revendicatif, bah oui je pense ça m'a… ça a transformé aussi ma… vu que ça transforme ma manière d'être, de fonctionner, ça transforme aussi ma manière de voir les choses, d'aborder les gens… Je ne sais pas. C'est tout un tout, de réflexion qui mène à ça. Après c'est peut-être les premières transgressions qui m'ont dit « finalement bah ça n'a pas de sens ». Il y a une transgression aussi que je faisais quand j'étais gamin, c'était de sauter du pont du Seujet. Vous voyez le pont du Seujet ? Bah quand on était gamin, on faisait le jeu du chat et la souris avec les flics, parce qu'ils voulaient nous arrêter pour nous donner une amende. J'ai des copains qui ont chopé des amendes. Moi, je n'ai jamais chopé d'amende. Par contre, ce que j'ai su bien des années plus tard, c'est des potes qui ont mis le scaphandre et qui se sont amusés à marche dans toutes les rivières de Genève. Par contre, en dessous du pont il y a des pieux. Et j'ai deux potes qui se sont déchirés les pieds sur ces pieux en sautant, et en fait c'est pour ça que c'est interdit de sauter du pont. Mais quand les flics, ils nous arrêtaient, ils arrêtaient mes camarades et bah ils ne leur disaient pas ça, ils leur disaient amendes. On est dans un système où l'on ne sait même plus pourquoi il y a des lois. Comme pour le chien, je veux un chien qui tire et tout et qui n'est pas éduqué, bah oui met-le en laisse, malheureux chien ! Mais bon si tu prends ce n'est pas pour voilà, si on remonte encore plus en amont, tu vois ? Si tu prends un chien, c'est que tu veux lui donner une vie de chien ! Ce n'est pas… Alors pourquoi il y a autant de gens qui bossent toute la

journée, qui laissent leur chien 8 heures, et après qui font juste un tour de pipi de 5 minutes, ça ils ont le droit ? Parce qu'ils ont une laisse. Par contre, quand tu as un chien bien éduqué et que tu essaies de le mener le plus souvent dehors, et bah là tac tu transgresses les lois ! Mais voilà des fois, la plupart du temps, les lois ne sont pas adaptées. Du moment que c'est du général, quand bien même on met plein de petits cas particuliers en dessous, ça reste du général et c'est… voilà c'est des magiciens les avocats. Je ne comprends pas comment ils arrivent à voir une cohérence avec leurs lois.

310. I : Et puis donc là on a beaucoup parlé de transgressions, pour dire que ça nous amène à ce qu'on est maintenant, est-ce que vous pensez qu'il y a autre chose qui participe à la construction d'un individu ?

311. C : Ouais bah il y a tout ! Il y a la vie. Mais il y a tout, il y a l'école, les copains, les parents, il y a les clubs sportifs, les mouvements scouts, il y a tout, il y a la publicité, la télévision, il y a les livres, il y a tout qui participe. Après bah… c'est pour ça moi, je pense une autorité parentale, ça c'est une autorité qui est nécessaire, parce que le gamin n'est pas encore au courant de tout donc il faut lui donner le maximum de connaissances pour qu'il se prenne en main et pour mieux gérer et peut-être lui donner une voie, une certaine voie, coacher dans une certaine voie. Donc je pense… j'ai eu quand même une bonne éducation, je remercie mes parents, je changerais beaucoup de choses, mais pas ça. Ils m'ont donné le truc de base, le noyau de base de ma construction. Je prenais plutôt modèle sur mes parents et sur la famille. Moi, j'ai une grande famille, j'ai ma mère qui a onze frères et sœurs donc quand on fait les fêtes de famille, il y a les douze gamins de ma grand-mère, les douze maris et femmes et les vingt-six cousins, cousines… (rires), on est cinquante !

312. I : Donc vous vous basez sur l'autorité familiale…

313. C : Beaucoup le groupe, moi j'ai beaucoup fonctionné avec le groupe.

314. I : Et après, il me semble que vous mettez ça en lien avec les valeurs, et puis pour ceux qui n'ont pas eu de modèle ?

315. C : Bah les copains…

316. I : Des orphelins ou des qui sont partis très, très tôt, et puis l'autorité parentale n'était pas du tout adaptée, ils se basent sur quoi comme autorité ? Ou pas forcément autorité.

317. C : Bah les compétences des potes, je pense. On est des animaux sociaux, quelque soit notre histoire on essaie toujours de se regrouper donc après… et puis je pense quand même, je suis profondément convaincu qu'on a quand même des bases morales, du moment qu'on réfléchit un minimum, par définition tous les humains, on a… moi j'y crois vraiment à la « commun descensi » d'Arwell, je ne sais pas si j'ai déjà dit ce terme, la commun descensi c'est vraiment ces valeurs partagées que… tu vas dans n'importe quelle culture, dans n'importe quelle partie du monde, tu vas dans n'importe quelle époque, il y a toujours eu des règles de base : tu ne tueras point, tu respecteras ton voisin, tu ne voleras pas, tout des choses comme ça, qui vont de soi.

318. I : Du bon sens ?

319. C. Du bon sens, ouais ! Puis même plus que ça, pour moi c'est vraiment des valeurs qui sont intégrantes, partie intégrante de l'humanité, puisqu'on les retrouve partout.

320. I : Donc il y a quand même certaines règles respectables, enfin utiles et…

321. C : Parce que ce n'est pas des règles, parce qu'elles portent un sens. Tout ce qui porte un sens pour moi c'est important. Un sens qui soit moral, pas un sens « tu dois faire parce que c'est moi le chef ». Parce que là on est quand même dans une société très hiérarchisée. Tu

as… même dans les entreprises, c'est des petits états dans l'Etat. C'est… je suis contre le travail !

322. I : Et eux, peut-être pour revenir à ce que vous disiez avant, à une petite communauté, on parlait d'échange de patates, ceux qui mangent plus de viande ils ne devraient pas payer plus. Celui qui ne veut rien faire ? Il se retrouve comment ? Enfin qui n'a pas envie de travailler ?

323. C : Alors bah justement, cette personne là, si on part du principe de créer, de monter une communauté comme ça, dans mon esprit, il vient le communisme libertaire. Bah je pars du principe que tes patates, tu vas les manger parce que tu les fais pousser…

324. I : Donc s'il ne mange pas…

325. C : Donc si le gars n'est pas venu pour collaborer, et pour être dans un groupe et faire avancer les choses, c'est qu'il n'a pas sa place dans la communauté. Donc s'il ne veut rien faire, libre à lui, mais pas ici. Je suis contre la propriété privée. Mais je suis pour la propriété par l'usage, moi j'ai usage de cet appartement donc je ne vais pas laisser la porte ouverte. Et j'invite qui je veux. Maintenant je suis contre le propriété privée, mais je pense qu'on est quand même, ça c'est notre part aussi primitive, on est des animaux territoriaux, on a besoin d'un territoire, je ne dis pas je peux vous prêter tous les verres que vous voulez etc. mais c'est… là où j'en ai usage, j'en ai usage : je vais aux toilettes, tu ne viens pas aux toilettes avec moi. (rires) . Bah ouais, bah cette personne, je ne sais pas c'est effectivement tout à voir et au cas par cas. Tu ne peux pas vraiment dire… c'est pour ça que j'ai un problème avec les sanctions, tu ne peux pas, tu es obligé d'adapter à chaque fois. Moi, dans mon boulot, là, on a des gens qu'on doit sanctionner par rapport à ce qu'ils font, on fait du cas par cas, on est obligé.

326. I : Mais il y a aussi des règles dans votre boulot ? L'utilisation des locaux ou…

327. C : Malheureusement vu qu'on est vraiment dans la promiscuité et puis euh, que c'est un endroit quand même fermé, c'est presque un univers carcéral, on est obligé d'avoir des règles.

328. I : Aimeriez-vous ajouter quelque chose pour conclure ?

329. C : Non, je crois que j'ai déjà tout dit…

330. I : Et finalement, si vous deviez vous décrire en quelques mots ?

331. C : Je suis un amoureux de la liberté !

332. I : Merci pour votre témoignage. On a fini notre entretien et on vous remercie vraiment !

B.3 ENTRETIEN AVEC FANCHON

I = Interviewers

F= Fanchon

B.3.1 Echauffement

333. I : Alors juste pour commencer, est-ce que vous avez une activité professionnelle ? Et si oui, laquelle ?
334. F : En ce moment non.
335. I : Ok. Et avez-vous des enfants?
336. F: Oui, trois.
337. I : Trois garçons ?
338. F : Trois garçons !
339. I : Est-ce que vous habitez ici depuis longtemps ?
340. F : Ah oui, 25 ans. Ca a fait 25 ans dimanche.
341. I : Ah accord. Donc vous n'avez pas fait votre scolarité ici?
342. F : Non, pas du tout.
343. I : Vous étiez…
344. F : J'étais à… J'ai commencé l'école enfantine au Petit-Saconnex. Après, j'ai poursuivi à l'école Henri-Golay toute ma scolarité primaire et après je suis allée au cycle à Cayla.
345. I : Ouais…
346. F : Et ensuite au collège Rousseau. Enfin, j'ai fait d'abord une année d'école supérieure de jeunes filles, les dinosaures c'est comme ça… (rires) et après j'étais au collège Rousseau.
347. I : Oui… Et… Est-ce que vous arrivez à nous dire quel genre d'élève vous étiez ?
348. F : D'élève… alors euh… en tout cas à l'école enfantine, on faisait moins longtemps qu'actuellement parce qu'on ne commençait qu'à 5 ans. Pour moi, c'est plus des souvenirs de jeux. En fait, j'ai commencé à l'école des Crets et j'ai moins de souvenirs. Je me souviens mieux dès que j'étais à Henri-Golay. J'ai eu une maîtresse très sévère en première primaire et j'ai assez vite été prise dans la réalité de…
349. I : De l'école ?
350. F : De l'école, parce qu'elle était très exigeante. Ca a servi et je pense à tout le monde. Après, j'ai été avec la même volée jusqu'en 6ème. Mais bon, j'avais assez de facilités, par contre ça devait être pénible pour certains, pour d'autres élèves parce que c'est vrai qu'elle était assez dure. En plus, on avait des plumes et il ne fallait pas faire des taches et … Disons que moi j'aimais bien tester, j'aimais assez bien tester les professeurs. Mais je reconnais que quand ils inspiraient un certain respect par rapport plus à ce qu'ils enseignaient, pas par rapport aux dires « tu ne fais pas ci, tu ne fais pas ça ». Alors j'essayais moins parce que ça me convenait dans un sens, euh… comment dire… Ouais, je respectais parce qu'il m'apportaient quelque chose. Par contre, si je sentais qu'il y avait une faille, alors là j'y

allais parce que ça m'intéressait de voir. Et puis autrement, moi j'aimais bien l'école ! Donc j'y allais vraiment avec plaisir, même si je n'aimais pas les maths, mais à part ça j'aimais bien l'école. J'aimais bien l'ambiance, la classe

351. I : Ouais… et avec les camarades de classe ?

352. F : Ah ouais j'avais des… Je m'entendais très bien avec tout le monde, mais surtout avec les garçons.

353. I : Parfait…

354. F : J'étais un peu… comment dire… plus à grimper sur les arbres. Non je m'entendais bien. Bon, j'avais un surpoids et j'en ai encore un peu entre parenthèses. C'est vrai que des fois j'ai subi des moqueries, mais pas trop encore. Il y a eu quelques fois où ça m'a fait du mal, mais comme j'étais bien copine avec les garçons, ça passait mieux. Voilà !

355. I : Ok.

356. F: Mais de mes professeurs de l'école primaire, j'ai eu une seule fois une remplaçante. Bon après elle a été… pas virée, mais mise de côté parce qu'elle avait un problème elle-même. Elle donnait des claques. Heureusement moi, j'en ai pas eu. Et puis elle parlait de guerres, de choses comme ça et certains gamins étaient tout paniqués. Et moi j'en parlais à la maison et puis mes parents m'ont dit « Calmos, tu restes tranquille, mais voilà, on pense qu'elle est… ! ». Donc c'était le seul cas, autrement je trouve que j'ai eu des bons professeurs, des bons enseignants.

357. I : Et vous aviez des bonnes relations avec eux… ?

358. F : Ouais…

359. I : A part avec la remplaçante. Ok.

B.3.2 Souvenirs de transgressions scolaires

360. F : Ouais bah il y avait les petits écarts et soit on avait une punition ou on avait une remarque, mais disons… J'aimais bien discuter donc j'étais souvent collée parce que j'étais retournée en train de discuter avec quelqu'un. Je ne me souviens pas, en tout cas à l'école primaire, d'avoir fait des gros écarts. Pour moi, c'était une jolie période, l'école primaire. C'était l'insouciance quand même.

361. I : Mmhh. Et donc il n'y aurait pas de moments marquants où…

362. F : A l'école primaire ?

363. I : Ou même au cycle, au collège…

364. F : Alors à l'école primaire j'ai un très bon souvenir. On était en 2ème primaire et on faisait une course d'école. Je crois on était à Gryon ou à Glion… je ne sais plus. Et puis on montait dans le village et il y avait des grilles. L'écart des grilles était comme ça, enfin bien 10 cm. La maîtresse avait dit : « Faites attention, ne marchez pas sur les grilles parce que votre pied peut passer à travers. » Puis bon… on marchait, on marchait, j'ai passé une grille, deux grilles, trois grilles et puis bon la quatrième je me suis dit « voilà » et j'ai mis le pied. Ba la seule qui a mis le pied dedans, bah c'était moi. Alors j'ai vu que, effectivement c'était vrai, le pied passait dedans.

365. I : Et comment a réagi la maîtresse ?

366. F : Elle a dit : « Qu'est-ce que j'avais dit ? » (rires). Et puis bon ba après j'étais éraflée bien sûr, mais mon test était fait. Ca c'est un souvenir que j'ai mais sinon… Ah oui, quand on allait chez mes parents avec mon petit frère, en fait j'ai deux frères et une sœur mais j'étais plus avec mon petit frère, on avait des tas d'interdits là-bas, parce que bon il y a avait des coins dangereux. Ils me disaient : « Tu ne vas pas là-bas, parce que ci ». Maintenant je trouve que c'était ridicule de nous dire de ne pas y aller parce que justement on y allait.

367. I : C'était le fait qu'on vous dise de ne pas y aller qui…

368. F : Non, mais disons que les enfants sont toujours intéressés parce qu'on leur dit… Bon il y avait le silo et on savait que c'était dangereux alors là on n'y allait pas, on n'osait pas regarder. Mais il y avait un nid d'abeilles dans une petite baraque… On nous avait dit : Il y a un nid de guêpes et vous n'y allez pas ! ». Avec mon frère on s'est dit qu'on allait voir et on a pris des bâtons pour aller taper dedans et toutes les guêpes elles sont sorties et on s'est fait piquer… enfin bref…Ils nous ont dit : « vous avez tapé sur les guêpes » et on avait répondu : « Non, non, on y est allés et pis elles sont tout de suite sorties. » (rires).

369. I : Et après l'école primaire, peut-être au cycle ?

370. F : Ah ouais, au cycle…

371. I : Ou au collège... ?

372. F : Ouais, au cycle on en a peut être fait plus. Parce que bon déjà quand je suis arrivée au cycle c'était la deuxième année que le cycle de Cayla était en fonction. Autant dire que c'était une certaine gabegie. Nous on sortait de l'école, hyper école…

373. I : Structurée ?

374. F : d'enfants et puis on nous amène là et on n'avait aucune préparation déjà pour se retrouver avec des professeurs différents… Et je crois que eux-mêmes ne savaient pas très bien où ils allaient. Je crois que le départ n'était pas des plus nets. Moi je suis arrivée en latine et puis je trouvais marrant cette école. Je n'avais pas l'impression qu'on faisait grand chose. Et il n'y avait pas… j pense que… il n'y avait aucune règle. Une maîtresse d'allemand était sévère un petit peu, l'autre elle était complètement à l'inverse. Pour l'âge qu'on avait, ce n'était absolument pas… comment dire ?

375. I : Ce n'était pas clair ?

376. F : Oui, ce n'était pas clair. On ne savait jamais… enfin on savait bien au fond… Mais quand on n'a pas l'impression qu'on travaille, qu'on apprend quelque chose…. bah disons que là… J'ai beaucoup plus chahuté, essayé d'arriver en retard, des choses comme ça.

377. I : Ok.

378. F : Une fois, je me souviens, on avait le cours de cuisine et il pleuvait très fort. Et après le cours de cuisine on devait nettoyer la salle et on sortait les chaises sous la galerie. C'était encore les pavillons à l'époque. Et moi j'ai dit aux autres : « Si on laisse tomber la chaise, on parie qu'elle tombe et elle se plante ! » Elle tombait mais elle allait se planter…

379. I : Dans la boue…

380. F : Et puis voilà que, bien sûr, le défi était lancé et on l'a fait. La chaise s'est effectivement plantée, elle n'a rien eu. Alors on voulait vite aller la chercher et la nettoyer. Et le concierge, bien sûr, passait dans la galerie du dessous.

381. I : Et il a tout vu ?

382. F : Et il a vu, donc après on a eu une punition. La punition débile où on doit écrire 50 fois « Si je ne jette pas les meubles chez moi, je n'ai aucune raison de le faire à l'école. ». Ca je m'en souviens ! (rires). Je ne sais pas si c'est ça… c'est juste des anecdotes…

383. I : Oui, oui, ça nous va très bien ! Et par rapport à cet événement, c'est quoi qui vous avait motivée à lancer le concours, le pari ?

384. F : Je ne sais pas… Je suis assez joueuse et j'aime bien les défis. Si personne n'avait dit : « Ouais, chiche, fais-le ! » ba je ne l'aurai pas fait. C'est toujours ça, il y en a toujours un qui dit…On était que des filles, mais mes années au cycle on était des bonnes volées de filles assez… disons plutôt à bien aimer rigoler… à travailler aussi, mais disons que le problème, des fois c'est que si on a de la facilité ça va, on a de la chance. Je pouvais lire vite et après je retenais donc ça allait. Je m'en sortais un peu comme ça. Bon j'ai dû refaire ma 9ème, parce que j'avais eu un accident pendant les vacances d'été où je m'étais fracturé le crâne donc après j'ai un peu perdu… Mais j'ai fait une bonne 9ème et moi je trouve que j'ai eu des bons profs. J'ai eu des personnes… je trouve dans la vie on rencontre justement des gens… je pense les enseignants ont un rôle à jouer à ce niveau pour les enfants et pour les ados… parce qu'à un moment donné il y a quelqu'un qui sort du lot et qui fait… j sais pas comment dire… qu'on a envie de… oui de le respecter d'une part… c'est un peu des…

385. I : Des modèles ?

386. F : … des barrières sur une route qui font que tu vois où tu te diriges…enfin moi j'y sens comme ça… des autres gens j'en ai connu aussi ailleurs dans ma vie et qui sont des personnes que l'on n'oublie pas. Tu ne les revois peut-être pas, mais à un moment donné ils ont été influents sur ta façon de…

387. I : Mais c'est plus par rapport à leurs savoirs ou par rapport à la discipline ?

388. F : Alors les savoirs d'une part et à leur façon de… s'imposer, sans être quelqu'un qui fait de la discipline, justement.

389. I : Leur charisme ?

390. F : Voilà, des gens à charisme, avec une autorité naturelle. Ca j'ai toujours bien aimé avoir à faire à des gens comme ça.

391. I : Ok. Et pour revenir sur l'épisode de la chaise, la sanction, vous l'aviez trouvée juste, au moment où on vous avait dit que vous alliez devoir recopier ?

392. F : Ouais bah, c'est sûr. Nous on a eu… j crois que c'était le vendredi et on l'a eue que le mardi parce que c'était la maîtresse de classe bien sûr qui l'a su et qui a décidé la sanction…

393. I : Ah, le concierge n'avait pas dit lui-même…

394. F : Le concierge il était arrivé… il était monté avec la chaise. Donc quand on avait vu ça on savait. Il l'avait dit à l'enseignante qui faisait les cours de cuisine et puis elle elle avait fait son speech bien sûr, mais elle n'avait pas pris de sanction à ce moment. Elle avait dit que notre maîtresse de classe serait avertie et puis bon c'est comme ça.

395. I : Et vous aviez été tous punis, tout le groupe ou juste…

396. F : Oui, tout le groupe, c'est-à-dire qu'après, elle avait demandé comment était partie cette histoire et puis on a dit ça, mais qu'on ne voulait pas abîmer cette chaise. J'ai dit que j'avais lancé l'idée, que le défi était relevé et puis voilà. Tous les autres ont dit « moi j'y étais, j'y étais, j'y étais »…

397. I : Ok, donc il y a eu une grande solidarité !

398. F : Oui parce qu'on était une bonne équipe. De toute façon elle aurait su lesquelles c'était parce qu'on était toujours ensemble. Je crois qu'on était 5, les autres étaient déjà parties.

399. I : Et vous aviez quoi comme relation avec cette enseignante, votre prof de classe ?

400. F : Très bonne, une très bonne relation effectivement.

401. I : Donc vous vous sentiez aussi de…

402. F : Ouais, de toute façon elle savait et elle a fait ce qu'elle devait faire à mon avis, c'était juste ! Bon c'est des choses qui ont été faites et on n'en a plus reparlé… Si on s'était revus des années après on en aurait reparlé en se marrant. Mais c'était logique qu'elle nous punisse.

403. I : Ok. Est-ce qu'il y a autre chose qui vous reviendrait sur l'école, des grosses punitions, des bêtises… ?

404. F : … mmmhhhh…. ouais, quand j'avais… j'ai pas eu de punition… Bon voilà j'ai été élevée dans une famille, déjà pour peut-être aider, j'ai des parents tolérants. Mon père était quelqu'un de très discret, mais il avait une sorte d'autorité naturelle. C'est ma mère qui était plus à nous courir derrière parce qu'elle était aussi plus avec nous. Mon père, il disait souvent qu'il fallait qu'on fasse aussi nos expériences. Ca, c'est quelque chose qui était dans ce que j'ai ressenti. Bon c'était peut être un peu différent pour ma sœur aînée et mon frère aîné parce que quand on est le troisième ou le quatrième… bah les parents, ils ont déjà pris de la bouteille… pas dans le vrai sens… mais ils arrivent mieux à gérer.

405. I : Ils sont moins inquiets…

406. F : Ouais et moins protecteurs… Parce que je savais que je si je faisais quelque chose ba je le reconnaissais et on pouvait en discuter. A la limite je me faisais gronder, mais moi je ne savais pas ce que c'était la punition dans ma famille. « Tu seras punie » je n'ai jamais entendu ça de ma vie. On discutait et ils me disaient : « Non mais tu trouves que c'est bien, franchement… ». Bon voilà… mais je savais bien qu'à un moment ou à un autre j'allais me faire avoir dans l'histoire… Parce que je me souviens avec mes copines de l'école primaire on avait les carnets tous les mercredis et certaines disaient qu'elles n'osaient pas montrer leur carnet et puis moi je ne comprenais pas ça. Je leur disais : « Ba voilà, tu montres ton carnet, il est pas bon mais c'est un petit mauvais moment à passer. » et c'est vrai, la semaine d'après tu fais un effort. Mais il y en a qui étaient punies pendant 3 jours, elles ne pouvaient plus sortir.

407. I : … qui avaient des sanctions qui les effrayaient…

408. F : … qui les effrayaient. Bon mes parents ne disaient pas : « Ma pauvre, la maîtresse est méchante ». C'était pas comme ça, mais voilà si ça va pas tu arrêtes un peu et tu réfléchis un peu et puis c'était beaucoup plus comme ça.

409. I : Ok, très bien. Ouais c'est un type d'éducation différent que ceux qui ont peur de rentrer…

410. F : Et je ne l'ai pas fait non plus avec mes enfants. Je les engueulais quand c'était le moment et ils devaient me dire quand ils faisaient une connerie parce que de toute façon un jour j'allais le savoir alors je préférais le savoir par eux et puis on discutait.

411. I : Ok.

412. F : Pour moi c'est ma conception des choses… après chacun fait comme il veut.

B.3.3 Comportements adultes face à l'autorité

413. I : Alors on passe maintenant à la deuxième partie et on aimerait que vous nous disiez comment est-ce que vous vous comportez, en tant qu'adulte, face à l'autorité ?

414. F : … Mhhh… l'autorité…

415. I : Donc l'autorité ça peut être la police, les supérieurs hiérarchiques, l'Etat, le maire, les parents, les voisins…

416. F : Je pense que l'autorité hiérarchique, pour autant qu'elle soit juste, je m'y plierai. C'est clair que je me plie aux règles. Bon, de temps en temps, j'aime bien aussi griller un feu rouge, j'aime bien stationner à un endroit où je sais que je vais peut-être me faire avoir…C'est des choses un peu banales, je dirai. Mais l'autorité en tant que… moi je trouve que tant que les gens ils ont une autorité parce qu'ils sont en place pour la faire respecter et qu'il n'abusent pas de cette autorité, ba on la respecte. Je veux dire que ça ne nous gène pas. Bon, il y a des choses, moi je trouve un peu marrant, mais je n'irai par exemple pas dans un magasin pour voler des choses. Ca me tend et je ne vois aucun avantage à faire ça et puis ça ne m'intéresse pas.

417. I : Vous aviez dit « marrant »…

418. F : Non, j'ai dit dans un magasin, ba ça n'a aucun intérêt. Ca pourrait être une transgression énorme et en même temps c'est un délit. Je pense qu'il y a une différence entre passer à travers les règles ou commettre un délit. Bon passer un feu rouge, c'est un délit.

419. I : Mais vous aviez dit que vous aimiez bien, il y a un sentiment…

420. F : Ouais, moi je ne suis pas… Je ne baisserai pas la tête parce que je vois une voiture de police. L'autre soir, il y a deux flics qui m'ont arrêtée… Enfin ils se sont arrêtés à côté de moi et je n'avais pas vu que c'était des gendarmes. Ils s'arrêtent, c'était le soir, j'étais devant chez ma maman et je me suis dit « ils veulent quoi ces deux ? ». Ils arrivaient très vite et j'ai donc juste descendu ma vitre et je leur ai dit : « Mais vous arriviez vite ! » et il m'a répondu : « Mais madame, ce n'était pas à moi de ralentir, c'était à vous d'attendre. ». J'allais répondre : « Bah aussi, pas besoin de rouler comme des bobets ! » et c'est là que j'ai vu que c'était les flics (rires). Alors je leur ai redit qu'ils arrivaient vite et que j'avais cru qu'ils voulaient m'agresser puisqu'ils s'arrêtaient à côté de moi en pleine nuit. Et le flic il m'a dit : « Ah, mais pas du tout madame, bonne soirée madame ! ». Je trouve que là il n'y a rien à voir avec une transgression…

421. I : Non, mais ce n'est pas une peur de l'autorité ? Vous ne craigniez pas la police ?

422. F : Non, franchement pas. Bon on n'est pas dans un pays non plus… voilà. Si j'étais dans certains pays… Bon moi j'ai aussi fait des manifestations. J'allais aux manifestations quand j'avais 18 ans donc c'était aussi pas mal aller contre la police, contre l'armée. Je suis vraiment contre l'armée. S'il y a une manifestation contre l'armée, je peux encore y aller. Je suis pour le service civil, c'est des choses voilà, j'ai plus ce côté là… voilà, je n'aime pas accepter des choses parce que c'est comme ça ! Dans les lois…

423. I : Il faut que ça ait un sens ?

424. F : Oui, il faut qu'il y ait du sens et puis que la chose ba elle tienne un peu la route, à peu près.

425. I : Alors le feu rouge, quand il n'y a personne ça peut nous arriver à tous de le passer car il n'y pas de sens à rester arrêter pendant 10 minutes ?

426. F : Ouais, surtout si c'est des feux rouges pour des travaux. Parce que bon, je ne vais pas passer au feu rouge quand il y a une intersection et que je veux aller tout droit et qu'il y a des piétons.

