

# Des perceptions des fonction de l'école par les enseignants

Autor(en): **Massard, Vincent / Chappuis, Jean-Marc / Marc, Pierre**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **7 (1985)**

Heft 1

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786208>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Des perceptions des fonctions de l'École

par les enseignants (1)

*Vincent Massard, Jean-Marc Chappuis, Pierre Marc*

*L'hypothèse fondamentale qui est confirmée dans ces lignes est que la place occupée par l'enseignant dans l'École a une forte incidence sur sa perception des fonctions de cette institution, et notamment de celles qui, baptisées ici «implicites» du fait qu'aucun texte officiel ne les mentionne, peuvent le plus facilement être, par inadvertance, «gommées». De tels approfondissements ne manquent pas d'interpeller, plus encore que les enseignants eux-mêmes, une fois de plus tous leurs formateurs, surtout lorsqu'ils tendent abusivement à évoquer le monolithisme, qui n'est qu'imaginaire, d'une institution; le vocable d'École est à n'en pas douter globalisant et hyper-simplificateur.*

La sociologie s'est toujours intéressée à l'École et aux fonctions, plus ou moins explicites, qu'elle remplit. De Durkheim (1922, 1938) à Bourdieu & Passeron (1964, 1968), pour ne prendre que ces deux exemples à bien des égards extrêmes, tous ont cherché à dégager ces fonctions que l'institution scolaire remplit dans notre société. L'on peut d'ailleurs observer qu'existent des fossés profonds entre les vues de ces divers spécialistes, semble-t-il plus directement liés à leurs sensibilités personnelles et idéologiques qu'à l'observation serrée de réalités variables; le fait est suffisamment patent pour qu'il ne soit plus nécessaire d'en débattre longuement.

Un autre fossé fréquemment dénoncé est celui qui existe entre les finalités «officielles» qu'assignent le politique et l'économiste à notre École et les fonctions, si variables soient-elles, que les sociologues estiment qu'elle remplit. Dans le présent travail, il s'agit, après avoir isolé toutes ces fonctions de l'École délimitées par divers spécialistes, sociologues surtout, de mettre en évidence la façon dont elles sont perçues ou «oubliées» par les enseignants eux-mêmes, c'est-à-dire par ceux qui, plus que quiconque, sont censés les vivre journalièrement dans leur pratique.

(1) La base de cet article est le mémoire, intitulé *Les enseignants face aux fonctions de l'École*, que V. Massard, instituteur à Neuchâtel, a rédigé et soutenu en 1983 dans le cadre de son *Certificat de formation permanente en psychologie et pédagogie* (Faculté des Lettres de Neuchâtel). J'ai, en même temps que J.-M. Chappuis qui se chargea surtout des analyses factorielles, «encadré» ce travail pendant plus d'une année et ai demandé à son auteur, après soutenance, d'envisager la mise au point, en collaboration, d'une version écourtée, simplifiée et plus digeste d'un long mémoire dont quelques points méritaient indiscutablement diffusion. Les non-neuchâtelois peuvent suivre ce travail sans difficulté particulière. P. M.

## I - La recherche

### 1) Les fonctions de l'École

Il fallut donc, dans une première étape, délimiter les fonctions qu'attribuent les spécialistes à l'École; c'est un travail qui nécessite de nombreuses lectures pour recenser des finalités qui paraissent parfois, au premier abord, ambiguës sinon inventées. Chacune de ces fonctions mériterait à elle seule un livre de clarification, lorsque ce livre n'a pas encore été écrit... Nous nous arrêterons à une simple énumération. Ceci, paradoxalement, n'est pas ici très préjudiciable puisque nous voulons essentiellement cerner des *attitudes* vis-à-vis de fonctions et non la validité elle-même de ces fonctions. Ce paradoxe ne devient pénible, pour les lecteurs sûrement autant que pour les auteurs, qu'à partir du moment où, en fin de compte, nous ne connaissons pas mieux qu'au préalable quelles sont les fonctions exactes de l'École; nous connaissons par contre mieux les regards portés par le corps enseignant sur ces fonctions...

