

Rémi CASANOVA

Joseph FIGARELLI

## FACE À LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE QUELQUES EXEMPLES EN CORSE DU SUD À PARTIR DES VALEURS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS

**Résumé :** L'article propose les résultats d'une étude qui interroge, complète et affine localement (en Corse) les conclusions générales précédemment mises en évidence sur les enseignants experts face à la violence dans la classe à l'école primaire. Il met en évidence les éléments qui, dans les valeurs, attitudes et dispositifs pédagogiques, distingue et relie la Corse au continent. Il conclut, au vu des spécificités décelées en Corse, à l'intérêt de développer une étude comparative sur le continent, fondée sur l'hypothèse culturaliste régionale.

**Mots-clés :** violence, école primaire, Corse, prévention, valeurs, attitudes, enseignants experts.

### INTRODUCTION : PARTIR DE DONNÉES EXISTANTES

La Corse possède, comme ailleurs, ses difficultés et ses réussites que ce soit dans le domaine social, politique et culturel. Les spécificités qui s'y développent et qui y sont parfois revendiquées ou stigmatisées renvoient tout autant à des représentations collectives qu'à des réalités liées à l'histoire et à la géographie d'une île fascinante fortement convoitée.

Dans le domaine de la violence en milieu scolaire, la Corse se distingue-t-elle particulièrement ? Le phénomène existe, peut-être moins qu'ailleurs comme en témoignent les statistiques officielles de l'Éducation Nationale<sup>1</sup>, mais il existe et tend à se développer comme le discours des enseignants tend à le montrer.

Il devient alors pertinent de l'étudier, de la même façon qu'on l'approcherait sous d'autres latitudes, par le biais de protocoles scientifiques.

L'étude menée ici vient interroger localement les conclusions générales précédemment mises en évidence sur ces enseignants qui réussissent face à la violence dans la classe<sup>2</sup>, choisissant une entrée par les attitudes humaines et pédagogiques.

---

<sup>1</sup> D'après le logiciel Signa, même si l'on sait ses insuffisances depuis le rapport de l'IGEN de 2003.

<sup>2</sup> *Face à la violence dans la classe, les réponses experts du primaire*. Thèse de doctorat publiée en 2004 sous le titre *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*, Vigneux : Matrice-

Elle vient également les compléter dans la mesure où elle ne s'était à l'époque pas intéressée à la Corse, pour des raisons de faisabilité. Elle vient l'affiner car elle décelé, dans un contexte particulier, ce qui se joue de spécifique dans la réponse donnée à un problème qui, pour être partagé dans l'ensemble des pays occidentaux, peut comporter des singularités. Elle vient finalement tenter de mesurer si, dans la dimension humaine de la relation pédagogique, les conclusions précédemment mises en évidence sont vérifiées en Corse et, par extrapolation, transférables à d'autres lieux.

La question centrale peut alors se poser de la façon suivante : existe-t-il une spécificité des enseignants experts<sup>3</sup> en Corse face à la violence dans la classe et, si oui, quelles sont ses manifestations, de quelle nature est-elle, quel sens peut-on lui donner ? Cette question peut s'énoncer également de la façon suivante : comment se déclinent, au regard d'une spécificité locale, en l'occurrence la Corse-, les attitudes de l'expert dans sa dimension de décentration éthique ?

Si nous avons trouvé des experts un peu partout et de toute condition, si nous avons décelé une matrice à leur expertise, nous avons également pu mettre en évidence les manifestations extrêmement diverses de cette expertise.

Il était temps de tester, dans un souci d'approfondissement, l'hypothèse culturaliste déjà sous jacente dans de nombreux propos recueillis et situations observées<sup>4</sup>.

Néanmoins, il nous semble nécessaire d'insister sur la fragilité voire la précarité des résultats obtenus ici, la démarche s'inscrivant dans une logique totalement qualitative, d'une part parce que les moyens de recherche étaient limités mais surtout parce que les phénomènes de violence en milieu scolaire semblent moins importants qu'ailleurs.

Nous avons pu retenir cinq terrains différents. Cinq experts ont accepté de s'entretenir avec nous, d'être observés en classe, de répondre à nos interrogations à partir de ce que nous avons vu. Ces entretiens se recourent sur l'essentiel de telle façon qu'ils renseignent sur ce que sont et ce que font les « enseignants qui réussissent face à la violence dans la classe » en Corse. Ils s'inscrivent pleinement dans le cadre des entretiens effectués sur le continent, en respectant la méthodologie de recherche, en complétant les données de façon significative. Pour modeste qu'elle soit, cette étude n'en est pas moins porteuse de sens.

---

IRRAV.

<sup>3</sup> Dans la recherche initiale, nous avons déterminé trois types d'experts qui correspondaient d'une part au rapport au terrain, d'autre part aux modalités de manifestations de l'expertise : à une première catégorie d'experts, systématiquement sur le terrain (en classe) et sans qualification particulière, se joignaient les experts encore généralement sur le terrain avec qualification institutionnelle et/ou universitaire (enseignants spécialisés, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques) et les experts ne faisant pas ou plus classe, principalement des universitaires ayant mené des recherches et publié sur tout ou partie des axes liés à notre objet. Ici, il s'agit bien des experts qui font la classe.

<sup>4</sup> Par exemple : Entretien 8, 1.567 : « je crois que je tiens ça de ma grand mère qui était bretonne » ; Entretien 23, 1.655 : « ça, c'est ma tradition familiale qui me l'a appris » ; Entretien 12, 1.290 : « ça, c'est des valeurs que j'ai retrouvées dans ma campagne quand j'y suis retourné après ».

**QUELLES VALEURS ?**

Comme chez les experts exerçant sur le continent, le discours à propos des valeurs est le plus souvent sous-jacent, presque occulté par le souci du quotidien et de l'action. En revanche, lorsqu'on pose clairement la question comme ce fut le cas à plusieurs reprises au cours des discussions de reprises<sup>5</sup>, les réponses, contrairement à ce que l'on avait obtenu sur le continent, deviennent affirmées, presque revendiquées, comme on le verra un peu plus loin.

