

Manquements au civisme, une menace identitaire pour les enseignants

Noëlle Monin, SENS, Grenoble 1, IUFM Lyon, MONINN@wanadoo.fr

RESUME : *Les manquements au civisme à l'école, que les enseignants dénoncent avec véhémence, comme une entrave intolérable à l'exercice de leur métier, menacent l'identité professorale. Affronter ces déviances scolaires les engage dans une nouvelle professionnalité qui leur fait perdre les bénéfices symboliques attachés à la profession de professeur.*

MOTS-CLES : *Identité professorale, manquement au civisme, division sociale à l'école, nouvelle professionnalité, classe sociale intermédiaire.*

Les manquements au civisme, ou son barbarisme « les incivilités », qui envahissent la rhétorique actuelle sur l'école, vont être envisagés, ici, en se demandant dans quelle mesure ils menacent les valeurs et les principes des enseignants, jusqu'à remettre en question l'identité professorale. L'enquête qui a été menée auprès des maîtres d'une académie éprouve l'hypothèse selon laquelle leur intérêt porté à la question du civisme révèle une profession en crise profonde. La véhémence avec laquelle ils dénoncent ces déviances scolaires (Andréo 2005) comme obstacles à l'exercice de leur métier, en est le révélateur. Elle laisse entendre, toute la souffrance du corps professoral confronté à une nouvelle professionnalité dont l'enjeu est le risque de perdre les bénéfices symboliques attachés à la profession enseignante.

1°La genèse de l'habitus professoral et la division sociale à l'école

Depuis la Libération, les trajectoires et les dispositions à enseigner se sont lentement harmonisées (Peyronie 1996, Charles et Clément 1997) confondant la manière d'être au métier des maîtres du premier et du second degré et leur perception des élèves. Le processus de secondarisation de l'école primaire, (Roussel, 1987), le parcours universitaire exigé pour devenir instituteur, la formation commune introduite en 1991, gommant partiellement le clivage entre l'ordre d'enseignement primaire et secondaire. Certains auteurs concluent même à « *la fin de l'univers primaire* » (Geay 1994). L'idée d'une formation commune germe dès la fin de la grande guerre chez les Compagnons de l'Université Nouvelle (Les cahiers de Probus, 1918, 1919), elle est précisée par le plan Langevin-Wallon à la Libération et le colloque d'Amiens en 1968 lui fait un large écho. Les syndicats enseignants ont porté cette idée, en particulier le SGEN CFTD qui s'en réclame de longue date. La majorité UID de la FEN se rallie finalement en 1987 à ce principe trans-corporatiste (Robert, 1987) d'un corps unique des maîtres. En théorie, rien ne distingue plus fondamentalement la trajectoire socioprofessionnelle de l'actuel professeur des écoles de celle de son collègue du secondaire..

L'évolution des conditions d'accès aux métiers de l'enseignement contribue également à forger un habitus professoral commun. Ainsi, le recrutement des enseignants n'a cessé de s'élever dans la hiérarchie sociale depuis une cinquantaine d'années. Berger (1979), Léger (1983) Chapoulie (1987), Isambert-Jamati, 1992, Charles et Clément (1997), Périer (2004) concluent à l'embourgeoisement du corps enseignant. La récente enquête de Rayou et

Van Zanten (2004) confirme cette tendance. Une longue expérience de la vie étudiante est devenue aussi la règle pour les maîtres du premier degré. Les uns et les autres ont triomphé des sélections scolaires et universitaires et ont été consacrés par un concours difficile. Ces épreuves surmontées développent le sentiment d'appartenir à une élite, construit un rapport enchanté à l'école (Charles et Clément, 1997), forge leurs catégories de jugement et leur éthos culturel. Ce processus de socialisation désormais identique à l'ensemble du corps enseignant légitime l'excellence disciplinaire, la culture intellectuelle et de spécialistes, qui ont toujours distingué l'enseignant du second degré de l'ordre primaire dominé et renforce l'éthique bourgeoise du métier (Terral, 1997)