Les **fonctions explicites** de l'École sont la transmission des *connaissances* et l'*épanouissement* de la personnalité; ces buts sont inmanquablement ou presque mentionnés dans tous les textes officiels qui régissent les Ecoles occidentales. Les problématiques soulevées par ces deux fonctions ne sont qu'apparemment simples. L'École transmet certes des savoirs, mais ceux-ci sont-ils pertinents? Ensuite, dire que l'École développe la personnalité de l'enfant soulève des difficultés insurmontables dès qu'on tente de définir la notion de personnalité...

Si les fonctions explicites attendent pour être obscures que l'on ait gratté à la surface des mots, les **fonctions implicites**, elles, sont d'emblée énigmatiques malgré les débats que de nombreux auteurs leur ont réservés. Nous les dénommons ainsi parce que la loi et les plans d'étude n'en font pas mention.

La première de ces fonctions, citées dans un ordre aléatoire, est une fonction de *gardiennage* (ou surveillance): l'École s'occuperait et prendrait soin des élèves pendant certaines tranches horaires pour limiter momentanément la responsabilité des parents et leur donner le temps de vaquer à leurs activités; par rapport aux fonctions suivantes, qui toutes visent d'une manière ou d'une autre à intégrer l'individu à la société, celle-ci occupe une position particulière, que mettra en évidence la recherche. La fonction d'*initiation* permettrait à l'élève, à travers une série d'épreuves et de sélections dont le caractère ritualiste est parfois transparent, par l'attribution des diplômes, d'accéder à des fonctions sociales, des statuts plus ou moins valorisés socialement. La fonction de *socialisation* permettrait aux élèves d'apprendre la vie collective au sein d'une société miniature (la classe, le groupe) dans laquelle l'enfant tiendrait de mieux en mieux son rôle, que dicte son statut d'élève. La fonction d'*autorité* consisterait en un

apprentissage de la soumission à l'autorité (incarnée par les enseignants); elle ne saurait être indépendante de la fonction précédente. La fonction d'*endoctrinement* consisterait, pour l'École, à transmettre des valeurs sociales et morales jugées nécessaires à la survie de notre société; l'aspect conventionnel de ces valeurs, qu'on pourrait tout aussi bien dénommer comme Durkheim «les manières de penser, de sentir et d'agir», est évident. Enfin la fonction de *reproduction sociale*, sans doute la plus débattue depuis une vingtaine d'années, consisterait en une sélection/orientation des futures élites préférentiellement parmi les enfants déjà socialement favorisés du fait de la position de leurs parents; la reproduction, en ce sens, serait tout le contraire de la mobilité sociale.

## 2) L'élaboration du questionnaire

Ces fonctions ainsi répertoriées, il s'agissait de savoir comment les enseignants de divers niveaux scolaires les ressentent. Ayant abandonné la technique de l'entretien qui n'aurait pas permis d'utiliser l'argument statistique, un questionnaire amenant à se situer face à diverses affirmations a été construit. Ces dernières, fabriquées de toutes pièces, étaient présentées comme des citations extraites d'ouvrages variés. Outre la collecte relative aux variables indépendantes nécessaires (sexe, âge, branche enseignée, type d'établissement), le questionnaire se composait des 16 phrases suivantes (deux par fonction retenue), chacune étant suivie d'une échelle en cinq points permettant de situer son opinion, du désaccord complet à l'accord complet avec la phrase.

Chaque fonction explicite (*connaissance* et *épanouissement*) est représentée par deux citations de sens opposés (l'opposition sera infirmée pour le couple *connaissance*, ce que la pré-enquête ne permit pas de repérer). Quant aux deux affirmations concernant chacune des six fonctions implicites retenues, la première (phrase A) postule que la fonction est la seule que remplit l'École alors que la seconde (phrase B) mentionne, sans ce caractère exclusif, l'existence de cette fonction (d'autres pouvant donc l'accompagner). Parmi divers avantages, cette manière de faire a permis de vérifier la cohérence des réponses (la citation A a toujours obtenu un degré d'accord inférieur à celui de la citation B).

Cette recherche souffre des limites liées à la procédure utilisée (les phrases telles qu'elles viennent d'être présentées ont-elles un impact pour leurs contenus, leurs structures, leurs positions respectives...?). En outre, si chaque enseignant était invité à parler de l'École *telle qu'elle est* et non telle qu'il la voudrait, il est impossible de distinguer dans chaque réponse les parts exactes de description, de souhait, de ressentiment même, qui la composent. Plusieurs personnes interrogées, en outre, ont noté la gêne qu'elles ressentaient face à la démarche «réductionniste» qui leur était imposée: là aussi est introduite une simplification des points de vue; il faut toutefois noter que, si cette dernière est regrettable, elle n'a pas occulté les attitudes du corps enseignant au point de les disposer aléatoirement entre elles...