La question des valeurs, plus nettement que sur le continent (le mot même de « valeur » apparaît deux fois plus dans les entretiens menés en Corse), « transpire » tout au long des entretiens initiaux, de reprises et plus encore dans une mise en lien avec les attitudes.

Comme sur le continent, ces options apparaissent sous la forme de quelques mots au détour d'une phrase, de façon parfois allusive, souvent avec pudeur<sup>6</sup>. Il s'agit en fait d'un humanisme considéré comme valeur supérieure. Cet humanisme se décline en des valeurs diverses selon les experts. Il trouve un socle commun dans une filiation corse<sup>7</sup> rapportée à des éléments plus universels : les valeurs de la Sagesse éternelle vécue dans la spécificité corse<sup>8</sup>.

L'expert considère bien une hiérarchie parmi les valeurs. Au regard de ce qu'écrivit Philippe Meirieu – « croire en des valeurs, c'est croire qu'elles sont capables d'emporter l'adhésion d'autrui »<sup>9</sup> –, l'expert en Corse pose des actes qui auront des conséquences sur les élèves mais aussi sur son environnement professionnel, les collègues et les parents<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> La question des valeurs ne faisait pas l'objet de question explicite dans le corpus théorique des entretiens ; lors des entretiens postérieurs à l'observation, elle a été abordée frontalement sous la forme « qu'est-ce qui motive ton action ? », ou plus explicitement encore, sous la forme « quelles sont les valeurs qui motivent ton action ? ».

<sup>6</sup> Comme par exemple « tu sais, au fond, je crois que l'homme sauvera l'homme et la planète » (Entretien Corse3, l.221) ; « on peut tous et toujours progresser, c'est pour moi une certitude. Même si parfois, moi, j'échoue... » (Entretien Corse2, l.541) ; « aider et donner le goût d'aider, dans l'action, voilà un beau défi d'éducateur » (Entretien Corse4, l.522) ; « j'accueille du mieux que je peux, surtout quand je sens que c'est difficile pour moi ; c'est là que j'essaie d'accueillir le mieux » (Entretien Corse1, l.230) etc.

<sup>7</sup> Par exemple : « pour moi, ça [l'hospitalité], c'est la Corse éternelle » (Entretien Corse2, l.443) ; « mon père, qui était maire du village, et mon grand-père avant lui, qui était aussi maire, pratiquait déjà cela (idée de justice) avec les plus faibles » (Entretien Corse3, l.751) ; « aider les autres, même lorsqu'ils ont quelque chose à se reprocher, ça c'est toujours fait dans mon *pieve* » (Entretien Corse4, l.609).

<sup>8</sup> Par exemple : « mais ça, même si chez nous c'est très prégnant, ça existe depuis que l'homme est sur terre (la solidarité) » (Entretien Corse, l.309) ; « ailleurs et de tout temps, je sais que ça se pratique, sinon, la vie est perdue (idée de justice) » Entretien Corse2, l.118) ; « chez nous, ça se traduit par la solidarité mais je pense que dans les temps passés et même futurs, ça s'est traduit autrement » (Entretien Corse1, l.812)

<sup>9</sup> Meirieu P. (1991) *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF (p. 63).

<sup>10</sup> Certaines de ces conséquences sont conscientisées : « depuis que je fais ça (un conseil de type coopératif), j'ai trois collègues dans l'école qui font pareil » (Entretien Corse4, l.332) ; « je peux te dire que si certains parents aujourd'hui s'organisent pour ramener les enfants des parents qui ne peuvent pas venir, c'est parce que j'ai montré l'exemple à plusieurs reprises » (Entretien Corse2, l.510).

Ces valeurs relèvent du domaine de la croyance, de la conviction, mais aussi de l'expérience. Lorsqu'un expert corse<sup>11</sup> affirme que « je vois bien, depuis le temps, personne n'est jamais totalement mauvais ; rien que pour ça, il faut continuer à s'intéresser à tout le monde », il s'appuie autant sur son expérience (« je me souviens de trois petits élèves qu'on décrivait comme perdus pour la vie sociale et qui finalement, aujourd'hui, sont dans des associations ou des syndicats » 1.461) que sur sa conviction (« je le crois intimement, on peut toujours s'en sortir » 1.463). Pour autant, il ne nie pas le caractère subjectif de cette croyance ; il essaie de l'objectiver<sup>12</sup>. Pour lui, c'est aussi une façon de persévérer, de rester mobilisé : « il faudra m'expliquer comment on peut tenir dans le métier en pensant que certains enfants sont fatalement dans l'échec » (1.464).

Concevoir que d'autres puissent posséder une échelle de valeurs différente de la sienne<sup>13</sup> n'implique pas que tout se vaut. Non seulement l'expert affirme des convictions sur les points essentiels de l'acte éducatif, mais il prend aussi position, plus ou moins durement selon les situations. Ainsi, certaines valeurs sont difficilement acceptables, rejetées ou même combattues<sup>14</sup> ce qui explique son implication plus ou moins importante au sein de l'équipe, de certains projets pédagogiques ou sociaux, dont il rejette soit le fond soit les modalités d'organisation<sup>15</sup>. Ici, la Corse ne se distingue pas du continent.

Deux versants de valeurs peuvent être distingués chez l'expert corse : les valeurs individuelles, incarnées par l'éducabilité et l'émancipation et les valeurs collectives, incarnées notamment par la solidarité. Ces deux versants ne se pensent que l'un par rapport à l'autre, et la conscience est forte que « vivre libre est indispensable mais vivre seul, pour soi, ne sert à rien ; nous, on travaille le lien aux autres ; c'est encore le meilleur moyen de lutter contre la violence, non ? »<sup>16</sup>.