La confrontation de ces trajectoires sociales aux postes occupés, permet de souligner la position des enseignants dans la division sociale à l'école pointée par Isambert-Jamati (1976), Bourdieu et Champagne, (1992), Broccholichi (1995a), Peyronie (2000). Quel que soit l'ordre d'enseignement, les maîtres quittent dès qu'ils le peuvent les quartiers populaires (Léger 1983, Léger et Tripier 1986, Isambert-Jamati, 1992, Peyronie, 1996). Ceux qui persistent dans ces postes dits difficiles développent, selon Van Zanten (2001), une stratégie pour obtenir un poste en ville ou/et composent avec des conditions de travail dont ils acquièrent une identité de héros ou d'innovateur (Monin 1992, 2003). Leurs préférences vont depuis longtemps « au charme discret de l'élève bourgeois » (Léger 1983, 23), ceux des « beaux quartiers » les charment parce qu'ils sont « bien sous tout rapport, ...et ont des bonnes manières » Pinçon et Pinçon-Charlot (1989, 107,). Ils apprécient l'habitus conforme des élèves des établissements de centre ville et dénoncent l'hétérogénéité du public scolaire actuel. Ils disent leurs difficultés à s'adapter à celui « éloigné de la culture scolaire » (Périer 2004).

Cette contribution à la division sociale à l'école (Peyronie 2000) est aussi entretenue par la division des tâches à l'intérieur de l'institution scolaire. Le partage institué entre celles d'enseignement, nobles, sacrées qui nécessitent de mobiliser des savoirs scientifiques et savants, et celles qui le souillent, « le sale boulot » (Payet 1997) qui sont déléguées à un personnel ad hoc. La sociologie des professions est particulièrement éclairante en la matière (Chapoulie, 1997). Tout se passe comme si un clivage institutionnel était organisé entre les métiers qui traitent de l'ordre à l'école et la profession enseignante qui relève de l'expertise des disciplines intellectuelles (Bourdoncle, 1993). Cependant, ce clivage est remis en cause dans les établissements où la gestion de la classe et des déviances scolaires envahissent la relation pédagogique (Barrère, 2006), engageant du coup les enseignants du côté du « sale boulot » qui décline le métier.

Ce portrait du professeur modal, et la construction de sa relation au métier, permettent de comprendre son rôle dans la division sociale à l'école et sa lutte pour protéger sa position de classe, intermédiaire et inconfortable « leur profession a connu, au cours des dernières années, un net déclin social. » Chapoulie, 1987, 333). Toute l'intelligibilité sera alors rendue à la manière dont il réagit aux diverses transformations qui affectent l'exercice du métier, mettant à mal les dimensions conquises ou sacrées de l'identité professionnelle. La

nouvelle professionnalité¹ rend compte de sa capacité à composer avec les changements qui affectent l'école.

2° La nouvelle professionnalité des enseignants : une menace identitaire ?

La logique qui pousse les enseignants à faire autrement en s'investissant dans le champ de l'innovation pédagogique tient à leur aspiration à une plus grande adéquation de leur trajectoire personnelle au poste occupé. Ainsi, Charles (1987), pointait chez les instituteurs des années 1970, recrutés de plus en plus haut dans la hiérarchie sociale et titulaires de diplômes universitaires, leur double frustration. Celle de voir une partie de leur identité sociale niée par le seul baccalauréat requis, en plus de régresser à l'ordre d'enseignement primaire, si dénigré (Isambert-Jamati, 1985 b). Ils ont alors cherché à regagner l'identité qu'ils estimaient usurpée. Dès les années 1980, les choix faits par ces maîtres dans le cadre de la formation continue (FPC), est l'indicateur de cette volonté de mutation professionnelle (Peyronie, 1996, 263). Ils étaient déjà attirés par des thèmes, comme le développement personnel, l'expression, les activités esthétiques et de loisir, distants de la pratique et des enjeux de l'école, comme les apprentissages ou la lutte contre l'échec. La même logique a aussi poussé les instituteurs et les professeurs à s'investir dans des dispositifs expérimentaux (Monin 1992, et 2003). Cette autre manière d'être enseignant (Monin, 1992, Buhot 1993)) fonctionne comme une aspiration au renouvellement de l'intérêt d'une profession en crise.