427. I : MMhhh…

428. F : Voilà, des fois on voit qu'il n'y a rien, la nuit ou j'en sais rien… Mais s'il n'y a pas de mouchard parce que là ça serait un peu bête. Mais à part ça… ouais il y a aussi d'autres euh… ouais, c'est surtout par rapport à l'autorité… Je pense qu'il y a des choses qu'on ne respecte pas parce qu'il y a une autorité. Je trouve qu'on respecte la nature, les autres personnes… Quand on passe à côté de quelqu'un on dit pardon. C'est une forme de respect qu'on devrait avoir, il me semble naturel. Si on était plus nombreux à avoir ce respect naturel, ba il y aurait moins besoin d'autorité aussi. Après, l'autorité pour l'oppression… dans un pays comme ça je pense que je serai déjà morte parce que je crois que je n'aurai pas pu accepter et j'aurai dû aller me battre. Et je me suis souvent dit que si je n'avais pas eu de famille, ba j'aurai dû partir dans un combat.

429. I : Pour une cause ?

430. F : Si j'avais pas eu les enfants…

431. I : Alors il y a un côté un peu….

432. F : Idéaliste !

433. I : …pas revendicateur….

434. F : Ouais je suis un peu idéaliste aussi. J'étais très très idéaliste quand j'étais jeune. J'en ai toujours, mais avec la force des choses… Et puis les choses qu'on comprend, qui ne peuvent pas aller dans un sens. Mais c'est vrai que j'aime bien avoir quelque chose… pas forcément à combattre…

435. I : à défendre ?

436. F : Oui à défendre, exactement ! Je me battrai pour une cause qui me tient à cœur.

437. I : Vous avez dit que surtout quand vous étiez plus jeune vous alliez dans les manifestations et moins maintenant… ?

438. F : Ouais, maintenant je trouve que quand ça dégénère c'est moins… Je trouverai ridicule de me prendre… Je trouve que d'aller casser des choses bah ça ne sert à rien. Mais disons qu'une manifestation pacifique j'irai encore… Mais ma mère ne voulait pas que j'aille parce qu'elle disait que j'allais me prendre un coup sur la tête et elle n'avait pas tout tort parce que des fois… Et on ne cassait rien, mais il y avait quand même la police. Je trouve que c'était un peu grisant.

439. I : Est-ce que vous aimez transgresser… quand vous désobéissez… on a parlé des feux rouges, mais on n'a pas trouvé beaucoup d'autres exemples… ?

440. F : Ouais, il n'y a pas beaucoup…

441. I : Il y a du plaisir… ?

442. F : Ouais, c'est un petit sentiment quand on fait des trucs juste un peu en dehors ou des fois aussi on se sort d'une situation un peu épineuse ou alors les circonstances font qu'on s'en sort, sans qu'on ait eu besoin de dire quelque chose ou de trouver une … Et là je ne transgresse rien, mais t'as eu de la chance parce que…

443. I : … Vous ne vous êtes pas fait prendre… ?

444. F : Ouais, des choses minimes, mais des fois les circonstances font que ça t'évite peut-être de transgresser parce que les choses se sont faites comme ça et puis tu t'en sors.

445. I : Comme par exemple ?

446. F : Bah je ne sais pas… quelqu'un nous demande un truc pour aller faire quelque chose et puis on oublie. Entre temps, l'autre personne dit que ça ne va pas jouer et tu réponds que ça ne fait rien, que ce n'est pas grave. Là, autrement, t'aurais dû dire ouais mais j'ai eu… t'aurais dû arranger les choses, tu vois ? C'est un peu comme ça des fois…

447. I : Ok. Et qu'est-ce que vous pensez des transgressions des autres ?

448. F : Alors moi je pense que tant qu'elles ne portent pas préjudice ou qu'elles ne font pas du mal, moi ça ne me gène pas. C'est clair que quand ça nous touche personnellement, c'est peut-être différent. Mais quand je vois quelqu'un jeter un papier à côté de la poubelle je trouve ça ridicule, mais ça ne me… ouais je ne sais pas… Quelqu'un qui grille un feu rouge, ou qui je ne sais pas… ouais c'est l'exemple qui revient tout le temps… bah ça ne me gène pas.

449. I : Et si vous voyez quelqu'un voler par exemple ?

450. F : Si je vois quelqu'un voler je me dis que c'est ridicule, mais après c'est lui qui assume, moi…

451. I : Il n'y a pas de sentiment de révolte, d'injustice.. ?

452. F : Où je trouve révoltant, bon c'est peut-être pas très sympa à dire, mais quelqu'un qui vole dans un magasin, il ne fait de mal à personne. Si on compte sur la quantité, oui ça fait du mal à tout le monde et ça peut faire monter les prix, mais ce n'est pas… ça n'atteint pas physiquement quelqu'un. Alors quelqu'un qui renverse une vieille dame ou un vieux monsieur pour lui piquer son porte monnaie, ça je trouve que… ouais ça, si je voyais ça dans la rue, je pense que ça me ferait réagir ! Mais des fois on ne sait pas si on ose y aller parce que c'est dangereux, mais au moins s'occuper de la personne après. Ca c'est quelque chose qui ne me plait pas parce qu'il y a une atteinte…

453. I : Donc il y a une limite entre les transgressions qui ne porte pas vraiment préjudice, au niveau matériel…

454. F : Voilà !

455. I : … détériorer la nature, même si cela ne se fait pas… et les transgressions qui portent atteinte à une personne ?

456. F : Ouais, je pense qu'on ne peut pas se battre pour tout. Je veux dire qu'il y a déjà assez de choses à faire dans la vie alors il faut utiliser l'énergie au moins pour les choses qui sont importantes. Bon un gosse qui en bouscule un autre, on peut lui dire : « fais attention ! », mais des fois on ne s'en mêle pas… C'est aussi un peu notre société actuelle, où des fois on ne dit rien.

457. I : Et vous nous avez dit que vous faisiez quelques manifestations avant, est-ce que vous pensez participer aux lois d'une autre manière ? A l'élaboration des lois, à leur modification ?

458. F : Bof, pas tellement. Bon quand il y a des modifications de lois, c'est clair qu'il y a des votations.

459. I : Et vous votez ?

460. F : En principe je vote. Je ne vote pas si vraiment j'ai oublié, mais sinon je vote. Mais participer aux lois… ?

461. I : Mais déjà là, si vous votez, que vous participez à des manifestations, c'est que vous participez… Et quand vous votez, vous avez l'impression de participer, de pouvoir changer quelque chose ?

462. F : Oui, même si des fois on se demande pourquoi on vote. Mais bien des fois on se dit : « Ah quand même ça, ça n'a pas passé ou ça, ça a passé ! » Il y a quand même le sentiment, à ce moment-là, d'avoir mis une petite pierre à l'édifice.

463. I : Et pensez-vous qu'il est possible de changer nos lois ?

464. F : Bah moi j'ai toujours pensé que oui. Si on y croit on peut toujours essayer, mais c'est pas dit que ça marche…

465. I : Et on fait comment pour que ça marche… on fait une manif ?

466. F : Non, je pense qu'on a aussi d'autres moyens. Il y a les pétitions, les initiatives… J'ai aussi récolté des signatures pour des petits trucs. C'est un gros boulot et il faut être convaincu et puis motivé. Mais c'est vrai que je n'aime pas quand on dit que, de toute façon, on ne peut rien faire. Des fois, on pédale dans la semoule, mais je pense qu'il faut tenter. Après on voit bien ce que ça donne.

467. I : Ok, très bien !

B.3.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

468. I : Alors c'est la dernière partie et on va essayer de faire le lien entre ce qui s'est passé quand vous étiez plus jeune, on a parlé de l'enfance et de l'école, et maintenant en tant qu'adulte. Pensez-vous que votre rapport à l'autorité à l'école ou face aux parents a influencé le comportement de maintenant ?

469. F : Ouais, je pense que ça donne la ligne. Je trouve que l'enfance, l'éducation qu'on a ça donne les bases. Après c'est plus ou moins personnel. Je pense que quelqu'un qui a eu une éducation rigide va essayer de totalement en sortir et devenir un adulte plutôt laxiste, c'est des fois le piège...

470. I : Avec leurs enfants, en tant que parents…

471. F : Oui. Ou alors reproduire le même schéma tout en ne voulant pas parce qu'on fait des fois ce genre de choses.

472. I : Et puis vous, par rapport à ça ?

473. F : Bah moi je pense que j'ai… comme je n'ai pas eu une éducation rigide, j'ai eu toujours l'impression de pouvoir dialoguer, alors c'est automatiquement ce modèle que j'ai pris parce que je trouve que… Peut-être aussi parce qu'il m'a convenu. Je pense que c'était toujours mieux de discuter et je ne veux pas dire que j'ai totalement réussi parce que j'ai aussi eu certains problèmes avec mes enfants. Je veux dire que, même avec une certaine ouverture d'esprit et beaucoup de discussion, cela ne veut pas dire qu'on n'a jamais d'accrocs, d'accrochages… Mais ça m'a… disons que ce que ça m'a apporté, c'est les bases de ce que je suis aujourd'hui, ce que je pense… et mes relations avec les autres gens…

474. I : Dans quel sens, les relations avec les autres gens ?

475. F : Dans le jugement des gens. Parce que je trouve que, souvent, les gens qui ont eu des éducations très rigides, bah ils jugent automatiquement très vite les autres. Il y a un seul chemin. Mais comme me disait un jour une copine : « Tu sais il y a le chemin qui est comme ça, mais si tu regarde à gauche et à droite bah c'est aussi très bien ! », ce qui est vrai. Dans la vie, t'as aussi envie d'aller voir ce qui est à droite et à gauche… Mais je trouve que… je ne sais pas comment expliquer… par rapport aux autres gens…

476. I : C'est une ouverture d'esprit ?

477. F : Les gens, ils disent qu'il fait ça comme ça… et puis alors, il fait comme il veut. Ouais c'est peut-être égoïste dans un sens mais tant que ça ne porte pas préjudice à toi, après les gens ils font ce qu'ils veulent mais ils assument ce qu'ils ont…

478. I : Mais vous pensez que votre éducation au dialogue et à l'ouverture ça vous a permis de croire que le changement est possible et à vouloir…

479. F : Oui je pense ! Oui je pense que ça a une influence très grande.

480. I : Et est-ce que vos transgressions ont eu ou ont encore une influence ?

481. F : Oui, je pense quand même… ba le fait de… en fait ça a deux sens… ba le fait de faire ça permet de voir un peu les choses et le fait de savoir quand même que si je dois l'expliquer je n'allais pas me heurter à un mur… je pouvais dire que je l'avais fait parce que je voulais voir et on allait me dire que « Ba tu vois bien ! » et j'étais très contente d'avoir vu par moi-même !

482. I : … d'avoir expérimenté ?

483. F : … d'avoir expérimenté. Je pense effectivement que quelqu'un qui transgresse en sachant que derrière il y a vraiment la punition, il y a le couperet, ça doit être plus grisant encore, mais beaucoup plus stressant. J'avais toujours un petit stress et c'est vrai que des fois j'ai eu de la chance… il aurait pu m'arriver des accidents aussi…

484. I : Ouais, donc on vous laissait cette possibilité de tester, de voir par vous même ?

485. F : D'aller voir. Je pense que ça vient beaucoup de mon père, ça. Ma mère, elle était plus à craindre et mon père, lui, disait qu'il fallait aussi qu'on apprenne. J'ai souvent entendu ça… j'entendais quand ils parlaient les deux et je me disais toujours : « Il a raison, il a raison ! ». Une fois, je n'étais qu'avec mon père et mon frère. Je reviens sur quelque chose d'ancien… J'avais 14 ans, j'avais un copain à voir et je ne voulais pas lui dire. Ma mère n'étant pas là j'ai dit qu'il fallait que j'aille vite acheter je ne sais plus quoi… Je lui ai dit que j'allais vite acheter une boîte de petits pois et il m'a dit « ouais, ouais ». Et puis j'ai fait plus long, bien sûr, que prévu et quand je suis arrivée il m'attendait en bas, devant la maison quoi. Et il m'a dit : « T'as fait long ! » et là je me suis dit jamais plus… Parce qu'il ne m'a rien dit mais je suis sûre qu'il a tout compris et il savait très bien ! Je lui ai dit que j'avais rencontré une copine et il m'a dit : « Ouais bon, on va souper ».

486. I : Il n'a rien dit ?

487. F : Il n'a rien dit.

488. I : Alors jamais plus quoi ?

489. F : Alors moi j'ai pensé dans ma tête… J'ai cru que je l'abusais et puis en fait il a dû très bien comprendre parce que mon père était très mariole et il n'a rien dit et c'était beaucoup mieux. Je me suis dit que si je lui avais dit, bah il ne m'aurait rien dit et il ne m'aurait pas attendu… Là il s'était fait du souci parce qu'il a peut-être pensé… Après quand je suis arrivée, il a dû se dire « bon, on ne va pas l'embêter » mais voilà. En fait c'était une forme

de transgression et j'ai vu que mon père était très présent sous ses abords… mais je le savais déjà… plutôt marrant parce qu'on rigolait beaucoup. Je m'étais dit « voilà, je ne veux plus l'abuser ». C'est plus le côté de me dire que c'est la franchise qui est le mieux. Voilà ce que j'ai réalisé à ce moment là.

490. I : Ok.

491. F : … petit intermède…

492. I : Et si vous n'aviez pas fait ces petites transgressions, ces désobéissances et ces défis et tout ça, vous pensez que ça serait la même chose maintenant… ou… ?

493. F : … euh…

494. I : Qu'est-ce qu ça vous a apporté finalement ? Et si vous ne l'aviez pas fait ?

495. F : Ca apporte aussi une connaissance de soi, je pense. Après toutes ces petites expériences… en fait… quand on réfléchit… quand on est dans ces situations où on a envie de faire et on sait que normalement on ne devrait pas, on dialogue avec soi-même. Parce qu'en fait, on sait très bien et on sait toujours que… il y a une petite sonnette et on se dit qu'on va aller jusqu'à là et puis après on arrête…

496. I : C'est trouver la limite ?

497. F : C'est trouver la limite et moi j'aimais bien ça quand j'étais enfant… et encore maintenant, j'aime quand même bien aller voir jusqu'où on peut aller !

498. I : Et vous pensez qu'il est nécessaire de transgresser pour se construire ou on peut se construire et ne jamais transgresser ?

499. F : Bof, après c'est personnel mais moi je pense que ça fait du bien qu'on apprend et ça nous fait aussi savoir que voilà on est aussi des êtres humains… en ayant toujours à l'idée qu'il ne faut pas porter préjudice à quelqu'un. Ce n'est donc pas des choses qui portent à conséquences et moi je trouve que ça. Mais peut-être que d'autres personnes ont une autre sensibilité et elles ne s'imaginent pas pouvoir transgresser quelque chose.

500. I : Est-ce qu'on se construit la même chose si on ne transgresse jamais rien ?

501. F : On doit se construire aussi, mais on a peut-être moins la possibilité de comprendre, alors que quelqu'un qui le fait. Enfin je ne suis pas sûre.

B.4 ENTRETIEN AVEC JEAN

I = Interviewers

J = Jean

B.4.1 Echauffement

502. I : Pour commencer, on va vous poser quelques questions sur vous, comme échauffement. Alors, quelle est votre activité professionnelle ?

503. J: Je suis architecte et puis je m'occupe de la transformation et de l'entretien des bâtiments de l'Etat.

504. I: D'accord, et est-ce que vous avez des enfants?

505. J: Oui, deux, deux filles.

506. I: D'accord. Est-ce que vous habitez depuis longtemps dans ce quartier ?

507. J: Depuis 25 ans.

508. I: Et est-ce que vous avez fait votre scolarité ici ?

509. J: Non, pas du tout. Je l'ai faite sur la commune de Vernier, à Aïre.

510. I: C'est l'école d'Aïre ?

511. M: Oui, d'ailleurs, c'était l'école, elle venait d'être construite. J'ai été dans les premières volées de cette école.

512. I : Mhh. Est-ce que vous pourriez essayer de nous dire quel genre d'élève vous étiez ?

513. J : Oh, et bien je dirai être un élève sage, très réservé. Heu… timide très certainement aussi. Et puis, tout au départ, comme mes parents étaient suisses-allemands, j'ai eu un peu de peine à m'adapter parce qu'on ne parlait que suisse-allemand à la maison. Et puis, finalement, ça faisait beaucoup de choses en même temps.

514. I : Mhh…

515. J : Donc apprendre, partir de la maison, heu… des choses comme ça quoi…

516. I : Et quelle relation vous aviez avec les enseignants ? De manière générale.

517. J : Et bien disons que… comment dire… disons que ça ne se passait pas trop mal quoi. Je les craignais, et puis, je trouvais bien souvent que ce n'était pas très, comment dire ? Que ce n'était pas très juste la façon dont elles s'occupaient de l'ensemble des élèves. J'ai l'impression qu'il y avait, qu'il y avait des chouchous, il y avait des, ceux dont on ne s'occupait pas.

518. I : Mhh…

519. J : Il y avait ceux dont on se rabattait dessus. Ce qui est… ce qui est, j'allais dire naturel. Mais disons que je l'avais un peu ressenti bizarrement quoi.

520. I : Mhh, d'accord. Et puis, avec les autres élèves ? Les camarades de classe ?

521. J : Pfff, bah, les camarades de classe ? Ben, il y avait, comme toujours je pense, il y avait des clans.

522. I : Mhh…

523. J : Des rapprochements de personnes, d'autres qui étaient exclus, d'autres qu'on embêtait aussi. Non, mais en général, comme ça, vu la distance, ça ne se passait pas trop mal quoi.

B.4.2 Souvenirs de transgressions scolaires

524. I : D'accord. Alors, on aborde maintenant le premier volet et on aimerait que vous essayiez de nous raconter quelques moments où vous avez transgressé des règles à l'école. Pas respecté des règles, désobéi, enfreint…

525. J : Ben disons, désobéir je ne pense pas que je le faisais souvent, parce que bon c'est mon caractère. Mais par contre, il y a un truc qui me vient à l'idée, c'est-à-dire que je me… comment dire, je vais citer un exemple. A un moment donné, ça devait être en deuxième primaire, donc tout jeune. Il y a eu quelqu'un qui a griffonné le mur avec la craie et puis la maîtresse voulait trouver le coupable. Je ne l'étais pas, mais pour que les autres puissent

aller en récréation, j'ai dit que c'était moi. Alors, j'ai été moi effacer le coup de craie sur le mur, pour que mes camarades puissent aller en récréation.

526. I : Elle vous retenait tous dans la classe pour savoir qui était le coupable ?

527. J : Oui, voilà. Et puis, comme personne ne se dénonçait, je me suis dit « Bon ben allez, c'est un peu vache pour tout le monde, je me dénonce. », alors que ce n'était pas moi.

528. I : Mhh.

529. J : Voilà le genre de situation. Donc j'étais très obéissant. Je n'allais pas transgresser des règles données.

530. I : La conséquence de cette dénonciation ça a été de… ?

531. J : Ben, c'était moi qui avais été puni pour un autre. Mais par contre, les autres camarades ont pu profiter de la récréation.

532. I : Et la punition c'était donc d'effacer ?

533. J : Voilà, tout simplement.

534. I : La règle, elle était claire ? Qu'il ne fallait pas dessiner contre les murs ?

535. J : Oui, bien sûr.

536. I : Et la sanction était juste ?

537. J : Ben obligatoirement que non puisque…

538. I : Oui, parce que ce n'était pas vous. Mais si ça avait été la bonne personne ?

539. J : Je pense que oui, effectivement. Je pense que celui qui gribouille contre les murs doit réparer quoi.

540. I : Mhh.

541. J : Comme aujourd'hui les tags sur tous les bâtiments… On devrait pouvoir attraper ceux qui les font, plutôt que de faire payer l'ensemble des contribuables. Parce qu'évidemment c'est un petit... c'est un problème qui coûte très cher. Et puis, ce qu'il y a d'amusant, c'est que finalement, maintenant, je m'occupe aussi des tags dans le cadre de mon travail. Et je fais enlever des tags qui finalement ne me concernent pas. Et puis, c'est quand même moi, dans un certain sens, comme tout le monde, qui paie pour quelqu'un d'autre.

542. I : Oui. Et l'élève qui avait dessiné sur ce mur, vous ne l'aviez pas dénoncé ?

543. J : Je n'ai jamais su. Ben non, on ne savait pas qui c'était.

544. I : Et il n'est jamais venu ? Il n'y a pas eu de suite en fait ?

545. J : Non, aucune.

546. I : Et quand vous avez pu sortir à la récréation, ça s'est passé comment ?

547. J : Je n'ai pas pu sortir à la récréation puisqu'il fallait que j'efface.

548. I : Mais les autres, ils n'ont pas réagit ?

549. J : Rien du tout.

550. I : Pas un remerciement, rien ?

551. J : Rien du tout.

552. I : Mais ils savaient que ce n'était pas vous ?

553. J : Ben celui qui l'a fait savait en tout cas que ce n'était pas moi. Les autres je ne pense pas qu'ils… qu'ils se soient posés la question.

554. I : Mhh. Et vous vous sentiez comment ?

555. J : Ben, disons, c'est comme je l'ai dit tout au début. Il y avait des moments d'injustice finalement. Mais, c'est une injustice qui ne pouvait être décelée par l'enseignante.

556. I : Mhh.

557. J : Quoique, avec justement, comme j'étais assez timide, réservé et obéissant, elle aurait peut-être dû se rendre compte que ça aurait pu ne pas être moi en tout cas… Mais bon, c'est… voilà.

558. I : Vous pensiez que… je ne sais pas si vous arrivez à vous souvenir mais… Au moment où vous vous êtes dénoncé, est-ce que vous vous êtes dit : « Elle va savoir que moi je ne suis pas justement ce genre de… » ?

559. J : Non pas du tout. Non. C'était vraiment vis-à-vis de mes camarades.

560. I : Ok. Est-ce qu'il y a un autre moment qui vous reviendrait maintenant ? Où vous auriez enfreint une règle ou vous avez le souvenir que vous n'en enfreigniez pas ?

561. J : J'ai certainement dû aussi en enfreindre, mais il n'y a rien qui me vient. Ca ne devait pas être assez important pour que je m'en souvienne, contrairement à ce que je viens de vous dire tout à l'heure. Parce que c'est vrai que c'était un truc qui s'est passé au début de ma scolarité. Et puis, je m'étais dit : « Ce n'est pas tout à fait normal » Enfin bon, j'avais choisi de le faire. Mais autrement, pfff… J'ai bien dû faire des bêtises au cycle d'orientation, plus tard mais…

562. I : Mhh… Mhh ?

563. J : Il n'y a rien qui me vient de précis là…

564. I : Ok… Au cycle, vous vous décririez pareillement que quand vous étiez plus petit ?

565. J : Non, au cycle, j'avais quand même grandit un peu donc. Et puis, c'est vrai qu'au cycle, j'étais heu… j'étais devenu beaucoup plus sûr de moi. Et puis, je faisais partie, c'est un grand mot hein, un peu de l'élite. C'est-à-dire que heu… je n'étais pas loin, enfin, j'étais dans le groupe des chefs je dirais. De ceux qu'on écoutait ou qu'on suivait, qu'on respectait.

566. I : Et ouais avec ce groupe, vous ne faisiez pas parfois, tous ensemble une, je ne sais pas, pour aller embêter quelqu'un… ou pour déranger… un effet de groupe peut-être ?

567. J : Non, pas particulièrement, non. Non, on était le groupe… j'allais dire respecté, mais on n'allait pas pour autant profiter de cette situation pour aller semer la zizanie ailleurs.

B.4.3 Comportements adultes face à l'autorité

568. I : Ok. Très bien. Il me semble qu'on peut passer à la deuxième partie. Alors, maintenant, en tant qu'adulte, donc on quitte les souvenirs d'enfance. Comment est-ce que vous vous comportez face à l'autorité ?

569. J : Alors, je n'aime pas l'autorité. Je n'aime pas l'autorité parce que finalement, bien souvent, enfin c'est comme ça que je le considère, les gens qui se croient supérieurs ne le sont pas obligatoirement, n'ont pas obligatoirement le même cursus professionnel ou privé, n'ont pas les même expériences, et de prétendre donner des ordres ou des directives, je trouve très déplacé. Parce que finalement, je crois que les gens, comme je vous le disais tout

à l'heure, ont leur parcours et ils savent très bien comment agir ou réagir ou… Ouais, comment être dans la vie, sans que quelqu'un vienne vous dire : « Non, c'est comme ça que ça se passe plutôt que comme ça ». Parce que finalement, quand on agit d'une certaine manière, c'est quand même par rapport à ce qu'on a eu, à notre vie propre.

570. I : Mhh.

571. J : Et puis tant qu'on respecte les gens, tant qu'on heu... Comment dire on… on n'interfère pas sur leur vie, je pense qu'il n'y a pas de raison qu'on reçoive des directives ou des ordres. Mais ça c'est, je pense que c'est très personnel. J'ai choisi d'être indépendant, au tout départ, parce que justement je ne comprenais pas qu'on vienne me dire qu'il fallait que je fasse ça comme-ci plutôt que comme-ça. Qu'on m'apprenne quelque chose…

572. I : Par rapport aux professionnels alors ?

573. J : Oui, au professionnel. Qu'on m'apprenne quelque chose, sans autre. Mais, qu'on vienne me dire ça, ça se fait comme ça plutôt que comme ça, alors ça pas. C'est simplement sa méthode à lui…

574. I : Mhh.

575. J : Ca j'ai beaucoup de peine.

576. I : Vous aviez eu à un moment ? Quand vous avez commencé… ?

577. J : J'allais dire ça a été un petit peu toute ma vie. Et puis, maintenant encore, parce que j'ai été indépendant pendant 25 ans. Maintenant, ça fait 9 ans que je suis employé et j'ai énormément de peine à… justement par ce fait.

578. I : Mhh.

579. J : Parce qu'on… même… je veux dire… ce n'est pas parce qu'ils sont plus jeunes ou comme ça mais des gens qui ont un autre, un autre parcours, heu… savent pas quel est le parcours que j'ai eu. Ils viennent me dire : « Voilà, il faut faire ça comme ça plutôt que comme ça ». Alors que le résultat, ma façon de faire va très bien. Et bien souvent, leur façon d'imposer les choses va moins bien, fait moins avancer les choses. On perd beaucoup plus de temps pour certains trucs. Et puis, ça, ça a été toujours difficile pour moi. Et puis, j'ai été très heureux à 20 ans ou 18 ans, je ne sais plus, quand on va s'engager pour l'armée, que j'aie un problème au dos qui me permette de ne pas faire l'armée parce que ce… Enfin, je ne l'ai pas faite, mais je pense, à entendre ce que j'ai entendu autour de moi, que ça aurait été très difficile pour moi de subir des gens qui laissent le cerveau à la maison et puis qui distribuent les ordres bêtes et méchants.

580. I : Mhh. Ok. Mais alors maintenant, par rapport au fait que vous retravailliez en tant qu'employé, vous devez quand-même, d'une certaine façon, vous soumettre à une autorité au travail. Est-ce que ça vous arrive de transgresser, de ne pas respecter ce qu'ils vous disent si vous pensez que ce que vous faites c'est mieux et que ça marchera ?

581. J : Alors, je dirais, dans le 80% des cas oui.

582. I : Oui ? Vous avez un exemple ?

583. J : Non, pas particulièrement. Qu'est-ce que je pourrais dire là… ?

584. I : Ok. Donc, dans le domaine professionnel, ça vous arrive vu que vous avez été indépendant et puis que vous avez une certaine expérience et maîtrise, de ne pas forcément suivre, si ça ne dérange pas et que le résultat est le même.

585. J : Non c'est-à-dire que bien souvent le résultat est meilleur de la façon, de détourner ce qu'on me demande de faire. C'est pour ça que finalement je transgresse toutes les directives, disons la plupart des directives. Il y en a que je ne peux pas transgresser parce que sinon ça s'arrête tout simplement. Mais disons tout ce que je peux transgresser, tout ce que je peux faire, j'allais dire à ma méthode, je le fais à ma méthode.