Un autre couple, que l'on retrouvait partagé pratiquement avec l'ensemble des experts continentaux, rapproche sans contradiction les valeurs de *l'accomplissement individuel* à celle de *l'universalisme*. Avec le premier type, l'expert n'hésite

---

<sup>11</sup> Entretien Corse1, 1.422)

<sup>12</sup> Par exemple, Entretien Corse3, 1.35 : « mes valeurs, je les vis tous les jours ; je dis même qu'elles m'aident à vivre ; et en même temps, je les fais vivre ».

<sup>13</sup> « Moi, je crois en ce que je fais, mais je cois aussi que d'autres peuvent croire et faire autrement tout en faisant bien » Entretien Corse5, 1.79).

<sup>14</sup> Par exemple sur des valeurs qui entraînent des attitudes ségrégatives : « nous avons une tradition de tolérance en Corse qui nous habite ; je m'insurge avec force quand dans les faits, certains rejettent un élève parce qu'il n'est pas comme on voudrait qu'il soit » (Entretien Corse2, 1.348), « impossible de me retenir quand les actes aboutissent à la ségrégation ; le racisme, en Corse, ça n'existe pas, ça n'a pas sa place, ça n'a jamais existé, je le refuse » (Entretien Corse3, 1.650).

<sup>15</sup> Pour l'équipe, on citera par exemple : « là, renvoyer un élève pour ça, ...pour une bêtise d'enfants..., pour moi, il n'en n'était pas question ; non seulement je me suis désolidarisé, mais en plus, j'ai dénoncé cet acte et j'ai même alerté le syndicat ; ce n'était pas acceptable tu comprends » (Entretien Corse4, 1.877). Pour les projets pédagogiques : « je n'ai pas participé à ce projet (théâtre), car j'ai considéré en conscience que cela allait à l'encontre du bon fonctionnement et de la sécurité des enfants » (Entretien Corse1, 1.632). Pour les projets qui dépassent le cadre de l'école : « socialement, je ne pouvais pas cautionner, c'était aux antipodes de mes convictions ; je n'ai pas participé » (Entretien Corse2, 1.139).

<sup>16</sup> Entretien Corse4, 1.751.

pas à affirmer qu'« être bien dans sa peau, c'est indispensable. Et même être ambitieux, ou plutôt pugnace, c'est stimulant, c'est même nécessaire quand on est dans une situation précaire, une situation d'opprimé, comme pas mal de Corses le furent ici même »<sup>17</sup>. L'orientation vers le succès, vers la réussite sociale, la capacité à devenir influent sont considérés comme des éléments susceptibles de favoriser « un renversement nécessaire de condition sociale, pour soi mais aussi et surtout pour les autres, les plus faibles, car lorsque je suis influent dans le canton, c'est tout le village qui s'en porte mieux »<sup>18</sup> et participeraient ainsi d'une « justice sociale, et oui, à l'école comme dans le village, c'est notre projet ancestral que de construire une société plus juste »<sup>19</sup>.

### **DES VALEURS D'HOSPITALITÉ, DE SOLIDARITÉ, D'HONNEUR, DE JUSTICE ET D'ÉGALITÉ**

Concrètement, les valeurs exprimées sont celles de l'hospitalité, de la solidarité, de l'honneur, de la justice et de l'égalité. Celle d'éducabilité, même si elle n'est évoquée qu'à trois reprises, est omniprésente dans les propos.

Le terme d'hospitalité apparaît 26 fois dans les cinq entretiens initiaux. Il est réparti sur l'ensemble des entretiens et se décline en actes voire en dispositifs comme nous le verrons plus loin. L'hospitalité représente d'abord « le don de l'accueil »<sup>20</sup>, un « service rendu » totalement inscrit dans « la plus noble et la plus ancestrale tradition de chez nous ». Elle est pour les uns « l'accueil », « l'accueil renouvelé » et pour les autres l'action de « recueillir les plus faibles, les plus en difficultés, les moins bien doués ». L'hospitalité est un « devoir qui s'impose au regard de notre histoire », mais elle est aussi « un plaisir et même une fierté ». En effet, « ils ne sont pas nombreux aujourd'hui à pouvoir ouvrir leur pays, leur maison, leur classe, à ceux qui sont dehors, ceux qui n'ont rien, ceux qui en ont besoin ». Jean-Jacques Rousseau écrivait dans l'*Émile* « rien ne rend plus hospitalier que ne pas avoir besoin de l'être : c'est l'affluence des hôtes qui détruit l'hospitalité »<sup>21</sup>. L'expert ne partage pas cette vision des choses : « chez nous, plus il y a de personnes à accueillir, plus on est hospitalier »,<sup>22</sup> même si « en ce moment, notre hospitalité légendaire est mise à l'épreuve parce qu'il y a du monde qui en est nécessaire, mais on s'en sort bien, dans l'ensemble, on tient le cap »<sup>23</sup>. L'hospitalité n'est pas seulement accueil, elle est partagée à visée intégrative : « quand on arrive dans ma classe, on ne peut faire autrement que de prendre ce que je suis, ce que l'on est »<sup>24</sup>. De

---

<sup>17</sup> Entretien Corse3, l.233.

<sup>18</sup> Entretien Corse5, l.277.

<sup>19</sup> Entretien Corse1, l.642.

<sup>20</sup> Entretien Corse2, l.345.

<sup>21</sup> Rousseau J-J. (1968 rééd.) *Emile*. Paris : Garnier, chap.V.

<sup>22</sup> Entretien Corse3, l.240.

<sup>23</sup> Entretien Corse5, l.282.

<sup>24</sup> Entretien Corse1, l.551.

même, « celui que j'accueille, il est comme pris par l'ambiance ; je lui donne ce que je suis, je lui transmets mes valeurs et mes attitudes »<sup>25</sup>. L'hospitalité, on l'a compris, est « en moi », « fait partie de ma personnalité » : l'expert la « porte », elle est « constitutive de notre personnalité ». Cette valeur est en lien direct avec la prévention de la violence en milieu scolaire. Ainsi, « les élèves, les parents sentent cette hospitalité et si je n'ai pas de problème de violence en classe, ce n'est pas que je le fais exprès, mais le sentiment d'hospitalité y contribue indéniablement. D'une certaine manière ils me rendent, d'une autre façon, ce que je leur offre par mon hospitalité »<sup>26</sup>.