Pour faire face aux difficultés à enseigner la loi d'orientation de 1989 redéfinit la manière d'exercer qui glorifie les pratiques professionnelles organisées par le modèle industriel de l'efficacité (Le Goff, 1999). Des savoir-faire pédagogiques généraux et interdisciplinaires, détrônent les savoirs scientifiques (Robert et Terral, 2000) D'ailleurs la réforme du capes, proposée par le rapport Bancel, introduit une épreuve de didactique et de pratique professionnelle. La technique pédagogique n'est plus le seul lot des maîtres du primaire. Cette redéfinition compromet, alors, le rôle des enseignants dans la division sociale à l'école, puisqu'ils sont de ce fait menacés de déclassement. Son terreau se trouve, dans la perte de l'autonomie professionnelle, qui caractérise, *de facto*, la qualification des cadres A, au profit de l'exécution (Bourdoncle, 1993). Cette menace est également portée par la manière dont ils accèdent au professorat. Depuis trente ans, devenir professeur relève, pour une majorité, d'une conversion raisonnée, d'un second choix, Chapoulie (1987), « *une activité socialement dévalorisée... à laquelle on se résout que quand on a échoué ailleurs* » Leger (1983, 61), ce cas de figure est « *plus souvent repéré chez les hommes* » (Périer 2004, 82). C'est plus « *une stratégie pour éviter le déclassement qu'une vocation* » (Glasman, 1995, 148). Le premier degré est aujourd'hui envahi par les catégories mêmes qui l'ont longtemps ignoré (Muel

¹ Nous entendons nouvelle professionnalité, **d'abord** telle qu'elle a été définie par les rapports De Peretti (1982), Prost (1983) et Bancel (1989) et en vigueur dans les IUFM. (Terral 1997) **Et aussi**, selon le nouveau rapport à l'école qui est imposé aux enseignants par l'hétérogénéité des publics scolaires et les savoir-faire pratiques que sa gestion requiert, et qui transforment le « sale boulot » en professionnalité (Payet, 1997). Ils peuvent donc de moins en moins obtenir les gratifications inhérentes à la séparation des tâches qui devraient les tenir à distance des métiers de l'exécution. Les deux aspects de cette nouvelle professionnalité sont d'ailleurs liés.

Dreyfus, 1983), Isambert-Jamati, 1985b, Charles et Clément (1997), Périer (2004). Cependant, cette stratégie se heurte à la dévalorisation inhérente aux professions trop féminisées, à celles qui relèvent du maternage, de l'ombre et des tâches invisibles, (Bourdieu, 1993) imparties aux femmes. Or, Obin, 1993, (179, 180) souligne « *que les femmes et les jeunes enseignants cherchent avant tout à s'épanouir dans un environnement chaleureux, tandis que leurs collègues masculins et plus âgés recherchent davantage cette plénitude au travers du statut social et de ses attributs* ». Enfin, leur place acquise, depuis un demi siècle, au sein de la classe moyenne et l'influence gagnée par ces milieux dans le monde social, en tant que nouveau vecteur du changement, les positionnent en tant que *force auxiliaire* dans les rapports de domination (Accardo, 2003). C'est un point de vue partagé par Castel, (1998, 358) mais qui est actuellement remis en question par l'incertitude qui frappe les classes moyennes (Chauvel, 2006)

D'autre part, les nouveaux contrôles exercés sur le travail des enseignants contribuent à sa « *prolétarisation* », (Bourdoncle, 1993, 99) Les espaces de liberté dont ils jouissaient leur permettaient d'échapper à ces contrôles du travail propres au monde ouvrier (Beaud et Pialoux 2001). Ce sont des programmes plus précisément définis que par le passé, assistés par ordinateur, contenu dans « *des valises pédagogiques* » où les compétences à atteindre sont déclinées et vérifiées. La logique d'évaluation qui prévaut à ces contrôles s'inscrit dans la pensée économique en vigueur et exacerbe la fonction instrumentale de l'école (Peyronie 2000). La loi d'orientation de 2005 s'inscrit dans cette exigence : « *des objectifs quantitatifs qui permettront de mesurer les performances du système éducatif* » et d'évaluer « *la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun* ». La lutte contre l'absentéisme les oblige à un contrôle rigoureux des présences et à en rendre compte. La nouvelle professionnalité s'est emparée du modèle du management et développe, d'abord, le côté utilitariste du rapport à la culture, la réussite des élèves est conditionné par l'outil miracle de la pédagogie. C'est un système dans lequel l'enseignant devient un prestataire de service, (Legoff, 1999, 55)