**Les « citations » retenues** (N.B.: les chiffres entre parenthèses à la fin des phrases indiquent leur ordre, aléatoire, dans le questionnaire.)

**CONNAISSANCE A:** L'École apprend à l'élève une méthode de travail qui lui permet d'avoir accès à la connaissance par des recherches. (1)

**CONNAISSANCE B:** L'École enseigne aux élèves un savoir scolaire; souvent inutile, parfois inutilisable. (8)

**EPANOUISSMENT A:** A l'École, l'enfant a, plus qu'ailleurs, l'occasion de développer ses qualités propres et de former harmonieusement sa personnalité. (9)

**EPANOUISSMENT B:** L'École tue la spontanéité et étouffe la personnalité des élèves. (3)

**GARDIENNAGE A:** Pour l'École, il s'agit moins d'enseigner quelque chose aux élèves que de les occuper jusqu'au terme de leur scolarité obligatoire. (2)

**GARDIENNAGE B:** L'École est le prolongement naturel des crèches et des garderies. Elle décharge les parents de leur progéniture qui y est surveillée par des personnes compétentes (ou supposées telles). (15)

**INITIATION A:** L'École ne sert qu'à attribuer des diplômes, sésames du marché de l'emploi. (10)

**INITIATION B:** L'École fait subir aux élèves un parcours initiatique: ceux qui le traversent le mieux peuvent, en contrepartie, obtenir les postes les plus valorisés par notre société. (6)

**SOCIALISATION A:** Avant toute chose, l'École a pour fonction d'assigner à chacun sa place dans la société. (16)

**SOCIALISATION B:** L'École a pour tâche d'amener chaque élève à s'intégrer harmonieusement dans la société. (7)

**AUTORITE A:** L'École n'apprend qu'une seule chose aux élèves: la soumission à l'autorité, condition nécessaire au bon fonctionnement de notre société. (5)

**AUTORITE B:** A l'École, l'enfant apprend l'obéissance, s'il ne l'a pas apprise avant. (13)

**ENDOCTRINEMENT A:** L'École n'a qu'un but: défendre et faire défendre (même inconsciemment) les valeurs dominantes de notre société. (12)

**ENDOCTRINEMENT B:** L'École sert, entre autres, à promouvoir les valeurs reconnues comme nécessaires à notre vie en société. (4)

**REPRODUCTION A:** L'unique fonction de l'École est d'assurer la reproduction des classes sociales: ainsi l'universitaire fils d'ouvrier est l'exception qui confirme la règle et donne bonne conscience au système. (14)

**REPRODUCTION B:** L'École est, d'un certain point de vue, une gigantesque machine à trier qui, par écrémages successifs, sélectionne son élite parmi les enfants des milieux socio-culturels favorisés. (11)

### 3) La population de l'enquête

Une autre limitation, d'une certaine manière moins importante, tient à ce que, pour des raisons pratiques, l'enquête n'a concerné que la ville de Neuchâtel. D'où proviennent les réponses?

- 40 de l'Ecole primaire (sans les classes de développement),
- 8 des classes de développement (y compris classes pratiques),
- 20 de l'E.S.R.N. (Ecole Secondaire Régionale de Neuchâtel),
- 11 de la section pré-professionnelle,
- 19 de l'Ecole de Commerce,
- 9 du gymnase Numa-Droz,
- 7 de l'Ecole normale.

Ces réponses peuvent aussi être classées en fonction des branches enseignées; on dénombre :

- 54 généralistes (36 dans le primaire, 8 en classes de développement et 9 en section pré-professionnelle),
- 20 en branches littéraires (une seule personne enseigne exclusivement latin-grec),
- 9 en langues (modernes),
- 9 en mathématique-physique,
- 7 en activités artistiques ou sportives,
- 14, enfin, se répartissent en couture, branches commerciales, géographie, histoire, audio-visuel...

Notons aussi que la corrélation entre les variables âge et ancienneté de l'enseignant est quasi-parfaite et que, si les généralistes-femmes sont légèrement plus nombreuses que les généralistes-hommes à avoir répondu aux questions posées, ce nombre diminue dans les établissements secondaires.