586. I : Mhh. Et ça c'est des choses qui sont remarquées ?

587. J : Alors, oui de temps en temps ça arrive. Bon, je me suis fait remonter une fois les bretelles parce qu'effectivement j'ai, comme ils appellent ça, « saucissonné » des travaux. C'est-à-dire au lieu de prendre, de faire tout un étage par exemple en réfection de peinture, ben je prenais une classe après l'autre pour que le montant total, si on prend compte du montant total, parce que quand il y a un montant important, on est obligé de faire appel à 18 entreprises pour comparer les prix. Et comme je m'occupe de bâtiments précis, ça fait des années que je m'occupe de ces bâtiments. Et j'ai fait, au départ bien sûr, je suis obligé et puis c'est normal, de comparer les prix. Et puis comme je continue après avec les mêmes entreprises, pour éviter justement de recommencer tout le système, de devis, de comparatif, de perte de temps finalement parce que même au pire, si un entrepreneur un coup, une année est un peu moins cher que celui-ci, heu il va le faire une année et puis après il va partir ailleurs. Alors que celui qui est là, il sait exactement comment procéder, il sait exactement ce que j'attends de lui, les finitions, les couleurs, enfin, donc il y a quand-même du temps dans ce sens-là. Donc ça c'est transgresser une des règles qu'on nous demande.

588. I : Ok. Est-ce que, donc ça c'est le domaine professionnel. Est-ce qu'il y a d'autres domaines où vous transgressez heu volontiers, je ne sais pas si c'est le bon terme mais où vous…

589. J : Non je ne crois pas, Je ne crois pas. Je pense que dans ma vie privée ou comme ça je…

590. I : Sur la route ou…

591. J : Ben disons, sur la route, oui je transgresse des règles. Effectivement, parce que heu… je ne sais pas. Je vais citer un exemple : quand on traverse le pont Butin, à l'époque il était, il n'y avait pas de limitation de vitesse par exemple, je cite un exemple. Et puis tout d'un coup, il y a eu… je crois que c'était… on nous a imposé de rouler à 100, puis à 80, puis à 60. Alors c'est clair que là, de temps en temps, je transgresse les règles. Mais, je dirais, c'est un exemple assez général. Selon l'heure, selon le trafic, selon tout ça, je veux dire. Je ne vois pas… mal pourquoi je me traînerais à 60 à l'heure tout seul. D'autant plus que, sur le pont Butin, quand j'étais petit, j'avais une caisse à savon avec un moteur et puis j'allais faire de la caisse à savon sur le pont Butin.

592. I : Ouah !

593. J : Donc à l'époque, ça, ça date quand-même. Ca peut paraître inimaginable pour vous, mais il n'y avait aucun problème. J'étais tout seul sur le pont Butin avec ma caisse à savon.

594. I : Mhh. Ok, et…

595. J : Et puis autrement, dans ma vie privée, je ne crois pas que je transgresse des règles. Je suis, malheureusement, je dirais quelqu'un de très fidèle et… ce qui fait que... non.

596. I : Ok.

597. J : Non, et puis si les gens étaient plus respectueux et plus heu… respectaient eux-mêmes j'allais dire, les décisions ou les engagements qu'ils prennent, je pense qu'on serait mieux.

598. I : Mhh.

599. J : Mais bon, c'est un caractère aussi, c'est…

600. Ï : Vous avez dit que vous étiez « malheureusement » très fidèle. Pourquoi « malheureusement » ?

601. J : Ben oui parce que je ne suis pas du tout dans, dans la vague.

602. I : La vague de transgressions qu'il y a en ce moment ?

603. J : Oui. Et puis effectivement, la vague de transgressions qu'il y a maintenant me dérange. Parce que finalement, c'est… je dirais, c'est simple de respecter heu… une société ou comme ça. On est dedans. On a beaucoup d'avantages aussi d'être dedans, dans ce système. Tant qu'on respecte les gens, ça se passe très bien. Et puis là, ben ma foi, il y a beaucoup de choses qui se font… puis qui finalement embêtent tout le monde. Parce que certains le font, on a de plus en plus de restrictions, de directives à suivre, de punitions entre guillemets, amendes etc. Simplement parce que certaines personnes ne jouent pas le jeu.

604. I : Mhh. C'est une perte de liberté, finalement, à cause…

605. J : Oui, c'est une perte de liberté pour un certain nombre de personnes. Et puis, je pense qu'à l'école, que ce soit l'école primaire, le cycle, le collège, le TEC ou quoi que ce soit, tout, tout est comme ça finalement. Pour certains éléments difficiles ou qui ne veulent pas, qui n'ont pas le respect suffisant des autres, tout le monde en pâtit finalement.

606. I : Tout le monde subit un règlement, des longues règles… donc ça rejoint un peu ce que vous avez dit au début sur l'autorité. Vous avez dit « Je n'aime pas l'autorité et puis je trouve que ça nous embête » enfin je résume : « On pourrait devoir agir comme ça marche et puis selon notre expérience et puis être des personnes sensées. Et puis finalement, il y a des personnes qui ne le sont pas… »

607. J : Oui. Oui, tout à fait. Mais bon, de toute façon, on ne va pas, c'est comme dans tout… c'est presque une philosophie quoi. On ne peut pas refaire le monde. C'est ma façon de voir, maintenant, peut-être qu'il y en a d'autres qui regardent ça tout à fait différemment et qui profitent d'un système un peu de moutons, heu… qu'on appelle de mouton pour justement pouvoir être au-dessus et pouvoir profiter de ce système-là.

608. I : Mhh.

609. J : Mais c'est, c'est à l'école, dans une classe, c'est, c'est pareil quoi. Evidemment c'est que la vie quoi.

610. I : Et… est-ce que vous vous sentez acteur des lois ? Là on quitte l'autorité, les règles,…

611. J : Acteur des lois ça veut dire heu… ça veut dire quoi exactement ?

612. I : Est-ce que vous pensez que vous y participez d'une certaine façon ? Pour les créer, les modifier, les…

613. J : Ben j'y participe dans le sens que je heu… je n'ai jamais été voté.

614. I : Mhh.

615. J : Donc ce qui veut dire que je peux me plaindre mais ce n'est pas juste finalement de me plaindre parce que si je me plains… à la rigueur si je… Je pourrais me permettre de me plaindre si j'allais voter, si je donnais mon avis. En l'occurrence, je ne le donne pas, je dirais ce n'est pas juste d'aller se plaindre.

616. I : Et vous pensez que le fait d'aller voter, ça permet d'aller changer heu…

617. J : Ben, c'est justement là que j'ai un petit souci. C'est-à-dire qu'on vote beaucoup de chose et les votes, les textes de vote sont bien souvent tournés de façon à ce que, d'abord le… Je dirais le… presque le 60 ou le 70% des gens ne comprennent pas ce qu'on leur demande. Et comme c'est fait comme ça, ils arrivent, nos gouvernants arrivent à influencer, à aller dans le but dans lequel eux veulent aller.

618. I : Mhh, ok. Donc, ce n'est pas forcément un pouvoir de voter, de pouvoir aller…

619. J : Actuellement, ce n'est pas un pouvoir, parce que les gens qui comprennent, j'allais dire la question, sont minoritaires.

620. I : Mhh.

621. J : Ce qui fait que…

622. I : Ils n'ont pas de poids ? Ils restent manipulés ?

623. J : Voilà. Heu… ma voix ne changerait rien à ce qu'éventuellement j'aimerais que ça change.

624. I : Mhh. Ok. Et puis sinon, à part les votations, on pensait aussi aux manifestations, aux associations, etc. Vous, vous…

625. J : Personnellement, non, je ne fais pas partie de tout ça.

B.4.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

626. I : Ok… On peut passer à la troisième partie et dernière partie de l'entretien. On essaie maintenant de voir s'il y aurait un lien entre l'autorité qu'il y a eu à l'école, de ce que vous avez évoqué au début à l'école et votre position actuelle, ce qu'on vient de développer sur la construction d'une personne.

627. J : Ben, disons, ça a peut-être contribué. Mais, je crois qu'au départ on a quelque chose en soi qui fait que j'ai réagit ou agit comme je l'ai fait finalement. Tout, tout contribue finalement au développement d'une personne.

628. I : Alors, il y aurait les transgressions et puis quoi d'autre ?

629. J : Oui, c'est-à-dire que tout ce qu'on vit… fait qu'on agit d'une certaine manière et puis tout ce qu'on reçoit par héritage, oui enfin par heu…

630. I : Mhh, mhh.

631. J : … fait qu'effectivement, on va plutôt prendre ce chemin plutôt que l'autre. Et puis tout ce qu'on rencontre dans ce chemin, heu… toutes les attaques ou les aides participent simplement à ça, mais je pense qu'on est… c'est un peu fataliste ce que je dis, mais je crois qu'effectivement on se construit avec ce qu'on a reçu, ce qu'on vit et ce qu'on essaie de partager ou de donner.

632. I : Et est-ce que les transgressions pourraient en faire partie ? Des choses qui, de ces expériences ?

633. J : Oui, ben bien sûr aussi. Bien sûr… quand on, quand j'ai été casser des vitres, heu dans une… dans un ancien restaurant qui était plus… plus en fonction et tout… C'est clair qu'il y a eu une réaction. Il y a eu la police, il y a eu mes parents, il y a eu de l'argent de poche en moins… tout ça fait que je me suis dit : « Bon ben voilà. C'était très sympathique de casser ces vitres, mais par contre, ça m'a coûté ça, ça et ça. Donc est-ce que ça vaut la peine de

continuer à casser des vitres ou bien est-ce que le respect entre guillemets d'autrui n'est pas plus important ? ».

634. I : Mhh. Vous aviez… c'est pourquoi que vous aviez cassé ces vitres ?

635. J : Par simple jeu…

636. I : Ok. Seul ou en groupe ?

637. J : Avec mon ami d'enfance.

638. I : Vous ressentiez quoi au moment de les casser ?

639. J : Au moment de les casser ? C'était très amusant, oui, oui. C'était drôle parce qu'il y en avait tellement et il y avait assez de cailloux pour… donc c'était vraiment heu…

640. I : C'était un sentiment agréable ?

641. J : Oui, oui, tout à fait. Oui, oui. Et puis, d'ailleurs, c'est surprenant… d'avoir un sentiment agréable en détruisant quelque chose…

642. I : Mhh.

643. J : Mais malgré tout, c'était très agréable.

644. I : Mhh. Et, on aimerait savoir si d'après vous, les transgressions c'est nécessaire ? Est-ce que vous pensez que c'est possible de ne pas du tout transgresser et de se construire sans ?

645. J : Pour se construire oui, certainement c'est nécessaire, oui. Justement pour, comme je viens de dire tout à l'heure, pour me rendre compte que ce qu'à, le cas qu'il y a eu là n'est pas une bonne chose. Donc après, ça permet de réfléchir, de se dire « Bon ben voilà, j'ai cassé ces vitres. Finalement, c'était des vitres à quelqu'un », même si c'était un café, enfin un restaurant désaffecté et tout, mais malgré tout, au moment où lui a dû vendre ou a dû se défaire de ce restaurant, le fait, j'exagère un peu, je caricature un peu, mais le fait que ces vitres soient cassées, il aura moins, enfin plus perdu que si elles avaient été entières. Donc c'est un non respect d'une personne, c'est enlever quelque chose à quelqu'un. Donc, je pense que le fait que je l'aie fait m'a permis par la suite de ne plus faire… parce que j'ai réalisé que…

646. I : Mais, vous avez appris quoi ? Vous avez appris quoi ? Que vous aviez fait du tord à quelqu'un ?

647. J : Voilà.

648. I : Et à vous aussi ?

649. J : Ben disons, pour moi, le plus important c'était heu… finalement, le tord que j'avais fait à d'autres.

650. I : Ok.

651. J : Mais ça m'a quand même appris, qu'effectivement, il faut éviter de le faire, par respect, par heu…

652. I : Et comment vous aviez eu conscience du tord fait aux autres ? On vous l'a dit ? Vous l'aviez compris après ?

653. J : Bon, bon, comme il y a eu la police, qu'il y avait eu les parents… Je veux dire, on réfléchit quand-même à ça.

654. I : Et c'était quoi les sanctions ? La police est venue mais…

655. J : Bon j'étais tout petit hein, mais la police est venue à la maison. Elle a parlé avec mes parents, elle a… ça fait quand même un peu bizarre. Il y a effectivement quand même eu une sanction, comme je le disais, pour l'argent de poche qui était peut-être de 30 centimes par moi. Mais je veux dire, c'était…

656. I : Donc c'était vos parents qui avaient pris la décision ?

657. J : Oui, mais de la police elle-même, il n'y a pas eu grand-chose. A part qu'à l'époque, la police était beaucoup plus respectée qu'aujourd'hui. Je veux dire, un policier débarque chez vous, c'est… c'est un événement. Aujourd'hui, quand on voit comment réagissent et agissent les gens vis-à-vis de la police, on se dit bon : « Ben c'est rien de particulier quoi, cause toujours… ». C'est un peu, enfin c'est le sentiment que j'ai. Quand on voit les gens téléphoner pendant qu'ils roulent alors qu'il y a une voiture de police à côté… Je veux dire, c'est, ça à l'époque, jamais on aurait pu le faire. Parce que non seulement la police aurait agit à chaud, sur le coup, bon on est beaucoup plus aussi mais je veux dire… heu… disons qu'on ne se serait pas permis de le faire, en tout cas dans le milieu dans lequel j'étais ou comme ça.

658. I : Mhh.

659. J : Peut-être que dans d'autres on pouvait.

660. I : Le simple fait qu'elle vienne à la maison, c'était finalement une sanction en soi ?

661. J : Ah oui.

662. I : Que la police vienne ?

663. J : Ah oui, c'était important. Je veux dire, c'était un événement ça.

664. I : Et puis, à votre avis, pourquoi on a glissé comme ça ? Justement nous on s'intéresse à ce thème des transgressions. Le fait que vous décrivez qu'avant on respectait plus la police, les règles, il y avait besoins de moins de règles et petit à petit les gens ont de plus en plus transgressé, moins respecté. Et on arrive à une société où il faut rouler partout à 40, on aimerait la tolérance zéro, mais comme vous dites, on est beaucoup trop nombreux pour qu'on soit tous surveillés. Qu'est-ce qui pourrait expliquer ça, selon vous ?

665. J : Alors ça, je ne sais pas trop.

666. I : Je ne sais pas non plus, c'est pour ça que je vous pose la question.

667. J : Bien sûr mais… est-ce qu'on a par le biais des médias, on a trop d'exemples, on sait beaucoup trop de choses qui font qu'on peut peut-être se dire que bon, si eux le font et que c'est plus ou moins entré dans les mœurs, pourquoi pas nous aussi le faire… Pfff, je ne sais pas exactement là comment, pourquoi ça vient finalement, qu'on se rapproche de plus en plus de, d'un… d'une… oui, d'un système comme en Amérique ou finalement on dégrade tout quoi… on ternit tout… parce qu'il y avait… parce que, finalement, c'est obligatoire qu'il y ait de plus en plus de gens, mais je ne sais pas si c'est… ou bien alors c'est comme dans les clans d'animaux. Je veux dire, à un moment donné, il y a un nombre possible et puis dès que ce nombre est trop important… heu c'est ou ils les chassent, ou carrément ils les tuent pour qu'ils puissent avoir leur territoire et que dans leur territoire ils trouvent tout ce qu'ils ont besoin.

668. I : Mhh, autosuffisant… mais nous on n'a pas le droit de se tuer alors du coup d'avoir un côté individualiste, d'en profiter alors…

669. J : Ben, je ne sais pas si on n'a pas le droit de se tuer parce que finalement quand on voit le nombre de guerres, qu'elles soient religieuses ou politiques. Quand on voit le nombre de…

d'aliments, par exemple, qui sont de moins en moins de bonne qualité… Est-ce qu'on ne tue pas aussi d'une façon les gens avec ce genre de chose ?… heu… On entend dire que finalement le sida c'était peut-être une création aussi. Heu… il y a d'autres maladies où on ne sait pas vraiment d'où elles sortent… Est-ce que ce n'est pas aussi une façon de limiter un nombre de personnes sur un territoire donné quoi ?

670. I : Mhh, intéressant.

671. J : Je ne sais pas…

672. I : Est-ce que vous voulez rajouter quelque chose là-dessus ?

673. J : Non.

674. I : Je voulais juste revenir sur… vous nous avez dit que c'était par rapport à la police. Avant, si on était, si on avait pu être au portable au volant, elle aurait tout de suite réagit, enfin par rapport à ça…Est-ce que vous vous sentiez plus sous le contrôle de la police avant que maintenant ?

675. J : Non, on n'était pas plus sous le contrôle, simplement on respectait beaucoup plus. C'est-à-dire que le simple fait que la police pourrait être là ou intervenir, en tout cas dans le groupe où j'étais, suffisait pour nous rendre conscient de ça.

676. I : Mhh. Et puis là, maintenant ? Vous n'avez plus cette…

677. J : Et j'ai l'impression qu'aujourd'hui, ça n'a plus le même impact sur les gens. Et puis, c'est vrai, comme ils disent, on est de toute façon beaucoup plus, on a d'autres urgences, enfin la police a d'autres urgences, a d'autres intérêts aussi. Parce que finalement, la police, c'est plus facile d'encaisser une amende chez quelqu'un qui a de l'argent, plutôt que d'essayer de courir après un tagueur ou un qui pique un bonbon dans un truc parce que de toute façon il n'y pas de quoi payer une amende par exemple. Parce qu'il y a aussi tout le côté financier qui entre en compte. Un bête exemple, le parking dans les rues, on est d'accord, avec nos impôts, on paie la chaussée, on paie les trottoirs, on paie l'emplacement du parking. Et puis, tout d'un coup, à un moment donné, on a eu besoin d'argent. Donc l'Etat et tout ça, ils ont dit, bon ben cette partie de route qui a été payée par les contribuables, on va la louer en plus.

678. I : Mhh.

679. J : Voilà. C'est un des exemples qui…

680. I : D'une forme, d'une certaine autorité alors, qui impose.

681. J : Oui, enfin non ce n'est pas ça… c'était quoi déjà la question ?

682. I : Oh, mais là on a dévié. C'était par rapport au sentiment d'être plus ou moins surveillé par la police entre avant où ou vous saviez que le simple…

683. J : Le simple fait que ça existait permettait d'être plus… plus raisonnable. Alors qu'aujourd'hui c'est vrai qu'on est de moins en moins raisonnable.

684. I : Mais donc, d'une certaine manière, puisqu'on est de moins en moins raisonnable, ça justifierait le besoin de règles ?

685. J : Non, parce que ça peut aller dans les deux sens. Parce que plus on freine quelqu'un, plus il a envie de faire quelque chose.

686. I : Mhh. Et alors moins on met, plus on raisonne ?

687. J : Oui, peut-être.

688. I : En tout cas, vous c'est ce que vous ressentez ?

689. J : Oui

690. I : Plus on vous met de règles, plus il y a des supérieurs hiérarchiques plus vous avez envie de…

691. J : Ah oui, oui !

692. I : Et puis, est-ce qu'il y a aussi, enfin, par exemple, dans votre travail, est-ce que c'est toujours parce que vous savez que vous allez faire mieux que ce qu'on vous dit ? Ou bien, c'est aussi ce côté, voilà, de supérieur hiérarchique qu'on n'a pas envie, enfin qu'on aime aussi…

693. J : C'est aussi, ça a aussi une influence effectivement. Le fait d'avoir une autorité et puis de se dire « Ouais bon attend, cause toujours ! Avec ma méthode je fais quand-même bien aussi donc ». Mais c'est vrai que c'est peut-être aussi dans le caractère de… de l'homme finalement de…

694. I : Et puis ça fait quoi en vous ?

695. J : Ben, disons, ça ne me fait pas grand-chose. Comme je suis actuellement payé pour faire un travail, c'est-à-dire pour entretenir des bâtiments, je le fais. Et puis, d'écouter ma, ma hiérarchie fait que je pourrais en faire moins. Et puis ça, ça me dérange. Je trouve crétin finalement. Et puis en plus on vient nous dire qu'on ne dépense pas assez d'argent et puis on passe la journée à remplir des papiers plutôt que de bosser. Donc c'est… c'est… mais ça ne me procure pas une joie quelconque je veux dire. C'es dommage que ça soit comme ça, c'est tout.

696. I : D'accord, mhh.

697. J : Et pis bon, c'est clair que des fois, ça me gâche un peu la journée parce qu'on vient malgré tout insister sur des choses pis qui ne tiennent pas debout. Mais à part ça voilà.

698. I : Je me demandais si ça, si ça ne procurait pas un peu le sentiment d'avoir le pouvoir sur la hiérarchie finalement, ou d'annuler ?

699. J : Peut-être aussi mais disons, ce n'est pas, absolument pas dans ce sens-là que je le fais ou que je le vis.

700. I : Mhh. D'accord.

701. J : C'est possible que certaines personnes, justement par ce côté-là, l'applique donc de dire : « Attends, moi je suis quand même quelqu'un donc mon chef c'est un bobet ».

702. I : Oui, mais là ce n'est pas le cas.

703. J : Ce n'est pas du tout dans ce sens-là. C'est parce que qu'effectivement, la façon dont, et ce n'est pas prétentieux mais je veux dire, la façon dont on me demande de le faire est nettement moins efficace. Je veux dire, on progresse moins, on avance moins.

704. I : Ok, d'accord… Bon je pense qu'on a fait le tour. Pour conclure, est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ? Ou revenir sur quelque chose ? Peut-être avec nos questions, on ne vous a pas laissé le temps de développer quelque chose. Ou quelque chose que vous auriez voulu ajouter sur notre thème…

705. J : Non, disons, de manière globale comme ça, J'avais l'impression que c'était plus un questionnaire sur l'école et puis finalement, on a quand même dévié à droite à gauche, ce qui ne me dérange absolument pas. Mais je me demande si vous vous êtes satisfaites justement ?

706. I : Ah oui, tout à fait alors, on est entièrement satisfaite. Parce que notre point de départ c'est de poser la question par rapport à l'école mais surtout pour voir après dans la construction de l'individu, dans le rapport à la loi. Donc, nous, on est très satisfaites.

707. J : Alors ça va alors !

708. I : Et puis, est-ce que pour finir, vous pourriez vous décrire en quelques mots ? Parce qu'on va devoir vous présenter en quelques mots dans notre mémoire.

709. J : Me décrire… Ouf, je ne sais pas… il me semble être quelqu'un de… de sensé, de respectueux, de disponible, voilà je crois que c'est un tout petit résumé…

710. I : Ca nous va très bien, merci. Et merci beaucoup d'avoir répondu à cet entretien.

711. J : Oui, c'est marrant parce que j'ai toujours détesté l'école mais j'ai toujours eu à faire avec l'école. Et c'est marrant parce qu'encore aujourd'hui, j'ai toujours à faire avec des enseignants. Mais partout, c'est surprenant finalement.

B.5 ENTRETIEN AVEC JORGE

I = Interviewers

J = Jorge

B.5.1 Echauffement

712. I : Pour commencer, on a quelques questions d'échauffement à vous proposer. La première: que faites-vous professionnellement?

713. J : Ben, je travaille comme afficheur à la SGA.

714. I : D'accord. Et est-ce que vous avez des enfants ?

715. J : Non, pas encore mais bientôt.

716. I : Bientôt. Et où habitez-vous en ce moment ?

717. J : A Onex.

718. I : Ca fait longtemps que vous habitez à Onex ?

719. J : Oh, depuis 15 ans.

720. I : Et vous avez fait votre école à Onex ? Sur Genève ?

721. J : Le cycle à Onex, aux Grandes Communes et l'école primaire à la Jonction.

722. I : Ok. Donc tout sur Genève.

723. J : Oui, oui.

724. I : Et dans des écoles publiques, pas des écoles privées ?

725. J : Oui, oui.

726. I : Et puis, quel genre d'élève vous étiez ?

727. J : Désobéissant.

728. I : Désobéissant.

729. J : Je détestais les ordres.

730. I : Et du coup avec les enseignants, ça se passait comment ?

731. J : Ben… ceux qui me disaient… ceux qui savaient me parler, ben ça allait très bien. Pis ceux qui étaient… qui se la jouaient un peu à la dictature, ben ça ne marchait pas. Parce que ça me donnait envie de me rebeller et pis…

732. I : Et puis avec les autres élèves ? Les camarades ?

733. J : Oh, ça se passait bien parce que, bon, généralement, comme dans toutes les écoles on arrive à se créer un petit groupe. Et pis dès qu'il y en a un qui part, ensuite on suit tous (rire). Dès qu'il y en a un qui faisait le con, ben tout le monde faisait les cons donc ça allait bien.

B.5.2 Souvenirs de transgressions scolaires

734. I: Ok. Maintenant, on aimerait savoir si vous pouvez nous raconter un moment marquant où vous vous souvenez avoir fait une bêtise, un moment où vous avez transgressé une règle, désobéit ?... vous pouvez prendre le temps de réfléchir, comme on l'a dit.

735. J : …

736. I : Il n'y a pas forcément besoins qu'il y ait eu une punition. Ca peut être une bêtise et personne n'a jamais rien su.

737. J : Oui, en fait, une fois, on était… c'était en 7ème primaire, on allait chercher la télé en bas, pour regarder un documentaire. C'était le cours d'histoire. En fait, là, on était partis à deux et en fait la télé elle est tombée dans les escaliers, parce qu'en fait, c'était ces trucs à roulettes et puis on a dit, bon on la jetée mais on a dit qu'elle est tombée (rire).

738. I : Ah oui. Et vous l'aviez fait tomber ?

739. J : Oui, on l'a fait tomber. Oui, parce qu'on était en train de rigoler. On poussait le machin et on l'a fait tomber et on a dit qu'elle était tombée toute seule (rire).

740. I : Mais vous aviez fait exprès de la faire tomber ou c'était en rigolant que c'était fait ?

741. J : Non, en rigolant. On n'a pas vraiment… fait attention. On l'a poussait comme ça, on rigolait, elle roulait et puis, tout d'un coup, elle est partie plus vite qu'on pensait.

742. I : Ok. Et ils ont réagit comment le prof ou les profs ?

743. J : Ben le prof, bon celui-là, c'était histoire oui. C'était marrant parce qu'on n'a eu aucune punition et il a cru à toute l'histoire qu'on lui a dite. Et puis, on n'a rien eu de spécial.

744. I : Ok.

745. J : Après oui, on est allé en retenue le mercredi.

746. I : Ah, donc il y a quand même eu une sanction ?

747. J : Oui, il y a eu une sanction. On a fait une retenue.

748. I : Et vous vous êtes sentis comment ? Ca vous a fait quoi ? Au moment où elle est tombée ?

749. J : On était… on rigolait, mais on se sentait un peu cons, parce qu'on ne savait pas quoi raconter (rire). Mais sur le moment, c'était amusant.

750. I : Et puis, est-ce qu'il y aurait autre chose ? Un autre moment où vous auriez fait exprès de faire une bêtise ?

751. J : Une bêtise…

752. I : Vous disiez au début : « J'étais un élève… » C'était quoi le mot ? « Désobéissant ». Dans quel sens « désobéissant » ? Vous parliez ? Vous… ?

753. J : Oui, moi j'aime bien commenter tout ce que le prof dit. J'aime bien dire mon avis, sans prendre la parole.

754. I : Mhh.

755. J : C'est dans ce sens-là. C'est dire ce que je pense, mais sans prendre la parole, sans lever la main, c'est… moi qui parle, tout de suite.

756. I : Mhh.

757. J : Bon, souvent ça énerve les profs. C'est dans ce sens-là désobéissant. Parce que généralement on écoute et puis on ne dit rien (rire). Non ? Ou bien, on prend la parole et on pose la question juste.

758. I : Et là vous vous permettiez chaque fois, sans lever la main ?

759. J : Ben voilà, je me permettais de donner mon avis à chaque fois, sans qu'on me le demande, sans que je demande.

760. I : Et c'était perçu comment ? Ca dérangeait…

761. J : Ben avec certains profs, ils trouvaient ça marrant. D'autres ils rigolaient et puis certains, ils n'aimaient pas du tout. Ceux qui aimaient bien le règlement, à la lettre, ceux qui voulaient qu'on lève la main, machin… ben ils n'aimaient pas du tout. Bon, à l'époque, on avait des annotations.