Le terme de solidarité apparaît 14 fois dans les entretiens initiaux. La solidarité apparaît comme le corollaire de l'hospitalité : « mon hospitalité ne vaut que parce que je suis solidaire de mes élèves »<sup>27</sup>. Cette solidarité, portée par la personnalité de l'enseignant, se transmet mais aussi s'apprend. En effet, « si c'est presque naturel chez nous, dans les villages, ici, à Ajaccio, les enfants ne sont plus au contact de cette façon de vivre la relation à l'autre ; alors je leur apprend et je les contrains presque à la solidarité »<sup>28</sup>. Les attitudes voire les dispositifs qui en découlent, que nous verrons plus loin, deviennent collectifs. La solidarité c'est d'abord « prendre conscience qu'on est dans la même galère ». Et « quand un problème de violence survient, on est ensemble à le régler »<sup>29</sup>. On est là proche de la définition que propose le dictionnaire lorsque être solidaire « se dit de personnes qui se sentent liées par une responsabilité et des intérêts communs »<sup>30</sup>. En classe, c'est bien ce qui semble se passer quand « on est ensemble, dans la joie comme dans la peine, dans la réussite comme dans les difficultés »<sup>31</sup>. Chez un autre enseignant, « on est ici comme dans les villages. Ce qui arrive à l'un arrive à tous et quand l'un a des problèmes, on les partage, on les prend en charge collectivement ». Un troisième complète « être solidaire ne signifie pas que l'on est indulgent ou laxiste. On assume, on souffre, on avance ensemble. On s'aide, on s'entraide. On développe un esprit fraternel, comme on le retrouve tout au long de notre histoire. Mais après, une fois la crise passée, on reprend les choses ; on n'oublie rien »<sup>32</sup>.

A cet endroit intervient le lien avec le terme de justice qui apparaît 28 fois dans les entretiens initiaux. La justice a à voir avec la réciprocité qu'induit la solidarité. En effet, la justice rend solidaires les individus, dans les conséquences des actes comme dans la réflexion que les causes peuvent générer. Elle les lie et les rend également solidaires dans la façon dont la justice est rendue, acceptée et vécue. L'enseignant en Corse incarne la justice par la position qu'il occupe. La position est institu-

---

<sup>25</sup> Entretien Corse4, l.139.

<sup>26</sup> Entretien Corse3, l.245.

<sup>27</sup> Entretien Corse5, l.432.

<sup>28</sup> Entretien Corse4, l.151.

<sup>29</sup> Entretien Corse2, l.308.

<sup>30</sup> *Le Grand Robert des noms communs*, article « solidaire », 1990, p. 827.

<sup>31</sup> Entretien Corse1, l.629.

<sup>32</sup> Entretien Corse4, l.159.

tionnelle, certes, mais avant tout celle de l'adulte, celle « des anciens » car « chez nous, la justice va avec la sagesse et on écoute les anciens ; ce sont eux qui savent et qui rendent la justice quand il y a des problèmes ». Mais la justice, comme sur le continent, c'est d'abord être « équitable »<sup>33</sup>, « trouver une place à chacun quelle que soit la situation », « s'arranger pour personne ne soit jamais humilié »<sup>34</sup>. Pour l'enseignant, « prévenir la violence c'est posséder un jugement moral digne de considération, c'est mettre en œuvre une volonté d'équité, être capable d'une juste appréciation des situations, permettre à tous une juste reconnaissance de ses qualités et de ses défauts ». Les qualités nécessaires pour pouvoir la justice sont alors la droiture, l'équité, l'impartialité, l'intégrité et la probité<sup>35</sup>. Ces attitudes, que nous retrouverons un peu plus loin permettent « à chacun de se sentir protégé, même ceux qui font des bêtises ou qui sont violents ». La justice semble ici particulièrement nécessaire car « dans notre pays où les passions ont tendance à tout dominer, si tu n'es pas capable de faire entendre la justice, tu renonces à tout ». Cette valeur n'entre pas en contradiction avec l'hospitalité, même lorsque celle-ci est poussée à son paroxysme, c'est-à-dire lorsqu'elle se fait charitable. On sait, avec Georges Duhamel, que « la pure justice n'est pas charitable, la grande charité n'est pas juste »<sup>36</sup>. Chez l'expert corse, les deux notions ne sont pas contradictoires. Elles ne se superposent pas, soit dans le temps, soit en ce qui concerne les personnes ou dispositifs qui incarnent ces valeurs. Ainsi pour l'un « d'abord j'accueille quelle que soit la gravité de l'acte, quel que soit ce qui a été fait et ensuite, plus tard, je juge », tandis que pour l'autre « si j'offre l'hospitalité, je me refuse de juger ; j'accepte la personne telle qu'elle se présente, avec ses fautes. Et si elle ne se fait pas juger, c'est tant mieux pour elle. Mais je peux te dire que le fait même d'être accueilli par moi, ça la fait réfléchir sur son acte et sur elle »<sup>37</sup>. On le verra plus loin mais une différence importante avec les experts continentaux réside dans le fait que les valeurs sont ici beaucoup vécues comme intrinsèque à la personne, avec une importance moindre, faible voire inexistante portée aux dispositifs. L'expert en corse ne crée pas beaucoup de médiations tout simplement parce qu'il n'en éprouve pas le besoin : « à un moment, je voulais faire de la pédagogie Freinet, avec un conseil d'élèves. Mais ça ne me correspondait pas du tout, j'ai arrêté ; je suis beaucoup plus efficace sans tous ces artifices ». Et ailleurs, « c'est en étant moi-même, en me montrant tel que je suis, fort de mon éducation et de mes croyances, que je réussis à faire en sorte que dans ma classe, il n'y ait pas de violence ».