Dans certains établissements les difficultés scolaires des élèves envahissent la relation pédagogique, installant une forte demande relationnelle et affective difficile à concilier avec la transmission des savoirs intellectuels, relégués parfois au second plan, (Rayou, Van Zanten, 2004). Les auteurs concluent à une sorte de reconversion professionnelle, nécessitant de développer des compétences relatives au travail social ou proches de celles de la police. Ils sont d'ailleurs largement encouragés dans ce rôle de l'enseignant médiateurs, « *pourvoyeur d'occasion,* » qui devrait leur éviter la « *guerre civile* » (Meirieu et Guiraud, 1997, 136). Avec les élèves qui sont les plus en échec, ils se voient obligés d'assouplir les normes et les règles scolaires, en particulier certaines exigences de l'écrit au profit de l'oral. Broccolichi, (1995b, 42) parle du dilemme entre un « *enseignement élevé ajusté à la tête de classe et un enseignement simplifié à la portée de tous* » dans lequel ils sont pris. Cette règle de flexibilité et d'adaptation à la singularité de l'élève vise à atteindre une norme scolaire minimale (Rayou, Van Zanten 2004). Peyronie (1996) et accroît le désarroi des instituteurs, dans l'obligation de prendre en charge des problèmes sociétaux, dont ils étaient préservés jusque là. Glasman, (1995, 148) évoque le ressentiment des professeurs des écoles généré par la négation de leur nouvelle légitimité culturelle. Ceux du second degré, développent une certaine désillusion de ne pas exercer le métier qu'ils avaient imaginé et pour lequel ils ont été formés (Isambert-

Jamati,1992). Selon Perrier (2004, 90), 85% d'entre eux s'accordent pour dire que « le métier d'enseignant comporte des risques de plus en plus grands » et déclarent leur déception.

L'attention portée par les enseignants aux manquements au civisme de leurs élèves pourrait être comprise comme un malaise éprouvé par le corps professoral, confronté aux revendications de droits et de reconnaissances d'un certain public scolaire. Les maîtres doivent composer avec l'impossibilité actuelle de l'école d'être un espace de socialisation démocratique. Confrontés avec plus d'acuité aux incivilités, ces dernières années, leurs réponses traduisent le sentiment d'une menace identitaire, c'est-à-dire une remise en question de leur position dominante (Peyronie, 1996).

3°Manquements au civisme et attitudes professorales.

Pour instruire cette hypothèse, une enquête (N= 3342 questionnaires) a été adressée aux écoles maternelles et élémentaires (N=3000) et aux collèges, publics et privés (N=342) d'une académie². Huit questions, dont six ouvertes ou semi ouvertes, ont été posées. Il a été demandé aux enseignants de **définir la notion de civisme (Q1)** ce qui a permis de cerner les valeurs morales auxquelles ils sont attachés. A travers cette définition filtre l'habitus professoral, c'est-à-dire les dispositions et valeurs qui organisent leur manière d'être au métier. En confrontant ces valeurs avec ce qu'ils disent des **caractéristiques du comportement de leurs élèves (Q3)**, on pouvait appréhender ce qui leur est intolérable en matière de transgression morale. Les comportements qu'ils condamnent et la nature de cette condamnation renseignent sur le type d'élèves et l'habitus social qui leur sont insupportable. Contraints, néanmoins, à s'accommoder de cette réalité quotidienne de l'enseignement [appréhendée en les questionnant sur **l'évolution constatée des comportements incivils au cours de leur carrière (Q2)**], il convenait alors de comprendre la manière dont ils jouent ce rôle de composition, la nature de leur affectation et les dimensions de l'identité professorale remises en cause par cette nouvelle donnée du métier. Pour tester ces sentiments, les enquêtés ont été interrogés sur **ce qu'ils ressentent face aux comportements incivils de leurs élèves** et sur **leur capacité à réagir à cette situation(Q5 et 6)**. Les interroger sur **les causes qu'ils donnaient pour responsables de ces comportements (Q4)** permettait de vérifier que leur condamnation du milieu familial, rapportée par les étudiants en stage de pré-professionnalisation dans leurs écoles, est bien une représentation dominante. Les réponses obtenues à cette question nécessitaient d'être croisées avec celles obtenues à Q3 pour vérifier si les familles et les élèves qu'ils estiment responsables sont ou ne sont pas les mêmes, (Q7 et Q8)