## II - Résultats de l'enquête

### 1) Analyse statistique descriptive

Le nombre 5 exprimant une adhésion parfaite à la phrase et le nombre 1 un refus de celle-ci, voyons d'abord globalement (moyennes), et même si ces éléments sont affinés plus loin, comment les enseignants reçoivent les affirmations qui leur sont présentées (cf. tableau 1 et figure 2). *Connaissance* A (3,48) et B (2,97) : l'opposition prévue dans les réponses des maîtres n'a pas lieu; à observer brutalement les chiffres obtenus en relisant les phrases proposées, l'on dirait qu'il n'y a pas vraiment d'incompatibilité, dans l'esprit des enseignants questionnés, entre enseigner une « méthode de travail » et enseigner des « connaissances inutiles ». *Epanouissement* A (2,61) et B (2,41) : en règle générale, les

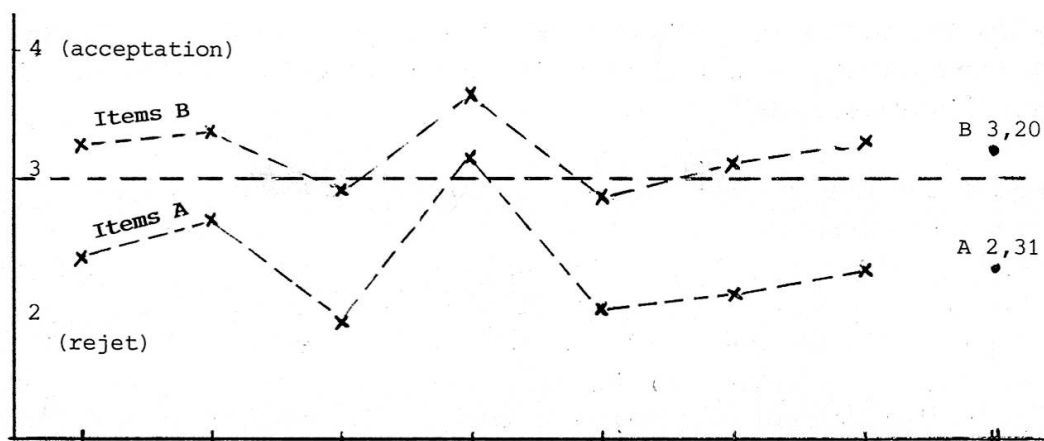
collègues questionnés tendent autant à nier que l'École ait un rôle fondamental dans l'épanouissement de la personnalité qu'à nier que l'École l'étouffe; ce point sera plus loin clarifié grâce aux analyses de correspondances.

En ce qui concerne maintenant les fonctions implicites de l'École, relevons :

- le rejet massif de la fonction de *gardiennage* (A: 1,41 et B: 2,24), qui ne saurait être étranger à l'aspect peu valorisant d'une telle fonction,
- le rejet nettement plus faible de la fonction *autorité* (A: 2,01 et B: 2,90),
- les perceptions proches des fonctions de *reproduction* (A: 2,55 et B: 3,35), d'*initiation* (A: 2,42 et B: 3,47) et de *socialisation* (A: 2,58 et B: 3,53), les deux assertions relatives à chacune de ces fonctions étant grossièrement symétriques par rapport à la case 3, centre de l'échelle,
- la fonction d'*endoctrinement*, enfin, reste la plus perceptible aux yeux des enseignants questionnés (A: 2,90 et B: 3,72).

Les **variables indépendantes** sont d'un poids déterminant quant à la perception des fonctions de l'École. Si le sexe et l'âge (et donc l'ancienneté) n'ont qu'une influence minimale (tout au plus relève-t-on une différence entre hommes et femmes au sujet des phrases sur l'autorité, que les hommes rejettent davantage), il n'en est pas de même pour les variables «branche enseignée» et «type d'enseignement». La première est, cela a déjà été dit, trop liée au type d'enseignement pour qu'une utilisation univoque des résultats ne soit pas rapidement abusive (surtout si l'on considère en outre la petitesse de certains effectifs); mais la variable «type d'enseignement» permet en revanche d'analyser, notamment au niveau des fonctions implicites, les variations marquées qu'elle engendre.