Le terme d'honneur peut alors être considéré comme une valeur liée à celle de justice, entendue comme partie prenante d'une personnalité plus que d'un dispositif. Le mot apparaît 15 fois dans les entretiens initiaux et est utilisé par l'ensemble des enseignants entrevus. Très nettement, l'honneur est lié à l'estime de soi appuyée

<sup>33</sup> Entretien 23, 1.456 ; Entretien Corse3, 1.260.

<sup>34</sup> Les mêmes termes sont employés dans : Entretien 12, 1.390 et Entretien Corse4, 1.177.

<sup>35</sup> Citée respectivement 6, 8, 5, 6 et 5 fois.

<sup>36</sup> Duhamel G. (1927) *Journal de Salavin*, Paris : Mercure de France, 27 janvier.

<sup>37</sup> Entretien Corse5, 1.246.

sur une fierté souvent familiale et culturelle. Pour l'un l'honneur « c'est la considération que je me porte, que mes élèves me portent ». Pour un second, c'est « la fierté que j'ai de l'action accomplie quand je me regarde le matin dans la glace », tandis que pour un troisième, il représente « le guide de mon action quotidienne ». L'honneur est une valeur ancestrale, qui entraîne toutes les autres : « ce serait trahir mon honneur et mes valeurs familiales que de ne pas accueillir le pauvre chez moi ou dans ma classe ». Il est engagement total, parfois excessif, par exemple lorsqu'il « m'emmène très loin, peut-être trop loin dans des fâcheries avec des collègues, mais je ne peux pas trahir mon honneur. A travers lui, c'est toute une culture que je trahirais ». En contrepoint, c'est l'honneur qui permet de tenir bon dans l'adversité : « sur ce projet d'intégration de Georges (élève porteur de handicap), j'ai mis mon honneur en jeu et je peux te dire que je ne rigolais pas là ; j'ai engagé tout ce que je suis, sans rien renier de ce que ma tradition m'enseigne »<sup>38</sup>.

Si l'honneur s'incarne concrètement, peut-être faut-il aussi évoquer le cas de l'égalité comme valeur utopique. Citée de façon plus marginale, l'égalité se trouve revendiquée par une partie des personnes interviewées comme projet de société en relation plus ou moins revendiquée à un passé idéalisé<sup>39</sup>.

Enfin, il est nécessaire d'évoquer la valeur centrale de l'expert en Corse qui est celle de l'éducabilité. Nous n'insistons pas car, dans ce domaine, la superposition avec les positions des experts du continent est totale. Nous renvoyons alors à d'autres écrits qui l'évoque en détail<sup>40</sup>.

### QUELLES ATTITUDES ?

Les valeurs d'hospitalité, de solidarité, de justice et d'honneur s'incarnent dans des attitudes quotidiennes et des dispositifs. Souvent, on l'a évoqué brièvement, si les dispositifs sont relégués au second plan ; ils occupent parfois une place centrale.

L'hospitalité renvoie le plus souvent à des attitudes d'ouverture d'esprit mais aussi d'espaces. L'ouverture d'esprit se retrouve dans des gestes concrets d'accueil, lorsque « je tends systématiquement la main à tous mes élèves »<sup>41</sup>, lorsque « je demande à ceux qui vont mal s'ils veulent venir près de moi en parler »<sup>42</sup>, lorsque « je propose de venir en classe à des élèves et des parents qui ne devraient pas y venir. » De même, l'hospitalité se retrouve auprès des enseignants de l'école, lorsque « ils savent qu'ils peuvent venir sur le temps du midi ou après la classe », ou des élèves

---

<sup>38</sup> Entretien Corse3, 1.330.

<sup>39</sup> « Ma société idéale c'est celle basée sur l'égalité ; j'essaie de la faire vivre en classe aux élèves » (EC4, 1.202) ; « l'Égalité, c'était le projet de nos anciens, dès avant le XVIII<sup>e</sup> siècle. Je le porte encore en moi, pas par nostalgie mais parce que j'y crois » (EC1, 1.669).

<sup>40</sup> Casanova R. (2004) *Face à la violence dans la classe, ces enseignants qui réussissent !* Vigneux : Matrice-IRRAV (p. 63-81).

Casanova R. (1999) *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?* Paris : ESF (p. 62-65).

<sup>41</sup> Entretien Corse1, 1.309.

<sup>42</sup> Entretien Corse2, 1.921.



de la classe à des moments inattendus lorsqu'« ils n'hésitent pas à me rendre visite le mercredi quand je suis en classe, ou pendant les récréations s'ils sont tristes ou malheureux. »

L'hospitalité trouve ses manifestations dans une classe ouverte, accueillante lorsque les « élèves racontent au dehors ce qui se passe au dedans », lorsque « la classe invite des enfants ou des classes complètes à partager un goûter ». C'est aussi chez un enseignant « une place toujours libre, comme chez nous, au village lorsque la place est prête à accueillir un ami ou un inconnu de passage. Ici, c'est pour un élève rejeté de sa classe, un élève qui ne supporte pas les autres, un élève qui a besoin de se changer les idées ». La classe hospitalière « laisse de la place aux élèves de la classe en terme d'expression sur les murs », elle « propose aux élèves de s'impliquer dans la vie de la classe et de prendre des initiatives »<sup>43</sup>, elle met en place un atelier d'expression corporelle dont le but est « d'accueillir les émotions du corps ».

Cette hospitalité, nous l'avons trouvée sous cette forme, certes souvent un peu moins affirmée, auprès de la plupart des enseignants experts du continent.