762. I : Oui, le carnet ?

763. J : Le carnet, voilà. Ils notaient là-dedans de toute façon.

764. I : Vous avez eu d'autres annotations ? Ou c'était tout le temps bavardages, prend la parole quand il ne faut pas… ?

765. J : Heu… oui. Bon c'était souvent. Et puis bon il y avait… j'ai jamais réussi à être très à l'heure aussi.

766. I : Ah oui.

767. J : Ca oui, ça c'était le truc.

768. I : … les retards.

769. J : Oui, les retards et il y en a qui… quand ça sonnait tu allais tu allais même deux minutes après, ils ne disent rien. Et puis, tu en as, quand ça a sonné, il fallait déjà être dans la classe.

770. I : Ah.

771. J : C'était des petits trucs, mais bon, ça… mais sinon les annotations c'était surtout ça ; bavardage,…

772. I : Mhh. Ok. Et puis les autres élèves, quand vous faisiez toujours vos commentaires, ça les énervait ou ça les amusait ?

773. J : Non, ça les amusait parce qu'il y avait toujours un autre qui racontait un autre truc.

774. I : Mhh, qui suivait ?

775. J : Qui suivait alors… mais ça je dis au cycle parce qu'à l'école primaire, moi j'ai commencé l'école primaire ici en 3ème. Jusqu'en 5ème j'ai appris le français donc je ne savais pas très bien parler donc je ne parlais pas beaucoup (rire). Je ne comprenais pas ce qu'on racontait donc. A partir de la 6ème, j'ai commencé à apprendre, là j'ai doublé la 6ème.

776. I : Mhh, donc à l'école primaire vous étiez plus calme, discret ?

777. J : Ah oui, plus calme, plus discret. Parce que bon on ne connaît pas le…

778. I : Et puis au cycle, pourquoi…

779. J : Ben moi, je dirais que c'est aussi l'entourage qui fait que… qui fait l'ambiance quoi, c'est tout. C'est les élèves qui… si on met… Bon de toute façon, ça les profs ils ne peuvent pas savoir quand ils font les classes. Ils ne savent pas que dans une classe, il peut y avoir trois ou quatre cons qui, et puis, ils peuvent mettre l'année en l'air. Et puis, il suffit qu'il y ait ça et qu'il y ait une entente entre eux et puis ça peut faire…

780. I : Vous étiez une bonne équipe ?

781. J : Voilà, c'était une bonne équipe, oui. 7ème, 8ème, 9ème.

782. I : Et vous, c'était… Ca vous faisait rire, enfin, ça vous faisait plaisir quand… d'intervenir comme ça ?

783. J : Oui, parce que, parce qu'on se… bon, ça c'est une idée de, quand on est un peu entre nous, à l'adolescence et puis l'enfant. Parce qu'en fait on se croit… on se croit fort, on croit qu'on sait quelque chose et puis qu'on est… et il suffit qu'on, ben, qu'on se fasse remarquer.

784. I : Mhh.

785. J : Voilà, on se fait remarquer. Donc ça va.

786. I : Donc c'était pour se faire remarquer plus que pour…

787. I : Oui, c'était pour se faire remarquer… Bon, c'est aussi mon caractère. Mais c'était surtout pour se faire remarquer. Alors, je ne sais pas si c'est mon caractère qui était comme ça ou si c'est ça qui a fait mon caractère après (rire). Ca ça reste à voir…

788. J : Et puis, vous pensez quoi de ça maintenant ? De cette période du cycle…

789. I : Ben… heu… il y a… il y a deux côtés. Le premier c'est que j'ai eu… bon c'est que en tant qu'enfant, j'ai bien passé parce que bon j'avais des amis, on rigolait machin. Puis… mais côté maintenant, côté professionnel, non ! J'aurais dû…

790. I : Plus suivre ?

791. J : Voilà. Plus suivre. C'est les deux côtés.

792. I : Oui, d'un côté vous avez bien rigolé, vous étiez avec les copains…

793. J : Voilà.

794. I : Ca c'est important… ?

795. J : Ca c'est important. En tant qu'adolescent, moi je pense que c'est très important en tant qu'adolescent, en tant qu'adolescent parce que… on n'est pas seul, on ne pète pas un câble, on n'est pas rejeté, comme on dit.

796. I : Oui, oui.

797. J : Et, ça crée des liens… et puis de l'autre, ben maintenant, je pense que j'aurais… c'était pas bien pour mon avenir, c'était pas bien pour…

798. I : Ca a…. ça a posé problème du coup pour le côté scolaire, des apprentissages ?

799. J Voilà, oui. Pas mal de problème du côté scolaire parce qu'après on ne peut plus faire ce qu'on voulait parce qu'on se retrouve en 9ème, fin 9ème et on doit choisir entre apprentissage et école et puis en fait, avec ce qu'on a fait au cycle, et ben on n'a plus…

800. I : Tous les choix ?

801. J : On n'a plus tous les choix. On a juste quelques choix. Et puis souvent, ce n'est pas ce qu'on voulait. Parce que moi, après, je suis parti sur un apprentissage de mécanicien, sans savoir pourquoi. Parce que bon c'était… moi le… après le cycle, ben les métiers que j'avais, c'était surtout les métiers manuels.

802. I : Les apprentissages…

803. J : Les apprentissages mais les apprentissages manuels parce qu'il y a les apprentissages… dans la banque, dans les trucs comme ça.

804. I : Mhh.

805. J : Et, bon, je suis parti dans la mécanique parce que… heu… maintenant je ne sais pas pourquoi. Et puis, bon, j'ai loupé parce que… le manuel, donc la pratique que je faisais au garage ça allait très bien, mais l'école ça n'allait pas.

806. I : Ah oui, parce qu'en apprentissage il y a encore l'école.

807. J : Oui, il y a deux jours d'école. Et dans la pratique, ça allait bien parce que je suis quand même un bosseur, je bosse. Mais à l'école où il fallait apprendre, ben ça n'allait pas du tout. Bon il y a…. si on loupe aussi quelques trucs ben il y a aussi…

808. I : Oui, il y a des retards…

809. J : Des retards que j'avais accumulés. Et aussi, dans un apprentissage, ça va très très vite.

810. I : Mhh. Et si vous aviez eu le choix, vous auriez aimé faire quoi ? Parce que vous dites que ça vous a fermé les portes, vous n'avez pas pu faire ce que vous vouliez ?

811. J : Ah, j'aurais bien aimé faire… comment on appelle ça… vendeur, mais pas vendeur dans les magasins, vendeur dans une entreprise.

812. I : Ok. Donc dans le marketing ?

813. J : Dans le marketing voilà, dans la publicité.

814. I : Mhh. Ok.

B.5.3 Comportements adultes face à l'autorité

815. I: On a parlé de quand vous étiez jeune, pas que vous êtes vieux, mais de l'enfance, de l'adolescence tout ça. Et maintenant, en tant qu'adulte, comment est-ce que vous vous comportez face à l'autorité ? Donc pour l'autorité, nous on pense à la police, aux chefs dans le travail par exemple, aux parents, à l'armée, enfin vous n'avez pas dû faire l'armée ?

816. J : Non. L'armée je n'ai pas pu la faire, pour commencer. Parce que… Bon, maintenant, je pense que pour chaque chose, il faut qu'il y ait un chef. Il faut qu'il y ait une autorité, il faut qu'il y ait une loi pour qu'on puisse avancer, pour savoir où on va.

817. I : Ok. Donc c'est nécessaire l'autorité ?

818. J : C’est nécessaire. Voilà, en tout cas pour moi, maintenant, l’autorité c’est nécessaire. C’est nécessaire parce que sinon on peut être vingt personnes, si on n’a pas un chef qui dit quoi faire, ben on est vingt perdus. On ne sert à rien du tout.

819. I : Oui, quelqu’un qui mène ?

820. J : Voilà, quelqu’un qui mène. Il peut… ce n’est pas obligatoire que ce soit moi, ça peut être n’importe qui. Mais tant qu’il y en a un qui…

821. I : Qui prend les décisions ?

822. J : Qui prend les décisions. Maintenant, je respect beaucoup les règles. Et puis bon, je n’ai jamais eu de problèmes avec la police parce que… comme je l’ai dit, en dehors de l’école, je n’ai jamais fait de conneries extérieures, je n’ai jamais été…

823. I : Donc l’autorité à l’école, on avait un peu envie de la tester, mais maintenant…

824. J : Voilà, c’est ça. C’est surtout, voilà, aimer tester, aimer… mais pas aller plus loin.

825. I : Mhh.

826. J : Maintenant, ben maintenant, moi je pense que c’est important pour qu’il y ait…

827. I : Et vous ça vous, ça ne vous pose pas de problème, par exemple au travail, si on… de suivre quelque chose qu’on vous demande de faire ?

828. J : Ah non, pas du tout, pas du tout.

829. I : C’est jamais… vous ne remettez jamais en question ce qu’on vous demande de faire ? Vous ne vous dites pas « Là, j’aimerais faire autrement » ou « C’est moi qui pourrais décider » ou « C’est pas juste» ?

830. J : Non, bon je suis quelqu’un qui n’aime pas non plus l’injustice. Quand je vois que ce n’est pas juste, je le dis. J’aime bien le dire. Maintenant, si ça suit, ça suit. Si ça ne suit pas, moi je laisse tomber.

831. I : Oui. Voilà vous l’avez dit et puis…

832. J : Voilà moi j’aime bien le dire quand il y a un truc qui ne va pas et puis… je suis quand même quelqu’un de direct. Et puis, je n’aime pas dire… j’aime bien dire quelque chose directement à la personne concernée et jamais aller ailleurs. Mais, si ça suit, ça suit. Mais si ça ne suit pas, ce n’est pas mon problème parce que quand on y pense, bon moi quand j’y pense, ce n’est pas moi le responsable. Par exemple, dans une entreprise, quand le chef prend une décision, moi je me dis « Ce n’est pas moi le responsable ». Donc s’il n’y a pas, si il y a quoi que ce soit, ce n’est pas moi le responsable, ce n’est pas moi qui ai pris la décision. J’ai fait ce qu’il a dit. Bon, à part si on me demande de me jeter d’un pont. Mais bon, ça c’est autre chose. Mais si on dit de faire comme ça et bien on fait comme ça et puis c’est tout. Et puis, si après ça ne va pas et bien, ça ne va pas.

833. I : … et ce n’est pas vous qui aviez la responsabilité donc…

834. J : C’est pas moi le responsable. Voilà c’est… comment expliquer ? Pour moi c’est important qu’il y ait une hiérarchie.

835. I : Mhh.

836. J : Que chacun prenne ses responsabilités.

837. I : Mhh. Et est-ce que maintenant, ça vous arrive de désobéir ? De ne pas respecter une loi, une règle… même une règle d’immeuble, de la route, enfin… ?

838. J : Oui, et bien là vous voyez, par exemple, j'ai pris aujourd'hui la voiture, la voiture du travail alors que normalement c'est interdit. Mais bon, des fois quand c'est dans… quand ce n'est pas des trucs très graves. Désobéir pour une chose où c'est pas très grave, ce n'est pas non plus…

839. I : Où il n'y a pas de conséquences ?

840. J : Où il n'y a pas de conséquences… ce n'est pas… bien sûr, comme tout le monde.

841. I : Mhh. C'est quoi quelque chose de grave ? A partir de quel moment c'est grave ?

842. J : C'est grave, par exemple, pour le travail, à partir du moment où je risque mon travail.

843. I : Oui.

844. J : C'est grave, par exemple sur la route, ben au moment où je mets en danger quelqu'un ou bien moi-même. Là c'est grave, quand ça va… plus loin. Mais quand ça reste…

845. I : Quand ça n'a pas de conséquence ?

846. J : Quand ça n'a pas de conséquences, et bien un peu comme tout le monde, on prend des risques. La vie c'est comme ça, on prend des risques (rire).

847. I : Mhh. Et, est-ce que ça vous fait plaisir parfois de prendre des risques, de ne pas faire comme il faudrait faire ?

848. J : Ah et bien voilà. Avant, ben justement, c'était excitant quand on désobéissait.

849. I : Oui.

850. J : Personnellement, moi je trouvais que c'était excitant quand on désobéissait. Parce qu'on mettait un peu, un peu de l'ambiance. C'était, ouais tout le monde gueulait et puis (rire). Mais bon, moi, quand j'étais petit, à chaque fois qu'on gueulait, moi je rigolais parce que c'était excitant, c'était un peu le bordel. Maintenant, non parce que… d'un côté c'est marrant, mais d'un autre non parce que, par exemple le travail on met, si c'est grave, qu'il y a des conséquences…

851. I : On se met en danger ?

852. J : Voilà, on se met en danger.

853. I : Donc, il n'y a pas de plaisir ?

854. J : Il n'y a pas de plaisir parce que c'est… c'est surtout maintenant, c'est surtout le stress. Parce qu'on risque de se faire virer, on pense tout de suite au chômage, on pense tout de suite aux problèmes alors qu'avant, ça restait à l'école. Et de tout façon, le lendemain, on allait de toute façon en classe et puis ça n'avait…

855. I : Aucune conséquence importante ?

856. J : Ca n'avait aucune conséquence importante.

857. I : Peut-être ce côté mineur ?

858. J : Voilà.

859. I : Aussi face à la loi, je pense. Bon là on est majeur, donc on est responsable.

860. J : Voilà, c'est ça. On est responsable soi-même donc vu qu'on est responsable soi-même, ben là... Parce que quand on est petit, c'est les parents. Après si c'est un peu plus grave, c'est les parents qui prennent la… qui prennent en mains. Alors que là il n'y a plus personne. On doit se prendre en mains tout seul. Alors si on se crée des problèmes…

861. I : Oui. Et quand vous étiez plus jeune, vous n'aimiez pas quand c'était trop calme ?

862. J : Ah oui.

863. I : Vous disiez « Ce qui est bien c'est que ça faisait l'ambiance ».

864. J : Ah oui, ça j'adorais.

865. I : Et vous n'aimiez pas quand c'était calme.

866. J : Ah non, ça je détestais quand c'était calme. Et maintenant, c'est le contraire. C'est le contraire. Je préfère que ça soit calme, même après le travail. J'aime bien que ça soit calme plutôt que ça soit un peu le bordel.

867. I : Oui. Ok. Et, qu'est-ce que vous pensez de l'obéissance ? De toujours suivre, d'obéir.

868. J : Mais comment ? N'importe qui ?

869. I : Oui. En général, d'être très obéissant.

870. J : Moi je pense que ça peut aussi avoir le côté négatif ça. C'est bien dans certains cas mais ça peut avoir beaucoup de négatif. Parce que maintenant, il y a tellement de… moi je parle en tant qu'adulte…

871. I : Mhh.

872. J : On peut tellement se faire avoir si on obéit à tout que…

873. I : Oui. Mais, se faire avoir comment ?

874. J : Dans la vie, si on obéit à tout…

875. I : Comme… ?

876. J : Ben, je ne sais pas… Par exemple, quand une assurance t'envoie une facture de trois mille francs, t'obéit et tu payes, ça a des conséquences, si on t'envoie des trucs… pfff, je ne sais pas. Il faut faire la part des choses aussi.

877. I : Oui. Donc faire la part des choses, réfléchir…

878. J : Réfléchir avant d'obéir voilà. C'est surtout ça : réfléchir avant d'obéir en tant qu'adulte. En tant qu'enfant aussi parce que… on peut… si on se met dans tous les cas, on peut tomber sur une famille qui n'est pas très bien et puis si on obéit à tout et bien… ce n'est pas bien non plus.

879. I : Ah oui.

880. J : L'autre jour, j'ai vu deux gamines de douze ans entrain de fumer.

881. I : Mhh. Vous en pensez quoi ?

882. J : Ben, je ne pense pas qu'elles aient une famille très bien… de les laisser fumer à douze ans.

883. I : Mais, vous croyez qu'elles savent ?

884. J : Mais, c'est surtout qu'il y a du laisser-aller parce que quand j'étais petit on ne me laissait pas faire non plus…

885. I : Mais, vous pensez que quand on est petit, c'est bien aussi de ne pas obéir à tout ?

886. J : Non, beaucoup moins mais quand on… obéir pour certains trucs, mais quand ça touche… comment dire… quand ça touche quelque chose de personnel, le corps ou quelque chose.

887. I : Ah, l'intégrité.

888. J : L'intégrité corporel, là il ne faut pas obéir.

889. I : Ah, vous pensez plus après à des attouchements. Si on nous dit après « fais-ci, fais ça… »

890. J : Oui, ou bien la cigarette aussi. Maintenant, il y a beaucoup de familles… même quand j'étais au cycle, il y avait une famille, la mère elle fumait, le père il fumait le joint, donc les gamins à douze ans, ils étaient dans ma classe, ils fumaient le joint aussi. Donc, si on se met dans tous les… parce qu'on ne peut pas dire que toutes les familles sont bien et puis on fait comme ça, les enfant doivent obéir et puis (rire) quand on est adulte, il faut réfléchir à obéir, c'est dans tous les cas.

891. I : Dans les familles qui seraient moins bien entre guillemets, il y aurait une raison de ne pas obéir… ?

892. J : Voilà, il y aurait une raison de ne pas obéir. Et puis, dans les familles où il y a l'exemple, où les parents font attention, alors il faut quand même suivre ce que disent les parents.

893. I : Ok. Et puis, vous pensez quoi des transgressions, enfin des gens qui désobéissent ? Quand vous voyez quelqu'un d'autre ne pas respecter une règle, ou brûler un feu rouge, ou voler dans un magasin, ou... n'importe, d'autres transgressions, ça vous fait quoi ? Parce que vous disiez qu'il y a besoin de hiérarchie et de règles…

894. J : Mais heu… comment expliquer ça… ce n'est pas bien du tout mais… tant que ça nous touche pas, on oublie ça. Souvent, quand on voit un truc, si ça ne nous touche pas, on oublie. Et seulement quand ça nous touche, on commence à réfléchir à ce qu'il se passe. Mais, tant qu'il y a une loi, justement c'est pour ça qu'il faut qu'il y ait une loi, une hiérarchie, une police, pour faire respecter l'ordre. Mais, si ça, ça joue ben… mais, moi je pense que maintenant, il n'y a rien qui joue pour qu'il y ait autant de délits.

895. I : Pourquoi vous pensez qu'il « n'y a rien qui joue » ?

896. J : C'est parce qu'il y a beaucoup de délits. Il y a moins de… ben, s'il y a un chef, il se permet de faire moins attention à ce qu'il doit faire, et bien ceux qui sont en dessous vont faire encore moins attention, ceux qui sont en dessous vont faire encore moins attention et ça va faire des problèmes.

897. I : Donc, vous pensez que c'est au niveau plus supérieur qu'ils se permettent plus de…

898. J : Voilà, du laisser-aller, ben en bas ça va encore laisser-aller.

899. I : Mhh. Ok. Alors il y a peut-être trop de tolérance ?

900. J : Trop de tolérance, voilà.

901. I : Il faudrait presque qu'on soit plus…

902. J : Oui.

903. I : Avec la police ?

904. J : Ah oui, bien sûr. Parce que si, bon moi je me rappelle personnellement, quand je suis venu en Suisse, il y a vingt-deux ans en arrière, j'avais 6-7 ans, on ne voyait pas un mégot par terre. Maintenant, on voit des clochards entrain de dormir dans la rue, des canettes de bière, machin… c'est qu'il y a un peu de laisser-aller… Mais ça, ça ne vient pas des… c'est qui, qui gère ce pays ? C'est ceux qui sont là. Donc, c'est à eux de faire attention avant de…

905. I : Mais, vous, quand vous voyez quelqu'un qui désobéit par exemple, vous agissez, vous faites quelque chose ?

906. J : Non, personnellement, si ça ne me touche pas, non, parce que de toute façon ça ne sert à rien.

907. I : Mhh.

908. J : Ca ne sert à rien parce que souvent 4a fait plus de problème que si on… si on voit quelqu'un entrain de voler, si on le dénonce, on se crée plus de problèmes parce qu'il peut y avoir un retour alors que…

909. I : Mhh.

910. J : Mais c'est vrai qu'on… moi… comment dire ça… ça me met en colère. Même des fois, quand on roule, quelqu'un qui brûle un feu rouge, ou bien il est au natel et il y a le feu vert depuis deux minutes… il en a rien à faire des autres qui sont derrière et puis il ne roule pas. Ca m'énerve aussi parce qu'on a pas que ça a faire (rire). Mais bon, ça c'est des trucs…

911. I : Et est-ce que vous pensez que vous participez aux lois ou aux règles, à la construction, pour les changer ou… Est-ce que vous pouvez faire quelque chose pour les changer ou en créer, en ajouter ?

912. J : Oui, si on me demande mon avis oui. Mais si on… Personnellement, c'est un système tellement complexe que… le temps qu'on se fasse entendre, des fois, souvent, on laisse tomber parce que c'est compliqué. Et on a… maintenant, la vie elle est tellement difficile, à se gérer soi-même, que pour s'occuper des autres trucs, on laisse tomber tout de suite.

913. I : C'est compliqué.

914. J : Voilà, c'est déjà assez compliqué de se gérer tout seul, déjà les appartements, les assurances, les factures machin. Souvent, c'est très difficile de se gérer tout seul. Et quand on voit des choses dehors, on se dit « laisse tomber » parce que déjà, il faut d'abord régler tes trucs avant de s'occuper.

915. I : C'est une question d'énergie aussi. Enfin, déjà que ça prend de l'énergie de s'occuper de soi.

916. J : Voilà, de soi-même, du travail, tout ça. Après, on laisse tomber.

917. I : Oui. Et, est-ce que vous votez ?

918. J : Oui.

919. I : Est-ce que vous pouvez voter ?

920. J : Oui, moi je suis suisse.

921. I : Mais, vous votez tout le temps ?

922. J : Non, pas tout le temps. Quand ça m'intéresse. Quand c'est des trucs qui ne m'intéressent pas… je ne vote jamais ceux qui… pour les élections parce que de toute façon…

923. I : Et, est-ce que vous pensez que quand vous votez, et bien, c'est important de voter parce que…

924. J : Oui, pour certaines lois, oui. Pour certaines lois oui. Mais pour certaines des fois…

925. I : Mhh. Et puis des manifestations, des pétitions… vous faites des choses comme ça ?

926. J : Non, moi je n'ai jamais fait de pétition, mais signer oui.

927. I : Signer, oui. D'accord. Et les manifestations ? Non plus ?

928. J : Non.

929. I : D’accord.

B.5.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l’individu

930. I : Dans cette dernière partie, on va essayer de voir s’il y a un lien entre le comportement, le rapport à l’autorité qu’il y avait à l’école, cycle et apprentissage, et maintenant, votre manière de vous comporter maintenant. Est-ce que vous pensez que ça a influencé, ce que vous avez vécu avant, votre comportement, maintenant ou pas ? Votre manière d’être avant, est-ce que ça a fait des choses, est-ce que ça a aidé pour des choses maintenant ou est-ce que ça a empêché des choses maintenant ?

931. J : Ah oui. Ben côté professionnel, ça a empêché oui.

932. I : Oui, c’est vrai, on l’avait déjà dit.

933. J : Et côté vie privée… ça a plus avancé que… parce qu’en quelque sorte, on a… En tout cas moi, personnellement, ce que j’avais a faire en tant que gamin, donc les conneries, je les ai faites.

934. I : Mhh.

935. J : On a aucun manque, aucun retard dans la… dans la croissance mentale, on va dire. Parce que souvent, on peut se retrouver à 28 ans et on est encore adolescent parce qu’on n’a pas encore fait toutes les conneries. Parce qu’on avance comme ça dans la vie je pense.

936. I : Mhh.

937. J : On avance l’adolescence et tout ça. Donc si dans la tête, on est encore gamin… ben, en tout cas, personnellement, moi j’ai… j’ai passé tout ça. Maintenant, ça a fait beaucoup réfléchir oui, surtout pour heu… pour le futur.

938. I : Mhh. Et puis, en quoi ça… ça a été bien pour se construire, dans la tête ? Pourquoi c’est bien de faire des conneries pour se construire ?

939. J : Pour comprendre les autres je pense. Oui, pour comprendre après, dans l’avenir, ses propres enfants.

940. I : Oui. Et est-ce que vous pensez que c’est nécessaire de faire des conneries pour se construire ? Ou vous pensez qu’on peut ne jamais en faire ?

941. J : Moi, je pense, non moi je pense que c’est nécessaire. Parce qu’on évacue un peu ce qu’on a, l’énergie. En tant que gamin, on a beaucoup d’énergie et puis on évacue un peu les choses. Maintenant, c’est… faut arriver aussi à suivre à l’école et faire des conneries.

942. I : Mhh.

943. J : Et ça, souvent on n’arrive pas. Mais, moi je pense que c’est nécessaire, un peu de, d’être heu…

944. I : Oui, et puis ça fait qu’après on comprend mieux ses enfants, comme vous dites, quand eux ont cet âge-là. Et ça fait qu’on évacue de l’énergie…

945. J : Voilà, mais quand je dis des conneries, sans passer, sans passer à l’extrême hein.

946. I : Ah oui.

947. J : Sans avoir à faire après avec la police ou bien, sans avoir à faire aussi aux autres délits. Quand je dis conneries, faire des conneries, c'est à l'école insulter machin, des trucs comme ça. Ou bien, même des petites bagarres mais sans passer, sans… sans passer à l'extrême.

948. I : Mhh. Si on passe à l'extrême, ça fait quoi ?

949. J : Ben là on…

950. I : Quand on est jeune ? Ce n'est pas nécessaire à ce moment là…

951. J : Ce n'est pas nécessaire du tout ça. On n'a pas besoin, moi je pense qu'on n'a pas besoin de ça pour…

952. I : Ok. Donc, il y a besoin de tester un petit peu…

953. J : Tester un petit peu oui.

954. I : Mais pas besoin d'aller heu…

955. J : Pas besoin d'aller à l'extrême, non pas du tout.

956. I : Et puis, tester dans n'importe quel cas ? Dans n'importe quelle situation ? C'est…

957. J : Moi je trouve que c'est bien parce que, oui un peu dans n'importe quelle situation parce qu'on apprend à prendre des risques.

958. I : Mhh.

959. J : Moi, ça, ça m'a servi beaucoup apprendre à prendre des risques. Après, quand on est adulte, on apprend à… on est moins peureux.

960. I : Oui.

961. J : Parce que si on est tout sage et puis qu'on se dit attention, il faut faire attention, et bien on a… quand on est plus grand, je pense qu'on ose moins prendre des risques. On est toujours… alors que là… on ose plus prendre des risques.

962. I : Oui. Et puis, c'est positif d'oser prendre des risques dans la vie?

963. J : Bien sûr.

964. I : C'est positif pour quoi ?

965. J : Ben, rien que de ce marier c'est prendre des risques.

966. I : Ok.

967. J : Faire des enfants c'est prendre des risques. Rien que d'acheter une maison c'est prendre des risques maintenant parce qu'on s'engage financièrement.

968. I : C'est pour avancer, il faut prendre des risques… ?

969. J : Ben oui. Pour avancer maintenant, il faut prendre des risques. Ca c'est… bon on est dans un système capitaliste…

970. I : Mhh.

971. J : … faut prendre des risques. On n'est plus dans un système communiste où tout est réglé et puis il faut, si on ne prend aucun risque, on n'a plus qu'à suivre.

972. I : Mais, pour prendre maintenant une maison, ou se marier, on prend des risques mais c'était pareil avant, non ? Enfin, sans parler de communisme, les gens aussi prenaient un risque non ? Ou pas ? Ou moins ?