Le tableau 1 de la page suivante montre combien le fait d'exercer son emploi à tel niveau scolaire modère la perception qu'a l'enseignant des fonctions remplies par l'École. Les enseignants des classes de développement et de section pré-professionnelle (section P) reconnaissent l'existence de fonctions scolaires que rejettent nettement les enseignants de l'École secondaire obligatoire (secondaire dit «inférieur») et du gymnase. Il est difficile de rapporter cette variation à l'influence des formations suivies par les maîtres puisque des positions intermédiaires sont occupées par les enseignants de l'École primaire (leur formation est la même que celle des maîtres de section P) et de l'École de Commerce (même formation que celle des professeurs du secondaire). Plus probablement, *chaque enseignant perçoit les divers rôles de l'École en fonction de ses élèves, à travers leurs comportements et attitudes*. Cette explication éclaire de manière satisfaisante tous les résultats de cette recherche; en somme, il semblerait que plus les écoliers auxquels est confronté l'enseignant ont «fait les



	Primaire (40; 35,1%)	Développement (8; 7%)	Secondaire dit Inférieur (20; 17,5%)	Préprofessionnel (11; 9,6%)	Gymnase (9; 7,9%)	Ecole de Commerce (19; 16,7%)	Ecole Normale (7; 6,1%)	Total indicatif (N = 114)
CO A	3,45	3,88	3,45	3,27	3,56	3,28	4,00	3,48
CO B	2,65	3,50	2,65	2,73	3,67	3,11	4,14	2,97
EP A	2,90	2,37	2,25	2,73	2,11	2,58	2,86	2,62
EP B	2,41	2,25	2,00	2,36	3,22	2,37	2,86	2,41
GA A	1,30	1,63	1,50	1,63	1,00	1,53	1,43	1,42
GA B	2,13	2,50	2,00	3,09	1,67	2,33	2,43	2,24
IN A	2,40	2,25	1,90	3,73	2,44	2,32	2,43	2,42
IN B	3,50	4,00	2,95	3,82	3,44	3,63	3,29	3,47
SO A	2,82	3,00	1,94	3,55	1,89	2,33	2,43	2,58
SO B	3,85	2,63	3,55	3,55	2,56	3,53	3,86	3,53
AU A	2,10	1,88	1,70	2,64	2,11	1,78	2,00	2,01
AU B	3,03	3,13	2,50	3,55	2,89	2,74	2,57	2,90
EN A	3,18	3,63	2,40	3,73	2,56	2,32	2,72	2,90
EN B	3,78	4,13	3,40	3,82	3,78	3,58	4,00	3,72
RE A	2,48	3,88	2,15	3,27	2,00	2,32	2,85	2,55
RE B	3,58	3,88	3,00	4,00	2,78	2,84	3,57	3,35

Tableau 1 Moyenne de chaque item en fonction du type d'enseignement

Figure 2 Moyennes des items sur les fonctions implicites en fonction de la variable type d'enseignement (ci-dessus)

Rappel

*Fonctions explicites* = Connaissances CO et Epanouissement EP  
*Fonctions implicites* = Gardiennage GA, Initiation IN, Socialisation SO, Autorité AU, Endoctrinement EN, et Reproduction RE.  
 Les phrases A et B sont de sens opposés pour les fonctions explicites; pour les fonctions implicites, A est exclusive, et B ne l'est pas.

frais» de certaines fonctions de l'Ecole à cause de diverses sélections/orientations, et plus celui-ci est sensible à ces fonctions et à la manière dont l'Ecole les remplit.

Chacun sait que les diverses filières scolaires sont plus ou moins valorisées: mieux vaut fréquenter «le» classique ou «le» scientifique que «le» moderne ou, pire, «le» pré-professionnel; que cette hiérarchie connaisse des appellations différentes d'un pays à l'autre et soit déplorée par beaucoup, voire naïvement (ou cyniquement) niée, n'empêche pas son existence envahissante, dont élèves et parents ont les premiers conscience; or la figure 2 reproduit assez fidèlement cette hiérarchie, l'intensité des refus étant d'autant plus forte qu'ils proviennent de sections socialement - et scolairement - valorisées.