Mais l'hospitalité, et c'est plus original, appelle la réciprocité différée. Un enseignant dit clairement : « en accueillant, je sème pour l'avenir. Je ne demande rien pour l'instant, mais je sais que je pourrais demander plus tard, pas pour moi, mais pour d'autres que je connais même peut-être pas. Il n'y aura même pas besoin de faire référence à mon attitude à moi »<sup>44</sup>. Cette idée est assez partagée quoique nuancée par un autre enseignant : « je n'attends rien en retour mais je sais que l'ascenseur sera un jour renvoyé tant mon attitude est forte et constante. Je sais qu'elle marque les esprits »<sup>45</sup>. D'une certaine manière, offrir l'hospitalité crée des devoirs à l'hôte : « celui qui entre ici en étant malheureux devra un jour rendre heureux ceux qui l'ont accueilli ou d'autres qui en auront besoin »<sup>46</sup>. Cette réciprocité est parfois pensée sans obligation, mais dans la certitude : « c'est comme ça depuis des siècles chez nous ; c'est inscrit en nous : à force de vivre l'hospitalité, de la voir recevoir, on la donne naturellement quand il le faut ; mais attention, il ne faut pas la trahir... rappelle-toi *Matteo Falcone*<sup>47</sup>. »<sup>48</sup>

Avec cette affirmation, l'enseignant semble créer une chaîne de solidarité qui, comme souvent, dépasse le strict discours sur l'école sans pour autant quitter celui d'une violence qui ne se dit pas toujours<sup>49</sup>. De la part de l'enseignant, la solidarité renvoie à des attitudes d'empathie, de bienveillance, de partage, de co-

<sup>43</sup> Dans cette classe, les élèves ont proposé une correspondance scolaire avec voyage d'échanges culturels avec une classe du Gabon ; ils ont proposé de préparer un spectacle théâtral de fin d'année ; ils ont proposé de fêter systématiquement les anniversaires.

<sup>44</sup> Entretien Corse2, l.130.

<sup>45</sup> Entretien Corse4, l.501.

<sup>46</sup> Entretien Corse1, l.639.

<sup>47</sup> Référence à la nouvelle de Prosper Mérimée.

<sup>48</sup> Entretien Corse4, l.381.

<sup>49</sup> Au cours de l'entretien, l'enseignant dit par exemple : « la solidarité que je crée ici nous évitera, je l'espère du fond du cœur, des morts plus tard, quand ces petits devenus grands seront pris dans le vent de la folie meurtrière des clans » (Entretien Corse4, l.433).

responsabilisation, et, *in fine*, de responsabilisation. Il s'agit bien là d'une progressivité dans la solidarité, même si elle n'est pas toujours conscientisée ainsi. Pourtant, les entretiens commencent tous, sur le thème de la solidarité, par des mots d'empathie : « c'est pas rare que je dise à un petit qui a fait une bêtise ou qui a été victime d'une violence que moi aussi, j'ai été comme lui, que je comprends ce qu'il ressent »<sup>50</sup>. De même, un autre enseignant affirme : « je les comprends, j'ai été comme eux. Je dis je les comprends, c'est même mieux, je vis ce qu'ils vivent même si j'ai bien vécu depuis ». Comme d'autres ailleurs<sup>51</sup>, le même enseignant évoque la bienveillance vis-à-vis des auteurs comme des victimes : « je fais preuve de clémence car j'ai ça aussi en moi. Alors c'est pas compliqué, je console et je souffre avec la victime ; je n'en veux pas à l'auteur et je lui montre le chemin qui le changera mais jamais dans la contre violence, ça on a déjà donné »<sup>52</sup>. Et petit à petit, la bienveillance invite au partage, certes de la souffrance en rapprochant les élèves quels qu'ils soient<sup>53</sup>, mais surtout au sein d'activités portant en elles les valeurs recherchées. C'est ainsi que, même dans la compétition, les élèves sont invités à être solidaires des co-équipiers, ce qui semble normal, mais aussi des adversaires. C'est le cas du sport où les vainqueurs d'une partie de football vont jusqu'à partager le prix gagné lors du tournoi, c'est le cas du concours d'expression poétique où les élèves, avant les évaluations, mettent en commun les idées et les techniques de composition. Mais la solidarité se vit au quotidien dans les activités habituelles de la classe, ici un journal de classe, là un projet humanitaire, ailleurs tout simplement dans l'apprentissage des fondamentaux scolaires. C'est ainsi qu'en mathématiques par exemple : « je mets en place des systèmes d'aide dans la classe, tu vois, pour les opérations par exemple. » Cet enseignant va plus loin, avançant vers une co-responsabilisation sur les résultats : « celui qui aide le plus faible est aussi responsable des résultats de celui qu'il aide, et j'insiste pour qu'il assume les résultats de son aide »<sup>54</sup>. Un autre préconise cette responsabilisation partagée sur les actes. Pour lui, « on est dans le même panier et quand dans la classe il y en a un qui fait des bêtises, on en prend tous notre part, moi aussi. Car c'est aussi moi, à travers les élèves, que les autres voient. Du coup, on assume tous, on répare tous, collectivement, chacun une petite part ». Cette co-responsabilisation n'occulte pas une approche plus personnelle de la responsabilité. Elle ne l'atténue même pas. Elle semble la rendre plus naturelle, mieux comprise, mieux assumée. C'est ainsi que « parce qu'on est solidaire, il de-

---

<sup>50</sup> Entretien Corse5, l.712.

<sup>51</sup> Par exemple : « tu sais, je suis indulgent et, sans minimiser ce qui arrive, je n'en fais pas tout une histoire ; les vraies histoires, on les connaît » (Entretien Corse1, l.313).

<sup>52</sup> Entretien Corse2, l.422.

<sup>53</sup> Par exemple : « Je les rapproche l'un de l'autre [la victime et l'auteur] et je les fais s'expliquer sur ce qu'ils ont ressenti et sur ce que l'autre a ressenti », qui rappelle les modalités évoquées dans les techniques de médiations par les pairs (Diaz B. et Liatard-Dulac B. (1998) *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*. Paris : Nathan).

<sup>54</sup> Entretien Corse2, l.208. Il ajoute : « bien sûr, cela ne porte pas vraiment à conséquence, car je reste magnanime. Je vise la sensibilisation sur la chaîne des actes. Je voudrais qu'ils sachent que les actes en amont ont des conséquences en aval ». (Entretien Corse2, l.210).

vient plus facile, sans honte, de penser à ce que l'on a fait individuellement ». C'est alors que l'individu peut se rendre compte de ce qu'il a fait, et qu'il accepte de réparer au besoin. Presque paradoxalement, la solidarité mène à la responsabilité individuelle : « c'est peut-être bizarre vu de l'extérieur, mais jamais un élève ne dit qu'il a fait quelque chose sur les conseils d'un autre ou qu'il n'était pas seul ».