973. J : Oh moins, beaucoup moins parce que la mentalité elle a beaucoup changé.

974. I : Il y a un côté un peu… compétitif de l'économie, vous pensez ?

975. J : Voilà.

976. I : Enfin, c'est ce que j'entendais…

977. J : Ah oui.

978. I : … parce qu'on est plusieurs, on est beaucoup donc il faut prendre plus de risques pour heu…

979. J : Moi je pense que oui.

980. I : Oui ? Ok.

981. J : Oui parce que maintenant dans la vie pour…

982. I : Pour avoir sa place ?

983. J : Pour avoir sa place, rien qu'au travail, il faut, faut se donner. Il faut être compétitif. Partout, il faut être compétitif.

984. I : Et le fait de…

985. J : À l'époque, les gens avaient leur place. De toute façon c'était réglé.

986. I : Et, le fait de faire des bêtises quand on est plus jeune, ça nous apprend ça ?

987. J : Ah oui bien sûr. Ca nous apprend à prendre des risques

988. I : C'est intéressant.

989. J : Rien que de mentir à un prof, et ben ça apprend à… ça quand on est dans la vie, ben des fois, tout le monde à… c'est arrivé, je ne sais pas à… à tricher ou bien à faire un petit truc, mais sans aller plus loin. Tricher pour pouvoir avoir quelque chose. Par exemple, maintenant, quand tu cherches un travail, tu fais ton CV. Moi, je pense que 60, 70% des gens trichent un peu dans le CV.

990. I : Oui. Oui, c'est ça, c'est ce côté compétitif où faut prendre des risques pour être le meilleur.

991. J : Être le meilleur. Après, tricher avec les mots. On peut tricher avec les mots, trouver des super mots qui ne correspondent pas du tout à nous (rire). Mais bon, ça marche, ça fait joli dans le CV, on est compétitif.

992. I : C'est vrai, c'est intéressant ce côté-là. Et, d'une manière générale, qu'est-ce qui permet à une personne de se construire, devenir adulte petit à petit ? Parce que là, on a beaucoup parlé de prendre des risques, de transgresser. Il y a autre chose qui permet de se construire ?

993. J : Il y a aussi se créer des liens et l'entourage. L'entourage c'est beaucoup, personnellement, c'est très important parce que si, quand on est enfant, même à partir de 17-18 ans, si on commence à côtoyer un mauvais entourage, ça peut avoir des conséquences quand on est adulte, alors que si on commence à se créer un autre entourage, un autre entourage…

994. I : Plus sain ? Plus normal ?

995. J : Oui, plus normal, heu… ça peut faire avancer. Le fait que si tu as 18 ans, tu commences à avoir des amis qui font des études machin, ben, tu ne peux pas être le toxicomane de l'équipe.

996. I : Ca influence ?

997. J : Oui, parce que ça influence de faire des études. Parce que quand tu es avec eux, tu discutes des études. Tu ne peux pas discuter de shit, de joint…

998. I : Oui, l'influence des personnes qui nous entourent.

999. J : Voilà l'influence des personnes qui nous entourent, les liens, les amis.

1000. I : Et est-ce que quand vous étiez plus jeune, le fait de faire des bêtises, vous pensiez que ça vous… comment dire, que ça aide à se faire des amis aussi ?

1001. J : Pas entrain de faire des bêtises mais entrain de se faire remarquer oui, bien sûr. Entrain de se faire remarquer bien sûr. Ben si on reste tout seul dans un coin… moi je pense… comme je l'ai dit avant, la vie est compétitive. On ne vient jamais te chercher, il faut se montrer. Donc, à toi de te montrer. On vient jamais te chercher, personne. Maintenant, personne, un patron ne va pas venir te chercher chez toi « Allez, viens ». « Oh, je vais aller à la route de Lully, je vais prendre telle personne… ».

1002. I : C'est vrai avant, il y avait presque ça. Ils venaient chercher les gens.

1003. J : Ils venaient chercher les gens, parce que tu avais tes parents, ils travaillaient… ton père, je ne sais pas, il travaillait dans une banque et puis hop. Tu avais des liens et on te trouvait tout de suite une place et c'était réglé, même avant que tu finisses tes études, tu savais où tu allais travailler. Maintenant, ça ne marche plus comme ça.

1004. I : Et, les conneries qu'on fait où ce qu'on construit, ça influence aussi nos relation avec les autres ? Avec la famille ou les amis ou avec les gens en général, les gens qu'on rencontre.

1005. J : Non, bon en tout cas en ce qui me concerne, j'ai eu des parents assez libres donc ils me laissaient faire un peu… l'entourage, ils ne s'occupaient pas de mon entourage. Ils ne s'occupaient pas, oui et non parce qu'ils regardaient des fois avec qui je reste, avec quoi je sors. Mais ça s'arrêtait là. S'ils voyaient que c'était des gens qui étaient un peu dans le mauvais milieu, ils me le disaient mais si c'était des gens qui étaient assez normaux, ils ne s'occupaient pas plus. Ils ne regardaient pas qui étaient son père, sa mère.

1006. I : Ok. Ils avaient un regard sur la personne directement.

1007. J : Sur la personne directement.

1008. I : Nous, ce qu'on se demande, c'est assez compliqué en fait, est-ce que le fait d'avoir testé les limites, d'avoir fait quelques bêtises,… quand on est plus jeune, est-ce que ça crée quelque chose, en nous, qui après influence la manière dont on est avec les gens qu'on rencontre, vous voyez, plus tard ? Quand on rencontre des nouvelles personnes ou quand on a une relation… Ca va peut-être avec ce que vous disiez, on a appris à prendre des risques, donc à se vendre et à se montrer… c'est peut-être pareil avec les gens ?

1009. J : Avec certains oui, avec certains non. Bon avec des amis, moi j'a des amis que je connais depuis que je suis ici, en Suisse. Je n'ai pas besoin de me monter pour l'avoir encore comme ami.

1010. I : Mhh.

1011. J : Mais avec d'autres, par exemple, ben souvent pour des… bon moi, je ne fais pas. Mais, on voit souvent quelqu'un qui veut devenir amis avec toi soit pour tes intérêts, soit pour des intérêts, soit pour des choses comme ça. Donc maintenant… Mais avec des gens que tu connais depuis longtemps, normalement personne, en tout cas personnellement, pas besoin de me montrer… Mais dans le milieu du travail, oui. Dans le milieu du travail, oui. Parce que les gens ne te connaissent pas quand tu arrives dans une société.

1012.I : Et puis vous pensez que si vous aviez toujours été tout sage, à suivre etc. Vous seriez de la même manière avec vos amis maintenant ? Ou avec des gens que vous rencontrez.

1013.J : Je pense que je me serai fait avoir depuis longtemps.

1014.I : Ah oui ? Pourquoi ? Comment ?

1015.J : Pour tout. Si j'avais tout respecté. Ben, quand on est gamin, des fois… on a tous connu ça. Quand tu as 13-14 ans, tu es avec un groupe de potes, tes parents te disent de rentrer à 11h. Si tu écoutes tes potes, ils vont te dire « Non ne rentre pas », et si tu écoutes tes parents… Et si tu commences à écouter un peu trop tes potes, ben tu commences à te créer des problèmes avec tes parents. C'est un peu…

1016.I : Le juste milieu ?

1017.J : Le juste milieu. Si tu ne sais pas faire le juste milieu, si tu te laisses toujours mener ben…

1018.I : Mhh, tu te fais avoir ?

1019.J : Tu te fais avoir.

1020.I : C'est aussi savoir ne pas se laisser mener…

1021.J : Voilà, c'est ça, c'est : « pas se laisser mener ».

1022.I : Et puis ça, ça s'apprend comment, de ne pas se laisser mener ?

1023.J : Ca s'apprend si tu as beaucoup, si tu as de la considération aussi pour la famille, si tu as de la considération un peu pour les proches.

1024.I : Ok, ben merci ! On arrive à la fin… est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ? Revenir sur quelque chose qu'on n'aurait pas traité ou trop vite passé ou… ?

1025.J : Non. Non ça va.

1026.I : Alors, pour finir, si on devait vous décrire dans notre mémoire en quelques mots, comment vous vous décririez-vous ?

1027.J : Pfff… c'est la question de facebook où on ne sait pas quoi écrire alors on ne s'inscrit pas (rire).

1028.I : Pensez à un de vos amis. Comment vous décrire comparé à lui ?

1029.J : Respectueux, compréhensif, qui aime aider les gens, mais qui n'aime pas se faire avoir.

1030.I : Ok. Parfait. Merci beaucoup !

B.6 ENTRETIEN AVEC MÉTÉORE

I = Interviewers

M = Météore

B.6.1 Echauffement

1031.I : Pour commencer, on a quelques questions d'échauffement à vous proposer. La première: que faites-vous professionnellement?

1032.M: Je dis simplement enseignant.

1033.I: D'accord, enseignant. Et avez-vous des enfants?

1034.M: Oui, j'ai deux enfants.

1035.I: D'accord. Est-ce que vous habitez ici depuis longtemps?

1036.M: Oui… Ca fait une trentaine d'années bientôt.

1037.I: Et est-ce que vous avez fait votre scolarité dans ce quartier?

1038.M: Pas du tout. J'étais à l'école à Genève dans le quartier du Petit-Saconnex.

1039.I: Quel genre d'élève étiez-vous?

1040.M: Peut-être un élève timide, sage. Certainement… Je n'ai pas le souvenir d'avoir été leader… et puis… voilà.

1041.I: Et puis maintenant, par rapport à vos enseignants, de manière très générale, est-ce que vous aviez plutôt des bons rapports?

1042.M: Je n'ai pas compris la question.

1043.I: Quelle relation aviez-vous en général avec vos enseignants?

1044.M: Ah, quand j'étais enfant ?

1045.I: Oui.

1046.M: J'avais des bons rapports, je crois.

1047.I: Et avec les autres élèves?

1048.M: Pareil, je n'ai pas le souvenir d'avoir eu des énormes histoires… à part une fois où je m'étais battu avec quelqu'un et je me suis cassé un os de la main, mais sinon rien de spécial.

B.6.2 Souvenirs de transgressions scolaires

1049.I: Là on va vous demander de revenir sur des souvenirs de transgressions qui sont apparues dans le contexte scolaire, comme on l'a expliqué avant. Donc est-ce que vous pouvez nous raconter des moments marquants où vous avez transgressé des règles à l'école?

1050.M: Pfff…

1051.I: En prenant le temps de réfléchir…

1052.M: Un dont je me souviens, c'était peut-être en cinquième année primaire. Je me souviens qu'on jouait avec des petites balles dans le préau. Et la petite balle est partie, enfin je ne sais plus si c'est moi qui l'avais lancée ou un copain, mais elle est partie dans le chéneau sur le toit du préau couvert. Et puis, on avait l'interdiction de monter là-haut, mais moi je me suis fais faire la courte-échelle et je suis monté chercher la petite balle. Et malheureusement, je suis tombé. Je pense que l'élève qui me tenait n'était pas très stable et je suis tombé en arrière. Alors c'est comme si j'avais été puni tout seul, parce que je m'étais fait une espèce de petite commotion. Mais voilà, les profs ne l'avaient pas vu, mais ça, ça m'a laissé des traces.

1053.I: Il y a donc eu une conséquence physique…

1054.M: Oui.

1055.I: … mes les profs n'ont rien vu donc il n'y a pas eu de sanction?

1056.M: Non, ils n'ont rien su. Autrement, je n'ai pas d'autre souvenir marquant de transgression.

1057.I: À ce moment-là, est-ce que vous arrivez à nous dire quelle relation vous aviez avec votre enseignant de l'époque?

1058.M: Je pense qu'on les respectait, même en les craignant. Je me souviens très bien d'un prof qui avait un signe d'autorité… physique. J'appelle ça sa marque, qui m'est resté parce que je l'ai aussi utilisé. Quand un élève désobéissait, il le prenait par les petits cheveux, juste à la hauteur de la tempe.

1059.I: Mhh…

1060.M: Ca fait très mal donc il n'y a pas besoin de tirer beaucoup et ça permet juste de rendre attentif l'élève. Et ça je me souvenais qu'il se faisait respecter presque par crainte.

1061.I: Et c'était une réputation qui s'était développée?

1062.M: Auprès des élèves… tout à fait!

1063.I: Ca vous était arrivé à vous, qu'il vous tire les cheveux?

1064.M: C'est possible, mais je n'ai pas de souvenirs.

1065.I: Et vous craigniez tous que cet enseignant vous attrape?

1066.M: Oui.

1067.I: Ok. Et puis par rapport à d'autres règles qu'il y avait dans la classe, par exemple les règles de bon fonctionnement des apprentissages ou des règles strictes... y avait-il des choses…

1068.M: Non, je pense simplement qu'à l'époque, on respectait l'enseignant, ce qui n'est peut-être plus le cas maintenant. Maintenant, l'enseignant n'a plus du tout la même aura.

1069.I: Ok, le même statut…

1070.M: Oui.

1071.I: Et maintenant, pour revenir sur l'épisode du toit, vous saviez qu'il était interdit de monter et vous vouliez le faire pour récupérer la balle. Pensez-vous que la règle était juste?

1072.M: Je pense que c'était juste par rapport à des dangers, des accidents. Et puis, moi j'ai vu la priorité de la balle. Le problème… avec une échelle, on aurait pu monter sans danger, mais avec les mains de quelqu'un c'était instable.

1073.I: Et sur le moment, que pensiez-vous de cette règle?

1074.M: C'est vrai qu'on ne serait pas montés pour le plaisir, c'était pour la balle.

1075.I: Et si un enseignant vous avait attrapé, il se serait passé quoi? Une sanction était prévue?

1076.M: Je ne me souviens plus du tout.

1077.I: Et puis…. comment vous sentiez-vous? Vous arrivez à décrire des sentiments…

1078.M: Quand je suis monté? J'étais pressé d'en finir.

B.6.3 Comportements adultes face à l'autorité

1079.I: On va maintenant passer à la 2ème partie. On quitte l'enfance pour venir à l'âge adulte et on aimerait savoir comment vous vous comportez face à l'autorité?

1080.M: Face à l'autorité… Alors… je me comporte avec… comment dire? … ma personnalité et mes règles. Oui, c'est à dire qu'à un moment donné, face à un feu rouge à un carrefour dangereux, je vais le respecter totalement. Mais, j'ai l'exemple d'un feu qui peut être rouge, et assez longtemps rouge en raison d'une ligne de bus par exemple. Mais si c'est le milieu de la nuit, qu'il n'y a personne et que je veux tourner à droite, donc c'est pas pour traverser le carrefour, eh bah là peut-être que j'enfreindrai la règle. C'est ma manière d'interpréter le danger, la valeur de la règle et puis voilà quoi.

1081.I: Et ça c'est par rapport à la circulation. Pouvez-vous le transposer pour d'autres choses…?

1082.M: Oui, dans le sens que la règle pour moi, elle passera toujours par la notion de respect. Je ne vais pas aller à l'encontre d'une règle qui va gêner d'autres personnes. En revanche, si ce n'est que pour un agrément personnel, c'est moi qui vais poser le jugement.

1083.I: Si ça ne concerne que vous?

1084.M: Si ça ne concerne que moi.

1085.I: Ok. Donc d'après ce que vous dites, il vous arrive de transgresser et vous avez donné l'exemple de la circulation. Est-ce qu'il y a d'autres domaines, par exemple, nous on avait listé sous autorité : la loi, la justice, les forces de l'ordre, les supérieurs hiérarchiques, les professionnels, les parents ou d'autres personnes qui seraient sources d'autorité?

1086.M: Mais, bien sûr! Dernièrement j'ai eu un cas où… Les élèves dès 18 ans peuvent demander à ce qu'on ne mette plus leurs parents au courant de leur parcours scolaire. Et c'est une règle contre laquelle je me suis toujours opposé parce qu'en tant que père, j estime que les enfants dépendent des parents. Légalement, ils dépendent toujours des parents. Même à 26 ans, un jeune qui veut demander de l'aide sociale ou quelque chose comme ça, on lui dira toujours tu te débrouilles et tu vas d'abord chez tes parents, majeur ou pas majeur. Et là en l'occurrence, j'ai enfreint une règle dans le sens où j'ai eu un contact avec le père qui m'a contacté car il s'inquiétait. Et puis, bah j'ai discuté avec lui. J'ai parlé. C'est évident que je suis à l'encontre d'une règle, mais pour moi il y a un bon sens qui passe avant tout!

1087.I: Et là c'est le parent qui a fait la démarche, ce n'est pas vous qui l'avez contacté?

1088.M: Oui, c'est lui qui a fait la démarche car il cherchait des renseignements. J'aurai très bien pu l'envoyer balader en lui disant que je n'étais pas habilité à répondre, mais en tant que maître de classe, bah si, je l'ai fait.

1089.I: Dans votre explication, vous mettez en lien la transgression avec le bon sens…

1090.M: Exactement…

1091.I: Pouvez-vous développer ce que vous entendez par « bon sens »? Mon père dit souvent: " Le bon sens des uns ne fait pas le bon sens des autres." Alors qu'entendez-vous par…

1092.M: C'est possible. Pour moi le bon sens… c'est en opposition à une règle qui est par rapport au fonctionnement d'une société. Mais dans une société, il y a plein d'individus et quand il n'y a que deux individus qui sont en relation, bah le bon sens c'est de respecter une autre règle que la règle collective, par exemple.

1093.I: D'accord, très bien. Et d'après les différentes transgressions que vous avez évoquées là, est-ce que vous aimez transgresser?

1094.M: Ca dépend. Je peux être joueur, oui ça c'est vrai. Et puis… il y a des choses que je réfute. C'est-à-dire que, par exemple les douanes, c'est un objet qui personnellement me rebute. Je trouve tellement absurde, quand on habite à 100 m de la France, je dirais même plus près d'un magasin en France qu'en Suisse, de devoir se contenter de 250gr. de viande et puis 100gr. de beurre, donc même pas ce qu'on a besoin. Et ça, je trouve ça tellement débile que ça ne m'empêchera pas de transgresser une règle.

1095.I : Mhh…

1096.M : Mais je prévois toujours une répartie. C'est-à-dire que je la transgresse, mais je me couvre. Soit je camoufle le trop, ou bien je fais en sorte de ne pas me faire prendre, il y a toujours quand même les arrières qui sont assurés.

1097.I: Et quand vous dites « joueur »? Qu'entendez-vous par « joueur »?

1098.M: Joueur, c'est-à-dire que… ouais… c'est vrai qu'il y a des fois des règles qui peuvent être transgressées sous forme de jeu, mais là je n'ai pas d'exemple sur le moment. »

1099.I : Dans ce que ça procure ?

1100.M : Ouais, c'est une sensation, c'est un plaisir. Oui, j'ai gagné, j'ai triché, quoi. C'est une forme de jeu par rapport à la triche. Mais toujours, je le dis bien, c'est… uniquement par rapport à moi. Il ne faut pas que ça nuise à quelqu'un d'autre.

1101.I : Et qu'est-ce que vous pensez maintenant de l'obéissance… d'une manière très générale ?

1102.M : Alors je pense que justement, bah les règles elles sont quand même faites pour le confort de la société. Donc à partir du moment où il y a des règles, c'est fait pour être respecté quand on est à plusieurs. Maintenant, c'est clair que dans une classe, si tout le monde commence à parler alors qu'on ne doit pas parler, ça ne va pas aller. Ou, si tout le monde parle en même temps que le prof, ça ne va pas aller non plus. C'est quand même par rapport à un fonctionnement… Il faut que ça soit utile une règle.

1103.I : Donc ce que je comprends c'est qu'il a une différence au niveau de l'individu quand vous dites « je peux transgresser parce que je suis seul et que ça ne nuit pas à quelqu'un d'autre» et la notion de collectivité lors qu'on parle d'obéissance…

1104.M : Oui, tout à fait. C'est ce que j'ai dit au début du reste.

1105.I : Mhh… Et qu'est-ce que vous pensez des transgressions des autres ?

1106.M : Eh bah… euh… C'est vrai que c'est pas facile d'accepter la transgression de l'autre... euh… si nous on respecte la règle. Et il y a deux attitudes qu'on peut avoir, ou que je pourrais avoir. Alors la première, c'est de se dire que si les autres transgressent alors pourquoi pas moi ? Puis la deuxième, c'est de se dire puisque moi je transgresse… euh non… puisque moi je respecte, il n'y a pas de raisons que les autres transgressent. Et ça peut créer des situations… bah euh… comment faut dire… délicates dans le sens où ça pourrait emmener une réaction pas trop agréable.

1107. I : Si là vous voyez… euh… je ne sais pas quelle situation imaginer… quelqu'un qui transgresse une règle, qu'en pensez-vous sur le moment ?

1108. M : Alors de nouveau, si je me place en tant que pédagogue, il y aura peut-être une manière préventive… ou d'information… si j'estime que c'est nécessaire que j'explique le danger et pourquoi il y a une règle. Il y a des dangers quand on transgresse et ce serait d'informer en premier. Puis, en deuxième chose… c'est vrai qu'en tant que pédagogue on peut aussi sanctionner. C'est de dire : « Bah, c'est comme ça, tu es au courant, tu as été informé et tu récidives, etc, bah tu subis les conséquences. » C'est vrai qu'on n'a pas du tout les mêmes réactions quand on est le gendarme ou le voleur.

1109. I : Mhh

1110. M : Si c'est nous qui transgressons ou si c'est nous qui devons faire respecter les règles, parce qu'on a un rôle…

1111. I : La casquette ?

1112. M : Oui.

1113. I : Donc quand vous êtes l'enseignant, vous êtes le gendarme et quand vous êtes sur la route vous êtes le voleur ?

1114. M : Oui et non… (rires). Parce que si c'est limité à 100km/h et que je suis à 105-110 pour moi c'est à peu près la même limite. Mais celui qui passe à 130km/h, il transgresse sérieusement. Il y a des marges.

1115. I : Je trouvais intéressant quand vous disiez si quelqu'un transgresse, il y a deux possibilités : soit ça m'énerve qu'il transgresse parce que moi je respecte et je me dis pourquoi je ne le ferais pas… du coup on transgresse aussi… on l'imite…

1116. M : Oui.

1117. I : Ou alors, la position tout à fait inverse, lui transgresse alors que moi je respecte. Je ne vois pas pourquoi il peut le faire et du coup réagir plutôt en dénonçant ou en empêchant cette personne de recommencer. Je trouve cette opposition intéressante, aimeriez-vous ajouter quelque chose sur ça ?

1118. M : De nouveau, il y a toujours le problème du jugement là-derrière… Est-ce qu'on a le droit de juger la transgression de l'autre ? Enfin justement, quelle marge de manœuvre ? De nouveau, quelqu'un qui coupe une ligne blanche en faisant un demi-tour sur route, si c'est lui qui assume le danger il n'y a pas de soucis, mais s'il met d'autres personnes en danger ça devient grave. Si je vois quelqu'un le faire de loin je me dirais « bah tiens, il n'a peut-être pas vu la ligne blanche » et ça s'arrêtera là. Mais s'il fait ça au milieu d'un énorme trafic, je le traiterai de cinglé. Maintenant, voilà… J'ai aussi une définition de l'intelligence : « c'est la faculté de s'adapter »… alors voilà. C'est clair que s'adapter, ça demande aussi des fois d'enfreindre les règles. Ca c'est ma définition.

1119. I : Ok.

1120. M : J'ai un autre exemple en tant qu'enseignant… des élèves qui ont enfreint une règle. Dernièrement, on a fait une journée à ski avec la classe. Le matin, c'était ski accompagné, découverte de la station, etc. L'après-midi, les élèves avaient reçu des consignes et ils skiaient par groupes de 3 au minimum, dans les endroits visités avec l'interdiction de faire du ski hors-piste. Et pis bah voilà… nous on parcourait les pistes, on monte un télésiège et on en voit 4 qui partent dans une zone très avalancheuse, sous les bouches des canons. Et puis, bah le premier réflexe c'était de les rattraper, ça c'est sûr. Et de leur dire « bah vous aurez une sanction ». Et le deuxième réflexe, c'est de dire ok, on a annoncé une sanction

mais il faut qu'elle soit intelligente. Comment faire en sorte qu'il y ait en même temps de la prévention ? Alors ils vont venir un mercredi après-midi pour faire un travail de réflexion… et ce travail de réflexion ça sera sur tous les dangers liés aux avalanches, la situation du jour même… Essayer un petit peu de leur apprendre quelque chose par rapport à ce qu'ils ont fait. C'est comme celui qui se fait punir par rapport à… bah je ne sais pas…une règle n'importe laquelle de notre société. Puis au lieu de payer une amende, il fait des jours de travaux d'utilité publique. Je pense que suivant comment, ça peut être quelque chose d'intelligent.

1121. I : Mhh… d'essayer d'allier à la sanction une dimension préventive… en tout cas réflexive…

1122. M : Oui… informative, exactement.

1123. I : Alors maintenant on a beaucoup parlé de règles et puis on aimerait savoir, plutôt par rapport aux lois, est-ce que vous vous sentez acteur de lois de notre société ?

1124. M : Acteur de ces lois ?

1125. I : Est-ce que vous pensez y participer ?

1126. M : Mais participer à l'élaboration, au respect… à quoi ?

1127. I : Bah à un de ces aspects-là…

1128. M : Je ne pense pas à l'élaboration, parce que tout a déjà été fait. Il me semble que les lois sont déjà écrites dans notre société qui est déjà évoluée. Maintenant, ça change évidemment car il y a des lois qui se rajoutent, mais je ne pense pas que je sois acteur dans l'élaboration.

1129. I : Et dans le respect ?

1130. M : Bah acteur c'est un acteur passif puisqu'on est obligé de les respecter normalement. Je ne comprends pas ce terme d'acteur…

1131. I : La question c'est de savoir… ok il a des lois qui sont déjà écrites, mais vous avez dit qu'il y en a qui se rajoutent… est-ce que vous pouvez y faire quelque chose, intervenir d'une certaine manière ?

1132. M : Ce n'est pas facile, parce que même quand il y a quelque chose qui n'est pas logique et que tu te fais condamner par une amende ou n'importe quoi…si on veut être acteur et dire que c'est pas logique, ça demande des procédures qui sont très très lourdes. D'aller à l'encontre, d'essayer de prouver…

1133. I : Donc par rapport à une sanction…

1134. M : Oui une sanction qui est liée à une loi… une loi qui est peut-être absurde, je ne sais pas…

1135. I : Et sinon, avant la sanction, sans transgresser forcément…

1136. M : Mais pour faire respecter la loi ?

1137. I : Non, pas pour faire respecter la loi. Nous avions par exemple pensé aux votations…

1138. M : Ahh….

1139. I : Dans une société démocratique où on essaie, contrairement à une dictature, de rendre les personnes un peu plus actives dans la loi. Mais vous avez souligné l'aspect que plein de lois sont déjà là et vous avez également dit que les procédures étaient très longues.

1140.M : Mhm… C’est la même chose par rapport à certaines initiatives… il faut des gens qui se mouillent comme on dit, pour lancer des initiatives. Et après, on doit faire son rôle de citoyen, ça c’est logique. Alors dans ce sens là, bien sûr qu’on est un peu acteur.

1141.I : Un peu…

1142.M : Mais un peu, bien sûr ! On n’est qu’un avis parmi des millions d’habitants en Suisse.

1143.I : Ok.

B.6.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l’individu

1144.I : Alors on a fait le tour de cette deuxième partie et on arrive maintenant à la troisième et dernière partie de cet entretien. On va essayer de faire le lien entre les transgressions qu’on a évoquées… au scolaire… donc à l’école… et de voir si elles ont eu une influence… Pensez-vous que votre rapport à l’autorité scolaire a influencé votre vie d’adulte de maintenant ?

1145.M : Je ne crois pas que c’est un rapport à l’autorité. Ce qui influence la vie d’adulte c’est… les personnes que l'on rencontre en tant qu’enfant et qui nous marquent. Plus que les règles…

1146.I : Est-ce que vous dites les représentants de l’autorité ou les personnes en général ?

1147.M : En général… ça peut être un instituteur, un curé, un douanier, un gendarme… au fait c’est vrai, c’est des gens qui sont en relation avec l’autorité puis qui nous marquent, en dehors des parents, bien sûr. Evidemment que nos parents jouent un rôle par rapport à notre point de vue de l’autorité maintenant.