Résultats :

Enseignants	1 ^{er} degré	%	2 nd degré	%
femmes	156	26,53	59	43

² Cette enquête a été réalisée par le service des affaires pédagogiques et de la formation des maîtres de l'université. Elle a eu comme point de départ les comptes-rendus des stages faits à l'école primaire et au collège par les étudiants des modules de pré-professionnalisation aux métiers de l'enseignement. Ils ont mis en évidence un discours tenu par les enseignants dont la tonalité majeure dénonçait la perte du civisme de leurs élèves.

hommes	425	72,27	77	57
sans rép	7	1,19	0	
total	588	100%	136	100%

Tab. 1 Réponses aux questionnaires selon les sexes

Le taux de réponses aléatoires particulièrement élevé, plus de 21%, exprime l'interpellation du corps professoral pour ces questions de manquement au civisme. L'intérêt prononcé des hommes (tab.1) pour la question, les positionnent, plus que leurs collègues féminines, comme les porte-parole de la menace identitaire perçue par le corps enseignant. Les femmes trouvent dans ce métier la possibilité de composer entre les différents rôles sociaux qui leurs sont offerts, professionnel maternel. Les maîtres du premier degré sont davantage exposés à cette menace que leurs homologues du second degré. Malgré leur nouveau statut, ils sont cantonnés, néanmoins, à la diffusion d'une culture primaire largement dominée dans le champ intellectuel, même si « *en se déprimarisant l'école élémentaire a acquis quelques titres de légitimité culturelle* » (Roussel, 1987, 105) et dévalorisée par sa féminisation. Devenir enseignant est un choix souvent fait par défaut (voir supra) en conséquence, ils sont particulièrement sensibles à tout assaut supplémentaire susceptible d'accroître ce déclassement social de la profession. Les manquements au civisme sont de cette nature, dans la mesure où ils tirent la manière d'exercer du côté des tâches techniques et celles du travail social. Or, l'éthique du métier d'enseignant n'est pas construite, ni sur le dysfonctionnement social, contrairement à celui d'éducateur, ni sur le modèle de l'exécution. Cette orientation les priverait de la reconnaissance culturelle que confère l'école, et amplifie de la sorte leurs craintes. A cette réalité s'ajoutent les dysfonctionnements scolaires qui leur renvoient l'expression d'une efficacité perdue. L'ensemble contribue largement au minage du statut des enseignants, entrepris depuis la fin des années 1960, risquant de ruiner les aspirations sociales que le métier promettait. On comprend alors mieux pourquoi les hommes de cette enquête ont été particulièrement interpellés par la question du civisme.

En croisant l'âge des enquêtés avec leur date d'entrée dans le métier, on met en évidence la manière dont leur formation a forgé leur rapport au civisme

Tableau 2	1 ^{er} degré			2 nd degré		1er et 2nd degrés
	âge	effectif	%	effectif	%	
Génération 3	20-29 ans	45	7,65	15	11,02	Entrée ds métier Depuis 1990
Génération 2	30- 44 ans	285	48,46	31	22,79	1989 -1976
Génération 1	45 -60 ans	251	42,68	90	66,17	1975 - 1960
Sans réponse		7	1,19	0		
	total	588	100%	136	100%	