L'idée de justice entre alors en ligne de compte. Elle est d'abord incarnée, on l'a évoqué, dans la personne de l'enseignant. Elle renvoie à des attitudes de mesure, de justesse, dans les réactions, mais aussi dans le ton : « en toute circonstance, je ne dépasse pas les limites. Car rien n'est grave, sauf ce que l'on rend grave ». L'enseignant est porteur d'autorité, ce celle qui autorise l'élève à l'initiative : « je leur dis sans arrêt, allez-y, faites ce que vous devez faire, suivant ce que votre cœur dit de faire »<sup>55</sup>.

C'est certainement à cet endroit que la spécificité est la plus marquée et les différences sont les plus importantes vis-à-vis des experts exerçant sur le continent. En Corse, l'enseignant porte en lui l'idée de justice, alors que sur le continent, il s'appuie la plupart du temps sur des dispositifs. Cette attitude solitaire semble pourtant totalement reliée à une culture et même un environnement : « c'est moi qui rends la justice parce que je porte les valeurs qui me dépassent, celles de mes anciens »<sup>56</sup>.

La justice individuelle liée à une tradition ancestrale est basée sur l'idée d'honneur. Celle-ci renvoie à la fierté, la promesse, l'engagement, la parole donnée et induit l'entrée sur une culture orale fondatrice et valorisée. Ici, pas besoin de charte écrite pour noter les droits et les devoirs de chacun : « ce que je dis, je le tiens, et ce que les petits disent, ils doivent aussi le tenir ». Le regard alors suffit le plus souvent, à la façon d'un rappel à l'ordre, « le rappel des engagements ». L'explicitation ne semble pas nécessaire, « ici, c'est comme ça, avec moi, et ça se sait ». Pas besoin de rappel systématique, ce serait, semble-t-il, inefficace<sup>57</sup>. Pour certains, ce serait même une insulte que de devoir toujours revenir sur les interdits : « moi je respecte les enfants, alors je ne leur rabâche pas sans arrêt ce qu'ils doivent faire » ; « ils sont fiers quand on les estime, qu'on les considère comme des grands, ils savent ce qu'ils peuvent faire et ne pas faire ».

L'éducabilité, finalement, pourrait résumer le tout, dans un état d'esprit général porteur de bienveillance et d'encouragement, sans démagogie. Elle est aussi, sans que ce soit dit, humilité. Comme sur le continent, il s'agit « de ne laisser personne sur le bas côté », « c'est mon honneur que de croire qu'on peut toujours évoluer positivement, même si c'est en dehors de moi ». L'éducabilité est aussi à la lucidité sur la réalité des difficultés d'un métier aimé et dans lequel on prend plaisir à exercer. Conscient de ses responsabilités, à l'instar de l'expert du continent, l'expert en Corse se positionne clairement comme adulte de référence, mais également en

---

<sup>55</sup> Entretien Corse4, 1.172.

<sup>56</sup> Entretien Corse5, 1.712.

<sup>57</sup> Contrairement à de nombreux experts du continent pour lesquels le règlement de la classe, souvent affiché, permet de trianguler les relations et opère comme une médiation entre les individus.

tant que personne qui refuse de tricher, notamment avec les sentiments. Cette position équilibrée permet une articulation entre aspects institutionnels et inter individuels. Certains insistent sur l'importance du regard, positif et vigilant, expressif des sentiments et serein, qui concourt à rendre l'attitude juste, en justice et en justesse. La justice, dénominateur commun, devient ainsi l'attitude recherchée par tous, malgré les maladresses, les erreurs, les difficultés inhérentes à la condition humaine<sup>58</sup>.

### QUELLES ACTIVITÉS ?

Comme sur le continent, c'est concrètement dans les activités, par les situations d'apprentissage, dans un temps donné et un espace défini que se forment les occasions d'évitement de la violence, de socialisation, d'apprentissage de la non-violence, de formation à la citoyenneté<sup>59</sup>.

Car ici aussi, ce qui prime pour échapper à la violence, c'est l'ouverture de lieux de négociation, d'espaces de confrontation, de moments de prise de risque, mais envisagés du côté du savoir et des situations, dans une perspective autant cognitive que sociale, voire dans l'articulation de ces deux domaines. L'échange y est obligé ; il évite la violence car il contraint à l'utilisation de la parole, à l'administration de la preuve par l'argumentation<sup>60</sup>.

Néanmoins, si pour l'expert du continent, la pédagogie est la première réponse à la violence dans la classe, il en est différent en Corse. La première réponse est la présence de l'adulte ; elle serait même dans une certaine mesure. C'est pourquoi tout ce qui est de l'ordre du dispositif de règlement des conflits est quasi inexistant en dehors de la parole de l'enseignant. Pourtant, les dispositifs purement pédagogiques, même s'ils ne se revendiquent pas souvent de la prévention de la violence, y contribuent certainement, même bien davantage que ce qui est conscientisé par ces enseignants<sup>61</sup>.

La pédagogie mise en place est-elle hors du commun ? Elle est personnalisée c'est-à-dire qu'elle est à la fois celle qui convient à l'enseignant et à ses élèves : « cette année, je fais ce projet musique parce que les élèves sont demandeurs et que

---

<sup>58</sup> « Combien de fois je me mets en colère et ensuite je dis que c'est pas comme ça qu'il faut faire » ; « moi j'assume mes faiblesses, c'est pour cela que les élèves et les parents ne m'en veulent pas ; parce qu'en contre partie je leur dis toujours d'assumer les leurs ».

<sup>59</sup> Par exemple : « de toutes façons, le meilleur moyen de développer des valeurs et de prévenir la violence, c'est encore de mettre les élèves au travail sur des projets qui les emballent » (Entretien Corse4, 1.54-55) ; « mettre au travail les élèves, voilà comment je préviens la violence dans ma classe » (Entretien 22, 1.31).