1148.I : Et quand vous dites des personnes qui nous marquent… c’est dans quel sens… choquer, admirer…

1149.M : Les deux ! Positivement et négativement, ouais. Il y a des gens pour qui l’autorité est tellement naturelle qu’on ne va pas essayer d’enfreindre leur autorité. J’ai ces souvenirs là en tant qu’enfant. C’est-à-dire qu’il y a des gens qui m’ont marqué avec leur autorité naturelle qui était respectée.

1150.I : Et comment ces personnes ont-elles un impact maintenant ?

1151.M : Bah peut-être comme exemple. Elles m’ont servi d’exemple. Alors que peut-être... ouais... Je ne sais pas… c’est des souvenirs d’enfance vue du présent. Mais il y a des personnes qui sont tellement mal à l’aise face à l’autorité, en tant que personne autoritaire, qu’on se dit que ce n'est pas étonnant qu’elles se fassent marcher dessus ou pas respecter. Par rapport à des collègues enseignants, par exemple…

1152.I : Ok. Est-ce que vous pensez que les transgressions ont une influence sur les individus ?

1153.M : Les transgressions d’enfant ?

1154.I : Mhh…

1155.M : Par rapport au rôle adulte ?

1156.I : Oui, mais aussi les transgressions dans la vie, est-ce que le fait de transgresser ça a un impact sur l’individu ?

1157.M : En tant que souvenir ?

1158.I : Ca peut être des souvenirs ou même plus pour certains…

1159.M : Oui… c'est difficile de répondre à ça… C'est clair qu'on se souvient de toute manière des fois où on a transgressé sans être puni et des fois où on a transgressé en ayant été puni. Il y a des souvenirs des deux côtés. Chaque action dans notre vie nous sert d'expérience pour la suite. Peut-être que celui qui s'est fait attraper jeune… je ne sais pas… en train de faire du tapage nocturne, il respectera peut-être plus tard plus que s'il ne s'était pas fait attraper.

1160.I : Vous pensez que c'est nécessaire de transgresser dans sa vie ?

1161.M : Je pense que ça fait partie du processus d'apprentissage. C'est logique. Mais il faut savoir… jusqu'à quel âge, par rapport à l'âge de raison, par rapport à l'adolescence… et justement… qu'est-ce qu'on peut dire qui est utile et qu'est ce qui est dangereux par rapport à la transgression. Dans la formation de l'adulte, il y a une part de transgressions qui sont certainement très utiles…

1162.I : Quelle part… ?

1163.M : Bah d'essayer de se connaître soi-même, comme tout ado qui… qui se développe en tant qu'adulte… de voir ses limites, de voir la réaction des autres par rapport à soi ou l'image de soi par rapport à soi et par rapport aux autres… tout ça je pense.

1164.I : Vous avez ressenti ça… C'est du vécu ?

1165.M : Ca remonte à trop vieux… (rires). C'est un avis actuel.

1166.I : Est-ce que les transgressions, ou vos transgressions ont influencé votre rapport aux autres, de manière générale ?

1167.M : Non, je ne crois pas… Non parce que comme je l'ai dit, la notion de respect, elle est prioritaire. Donc si je transgresse quelque chose, ça restera toujours dans une certaine limite.

1168.I : Mhh…

1169.M : Je fais le parallèle avec le sport par exemple. Il y a des sports extrêmes, où on va toujours aller chercher le plus loin possible, je veux dire des sensations plus extrêmes. A un moment donné, qu'est-ce qui se passe ? Bah y a l'accident…Alors de nouveau, il y en a qui vont transgresser des règles de hors-piste et d'avalanches… on va chercher des limites. On essaie d'aller toujours plus loin pour pousser les limites en ne respectant pas la limite actuelle. Et ça procure un plaisir…

1170.I : Comme nous avions évoqué le plaisir sur la route… le fait de se sentir vivre en transgressant, je ne sais pas si je m'avance…

1171.M : Oui, on se sent différent, on se sent unique, en dehors de la société. Oui, c'est clair, mais c'est assez lié à l'ego de la personne. Dans ces cas là, c'est de pousser son ego à l'extrême en avant pour sortir de cette société, de ses règles et de cette marge…

1172.I : …sortir pour…

1173.M : … pour se montrer, pour s'affirmer, pour des gens qui ont besoin, comme je le disais, de s'affirmer.

1174.I : Et dans le sport il s'agit de pousser les limites toujours plus loin jusqu'à la sanction physique ?

1175.M : Oui, c'est l'accident, on se fait mal.

1176.I : Pour clôturer, aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

1177.M : Euh…

1178.I : Ou revenir sur quelque chose…

1179.M : Oui, tout à l'heure j'ai pensé à quelque chose… ça va revenir…

1180.I : Une anecdote ?

1181.M : Ca reviendra peut-être plus tard.

1182.I : Et finalement, si vous deviez vous décrire en quelques mots ?

1183.M : Me décrire ? Alors je suis un individu masculin adulte d'un certain âge…

1184.I : Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes nos questions et d'avoir témoigné.

1185.M : Ah oui, je voulais juste revenir par rapport à la sagesse…On parlait de transgresser et de chercher les limites, par rapport à l'ego aussi. Bah moi j'y associe beaucoup plus à l'adolescence où on forme l'individu qui, à un moment donné, a compris quelles étaient ses limites et sa place et n'a alors plus besoin d'affirmer son ego. Quand on parle de sagesse, c'est justement des gens qui commencent à respecter des règles parce qu'ils se rendent compte que c'est pour le bien être d'un maximum de personnes et puis que leur point de vue ne compte plus, c'est moins important, pas besoin de s'affirmer. Donc c'est vrai que la majorité des transgressions se font par une population jeune et beaucoup moins par une population âgée.

1186.I : Ca rejoint peut-être le bon sens que vous évoquiez au début ?

1187.M : Peut-être, oui.

1188.I : Quand vous dites on forme… c'est qui le « on » ?

1189.M : Non, je disais que la transgression fait partie du développement de l'adolescent, qui se forme pour devenir adulte.

1190.I : Donc c'est l'adolescent qui se forme lui-même en transgressant ?

1191.M : Oui.

1192.I : Alors voilà, merci encore !

1193.M : Mais les jeunes ont besoin d'avoir des limites. Au collège de Voltaire, par exemple, ils avaient un pourcentage d'absences qui étaient acceptées pour pouvoir se présenter aux examens de matu.

1194.I : Mhh…

1195.M : Et si on dépassait ce quota d'heures d'absences, on était éliminé.

1196.I : Des absences excusées ou pas ?

1197.M : Excusées et non excusées, kiff kiff. A un moment donné, il y a eu tout plein d'élèves qui allaient tout près de ce quota, alors qu'ils n'en avaient pas besoin. Ils se disaient : « je peux encore m'absenter, j'ai encore de la marge ». Donc ça poussait à l'absentéisme. Mais d'un autre côté, ceux qui ont trop d'heures d'absence ont besoin d'une limite avec une sanction.

1198.I : C'est marrant ce que vous dites. On met une limite pour marquer un comportement… et les jeunes ils font tout pour s'en approcher le plus possible. S'il n'y a pas le droit de dépasser 79h d'absences, on pense que 78h c'est bon, on a le droit.

1199.M : Mais dans l'absurde, pourquoi 78h c'est bon, mais pas 79 ? C'est la même chose avec la douane ou 124gr. c'est ok, mais pas plus.

1200.I : C'est la notion de limite…

1201.M : Oui mais la différence entre moins 1 et plus 1... la différence est minime.

1202.I : Une limite qu'il faut fixer à un seuil…

1203.M : Oui, tout à fait et là je crois qu'on dérive.

1204.I : Merci pour tout !! Encore merci pour ces dernières précisions.

B.7 ENTRETIEN AVEC MICHEL

I = Interviewers

M = Michel

B.7.1 Echauffement

1205.I : Pour commencer, on a quelques questions d'échauffement, pour situer la personne qu'on a en face de nous. Alors, on aimerait savoir quelle est votre activité professionnelle?

1206.M: Activité professionnelle, donc ce que je fais ?

1207.I : Oui, votre métier.

1208.M : Oui, donc voilà, je suis ferblantier indépendant.

1209.I : D'accord.

1210.M : Donc depuis 32 ans cette année.

1211.I : Ok. Est-ce que vous avez des enfants ?

1212.M : Oui, 2, 2 filles.

1213.I : Mhh. Et, vous habitez ici depuis longtemps.

1214.M : J'ai toujours habité ici, à Collex. J'ai de la chance, mes parents habitent de l'autre côté de la route. J'ai vécu chez mes parents. J'ai vécu 10 mois en ville, dans un petit studio et après je suis à nouveau revenu ici, sur Collex.

1215.I : Et vous avez fait votre scolarité ici ?

1216.M : À Collex.

1217.I : C'est l'école de Collex ?

1218.M : Oui, c'est l'école primaire de Collex. Et après, le cycle d'orientation à Rigaud qui est devenu le Collège Sismondi. Et puis voilà.

1219.I : Ok. Quel genre d'élève vous pensiez être ?

1220.M : Oh, turbulent. Mauvais élève. Oui, j'ai fait assez le fou, ça c'est vrai. Je n'étais pas très discipliné. Et mes notes s'en sont ressenties à l'école primaire. Par contre, j'ai aussi fait le fou un petit peu au cycle. Et là, les notes ça allait bien. Je ne sais pas pourquoi. Je suis sorti en 8ème avec le certificat, en 7ème avec le certificat, en 8ème avec le certificat et en 9ème j'étais

en section G technique et là j'ai ben, j'ai loupé de 1 dixième ou 2 dixièmes. Et voilà. Mais j'étais un cancre à l'école primaire. J'ai doublé je crois la 3ème primaire et puis voilà. Donc jusqu'en 6ème, je ne sais pas. Et après, je suis allé au cycle et ça m'a réveillé.

1221. I : D'accord. Quel genre de relation est-ce que vous aviez en général avec vos enseignants ?

1222. M : Ouf ! De bonnes relations. J'ai eu un prof en 7ème qui était très bien, c'était un bon prof. Il savait nous prendre. Et, on a eu en 8ème, je ne sais plus son nom… ça dépendait des profs. Il y a des profs qui savaient nous prendre, qui étaient sympas, les leçons se passaient bien et puis il y avait d'autres profs qui ne savaient pas bien nous prendre, moins bien nous prendre et puis là ben… comme tout garnement, on faisait un peu les fous, on chahutait et puis voilà. C'est pas franchement sorti, je n'ai pas vraiment fait le fou… bon j'ai eu les retenues du jeudi, quelques-unes, effectivement, mais sans trop disons.

1223. I : Ok. Et puis, quelle relation vous aviez avec vos camardes ?

1224. M : Ben j'étais bien avec ceux qui étaient comme moi, ceux qui faisaient un peu… qui transgressaient un petit peu les règles, un peu les fous-fous de la classe. Sinon, on était bien, oui. C'était des copains que je ne revois plus maintenant, je ne sais pas pourquoi. Et puis voilà quoi.

1225. I : Ok. Parfait.

B.7.2 Souvenirs de transgressions scolaires

1226. I: Alors, pour commencer, est-ce que vous pouvez nous raconter des moments marquants où vous avez transgressé des règles à l'école ?

1227. M : Ouf…

1228. I : L'école, donc le contexte scolaire, c'est assez large.

1229. M : Ouf ! Alors là, il faut avoir une sacrée mémoire. J'en ai tellement transgressé. Mais bon c'est pas, c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est des petits trucs, où on obéit pas au prof, où on part avant l'heure, où on… où on fait les zouaves. Une où c'était sympa c'est que, avec un copain, on avait chronométré les secondes. On s'était mis synchro avec lui, sa montre et la mienne, sur la cloche pour la récréation et puis quand on arrivait à 30 secondes, on se levait, on disait « ah silence, 5, 4, 3, 2, 1 ». En fait, on interrompait le cours 30 secondes avant la fin et on leur disait : « Il reste 30 secondes. C'est plus la peine de continuer ». Et puis, on avait foutu un petit peu un binz comme ça. Et puis pour finir, tout le monde nous regardait. Ils attendaient. « Eh, Michel, Antonio c'est l'heure, on y va » et tout. Et puis voilà. Sinon, c'est vrai qu'au TEC, j'ai fait 4 mois de TEC, on avait un peu surnommé avec quelques copains, on avait un peu surnommé un peu tout le monde. Dès que quelqu'un disait quelque chose, ben on le surnommait par rapport à ce qu'il disait. Ca, c'était assez sympa.

1230. I : Surnommer ?

1231. M : Ben là, il y en a un, il parlait toujours, donc j'étais au TEC, il parlait toujours des crayons et puis il y a un crayon qui s'appelait Vénus. Pourquoi Vénus ? Je ne sais pas, c'était marqué sur le crayon « Vénus ». Ben, on l'avait surnommé Vénus.

1232. I : D'accord

1233. M : L'autre, il nous parlait toujours de sa copine qui s'appelait Monique, alors on l'a surnommé Monique.

1234.I : (rire)

1235.M : Il y en a un, il était un peu « boyu », on l'appelait bombonne. Heu… enfin, je ne me souviens plus, on prenait chaque fois des petits trucs. Ca mettait un peu l'ambiance, c'est pour ça que je me suis fait virer du TEC, c'est parce que je n'étais pas trop assidu aux études mais bon, ce n'était pas tellement fait pour moi. Mais voilà, donc… c'étaient des moments sympas, oui.

1236.I : Et, quand vous avez chronométré avec vos montres et que vous avez interrompu le cours, comment il a réagi l'enseignant ? Vous vous souvenez ?

1237.M : Alors le prof, c'était un prof d'allemand, surtout, heu… mais comme on était assez boute-en-train avec le copain, il n'osait pas trop, trop se confronter à nous. C'était au TEC, oui on était au TEC, on avait 17-18 ans, assez grands déjà, assez imposants, entre guillemets imposants donc il se marrait plus qu'autre chose le prof, parce qu'il voyait que, de toute façon, toute la classe suivait et puis ça a fait un moment, et puis, après, ça s'est fini toutes ces histoires. C'est , au début, et puis après quand c'est un répétition, tu en fais 4, 5, 6 fois, et puis après ça s'est fini, ben voilà. Mais le prof, il a rigolé au début et puis après c'est vrai que, comme on a pas insisté, ça s'est très bien passé et puis voilà. C'est resté comme ça et puis au bout d'une semaine ou deux, c'était fini.

1238.I : Donc vous avez arrêté de vous-même parce que ce n'était plus drôle mais il n'y a pas eu de sanction de la part d'un enseignant ?

1239.M : Non, on n'a pas été sanctionné pour ça mais... peut-être qu'à la fin, ils nous ont dit, ils nous disaient, je ne m'en souviens plus, « ça suffit, c'est bon, c'est rigolo une fois ou deux ». Enfin, je ne me souviens plus comment ça s'est fini.

1240.I :Mhh. Donc vous n'avez pas eu de punition, d'acte…

1241.M : Non, il n'y a pas eu de punition, de trucs comme ça… Mais en fait, je n'ai pas franchement eu de punitions parce que j'ai toujours réussi à… à passer entre les gouttes. Et le prof, il nous aimait bien ou il m'aimait bien, j'en sais rien, parce que ce n'est pas de grosses conneries. C'était des conneries heu… qui étaient peut-être un petit peu rigolotes ou sympas ou… voilà. Je ne me souviens plus très bien mais c'est vrai que je n'ai pas trop été handicapé ou puni ou… des retenues du jeudi comme certains ou même renvoyé, je n'ai jamais été renvoyé de l'école quoi.

1242.I : Ok. Donc vous arriviez à transgresser de manière à ce que ça reste dans une limite… acceptable.

1243.M : Oui, bien sûr parce que j'aime bien faire le fou mais je n'aime pas non plus, je ne suis pas là pour semer la zizanie, je ne suis pas là pour enquiquiner tout le monde, mais j'aime bien un petit peu être un peu à côté, décalé des gens.

1244.I : Mmh.

1245.M : Pourquoi ? C'est comme ça. C'est dans ma tête, dans ma nature. Je n'aime pas faire ce que tout le monde fait. J'aime bien me démarquer, faire autre chose ou être différent ou… trouver quelque chose que tout le monde n'a pas pour pouvoir faire quelque chose. En fait, je ne sais pas comment exprimer.

1246.I : Mmh.

1247.M : C'est heu…

1248.I : Un peu de l'originalité ?

1249.M : Voilà ! Être un peu original. Je n'aime pas être dans la masse populaire, de tout le monde. Quand on est dans un magasin par exemple, et puis qu'il y a une queue. Tout le monde va ici et puis après il y a une caisse qui s'ouvre à côté alors que personne n'y va. Alors que moi je serais le premier à y aller pour ne pas rester bêtement aligné comme des moutons. Ce que les gens font. Les gens sont comme des moutons. Ils sont toujours alignés. Moi j'aime bien être un peu à côté, enfin voilà.

1250.I : Mmh. Donc ça, encore maintenant.

1251.M : Oh toujours. Je pense que… encore après et toujours. Mais il faudrait demander à ton père. Je ne sais pas s'il se souvient de moi, il a tellement eu d'élèves, mais il se souvient puisque chaque fois que j'allais au collège pour mes filles ben j'allais le voir. Il me racontait encore les trucs qu'on avait fait, alors demande-lui si jamais il se souvient d'un Michel un peu turbulent. Peut-être que s'il se souvient, moi j'étais spécialiste en saut en hauteur. A cause de ça, peut-être qu'il se souviendra. Je ne sais pas, mais il en a tellement eu. Ca serait intéressant de savoir, aussi bien pour ton mémoire que… enfin pour votre mémoire.

1252.I : Mmh. Heu… sinon, comment elle fonctionnait la discipline dans cette classe quand vous chronométriez ?

1253.M : Ben c'est le TEC, alors le TEC c'est un peu comme le collège. C'est assez libre. Ceux qui veulent étudier étudient et ceux qui ne veulent pas étudier n'étudient pas. On n'a pas de devoirs donc chacun fait un peu ce qu'il veut. Donc ça se passait tout simplement. Celui qui étudiait passait en deuxième et ceux qui n'étudiaient pas, comme moi, il les appelait les EC, élèves calmés ou ER, élèves remerciés (rire). Quand on s'en va, on est remercié et puis on ne revient pas, donc voilà. J'ai fait partie des EC, donc élèves calmés et remerciés. Donc j'ai fait 4 mois de TEC et, après, j'ai arrêté quoi.

1254.I : Et pourquoi ça s'est terminé comme ça ? C'était une accumulation ou il y a eu un dernier acte ?

1255.M : Non, non, c'est… j'étais assez bon en maths et en physique et puis là il y avait trop, il y avait trop, c'était trop pour moi.

1256.I : Mmh.

1257.I : Et puis, on a eu un prof au début qui était un prof de remplacement parce que le prof qu'on avait, de classe, était à l'armée, donc il était loin 3 semaines. Après, il y a eu des problèmes de maladie et tout. Enfin bref, pendant 3 mois, jusqu'au début du mois de décembre, on a eu un remplaçant et j'ai eu de la peine à crocher les 2 premiers mois et puis, quand ça a commencé à bien aller avec ce remplaçant, l'autre est revenu et il a recommencé tout ce qu'on avait et il fallait recommencer à zéro les machins, les trucs. Je me suis pris des mauvaises notes et puis ça m'a dégoûté.

1258.I : Ok. Donc ce n'était pas pour des raisons de discipline.

1259.M : Absolument pas. Là, c'était pour des raisons… voilà. Non, non, non, ce n'était pas à cause de la discipline. C'est moi qui n'étais pas assez bon et ce n'était pas ma voie. Parce que c'est vrai que les études n'étaient pas… je n'ai pas su crocher, je n'ai peut-être pas insisté, je ne sais pas.

1260.I : Mmh. Et puis, peut-être plus maintenant par rapport à l'école primaire, vous disiez être turbulent, vous étiez turbulent dans quel sens ?

1261.M : Ben parce que je… je ne voulais pas écouter le prof. J'étais un cancre et… et puis voilà. Donc les cancres, ils n'écoutent pas, ils font les fous et puis voilà quoi. Je babillais tout le

temps, je… Voilà donc, l'école primaire est un peu loin, donc je ne me souviens plus franchement exactement sur quoi ou pas.

1262. I : Mmh. Et pourquoi ? Vous sauriez nous dire pourquoi ?

1263. M : Non, je ne sais pas. Je n'étais pas bon à l'école primaire et puis peut-être que ça m'a manqué de, manque de stimuli. Manque de stimulant, avoir toujours des mauvaises notes. Je n'arrivais pas à aligner 3 mots sans faire 25 fautes, heu… Pourquoi ? Je ne sais pas.

1264. I : Ok.

1265. M : Un mauvais départ dans la vie (rire) qui est dû à, je ne sais pas. Je ne sais pas à quoi c'est dû. C'est comme ça. Aucune idée. Mauvaise stimulation de mes parents ou mauvaise éducation ou… je ne sais pas. Honnêtement, aucune idée.

1266. I : Mmh.

1267. M : Je ne sais pas comment ça se fait que, sur l'école primaire, je n'arrivais pas et après, au cycle, eh ben, j'ai réussi ou j'étais là, je ne sais pas. Peut-être un déclic ou une maturité qui s'est faite entre deux.

1268. I : Et puis, à l'école primaire, est-ce que vous arriveriez à nous dire comment vous vous sentiez dans ces moments…

1269. M : Ben mal…

1270. I : … de transgression.

1271. I : Ben non, je n'ai pas tellement transgressé à l'école primaire. Je me faisais engueuler parce que je faisais des mauvaises notes et heu… je n'écoutais pas vraiment spécialement le prof. Mais je n'ai pas franchement transgressé hein, c'est… j'ai plus en fait transgressé au cycle. Parce qu'à l'école primaire, on avait la trouille quand on arrivait c'était « Bonjour Madame, bonjour Monsieur ». A l'époque, il y avait un prof ou une dame, qui était la femme du prof, qui était là. Donc, on n'était polis. On n'osait pas parler, on n'osait pas trop bouger. Donc, j'étais assez cadré à l'école primaire. Disons que j'ai commencé à faire un peu, à sortir du cadre un peu, plutôt au cycle parce qu'au cycle, les profs sont moins rigides, moins scolaires, c'est moins cadré.

1272. I : Ca change aussi d'enseignant ?

1273. M : Ca change aussi d'enseignant, c'est moins, un autre enseignement. Et puis, sur Collex on était 3 ou 4 classes dans la même, enfin 3 degrés dans la même classe et moi j'ai connu la, Madame X à l'époque et puis après Monsieur X donc j'ai connu un prof et une prof après et puis c'est tout quoi.

1274. I : Mmh.

1275. M : Sur mes 6 années primaires, enfantines et primaires, j'ai eu deux profs. Tandis qu'au cycle, chaque fois on changeait de prof. Donc on est plus confronté avec bons profs, des moyens, des mauvais, avec lesquels on s'accorde, avec lesquels on ne s'accorde pas. On a plus de facilité ou moins de facilité. Tandis que là on est cadré avec un prof pendant 3-4 ans basta alors heu…

1276. I : Mmh. Vous vous accordiez mieux avec les profs que vous aviez quand vous étiez à l'école ?

1277. M : Ah oui, je m'accordais mieux avec les profs du cycle qu'avec les deux profs qu'on avait là. Parce que là c'était rigide, c'était cadré et puis… il n'y avait pas d'échappatoire. Tandis qu'au cycle, si on ne s'accorde pas avec un prof, c'est 45 minutes. Après, on a un autre prof

et après c'est à nouveau 45 minutes. Tandis que là on est enfermés de 8heures le matin à midi et puis de 1 heure à 4 heures, je ne me souviens plus des horaires. Donc le même prof le lundi, le mardi, le mercredi etc. donc heu… c'était totalement différent. L'approche était complètement différente.

1278.I : Mais quand vous dites que vous étiez un cancre, c'était heu…

1279.M : Oui, je n'avais pas des bonnes notes.

1280.I : C'était par rapport aux notes, oui, au fait que vous étiez…

1281.M : Oui, voilà, dans ce sens-là, oui, oui. J'avais des dictées, il y avait 3 lignes, il y avait 25 mots et j'avais 45 fautes. Je n'arrivais pas à lire…

1282.I : Ce n'était pas votre attitude en général.

1283.M : Non. Je dis « j'étais un cancre », je n'étais pas un cancre mais je n'étais pas un bon élève disons, puisque j'ai doublé ma 3ème primaire ou ma 4ème je ne sais plus.

1284.I : Oui, donc c'était en lien avec les notes.

1285.M : C'était à cause des notes parce que… je n'arrivais pas quoi, voilà.

1286.I : Mmh… je crois qu'on a fait le tour de cette partie.

1287.M : Mais c'est aussi difficile de se rappeler des histoires d'il y a… 40 ans en arrière.

1288.I : Oui, oui, bien sûr. Mais ça va très bien.

B.7.3 Comportements adultes face à l'autorité

1289.I : On arrive à la deuxième partie de l'entretien où on a un peu parlé par rapport au scolaire, au passé. Maintenant, on aimerait savoir comment vous vous comportez maintenant face à la l'autorité ?

1290.M : Ouh, je n'ai pas franchement d'autorité maintenant. Quelle autorité ?

1291.I : Alors, sous autorité nous on a listé quelques mots : loi, justice, forces de l'ordre, supérieurs hiérarchiques, parents…

1292.M : Ah. Bon, parents, j'ai mes parents mais je ne leur obéis plus parce que j'ai passé l'âge d'obéir à mes parents (rire). La loi, ben je suis bien obligé d'appliquer la loi comme tout le monde. Je me révolte, c'est clair, quand on parque une voiture et qu'on reste 30 secondes de plus, on est révolté qu'il y ait un asticot de contractuel qui vous balance 40, 60 ou 120 francs d'amende pour 5 minutes, qu'il n'y ait pas de ligne, de compassion pour les gens qui bossent, quand on est en camionnette ou pas en camionnette, enfin voilà. C'est ça. Et puis bon, après, bon, c'est les idées politiques de chacun, de gauche, de droite, etc. donc on peut rouspéter parce qu'on n'est pas d'accord sur une idée politique mais bon, ça c'est… comment je l'accepte, ben je suis obligé d'accepter un petit peu les idéologies de chacun. Alors on doit accepter les idées des autres et puis il faut accepter que la politique, elle ne soit pas comme on pense, qu'elle soit et puis ça y est, ben voilà.

1293.I : Mhh. Et, est-ce qu'il vous arrive de transgresser, maintenant?

1294.M : Oui, je fais des excès de vitesse (rire). Heu… transgresser… ça dépend de ce qu'on appelle transgresser. Transgresser la loi, mais de quelle manière ?

1295.I : Enfreindre la loi ou des règles, pas la respecter. Parce qu'il y a aussi des règles plus précises, de copropriété,…

1296.M : Ben, j'ai une profession libérale, donc je fais un peu ce que je veux, entre guillemets. Ici, je vis en villa individuelle, donc je n'ai pas de voisinage. Avec mes voisins donc on s'accorde bien, donc je ne vois pas ce que je peux transgresser comme règle heu… comme loi… oui je ne vois pas… à part des excès de vitesse ou des parkings interdits en voiture heu… donc, le reste, je ne transgresse pas trop les lois. Enfin, il ne me semble pas. Peut-être que je suis un peu à l'envers du bon sens, je ne sais pas. Je ne sais pas trop quoi vous dire.

1297.I : Non, non, il n'y a pas de problème. On ne va pas vous reprocher de ne pas transgresser (rire).

1298.M : Non, voilà, je ne trouve pas d'exemple où…

1299.I : Ok. Et qu'est-ce que vous pensez des transgressions des autres personnes qui ne respectent pas les lois ?

1300.M : Ben, tant qu'ils mettent leur vie en danger, ça ne me dérange pas, leur vie à eux. Quand ils commencent à transformer la vie des autres, ben ça c'est des dangers. Comme ceux qui font des courses-poursuites en voiture par exemple, je trouve que c'est des bandes d'abrutis, parce qu'à cause de quelques-uns, et ben il y a des règlementations, des limitations de vitesse, des dos-d'âne, des giratoires des machins. Donc on peut transgresser une loi, tant qu'on ne met pas la vie en danger d'autrui et tant qu'on ne dérange pas les autres personnes, et puis voilà, quoi.