Tableau 2 : 3 générations d'enseignants

Compte tenu de la date d'entrée dans le métier, les générations un et deux, soit un peu plus de 91% des instituteurs-professeurs des écoles de cette enquête, ont été formés à l'école normale ou à sa pédagogie. Si les travaux sociologiques traitant des dispositions forgées par l'esprit normalien (Molinari, 1970), (Vincent, 1980), (Laprévote, 1984) s'accordent sur les profondes transformations de cette institution au fil de son histoire, l'esprit normalien, en tant

que formation totale, au sens goffmanien ou foucauldien, persiste y compris jusqu'à l'IUFM. La pédagogie normale fait acquérir aux futurs enseignants des habitudes de soins, d'ordre, des qualités morales, la rigueur dans les comportements, les règles d'usage de la bienséance comme la politesse, la civilité, le respect de la hiérarchie. La culture normale relève autant d'une acquisition des savoirs que d'une éducation des comportements. Le futur enseignant est forgé à « *se distancer du vulgaire* » (Laprévôt, 1984). Si les enseignants du second degré n'ont pas été soumis aussi directement au modèle normalien que leurs collègues, 20% des cent trente-six professeurs de collège ont déclaré avoir été instituteur et 21% étaient ou ont été PEGC.. Ils sont tous formés par une conception républicaine du civisme, c'est-à-dire par l'idée que la sphère publique transcende la sphère privée, la laïcité et le jacobinisme de l'école (Schnapper, 1997) aidant. La construction de l'habitus professoral estampillé par l'éthique normalienne organise les représentations. Cet esprit nourrit encore en grande partie l'IUFM.

Ces représentations sont révélées par la définition que les enquêtés donnent du civisme. La question posée était ouverte :Q1 "*quelle définition donneriez-vous du civisme*" et permettait, de ce fait une grande liberté d'expression. Une majorité des enquêtés (92% des enseignants du premier degré et 93% de ceux du second degré) ont accepté de répondre à cette question. L'analyse de contenu (Bardin, 1983, Huberman et Mills, 1991), de leur réponse, a permis de pointer une conception du civisme organisée essentiellement autour du mot **respect**. Puis, de l'associer à lois, règles, influence des autres individus, et environnement, L'ordre de cette association n'est pas neutre puisqu'il correspond au nombre d'enseignants qui s'est rallié à ce point de vue.

	1er degré		2nd degré		pop tot.	
	effectif	%	effectif	%		
Respect des lois		435	74	97	71	532
	ss répon.	153	26	39	29	192
	Total	588	100%	136	100%	724
Respect des règles		350	60	80	59	430
	ss répon.	238	40	56	41	294
	Total	588	100	136	100	724
Respect des autres		199	33%	60	44%	259
	ss répon.	389	67%	76	56%	465
	Total	588	100%	136	100%	724
Respect de l'environne.		136	23%	26	19%	162
	ss répon	452	77%	110	81%	562
	Total	588	100%	136	100%	

Tableau 3 : définition du civisme

Le tableau 3 met en évidence des réponses très convergentes, privilégiant la notion de respect des règles et des lois comme leur représentation majeure du civisme. On aurait pu s'attendre à ce qu'ils accordent le rôle primordial à la participation, en tant que démocrates convaincus et non la dernière idée qui leur vient à l'esprit (tabl.3bis).

Tableau 3 bis	1er degré		2nd degré		pop totale
		%		%	
participation	219	37	69	51	288
ss répon	369	63	67	49	436
total	588	100	136	100	724

L'idée est d'autant moins attendue que les enseignants sont, plus que d'autres, amenés à réfléchir sur ce lien prioritaire entre civisme et participation. Qui plus est, 70% des enquêtés enseignent l'histoire-géographie, le français, les langues, c'est-à-dire des disciplines dont les contenus étudient et débattent de ce lien, plus que d'autres. Ce paradoxe est encore entretenu par l'encouragement du législateur à des pratiques pédagogiques fondées sur l'engagement de l'élève dans la vie scolaire, la recherche de l'autonomie, l'incitation à la prise de responsabilités et d'initiatives, la citoyenneté. Mais, l'histoire nous apprend que toute situation de crise, dont la violence ou les incivilités en sont les manifestations aiguës, exacerbe le sentiment d'insécurité et déclenche une demande quasi réflexe d'un retour à l'autorité (Chesnay, 1981), au « *bon sens pénal* » (Wacquant, 1999,7) pour juguler les désordres. Cette réaction de défense à une menace réelle ou imaginaire est contenue dans l'accord sur le respect de la loi et des règles comme première expression du civisme (tab.3).