<sup>60</sup> Par exemple : « deux élèves qui se battent souvent, pour les réconcilier, je les mets dans un projet où ils sont obligés de communiquer, comme ça, ils se parlent et après, ils ne se battent plus » (Entretien Corse1, .429 »)

<sup>61</sup> Par exemple : « je me rends compte que plus les activités pédagogiques sont intéressantes pour les élèves, et moins je me mets en avant dans la classe » (Entretien Corse2, 1.454) ; « Je ne fais pas ça contre la violence (activités sportives) mais je suis maintenant certain que ça apaise tout le monde » (Entretien Corse1, 1.322).

ça me plaît bien à moi aussi »<sup>62</sup>. Les mêmes constances apparaissent chez les experts du continent et ceux exerçant en Corse : rendre l'élève actif au cours de ses apprentissages, développer une pédagogie du sens et de la réussite dans une démarche d'élévation de la personne et d'ouverture culturelle. Il s'agit d'une pédagogie du quotidien, basée sur l'idée, aux facettes multiples, d'adaptation aux réalités des situations, d'appropriation qui vise explicitement la liaison entre les savoirs sociaux et savoirs scolaires, les englobant parfois dans une élévation culturelle. Chez l'expert insulaire, la dimension culturelle est prégnante, tentant de faire un lien entre culture locale et culture plus universelle. Cet enseignant<sup>63</sup> qui initie ses élèves de cycle 3 à la polyphonie est « attentif à ce que les petits sachent qu'ailleurs ça existe aussi et qu'ailleurs encore, c'est sous d'autre forme que l'harmonie vocale s'est développée » (l.388).

De fait, toutes les activités mises en œuvre selon la méthodologie de la pédagogie du projet<sup>64</sup> trouvent de l'intérêt aux yeux de l'enseignant en Corse. Liant les enseignements fondamentaux à des activités sociales, les activités culturelles à fort ancrage local (plastiques, vocales, corporelles) sont très fortement développées.

On trouve alors une double dimension : les activités de culture traditionnelle mise en œuvre dans une logique de pédagogie de projet.

### CONCLUSION : LA CORSE, TERRE DE SPÉCIFICITÉS ?

Au regard de l'hypothèse que nous avons retenue, nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions.

En Corse comme sur le continent, on retrouve les mêmes valeurs essentielles centrées autour du postulat d'éducabilité et d'un humanisme alliant l'individu au collectif. La déclinaison des valeurs annoncées est pour partie partagée (solidarité, égalité, justice) et pour partie très différente (en Corse, hospitalité, honneur). Ces différences semblent renvoyer à un ancrage historique, culturel, politique et social, à ce qui pourrait relever d'une mythographie ou d'un inconscient collectif qui mériterait d'être exploré en d'autres contrées.

Les attitudes et les activités qui permettent de prévenir la violence sont les mêmes en Corse que sur le Continent. La différence essentielle réside dans la façon de mettre en œuvre les valeurs par les attitudes et les activités. Si sur le continent, les médiations de toutes sortes sont développées, en Corse, c'est l'enseignant qui incarne les dispositifs. La tradition et la mémoire orales notamment occupent une place prépondérante.

Enfin, si elle n'est pas dans le discours des enseignants corses exclusive des autres sources de réussite, la référence à la culture locale est fréquente.

---

<sup>62</sup> Entretien Corse3, l.78.

<sup>63</sup> Entretien Corse3.

<sup>64</sup> Boutinet J.-P. (1991) *Anthropologie du projet*. 1<sup>ère</sup> éd. Paris : PUF ; Ardoino J. (1984) « Pédagogie de projet ou projet éducatif » — *Pour* 94 (5-7).

La conclusion générale reprendra d'ailleurs cette dernière idée. Un enseignant interrogé a déclaré : « ma réussite est pleinement inscrite dans ma "corsitude". Mais ce n'est pas parce que la Corse est mieux qu'ailleurs ; c'est parce que depuis des siècles nous avons appris à vivre et à faire avec ce que la nature a façonné chez l'homme d'ici. Ailleurs, ce sont d'autres valeurs, toutes aussi estimables, toutes aussi efficaces, mais qui ne valent que dans cet ailleurs ». Ainsi, l'hypothèse culturaliste, qui méritera d'être approfondie dans des protocoles méthodologiques d'éducation comparée, semble trouver un début de vérification : en fonction des lieux et en relation avec une histoire, des singularités apparaissent à partir d'une matrice néanmoins commune.

La « décentration éthique », qui veut que la réussite face à la violence dans la classe s'appuie sur une construction et pas sur un modèle à copier, se trouve quant à elle une nouvelle fois confirmée.

**Rémi CASANOVA**

Université Charles de Gaulle — Lille3

PROFESOR

**Joseph FIGARELLI**

Instituteur, acteur culturel

**Abstract :** This article offers the results of a study which questions, completes and locally refines (in Corsica) the general conclusions previously highlighted on the expert teachers faced to violence in the class at the primary school. It highlights the elements which, in the values, attitudes and teaching devices, distinguishes and connects Corsica to the continent. It concludes, according to Corsican specificities, the interest to develop a comparative study on the continent, based on the culturalist area hypothesis.

**Key words :** violence, primary school, Corsica, prevention, values, attitudes, expert teachers.

### Bibliographie

- CASANOVA R. (2004) *Face à la violence dans la classe, ces enseignants qui réussissent !* Vigneux : Matrice-IRRAV.
- DEBARBIEUX E. (1990) (rééd. 2000) *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- HAMELINE D. (1973) *Maîtres et élèves*. Paris : Hachette.
- IMBERT F. (1987) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice.
- JOYEUX S. (1996) *L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1991) *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. & DEVELAY M. (1992) *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- PAIN J. (1992) *École : violence ou pédagogie*. Vigneux : Matrice.
- REBOUL O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.