1301.I : Mhh. Et tant qu'on ne fait pas que les lois se durcissent à cause de quelques cas.

1302.M : Voilà. C'est toujours pareil. Où s'arrête la liberté des uns, s'arrête la liberté des autres ? Si on prend le cas des fumeurs, parce que ça fait un peu tabac sans faire de jeu de mots. Les fumeurs, ils ont le droit de fumer dans des bistrots, c'est clair, mais ceux qui sont non-fumeurs, ils ont le droit de manger sans la fumée des autres. Donc qui a juste, qui a faux, je n'en sais rien. Le fumeur, il a le droit de fumer mais celui qui a envie de manger sans fumée, il a le droit de ne pas fumer la fumée de l'autre et puis voilà. Maintenant, ce que je pense de ceux qui transgressent les règles et ben voilà, tant qu'ils ne dérangent pas la société et pis qu'il n'y a pas d'autres problèmes, ils peuvent transgresser toutes les règles qu'ils veulent, ça ne me dérange pas quoi. Du moment qu'ils ne viennent pas me cambrioler chez moi, ben voilà. Parce que, s'ils viennent me cambrioler, ils transgressent des règles et ça je ne peux pas l'accepter, voilà.

1303.I : Du moment qu'il y a une conséquence pour quelqu'un d'autre ?

1304.M : Pour quelqu'un d'autre ou…

1305.I : Ou pour la vie ou pour sa propriété…

1306.M : Ou pour soi oui. Ben pour sa vie à nous, pour ma propriété ou heu… si ça dérange quelqu'un en fait, voilà. Que ça soit moi ou quelqu'un d'autre hein. Qu'on cambriole mon voisin ou quelqu'un d'autre, c'est intolérable ! Certaines personnes se permettent ce genre de transgressions, de pouvoir transgresser la loi de cette manière.

1307.I : Vous avez dit que vous transgressiez peu maintenant, mais est-ce que vous aimez transgresser ? Est-ce que ça procure du plaisir ?

1308.M : Non, absolument pas. Si je transgresse en fait la loi, je le fais peut-être même inconsciemment. C'est vrai qu'il y a certaines choses que je ne me rends peut-être même pas compte. Maintenant, oui, si je vais plus vite avec ma voiture, oui, c'est un plaisir. Si je ne respecte pas un feu rouge parce que je suis énervé, c'est pas par plaisir, ça c'est par inattention ou j'en sais rien mais… non je ne vois pas… je n'ai pas de cas de figure, en fait, ou j'ai plaisir à transgresser la loi. Je ne vois pas…

1309. I : D'accord.

1310. M : Non je suis quelqu'un d'assez… maintenant, je suis assez cadré. Donc, j'essaie de rester dans la limite des possibilités, donc voilà. Peut-être que je le fais inconsciemment, je ne sais pas.

1311. I : Ok. Et puis, les règles que vous transgressez sur la route, c'est en général pour quelle raison ? Enfin, vous avez dit déjà ça peut être l'inattention…

1312. M : Non, ben c'est que voilà, de partir d'ici et d'aller jusqu'à Chancy, sur l'autoroute ou de traverser sur l'autoroute de contournement que je roule à 100 ou à 120, à 3 heures de l'après-midi où il n'y a pas une voiture, je ne vois pas ce que je mets la vie en danger d'autrui hein.

1313. I : D'accord.

1314. M : Genève-Lausanne, rouler à 120 ça devient très dangereux, il y a 17 radars ou 10 radars, tout le monde arrive devant le radar, je trouve complètement débile parce que les gens ils roulent à 130 ou 140 après ça freine, ça re-accélère alors si il n'y a pas de radar, moi je roule à 140, ça met la vie en danger à personne, ça roule et puis voilà. Ce n'est pas un plaisir, ce n'est pas le fait de vouloir transgresser quelque chose, c'est le fait que, pour moi, ça me semble plus logique et plus facile.

1315. I : c'est plus logique pour vous et ça met en danger personne, alors…

1316. M : Voilà. Maintenant, c'est vrai que l'autoroute de contournement à 5 heures de l'après-midi, j'irai pas rouler à 120. C'est vrai qu'il y a trop de voitures.

1317. I : D'accord. Ok. Et alors qu'est-ce que vous pensez de l'obéissance ?

1318. M : Ben l'obéissance, ça dépend de ce qu'on appelle « obéissance ». Ben l'obéissance, c'est bien, mais il ne faut pas que ça soit pris dans le sens « Tu dois faire ça et rien d'autre ». L'obéissance, à mon avis, c'est un trait et on peut aller un peu aller un peu à gauche, un peu à droite, et puis voilà. Du moment que ça reste tolérable… Voilà, c'est comme au chien. Du moment que je lui dis de s'asseoir, il s'assoit et puis s'il recule 3 pas et qu'il s'assoit à côté de 3 pas, voilà il s'assoit quand même. Il a transgressé mon obéissance, mais voilà. Donc ce n'est pas rigide, à mon avis, et ça ne doit pas être rigide non plus à 100%. Il y a une certaine tolérance et je donne une certaine tolérance, mais il ne faut pas profiter non plus et on ne va pas au-delà d'une certaine tolérance.

1319. I : Mhh. Ok. Est-ce que vous vous sentez acteur des lois ?

1320. M : Qu'est-ce que vous entendez par « acteur » ?

1321. I : Acteur, ça pose problème à tout le monde, notre question est mal tournée. Est-ce que vous pensez participer à la construction des lois, à leur modification… ?

1322. M : Non, puisque je ne suis pas… chaque fois ils viennent me demander d'aller au conseil communal, d'être dans la mairie etc. Moi je n'ai pas le temps, je ne m'en occupe pas.

1323. I : Vos voisins ou vous, qui vient vous demander?

1324. M : Ceux qui sont au conseil communal me disent « Viens Michel, propose-toi sur une liste, on a besoin d'avoir des adjoints à la mairie, on a besoin d'avoir des conseillers communaux ». Mais voilà, je n'y vais pas parce que ça me… ce n'est pas que ça ne m'intéresse pas, je n'ai pas le temps de m'en occuper. J'ai déjà une entreprise, j'ai une femme, 2 enfants. J'essaie de m'en occuper du mieux possible. Et je n'ai pas de secrétaire, je n'ai pas de comptable, je n'ai rien, je fais tout moi. Donc ça me prend déjà tout mon temps, alors… Alors dans ce sens-là, je ne participe pas à la modification des lois et des

machins. D'ailleurs je serais déjà en sens inverse de ce qu'il y a aujourd'hui. Donc voilà, pour être confronté à d'autres opinions je ne préfère pas y aller.

1325.I : Comment ça en sens inverse ?

1326.M : Ben pour donner un cas précis, maintenant c'est la mode des giratoires et puis cette mode des giratoires c'est bien. Seulement, on peut faire des giratoires à 100 mille francs mais aujourd'hui il faut toujours faire bien. Il faut mettre un pot de fleurs là, faire un truc là, faut faire des giratoires à 400 mille balles. Et pour moi, un giratoire, c'est un giratoire qui doit être fonctionnel. Mais maintenant, il n'y a plus de légèreté dans le fonctionnel. Il faut toujours que ça soit aseptisé, catalogué, faut que ça, ça soit là, comme ça, si c'est pas comme ça, c'est comme ça. Alors que pour moi l'enveloppe peut être comme ça ou comme ça, ça m'est égal. Alors pour les gens, le giratoire doit être comme ça et comme ça. Il doit être surtout très haut pour ne pas voir les gens pour qu'on ralentisse. Pour moi, il doit être fonctionnel, que les gens ils ralentissent, qu'ils puissent voir celui qui vient d'en face parce que si tu vois celui qui vient d'en face tu peux anticiper pour freiner ou passer. Alors voilà, le 90 % des gens, ils veulent un giratoire où on s'arrête, pour pas qu'on puisse voir celui qui vient d'en face, pour faire freiner, pour pas qu'on anticipe, pour qu'on s'arrête, etc. Moi je suis un peu dans l'autre sens, à contresens. Donc voilà, pour ce point de vue là. Peut-être autre chose…

1327.I : Vous pensez être à contresens de ce que pensent les gens avec qui vous, les gens qui élaborent les lois. Enfin peut-être… dans ce que vous dites, j'entends qu'on est devenu trop pointilleux et peut-être trop fins dans… ce qu'on décide de faire, ce qu'on décide d'interdire.

1328.M : Voilà, dans tout. Ca fait 32 ans que je suis indépendant. Je me suis mis à mon compte en 78. De 78 à l'an 2000, tout allait bien. Parce que il y avait des lois, il y a ci, il y a ça. Une certaine harmonisation. On paie des impôts, on paie une AVS, tout fonctionne. Mais, depuis l'an 2000 jusqu'à aujourd'hui, tout devient… heu… Presque une dictature, parce qu'on est cloisonnés. On est surveillés. On travaille, quand on remplit des soumissions pour faire des offres, il faut avoir des attestations, une pour ça, une pour ça. Après, quand tu veux planter un clou avec un marteau, il y en a un qui te surveille parce que si tu te tapes sur le doigt, tu vas te faire mal. Il faut remplir des questionnaires ; comment on s'habille ? comment on met les chaussures ? Il faut prendre avec un bout métallique parce qu'on s'est aperçu que si tu te cognes le pied, tu as mal au pied. Si tu marches sur une planche qui a un trou et que tu n'as pas un truc métallique sous la chaussure, tu vas te planter le clou dans le pied, donc tu vas avoir mal…

1329.I : Ca, c'est des lois et des règles qui ont changé ?

1330.M : Voilà, donc ça devient trop. Il y a trop. L'Etat devient toujours plus gros. Et, comme il y a plus de gens qui bossent à l'Etat, donc il faut gérer, il faut les cloisonner dans des secteurs et ils doivent trouver des lois pour s'occuper, et puis… enfin c'est difficile d'exprimer. Parce qu'avant, finalement, tout fonctionnait bien.

1331.I : Finalement, on est coincé avec un surplus de lois, c'est un peu ça ?

1332.M : Voilà… pas des lois mais des règles qui deviennent de plus en plus astreignantes et contraignantes et qui nous abrutissent de plus en plus parce que, bientôt, pour traverser la route, il va y avoir besoin d'une personne qui nous prendra par la main pour nous faire traverser, parce qu'on n'est plus capables de traverser parce qu'on est, qu'on devient de plus en plus cloisonné. Alors c'est vrai que, dans ce sens-là, je suis un peu révolté là-contre parce que ça me gonfle un petit peu toutes ces règles, ces lois, ces machins. Il faut bientôt

montrer patte blanche pour pouvoir travailler. On peut bientôt plus travailler sans justifier quoi que ce soit…

1333. I : Donc il y a une complexification au niveau de tout ce qui est organisation, enfin de la procédure…

1334. M : Voilà exactement. Complexification et beaucoup de trucs qui ne servent à rien. C'est justifier des places de gens à l'Etat qui, à mon avis, est beaucoup trop gros.

1335. I : Mhh.

1336. M : Et qui fait que les gens en ont un peu marre, et puis il me semble qu'il y a un petit peu un marasme, parce que tous les collègues avec qui je discute, c'est pareil. On ne prend pas… on essaie pas de prendre le mal par le mal, quand quelque chose ne va pas, on contourne. On essaie d'excuser la chose pour détourner. Mais on ne prend pas le mal par le mal. On devrait prendre, là si cette gomme, elle n'a rien à faire ici et ben on ne va pas la prendre et la mettre là. Non, on va la laisser là et on va dire « Est-ce qu'elle est là, alors tac ! Non alors c'est ça, non alors c'est ça, non alors c'est ça… » Alors que ça, ça fait 50 ans que c'est en place et puis cette gomme, elle vient là depuis 30 secondes, on ne va pas dire « Tiens, c'est la gomme qui dérange », mais on va déranger tout ça pour contourner…

1337. I : Alors que ça devrait être centré sur cette gomme ?

1338. M : Voilà, cette gomme qui vient là, qui n'a rien à faire là. Eh bien on la prend et on la met là. Mais, pour paraître bien, pour bien se faire voir vis-à-vis de la gomme on va bouger toutes les choses qui sont en place depuis longtemps pour pouvoir essayer d'accorder la gomme là, donc…

1339. I : Mais est-ce que vous ne pouvez pas essayer de modifier toutes ces… pas toutes les lois. Mais vous dites que ça tend depuis les années 2000 à toujours être de plus en plus rigide et complexe. Est-ce qu'on pourrait, si on veut faire l'inverse, est-ce qu'on a des actions possibles, en fait ?

1340. M : Les seules actions possibles c'est d'aller voter. Et puis si les votations elles ne passent pas en fonction de tes idéologies et ben… tu dois suivre ce qui se passe et puis voilà.

1341. I : Vous, vous votez ?

1342. M : Ah oui, bien sûr, je vote oui. Quand je comprends, parce que, des fois, il y a des votations ou je n'ai pas le temps de lire, ou je n'en sais rien. Mais si je ne comprends pas bien les questions, en principe je m'abstiens. Mais en principe, j'essaye de bouquiner, de regarder, de suivre les débats surtout à la télévision, Infrarouge… Pour essayer de m'informer, de voir et essayer de faire changer cet état de fait. Mais, quand les politiciens ils disent qu'aux Pâquis par exemple, il n'y a pas de trafiquant de drogue, c'est la sécurité. Il n'y a qu'à voir ce qui se passe. Moi, je bosse aussi aux Pâquis, je bosse un peu dans tout Genève, ben je vois qu'il y a des malaises. Ben non, on laisse, on ne fait rien, on laisse faire. Ils savent tous où sont les drogués, les trafiquants et ils disent « On les laisse là parce que, comme ça on peut les surveiller. Alors, on les laisse faire. Parce que, si on les enlève, ils vont aller ailleurs et on ne peut plus les surveiller ». Alors que faut les enlever, c'est des dealers, c'est des trafiquants point via ! Non, on les laisse, on se met à 4 pattes devant, on fait des petites courbettes. On dit que ça va bien et, après, ils vont à l'assistance sociale, ils ont besoin d'argent, alors on leur donne de l'argent.

1343. I : Mais, alors c'est un peu contradictoire. D'un côté, on laisse des choses comme ça stagner où on est plus tolérants et en même temps on a de plus en plus de règles qui limitent de plus en plus.

1344.M : Oui, mais les règles, si vous regardez bien, un petit peu, moi je suis en train de parler politique, je ne devrai pas le faire mais les règles elles sont basées pour le petit Suisse qui est dans son coin et qui paie ses impôts. Mais, pour les autres, il n'y a plus de règles. Ils font ce qu'ils veulent.

1345.I : Ok.

1346.M : Mais bon, ça c'est des idées politiques qui n'ont rien a faire avec vous.

1347.I : Non, non… bon je crois qu'on a fait le tour.

B.7.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

1348.I : Maintenant, en quoi votre rapport à l'autorité scolaire, donc passé, en quoi il a eu un impact sur votre vie d'adulte ?

1349.M : Ce que moi j'ai fait à l'école ?

1350.I : Oui.

1351.M : L'impact, aucune idée, je ne sais pas. Pas grand-chose, puisque… ben j'ai fait l'école primaire, le cycle. J'étais bon en math, j'étais en G technique.

1352.I : Mais le rapport à l'autorité ? Parce que, vous disiez que vous transgressiez plutôt ou vous étiez plutôt turbulent à l'école, au cycle. Et puis là, vous nous avez plutôt présenté un portrait d'un adulte qui, à moins peut-être de, enfin il y a la loi, vous la suivez, vous la transgressez pour quelques règles de circulation que tout le monde presque transgresse, si j'ose dire…

1353.M : Oui, parce que…

1354.I : Qu'est-ce qui amène à cette heu… ?

1355.M : Rien, parce que ce que j'ai fait au cycle ce n'était pas des… ce n'était pas des… c'était juste rigolo, c'était sympa de dire « On ne marche pas sur notre plate-bande », ben c'était rigolo de mettre le pied sur la plate-bande. Donc, ce n'étaient pas des fugues, ce n'était pas de la drogue, ce n'était pas de l'alcoolisme, des trucs graves, donc, c'est pour ça que je ne peux pas dire que j'ai beaucoup transgressé quand j'étais au cycle et puis, que maintenant, je ne transgresse plus. Je transgresse maintenant la même chose que ce que je faisais au cycle, mais c'est différent. C'est devenu un petit peu différent parce que… mais je n'ai pas, voilà ce que j'ai fait ce n'était pas très grave du tout, c'était « tout le monde le fait ». C'est même plus grave aujourd'hui parce que, maintenant, ils tabassent des profs, ils vont avec des couteaux à l'école, ils te pètent les boîtes aux lettres, heu… il y a une délinquance qui est autre que ce qu'on avait nous, mais je… ouais, l'école ne m'a pas donné d'incidence sur ma vie professionnelle, ma vie professionnelle est ce qu'elle est parce qu'elle est devenue comme ça parce que c'est peut-être un hasard ou pas, parce que j'ai bossé ou… Ou c'est un concours de circonstances qui m'a amené là, quoi.

1356.I : Mais quand vous parlé de marginalité ?

1357.M : Je n'ai jamais été marginal moi.

1358.I : Enfin, marginalité dans le sens ne pas faire comme tout le monde, ne pas être un mouton.

1359.M : Oui, voilà. Mais ça, ce n'est pas une marginalité ça.

1360.I : Vous disiez ça au début.

1361.M : C’est heu… c’est d’être un petit peu à côté, voilà, c’est pas…

1362.I : Original, excusez-moi, non, non alors je me suis trompée de mot.

1363.M : Ah oui, original. Ben parce que, voilà c’est heu… si tout le monde va skier avec des skis blancs par exemple, moi j’aime bien aller skier avec des skis rouges. Si tout le monde a une voiture verte, j’aime bien avoir une voiture blanche, voilà. C’est pas franchement pour me démarquer, mais je ne sais pas c’est… c’est comme ça. J’ai toujours été comme ça, j’ai toujours vécu comme ça.

1364.I : Quand vous étiez jeune, c’était aussi comme ça ?

1365.M : Oui, mais c’est dur à exprimer, parce que…

1366.I : Le fait de mettre le pied ici parce qu’on nous avait dit de ne pas le faire, c’est dans le même esprit ou…

1367.M : C’est difficile à exprimer. J’en sais rien. Honnêtement, je ne sais pas. Je ne sais pas… Ouais, je n’ai pas envie de faire comme tout le monde, voilà. Pourquoi ? Je ne sais pas. Mais ce n’est pas le fait de transgresser ou de ne pas respecter la loi ou quoi que ce soit.

1368.I : Tout en respectant les lois oui, oui.

1369.M : Mais j’aime être un petit peu original. Pourquoi, j’en sais rien, c’est comme ça. Je ne sais pas comment expliquer. C’est… C’est ma manière d’être depuis tout le temps alors c’est difficile d’expliquer mon être, sa manière d’être. Voilà, je n’aime pas toujours faire ce que les autres font heu… voilà, pourquoi, je ne sais pas.

1370.I : Est-ce que vous pensez que, là, c’est un avis plus général, les transgressions qu’on vit, ça permet de se construire ? Est-ce que vous pensez que c’est nécessaire pour qu’un individu se construise ?

1371.M : Ben tout dépend. Oui. On transgresse quelque chose, on est punis, on n’est pas punis. Il y a des conséquences à ce qu’on fait, ça peut nous marquer, pas nous marquer, ça nous fait une expérience et puis voilà. Donc il faut que ça serve aussi à quelque chose parce que quelqu’un transgresse une loi, s’il n’en prend pas conscience, ça lui sert à rien. Au moins, s’il a transgressé, ben il paie pour ce qu’il a fait. Au moins que ça lui serve de leçon et puis en espérant, qu’il ne recommence plus. Maintenant, quelqu’un qui transgresse une loi et qui paie et qui recommence et qui paie et qui recommence ça ne sert à rien parce qu’il n’a rien compris et ça ne résoudra rien non plus. C’est toujours difficile et aléatoire de dire « Est-ce que ça vaut la peine de transgresser ? » Non, ça ne vaut pas la peine de transgresser mais, si on le fait, c’est une expérience en plus et puis on la paie ou si on ne se fait pas choper, on ne la paie pas mais que ça serve au moins de leçon, qu’on tire les conséquences de cette leçon… pour la vie future et pour agir après ou… Voilà, si par exemple, je fais un cambriolage et puis que ça se passe mal, je me fais arrêter, ben voilà. Je me dis : « Merde ! La prochaine fois, c’est une connerie, je vais chez des honnêtes gens qui ont bossé toute leur vie. Je leur ai cassé leur baraque. ».

1372.I : Mmh. Donc c’est en terme d’expérience plus. Ca fait heu… un bagage. Sur lequel on peut tirer des leçons.

1373.M : Non, il ne faut pas le faire. Mais, si les types le font, il faut au moins que ça serve à quelque chose. Maintenant, on ne va pas le faire comme expérience. On ne va pas se dire : « Tiens, je vais cambrioler une banque pour me faire une expérience », ou des trucs comme ça.

1374.I : Non, bien sûr, bien sûr.

1375.M : Si quelqu'un fait des conneries, au moins que ça lui serve de leçon, et puis qu'il puisse tirer quelque chose de ça du moment qu'il l'a fait. Mais moi je suis contre de transgresser et d'aller… d'aller contre la loi.

1376.I : Mais, à l'opposé, vous pensez que c'est possible qu'un individu ne transgresse jamais aucune règle, qu'il ne teste aucune limite et qu'il se construise quand-même comme une personne je dirais « normale » ?

1377.M : Ben oui, mais ça dépend ce que vous appelez la règle, parce que faire une excès de vitesse, on a transgressé une règle mais c'est pas bénin, ce n'est pas… ça dépend ce qu'on appelle transgresser une règle. Maintenant, tuer quelqu'un, oui, faire un cambriolage, oui, ou vendre de la drogue, c'est peut-être un délit grave mais… je suis sûr que toi, tu transgresses peut-être la règle tous les jours, mais c'est bénin.

1378.I : Mmh.

1379.M : Donc ça tout le monde le fait et puis ça, je ne pense pas que ça porte conséquence à qui que ce soit. Ce n'est pas… à mon avis, ce n'est pas très très très grave. Ca dépend ou on met les limites : bénin/transgresser/pas transgresser.

1380.I : Mmh.

1381.M : Alors voilà. Donc c'est toujours difficile de savoir si c'est bien ou si ce n'est pas bien. C'est vrai que ce n'est pas bien de transgresser une loi, c'est clair.

1382.I : Et est-ce que ce que vous avez fait quand vous étiez plus jeune, ça a influencé votre rapport à l'autorité maintenant ?

1383.M : Ca c'est des questions… Je ne pourrais pas vous dire ça. A mon autorité à moi ?

1384.I : Le rapport à l'autorité heu… extérieure. Pas votre autorité.

1385.M : Non, je ne pense pas parce que… quand on est petits, il y a une certaine autorité. On a peut-être la trouille de quelqu'un qui est au-dessus de nous, parce qu'on respecte, on a peur ou j'en sais rien. Après, quand on grandit, on respecte moins parce qu'on est pas tellement conscients de ce qu'on peut faire ou de ce qu'on fait, entre guillemets. Après, quand on a une certaine… un certain âge, on devient matures, donc, là, on se rend compte qu'on a fait des conneries. On a peut-être dit des trucs qu'on n'oserait plus dire, heu… et puis voilà. Donc, à mon avis, à chaque période, il y a des… on peut respecter, ne pas respecter. Mais plus on devient âgé, plus on se rend compte… plus on prend conscience de certaines choses et puis là, on les respecte automatiquement, sans faire attention parce qu'on rentre dans un jour un chemin et puis on, inconsciemment, on respecte une priorité, un stop parce que ça se fait machinalement et puis voilà. On a été éduqué et puis ça se fait, à mon avis, tout naturellement.

1386.I : Mmh.

1387.M : En tout cas, pour moi ou pour la majorité des gens. Maintenant, ceux qui transgressent toutes les lois, ceux-la ils ne rentrent pas dans le cadre et puis, ils ne sont pas… ils n'y arriveront pas et puis voilà.

1388.I : …Bon, je pense que c'est bon là… alors pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose qu'on n'aurait pas ou pas assez traité ? Est-ce que vous aimeriez revenir sur quelque chose ou ajouter quelque chose ?

1389.M : Non, mais c'est des questions un peu compliquées, on ne sait pas trop quoi répondre parce que c'est…

1390.I : Mais vous avez répondu ce que vous pensiez, c'est justement ce qu'on cherche, des avis différents. On voit que, suivant ce qu'on vécut les gens, ils n'ont pas le même avis sur la question.

1391.M : Ah, ben, bien sûr que non, c'est clair. Et puis après, les divergences c'est des idées qu'on a. C'est ce que j'ai dit avant ; on a une certaine idée, idéologie, que d'autres n'ont pas et puis voilà. Donc heu… Après, c'est les idées de chacun, des idées politiques, économiques, donc voilà après…

1392.M : Nous, c'est justement cette confrontation, cette analyse des différentes idées de chacun qui nous permet d'arriver à notre mémoire et de discuter sur les thèmes qu'on a dû lire d'abord au niveau théorique. Sinon, pour conclure maintenant, si vous deviez vous décrire en quelques mots ?

1393.M : Me décrire ? C'est-à-dire, de quelle manière me décrire ?

1394.I : Ben, dans notre mémoire, on va devoir présenter les personnes qu'on a interviewées, donc on vous propose de nous dire en quelques mots…

1395.M : Alors, ça c'est surtout ma fille qui doit dire, qui peut décrire son père parce que moi je ne peux pas me définir, j'en sais rien. Moi, je suis… Aucune idée, je ne pourrais pas te répondre. Heu… ma fille, viens voir ! Décris voir ton père.

1396.F : Chiant, emmerdeur (rire). Non, tu es rigolo, tu es heureux de vivre, tu es joyeux…

1397.M : Ben, c'est-à-dire que je ne me prends pas la tête, je suis… C'est vrai que j'ai une entreprise, je suis indépendant, j'ai des ouvriers donc heu… je suis responsable mais je ne me prends pas la tête. Quand je vais travailler le matin, je ne vais pas voir mes ouvriers, je vais voir mes copains, parce que je vais bosser avec eux. Donc heu… au sein de mon entreprise c'est plus, des… des copains, ouais, des camarades. Mon plus ancien ouvrier ça fait 20 heu… 25 ans maintenant qu'il est là. L'autre ça fait 12 ou 13 ans. J'ai eu un temporaire qui est resté 10 ans. Tous les temporaires qui bossent chez moi, ils veulent tous revenir travailler là. Voilà donc je ne peux pas me… donc je suis hors normes dans ce sens-la, puisque je ne suis pas un patron qui est comme certains patrons. Donc voilà maintenant, me caractériser heu…

1398.I : Ca me fait penser à une dernière question, si vous permettez. Une dernière question sur vos employés. Quand vos employés ne respectent pas quelque chose que vous leur avez demandé de faire. Pas forcément carrément une loi. On parle là, maintenant, d'une règle ou d'une procédure de travail ?

1399.M : Mais en principe, ils respectent. Les anciens ouvriers, je leur dis parfois le matin : « Tu vas avec Olivier. Vous allez faire ça, ça, ça. ». Et puis après, il me dit : « Non, non, non, on ne fait pas ça, on fait ça, on fait ça ». Je dis : « Bon, ok. Tu fais ça, je m'en fous, pourvu que le boulot soit fait ». Ben oui, justement, on parlait du temporaire qui est resté 10 ans chez moi. Pour finir, j'en ai tellement eu marre parce qu'il ne prenait jamais soin du matériel, il perdait beaucoup de trucs… J'ai tenu 10 ans. Et puis, maintenant, je l'ai licencié heu… voilà parce que j'en avais marre heu… Mais je ne suis pas… ils obéissent, ils sont… maintenant, c'est vrai qu'on a des horaires : 7h30-midi, 1h-5h. Si, des fois, ils partent à 4h30 et qu'ils me le disent, bon ben ok. S'ils partent une fois à 4h30 et qu'ils ne me le disent pas et que j'arrive sur le chantier et qu'ils ne sont plus là, ben je fais une remarque : « Tu étais où ? Qu'est-ce que tu as fais ? », « Ben je suis parti plus tôt », « Bon, ben tu enlèves 30 minutes ». Mais si… en principe, il n'y a pas de problème. Je touche du bois. Ca fait 32 ans maintenant… j'en ai licencié 2, je crois, vous voyez. Et puis bon, les temporaires parce qu'on les prend au début parce qu'il y a du boulot et puis après il y a moins de boulot

donc on ne les licencie pas et puis après ils sont là parce qu'ils viennent pour 2 semaines et après 1 mois, 2 mois…

1400.I : Mmh.