Parmi les causes proposées par l'enquête³ susceptibles d'être responsables des manquements au civisme des élèves, les enquêtés conviennent d'un déficit éducatif et l'imputent prioritairement (96% d'entre eux) au milieu familial. Ces résultats croisés avec la réponse à la question "*quels sont, selon vous, les principaux traits caractéristiques du comportement des enfants aujourd'hui ?*" renseignent sur la nature du public qui empêche l'école de bien fonctionner. Emerge alors le portrait d'un enfant qui s'inscrit en dehors de la loi morale et de la civilité convenue. L'*enfant-roi*, taxé de consommateur, d'individualiste et d'égoïste, est incriminé par 80% des enseignants, le *sauvage* est déclaré sans repère familial et social par 36% d'entre eux et le *monstre*, perçu comme agressif, fainéant, grossier, rallie 34% des réponses ; sachant qu'il peut aussi cristalliser la triple qualification. Notons, cependant, que les enquêtés n'exercent pas dans des conditions réputées difficiles, 8% seulement de leurs établissements sont situés en ZEP. Cette manière de souligner la barbarie des élèves n'est pas sans rappeler les représentations négatives des milieux populaires mises en évidence chez les enseignants par Léger et Tripied (1986). Ce manquement au civisme comme nouveau mode d'existence à l'école l'institue en tant que lieu pour entendre la contestation de l'ordre établi. Cette atteinte aux dimensions sacrées de l'institution prive les enseignants des bénéfices qu'ils en tiraient.

Pour tenter de lier les manquements au civisme, dénoncés vigoureusement par les enseignants, à la menace de leur identité professorale, il fallait s'appuyer sur l'hypothèse

³ Les enquêtés devaient classer six causes possibles de l'incivilité proposées dans l'ordre suivant en précisant leurs réponses: A- l'influence des autres enfants, B- l'éducation familiale, C- le milieu social environnant (adultes), D-les enseignants précédents ou actuels, E- les médias, F- autre.

avérée que les transformations récentes de leur métier comporte des risques de déclassement, exacerbés par les nouvelles règles d'usage de l'école. Le désenchantement du public scolaire se repère aux signaux émis par des élèves confrontés à un échec plus souvent voilé que révélé mais toujours socialement marqué. Leur rapport au civisme exprime finalement la forme la plus aiguë de la déréglementation de l'école. Cet échec et les réactions qu'il suscite compromettent le rôle des enseignants dans la division sociale à l'école et ébranlent l'ensemble des avantages symboliques que l'excellence scolaire a toujours conféré à l'identité professorale, en particulier leur position de classe.

.Bibliographie

- Accardo, A. (2003). *Le petit-bourgeois gentilhomme, la moyennisation de la société*. Labor
- Andréo, C. (2005). *Déviance scolaire et ordre social*. Presse universitaire du Septentrion
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. PUF (11ème edit)
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, n°156, p 89-99.
- Beaud, S et Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale, genèse des nouvelles classes dangereuses*. Fayard
- Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. PUF
- Broccolichi S. (1995a) Orientation et ségrégation nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, N°21, p39-59.
- Broccolichi, S. (1995b). Domination et disqualification en situation scolaire. *La liberté au travail*. Syllepse,
- Bourdieu, P. (199). La famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°100, p 32-36.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythes. *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p83-119.
- Buhot, E. (1993) *Les instituteurs spécialisés, réformes de l'enseignement et évolution de la spécialisation des maîtres*. Thèse Bordeaux 2, dir . J Testanière.
- Castel, R. (1998) *Les métamorphoses de la question sociales, chronique du salariat*. Fayard
- Chapoulie, J-M. (1987). *Les enseignants du secondaire, un métier de classe moyenne*. MSH
- Chapoulie, JM. (1997). *EC Hughes, le regard sociologique, essais choisis*. EHESS
- Charles, F. (1987). *Génération de normaliens et de normaliennes instituteurs : évolution des écoles normales parisiennes, des stratégies d'accès et des représentations de l'école et du métier, 1955, 1985*. Thèse, dir. P de Gaudemar
- Charles, F. et Clement, J-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. PUS
- Chauvel, L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Seuil
- Chesnay, J-C. (1981). *Histoire de la violence*, Pluriel