1401.M : Mais je n'aime pas trop être autoritaire parce que je peux me tromper… et j'aime bien qu'on me dise, qu'on me dise les choses. Heu… je suis cool, peut-être trop cool. Mais c'est difficile de donner congé sentimentalement, après 10 ans…

1402.I : Mmh… ok. Eh bien merci. Je crois qu'on a tout. Merci beaucoup.

B.8 ENTRETIEN AVEC SARAH

I = Interviewers

S = Sarah

B.8.1 Echauffement

1403.I : Alors pour commencer, je vais vous poser quelques questions pour savoir qui vous êtes ?

1404.S : Oui !

1405.I : Et on aimerait savoir quelle est votre activité professionnelle ? Si vous en avez une.

1406.S : Oui. Assistante en pharmacie je suis.

1407.I : D'accord. Et est-ce que vous avez des enfants ?

1408.S : J'ai trois grands dadets.

1409.I : Et vous habitez ici depuis longtemps ?

1410.S : Oh oui ! 85.

1411.I : Depuis 25 ans ici.

1412.S : Ouais !

1413.I : Et donc vous n'avez pas fait votre scolarité ici ? Vous avez été où à l'école ?

1414.S : Non. Je suis immigré. J'étais à Meinier, à l'école de Meinier.

1415.I : Ah d'accord à l'école de Meinier.

1416.S : Ouais !

1417.I : Et après le cycle, aussi dans la région, vous avez continué votre scolarité dans,… enfin à Genève.

1418.S : Ouais !

1419.I : Ok ! Et c'était des écoles publiques ?

1420.S : Oui !

1421.I : Quel genre d'élève étiez-vous ?

1422.S : J'étais une élève nulle et dans la lune. (rires) Ou peut-être dans la lune donc nulle.

1423.I : Ok ! Et avec les enseignant ça se passait comment ?

1424.S : Très mal ! On avait des profs, ce n'est pas les profs de maintenant. Très mal j'exagère, mais on a eu des profs en primaire, moi j'ai eu des maître et des…, que des maîtres, non j'ai eu une maîtresse en primaire, c'était pas …, ce que vous vivez maintenant c'est du pipi de chat !

1425.I : Comment ça ?

1426.S : Quand on était en enfantine, on avait une vieille fille, qui s'appelait XXX, pour ne pas la citer, elle est décédée d'ailleurs, qui euh quand on parlait ou qu'on était, comment on dit qu'on disturbait ?

1427.I : Dérangeait.

1428.S : Quand on dérangeait la classe ou quand on parlait trop, elle nous mettait au coin, elle nous faisait des couettes en raphia, juste pour nous foutre la honte quoi ! Ah ouais elle était un peu ravagée. Non, non ce n'était pas de la tarte. Et puis après j'ai eu un prof, $3^{e} – 4^{e}$, qui nous lançait des gommes comme ça dès que tu bavardais ou que tu faisais n'importe quoi que tu dérangeais, à travers la figure. Les garçons, ils les prenaient par les petits cheveux comme ça quand ils étaient…

1429.I : Châtiment corporel.

1430.S : Là. Tac ! Il nous mettait la règle sur les doigts si on ne savait pas.

1431.I : C'est vrai que c'est euh… pas ce qu'on connaît nous.

1432.S : Non, non pas du tout ! Et puis en 5^{e} et 6^{e}, j'avais un prof encore plus chtarbé, tu vois pourquoi j'aime pas l'école, qui nous ridiculisait si on avait des pantoufles ouvertes au lieu de fermées. Il nous faisait aller avec un carton en arrière comme ça, et puis on les perdait, et il se fichait de nous. Il ridiculisait son fils. Il nous faisait passer derrière le bureau pour corriger des exercices et puis si on ne donnait pas tout de suite la bonne réponse, il nous prenait comme ça et nous tapait la tête contre… Tu vois pourquoi je n'aime pas l'école.

1433.I : Et ben !

1434.S : Donc c'était pas une scolarité des plus endiablée, des plus épanouie.

1435.I : Et puis avec les autres élèves ? Les camarades de classe ?

1436.S : Alors les autres élèves c'était bien, ah ouais ! Ah ouais. Non, alors par contre c'était saint à la récré, parce que même jusqu'en 6^{e} on faisait des grandes rondes tous ensemble et puis on chantait ce genre de chanson… comment c'était déjà cette chanson ? « Ah ninnin, si tu crois que je t'aime,… enfin bref » c'était très saint, très gentillet jusqu'en 6^{e} donc voilà. De temps en temps, on se faisait des bisous sur la bouche avec les garçons et puis on était déjà amoureux, de loin. Donc avec les élèves, c'était parfait, il y avait que les profs que c'était un peu… un peu cinglé.

B.8.2 Souvenirs de transgressions scolaires

1437.I : On va passer à notre première grande question, est-ce que tu pourrais nous raconter des moments marquants où tu as transgressé des règles à l'école ? Un moment marquant ?

1438.S : Non.

1439.I : Des règles que tu n'as pas respectées.

1440.S : Parce que j'ai toujours été une gentille petite fille, qui ne transgressait pas les règles.

1441.I : Même après la 6^{e} ?

1442.S : Oui, peut-être au cycle. Qu'est-ce que j'aurais bien pu faire, que je me souvienne ? Pas vraiment beaucoup, j'étais toujours à l'heure, jamais en retard, jamais fait l'école buissonnière parce que c'était un truc… auquel j'y pensais même pas. Ah je fumais des cigarettes peut-être, mais est-ce que j'ai commencé au cycle ? En 9e.

1443.I : Des cigarettes et puis, c'était interdit ?

1444.S : Ah bah ça c'est sûr !

1445.I : Ouais.

1446.S : Non autrement, transgresser les règles autrement j'étais même au cycle dissipée, mais dissipée pas méchante, juste pfff rien à … un petit peu dans la lune et je discutais avec les copines. Mais à part ça, j'étais… je ne transgressais pas, j'avais peur, je ne transgressais pas tellement les règles.

1447.I : Donc les sanctions que vous décriviez avant, les gommes, tirer les cheveux et tout ça, taper sur les doigts, vous n'avez pas eu vous ? C'était, vous aviez peur d'avoir ?

1448.S : J'ai eu taper sur les doigts parce que je ne connaissais pas les réponses et puis je bavardais. J'étais très bavarde. Mais je n'ai jamais fait de grosses bêtises.

1449.I : Mais vous bavardiez avec vos camarades pendant les leçons ?

1450.S : Ouais, ouais.

1451.I : Mais pour discuter de quoi ?

1452.S : En 4e probablement de garçons, ça c'est sûr !

1453.I : Du coup ça dérangeait la classe ? Ou ça ne dérangeait que l'enseignant ?

1454.S : Ca ne dérangeait que l'enseignant à mon avis.

1455.I : Et donc il venait avec la règle et…

1456.S : Parce qu'il était très sévère donc…

1457.I : Donc il n'y avait pas un bruit ?

1458.S : Ce n'était pas des classes comme vous avez maintenant, où il faut tout le temps, où tout le monde est dissipé enfin, je ne sais pas, je ne me rend pas compte. C'était très… Donc il suffisait de parler pour qu'on se fasse taper dessus. Donc je pense que ça dérangeait uniquement l'enseignant. Mais autrement, je n'ai pas l'impression qu'on était des élèves tellement, tellement indisciplinés. Il y en a toujours un ou deux qui font les imbéciles, c'est clair ! Mais moi j'étais en règle générale assez sage. Dans la lune je crois que c'est ce qui les rendait dingues.

1459.I : Et il y a une bêtise de l'un de vos camardes qui vous aurait marqué ? Si vous vous souvenez, parce que moi je me souvenais bien d'un épisode où un de mes copains avait fait une erreur, enfin il était arrivé en retard, il avait inventé une excuse et puis là il s'était justement fait humilié…, enfin je ne sais pas une histoire qui vous a…

1460.S : Non, mes camarades pas, que des profs j'ai des souvenirs de transgressions, pas de mes camarades. Je réfléchis.

1461.I : Mais transgressions par rapport à leur fonction, aux règles que eux ils avaient ?

1462.S : Des enfants… est-ce qu'il … Même au cycle…

1463.I : Non mais ce n'est pas grave.

1464.S : Au cycle en 7e, on avait un… je me souviens… vous savez ce que c'est transgresser, je ne pense pas que ce soit transgresser. On avait un tout petit gaillard comme ça, enfin je n'étais pas bien plus grande non plus tu me diras. On avait une prof d'allemand, qui était une très belle femme, très blonde, très poupée, très machin avec une poitrine. Alors là je sais que les garçons ça y allait pas mal, dans leurs regards du décolleté et des gros seins, ça leur plaisait bien. Mais bon c'était parce que… c'est rien ! Mais à par ça, ça m'a marqué parce que je trouvais rigolo, je les trouvais déjà un peu cons à l'époque avec les filles. Sinon, non il n'y a pas eu…

1465.I : Au contraire de ce qu'on dit, beaucoup de répression des profs et peu de transgressions, nous on vit presque le contraire.

1466.S : Ouais voilà, maintenant ça a tiré dans l'autre sens. Il n'y a pas eu de milieu, dommage.

1467.I : Mais sinon, pour la discipline dans la classe, quand vous disiez « quand je bavardais et je m'étais fait taper sur les doigts ». C'était… Les règles n'étaient pas claires, enfin plus ou moins claires et dès qu'il y avait quelque chose qui ne plaisait pas au prof, il sanctionnait ? Ou ça se passait comment ? En général la discipline.

1468.S : Ecoute c'était de la discipline, on se mettait en rangs, je veux dire quand tu devais sortir de la classe tu te mettais en rangs tu sortais pas comme ça tac. En rangs pour rentrer, en rangs pour sortir… Donc c'était quand même assez discipliné. C'est nos profs qui nous faisaient la gym, alors… c'était uniquement… j'essaie de me souvenir, ça n'est pas facile… En 5e et 6e avec le dernier prof, c'était pour tout et n'importe quoi mais il n'y avait pas tellement… les enfants étaient…

1469.I : Il y avait du boucan ?

1470.S : Définitivement, j'ai ce souvenir : rien ne m'a marqué qu'il y avait des… les garçons faisaient les imbéciles évidemment enfin les imbéciles comme tous les enfants mais pas plus que ça tu vois ? Non ! Et même au cycle… le seul truc qu'il y avait c'était l'indiscipline.

1471.I : Comment ça ?

1472.S : Tout le monde discutait personne n'écoutait. C'était à celui qui se faisait virer tu sais quand on est au cycle on est couillon, ça n'a pas changé, c'était à celui qui se faisait virer le plus vite. Mais à part l'indiscipline et… par bavardage ou se retourner, là je parle au cycle on se retournait pour discuter avec la copine, je n'ai pas le souvenir d'avoir eu des enfants ou des jeunes qui faisaient des grosses bêtises ou qui transgressaient des règles. Je n'ai pas ce souvenir.

1473.I : Juste si je peux revenir sur la fois où vous avez dit vous discutiez et vous vous étiez fait taper sur les doigts.

1474.S : Oui non mais alors je ne me rappelle… Je n'ai pas un souvenir précis, je me suis fait taper plusieurs fois sur les doigts, je peux te dire que ça fait mal.

1475.I : Ouais, mais dans ces moments-là vous pensiez… qu'est-ce que… vous aviez quoi comme sentiment, à l'égard du prof, de ce que vous aviez fait, de la punition ?

1476.S : On ne se posait pas tellement de questions.

1477.I : C'était considéré comme normal ?

1478.S : Ouais, tu sais à l'époque, à mon époque, c'était comme ça et puis bon moi j'avais des parents qui étaient, si tu rentrais en pleurnichant parce qu'un prof euh ça n'a pas été juste euh moi j'ai des parents qui disaient : « s'il t'a puni c'est pour une bonne raison » quoi tu

vois ? Je veux dire qu'ils ne te soutenaient pas. Après ça a changé, j'ai eu des parents qui m'ont soutenu quand ils ont vu que c'était une catastrophe en 5e et 6e avec les maths principalement. Alors là, ils ont commencé un petit peu à réfléchir, ils n'étaient pas méchants mais le prof avait l'autorité. Et puis tu ne te posais pas de questions. Tu ne disais rien.

1479.I : Donc il y avait… vous ne vous disiez pas c'est injuste ?

1480.S : Non ! Probablement. Ce qui m'a le plus marqué, ce que je trouve le plus injuste c'était ces couettes, c'était en enfantine,…

1481.I : Les couettes humiliantes ?

1482.S : Ouais, alors tu vois pourtant j'avais, tu vois quel age j'avais, ça fait quand même 40 et quelques années. Ca c'est ce qui m'a le plus marqué ! Je me vois encore avec ces raphias…

1483.I : Vous, vous aviez eu ça ?

1484.S : Oui, j'étais une des plus bavardes. Et ça c'est un truc c'est vrai que…

1485.I : Mais elle les mettait pour tout ces couettes, pour bavardages, pour tout ce qui… comme avec la règle après ?

1486.S : Ouais, ouais ! Ca, ça m'a, pourtant…

1487.I : Donc que ça soit une petite transgression, pour un petit truc, ou vraiment quelque chose d'important c'était la même histoire ?

1488.S : Il n'y avait pas de choses importantes, c'était pour des petites choses principalement, toujours. Parce que c'était la discipline, il y avait que du bavardage et du, comme j'ai dit tout à l'heure de...

1489. I : De décrocher de la leçon ?

1490.S : Voilà exactement, mais il n'y avait pas, à cette époque il n'y avait rien d'autre. La discipline c'était comme ça tac tac tac (tape de la main sur la table).

B.8.3 Comportements adultes face à l'autorité

1491.I : Ok. Alors on passe à une deuxième plus grande question. On arrive maintenant à l'âge adulte. Comment est-ce que vous vous comportez face à l'autorité ? Donc l'autorité c'est la justice, forces de l'ordre, supérieur hiérarchique au travail, les parents, les autres.

1492.S : On m'a appris depuis toute petite à respecter la hiérarchie, donc c'est resté. C'est le respect ! La hiérarchie, même si des fois je pense c'est des gros cons, mais je respecte.

1493.I : Ok ! Et ça vous arrive de transgresser des lois ? Par exemple, ou des petites règles, de circulation…

1494.S : Ca m'est arrivé, maintenant moins, mais quand j'étais plus jeune d'avoir bu, peut-être un coup de plus qu'il ne fallait, et puis de rentrer en voiture. Ca m'est arrivé ! Ca je ne le cache pas… plus maintenant, moins. Autrement non… La peur de la police…

1495.I : Et le des règle je ne sais pas dans votre immeuble ?

1496.S : Non, non je suis assez … Rares sont les…

1497.I : Mais ça nous va très bien !

1498.S : Non ! D'avoir désobéit si tu veux ou transgr… non… à part le fait d'avoir …

1499.I : Un petit coup de plus que ce qui est permis ?

1500.S : Sinon jamais.

1501.I : Ouais d'accord ! Donc ça n'est pas quelque chose que vous appréciez ? De transgresser…

1502.S : Ecoute je ne me pose pas de questions, j'ai été élevée comme ça, assez… pour moi c'est comme ça.

1503.I : Mais si vous…

1504.S : Bon à quelque part, je m'en fou, parce que je vis ma vie, je veux dire ça ne me gène pas. Ca ne m'empêche pas de vivre. C'est clair que si l'autorité venait me déranger dans ma vie de tous les jours, bah là, je ne dis pas que, peut-être que je me révolterais ou je transgresserais ça c'est possible, mais en l'occurrence ça n'est jamais arrivé. Donc ça ne me dérange pas dans ma vie… voilà je respecte, puis je la laisse au loin. Je ne m'empêche pas de vivre.

1505.I : Mais alors pour vous, enfin l'obéissance, le fait justement de respecter cette autorité ça vous, ça permet quoi ? Enfin vous pensez il y a plein de gens comme ça, ça leur rapporte quoi, à la société ou aux gens ?

1506.S : Ouais. Heureusement qu'il y ait des gens qui ne sont pas comme moi, parce que sinon on serait des troupeaux de moutons. On est déjà assez moutons ! Moi je trouve c'est bien qu'il y ait des gens qui transgressent, qui soient révolutionnaires et puis qui font des manifs, et puis qui ne soient pas d'accord. J'aime bien ces gens-là parce que ce n'est pas dans mon caractère.

1507.I : Mais ça ne vous dérange pas donc qu'il y en ait d'autres qui transgressent ?

1508.S : Pas du tout ! Alors ça dépend, attention je veux dire, ça dépend.

1509.I : De transgresser, enfin des erreurs.

1510.S : Un père qui viole sa fille, ou qui tape ses enfants, je ne l'accepte pas, on est bien d'accord. Les étudiants qui manifestent parce qu'ils n'ont pas… les profs ou les infirmières qui manifestent parce qu'ils n'ont pas un salaire adéquat. Alors là, oui je suis d'accord. Tu vois ça reste dans le juste.

1511.I : … Ouais. Ouais. Est-ce que par rapport… Cette autorité que vous respectez, est-ce que vous pensez y participer, d'une quelque manière pour l'élaboration des lois, pour les modifier, ou pour contrôler ?

1512.S : Pas du tout !

1513.I : On vous laisse… Enfin ça a été décidé par d'autres, enfin justement par nos autorités, nos représentants et vous l'appliquez, vous la suivez. Vous votez ?

1514.S : Ouais !

1515.I : Ah bah d'une certaine manière…

1516.S : Oui quand même. Je vote, mais en ce qui concerne la politique c'est un truc qui… passe à 15'000 km au-dessus de la tête. Je ne devrais pas le dire, ce n'est pas très… Mais enfin…

1517.I : Mais non vous avez tout à fait le droit de le dire.

1518.S : Franchement ça passe très haut dans le ciel. Tant qu'il n'y a pas des aberrations… mais il y en a des aberrations, c'est vrai que sur le moment ça me révolte mais… franchement, pour te dire sincèrement la vérité, ça me passe 15'000 km au-dessus.

1519.I : Donc quand ça vous révolte, vous ne pensez pas que vous pourriez faire quelque chose, ou qu'il y en ait…

1520.S : Non. Je ne pense pas.

1521.I : Il y a justement les manifestations que vous disiez avant, qui peuvent eux, qui essaient de faire changer des fois des choses, des objets de…

1522.S : Je ne suis pas sure et certaine, j'y ai pensé des fois des manifs des choses qui me révoltaient mais je ne suis pas sure et certaine de…

1523.I : L'impact ?

1524.S : Que je le ferai.

1525.I : Quand vous étiez plus jeune vous ne l'avez pas fait ? Ce n'est pas… 68arde non ?

1526.S : Pas du tout 68arde, pas du tout féministe. Chacun sa place. Le rôle de l'homme, il a bien son rôle, la femme a bien son rôle, on est là pour se compléter, on ne va pas piquer le rôle de l'homme et l'homme piquer le rôle de la femme. Je veux dire je n'ai jamais été féministe, j'étais pour la pilule forcément, mais je veux dire pour la justice de salaires des choses comme ça je ne suis pas non plus ringarde au point d'être l'esclave… Mais non, je ne suis pas du tout 68arde, je n'ai pas fait d'études donc euh enfin je veux dire c'est quand même plutôt les étudiants qui faisaient, moi je bossais, non c'est pas vrai qu'est-ce que je raconte, je dis n'importe quoi, non, non c'était peut-être en 68…

B.8.4 Lien entre les transgressions scolaires et la construction de l'individu

1527.I : Et maintenant on va essayer de voir en quoi votre rapport à l'autorité scolaire il a eu un impact sur votre vie d'adulte ?

1528.S : L'autorité scolaire…

1529.I : Ce qu'on a évoqué au début. Votre rapport à l'autorité scolaire, est-ce que ça a eu un impact sur votre vie d'adulte ?

1530.S : Pour mes enfants ou pour moi ?

1531.I : Pour vous…et aussi par rapport à l'éducation que vous avez donné à vos enfants. Je pense que ç'est en lien, donc ce que vous avez vécu à l'école et comment vous avez décrit vos enseignants et maintenant.

1532.S : Ah oui, c'est clair que ça a eu un impact, si je n'aimais pas l'école si je n'ai jamais aimé les maths et que je n'ai jamais rien compris, c'est que c'était un blocage total parce que je me faisais taper la tête contre le bout de mon bureau. Je pense. Est-ce que j'ai le souvenir qu'il y ait eu des enfants en 6^{e} avec moi, avec ces deux derniers profs qui aient fait des études ? Non. Donc je pense le dégoût, l'enfant un peu dégoûté certainement, je pense.

1533.I : Mais sinon par rapport à l'autorité ? Le rapport que vous aviez à l'autorité avant, votre rapport avec vous,… de respect… par rapport à votre rapport à l'autorité maintenant.

1534.S : C'est le même ! Euh comme je disais tout à l'heure ça reste l'autorité je respecte. C'est assez loin. Je n'ai pas d'autorité dans ma vie à part mon chef, au travail, mais j'entends… voilà ! Ca reste quelque chose qui reste très loin de moi.

1535.I : Donc dans l'éducation que vous avez eue de vos parents et ensuite avec l'école, vous avez donc appris à toujours respecter cette autorité qu'elle soit des enseignant ou des lois, et puis bon vous pensez que c'est resté comme ça.

1536.S : Je crois qu'en fait j'ai appris à me taire, finalement.

1537.I : Appris à vous taire parce qu'à la base il y a des choses qui vous…

1538.S : Alors ça je ne me souviens pas. Appris à me taire, j'ai très vite appris, j'ai très vite compris que ça ne servais à rien et que, autant mener son petit bonhomme de chemin tranquillement mais sûrement.

1539.I : Et ça, ça n'a jamais découlé d'une grave transgression, enfin quelque chose de grave qui a été marqué c'est vraiment un apprentissage… ?

1540.S : Un apprentissage de la vie ouais, ouais.

1541.I : Et dans l'éducation que vous avez à donner à vos enfants, vous pensez que…

1542.S : Est-ce que j'ai transgressé…

1543.(interruption)

1544.I : On disait donc que c'était un apprentissage de ce respect et puis j'avais demandé si par rapport à l'éducation vous pensez avoir…

1545.S : Je ne sais pas si c'est du respect ou si c'est à quelque part du je m'enfoutisme. Là, je ne sais pas, il faudrait que je me fasse psychanalyser parce que je ne fais pas la différence. Mais j'ai toujours laissé ça derrière moi.

1546.I : Pas de la peur ?

1547.S : Non pas du tout ! Pas du tout. Mais je pense du fait d'avoir eu ces profs qui étaient un petit peu chtarbé on va dire quand même, j'ai appris, ça m'a appris quand même à prendre du recul, c'est-à-dire à mener mon petit bonhomme de chemin tout en respectant mais voilà, ça reste très loin derrière moi.

1548.I : Pas que ça vous touche ?

1549.S : Voilà exactement !

1550.I : Et ça du coup, vous le ressentez encore maintenant peut-être ?

1551.S : Ouais, ouais.

1552.I : Ce justement, ceux qui m'embêtent et qui me… voilà ?

1553.S : Oui je suis encore comme ça. Alors est-ce que je l'ai transmis à mes enfants ? J'en sais rien. Parce que c'est tellement de l'instinct, c'est tellement difficile à…

1554.I : Mais par exemple si eux font des bêtises ou qu'ils transgressent, ça ce passe comment ?

1555.S : Ca dépend quelle est la transgression, il y a certaines transgressions que j'accepterais, parce qu'interdire de toute façon ça ne sert à rien. Donc je préfère accepter la transgression et puis être au courant, mais bon chez nous c'est vrai que ça n'a jamais été des transgressions tu vois ? En règle générale, à part un petit écart de temps en temps et puis un verre d'alcool. Ca se limite à ça. Il n'y a jamais eu de grosses bêtises, non plus de grosses transgressions.

1556.I : Est-ce que vous pensez qu'il, que c'est bien de transgresser pour se construire ? Pour se développer, grandir…

1557.S : Ca dépend des règles. Je pense qu'une Céline aura besoin de transgresser pour se construire que probablement pas Amandine, ça dépend du caractère.

1558.I : Par rapport à quoi au caractère ?

1559.S : Il y a des gens, des caractères qui auront besoin d'aller se brûler les ailes pour se dire. « Ah tient oui c'est chaud, mince ». Alors que tu en as d'autres qui se diront : « Non je ne vais pas aller là parce que je sais que ça me brûle ». Et ils savent que ça brûle et ils n'ont pas envie.

1560.I : Et ils ont l'exemple d'autres par exemple à qui justement…

1561.C : Ah j'ai pensé…

1562.I : Non pas forcément ?

1563.S : Oui, bah oui je pense qu'il y a de l'influence…

1564.I : Certains qui ont besoin d'aller le voir…

1565.S : Il y a des gens, des caractères qui ont besoin d'aller toucher, même si ça fait mal, alors que d'autres qui sont totalement persuadés que ça fait mal et qui n'iront pas toucher.

1566.I : Mais d'une manière générale, vous pensez que c'est quoi qui permet à une personne de se construire petit à petit ? Justement d'avoir ce caractère plutôt comme ça… Ou vous, qu'est-ce qui vous a permis de vous construire ? Qu'est-ce que vous pensez ?

1567.S : En tous cas pas l'autorité ! Ca c'est sûr !

1568.I : D'avoir de l'autorité vous dites ?

1569.S : Non justement…

1570.I : De subir ?

1571.S : Non ce n'est pas l'autorité qui m'a aidé à me construire.

1572.I : Ce n'est pas ces barrières qu'on vous a mises… cet ordre qu'on vous a obligé de suivre…

1573.S : Non, non, ce n'est pas ça, je ne pense pas.

1574.I : Alors c'est plus l'éducation…

1575.S : C'est quotidien…

1576.I : Quotidien, les expériences ?

1577.S : Les expériences… De toute façon tu es obligé de te construire je veux dire. Alors après, est-ce que tu te construis bien ou tu te construis mal ? Ca, n'est pas à moi de le dire. Je ne sais pas si je me suis bien construite. Mais ce n'est pas l'autorité ! Non, ça je suis convaincue.

1578.I : Bah voilà on a fait le tour… Ouais merci !

1579.S : Mais je vous en prie.

1580.I : Est-ce que vous voudriez revenir sur quelque chose qu'on a abordé, rajouter quelque chose ou quelque chose que vous voudriez dire qu'on n'a pas…

1581.S : Non, je ne crois pas.

1582.I : Et sinon sous quel prénom fictif aimeriez-vous apparaître ? Si on doit citer.

1583.S : Sarah.

1584.I : Et sinon si vous deviez vous décrire en quelques mots ? Si nous, on doit vous décrire dans notre mémoire, une personne ci ça…

1585.S : Si je dois me décrire en quelques mots ça c'est difficile ça.

1586.I : Ouais, c'est super dur, vite fait quoi. Ce n'est pas très important.

1587.S : Si je dois me décrire en quelques mots. Ca dépend à quel age ?

1588.I : Maintenant.

1589.S : Maintenant, maintenant. A 53 ans Isabelle. Alors écoute ça va être très présomptueux c'est une chose que je n'ai pas dite, que je ne disais pas auparavant, je suis très fière de moi ! (rires)

1590.I : Ok ! Autre chose?

1591.S: Non.

1592.I : Alors merci ! Merci beaucoup.