- Glasman, D. (199). *L'école réinventée, le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'harmattan
- Glasman, D et Oeuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. La dispute.
- Geay, B. (1994). *La fin de l'univers primaire. Les instituteurs français et la représentation syndicale*. Thèse, EHESS, dir. Bourdieu
- Huberman, AM et Mills, MB.(1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles données*. De Boeck
- Isamsert-Jamati, V. (1985a). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. CNRS.
- Isamsert-Jamati, V. (1985b). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, n°73, p57-65.
- Isambert-Jamati, 1976, « Les enseignants et la division de l'école aujourd'hui » La pensée (cité par Peyronie, 1996,552)
- Isambert-Jamati, 1992 « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuité et discontinuité avec ceux de l'entre-deux guerres »s/d Plaisance *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, L'harmattan
- .Laprévôte G. 1984 Splendeur et misère de la formation des maîtres, les écoles normales primaires en France, 1879-1979, PUL
- Leger A, 1993, Enseignants du secondaire, PUF
- Leger A. et Tripied M. 1986 Fuir ou construire l'école populaire?, Méridien Klienseick
- Legoff J-P. 1999 La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école La découverte
- Meirieu P, Guiraud 1997 *L'école ou la guerre civile*, Plon
- Merle, P, 2005, L'élève humilié : l'école un espace de non droit, Puf
- Molinari JP. 1970 Etude monographique et statistique de l'école normale de Nantes, Thèse Paris VIII, dir. Passeron
- Monin N. 1992 L'école ouverte : contribution à l'analyse d'une innovation pédagogique, thèse, Bordeaux II, direction J. Testanière.
- Monin N, 2003, « L'innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professorale menacée » Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol 36 n°4
- Muel Dreyfus, 1983, *Le métier d'éducateur*, Minuit
- Obin, 1993, dans la crise de l'organisation scolaire, Hachette
- Payet, JP, 1997, « Le sale boulot, division morale du travail dans un collège de banlieue » in *Annales de la recherche urbaine*, n°75
- Perrier P, 2004, « une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire » *Revue française de Pédagogie*, n°147, 79-91
- Peyronie H. 1996 Les instituteurs dans les années 1980, rupture et continuité d'une identité professionnelle, Thèse, Caen, dir Guglielmi

- Peyronie H, 2000, Les enseignants, l'école et la division sociale, L'harmattan
- Pinçon, m, Pinçon-Charlot M, 1989, Dans les beau quartiers, Seuil, (cité par Peyronie)
- Prost A, 1985 : "L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation" in Plaisance *L'échec scolaire nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, , CNRS.
- Rayou, Van Zanten, 2004, Enquête sur les nouveaux enseignants, changent-ils l'école ? Bayard
- Robert, 1987, Trois syndicats d'enseignants face aux réforme scolaires, positions idéologiques du SNI, du SNES, du SGEN par rapport au système d'Education nationale entre 1968 et 1982, Thèse Paris V dir. V Isambert –Jamati
- Robert et Terral, 2000, Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui, PUF
- Roussel R. 1987 *De l'école primaire à l'école élémentaire* ; Thèse, Direc.Isambert Jamati, Paris V.
- Schnapper D, 2002, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Folio actuel
- Terral, h, 1997, Profession : professeur, PUF
- Van Zanten 2001, Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. VEI, n° 124
- Vincent G. 1980 : L'école primaire française, étude sociologique, PUL
- Wacquand L. 1999 Les prisons de la misère, Raison d'agir