Nous ne pouvons nous appesantir sur tous les chiffres de l'enquête et l'on se reportera au tableau 1, qui récapitule toutes les «moyennes» calculées; il mérite un examen attentif. L'on voit, par exemple, l'unanimité des professeurs du gymnase face à la fonction de *gardiennage*, ou le résultat paradoxal obtenu par la «citation» *socialisation* B chez les enseignants des classes de développement, résultat qui s'explique probablement par l'expression «s'intégrer harmonieusement» qu'elle contient: on conçoit que les difficultés d'insertion scolaire et sociale (problèmes pour trouver un emploi ou une place d'apprentissage) rendent cette expression particulièrement amère à leurs oreilles...

## 2) Analyse factorielle

D'une manière plus approfondie et démonstrative, l'analyse des correspondances nous a permis d'effectuer des regroupements de réponses et de dégager leurs organisations internes (le programme utilisé est la package ANAFAC élaboré par le Groupe de méthodes quantitatives de la Faculté de Droit et de Sciences Economiques de l'Université de Neuchâtel). Les structures factorielles ainsi obtenues sont en mesure de condenser en quelques éléments les nombreuses informations recensées puis, dans un deuxième temps, en projetant les variables indépendantes sur les axes constitués par les facteurs, d'en visualiser les positions dans le plan.

Des diverses analyses effectuées, nous avons retenu pour cette présentation une analyse considérant chaque phrase du questionnaire comme variable dépendante. Pour chacune d'entre elles, nous avons considéré la mesure du degré d'accord (0 = pas du tout d'accord, 4 = tout à fait d'accord) comme s'il s'agissait d'une échelle d'intervalle. Un des avantages de cette procédure est celui de travailler, dans ce cas, sur un faible nombre de variables, et donc de viser l'apparition de facteurs à haut taux d'inertie (sachant que plus augmente le nombre de variables, plus le pourcentage d'inertie a tendance à diminuer), c'est-à-dire d'extraire des facteurs ayant une capacité élevée d'explication des structures globales des données. Ainsi, le poids de l'analyse est ici davantage



Contribution des variables aux facteurs et des facteurs aux variables  
Tableau 3 - Variables dépendantes

	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Connaissance A	-.244	.022	-.011	.688	.023	.010
Connaissance B	.015	.122	-.112	.066	.203	.161
Epanouissement A	-.114	-.064	-.018	.523	.085	.021
Epanouissement B	.062	.373	-.001	.219	.479	.035
Gardiennage A	.073	-.048	-.615	.219	.052	.003
Gardiennage B	.045	-.115	.010	.188	.175	.014
Initiation A	.042	-.034	.000	.234	.068	.000
Initiation B	.000	.028	.059	.002	.063	.113
Socialisation A	.021	-.140	.039	.091	.216	.052
Socialisation B	-.110	-.012	-.032	.447	.018	.041
Autorité A	.100	.005	.027	.401	.008	.035
Autorité B	-.007	.000	.012	.037	.000	.021
Endoctrinement A	.035	-.001	.007	.255	.002	.017
Endoctrinement B	-.049	.016	.009	.284	.034	.017
Reproduction A	.050	-.004	.000	.243	.007	.001
Reproduction B	.002	-.016	.045	.021	.049	.120

Tableau 4 - Variables indépendantes

Hommes	-.019	.006	-.016	.094	.010	.016
Femmes	-.005	.002	.010	.023	.004	.014
20 à 25 ans	-.008	-.044	.016	.017	.036	.011
26 à 35 ans	-.005	-.002	-.009	.018	.003	.011
36 à 45 ans	-.008	.056	.001	.033	.079	.001
46 à 65 ans	-.004	.008	-.003	.016	.011	.004
Ancienn. - de 5 ans	-.003	-.011	.020	.008	.012	.018
De 5 à 9 ans	-.006	-.002	-.001	.020	.003	.001
De 10 à 20 ans	-.004	.078	-.004	.014	.101	.004
Plus de 20 ans	-.011	.000	-.005	.043	.000	.027
Généralistes	-.004	-.020	.017	.026	.045	.033
Br. littéraires	-.016	.001	-.012	.034	.001	.008
Langues	-.002	.063	.000	.005	.065	.000
Mathématique	-.015	.010	-.005	.038	.009	.004
Arts et sports	.001	-.010	-.035	.002	.013	.041
Autres branches	.000	.082	.000	.000	.097	.000
Primaire	-.009	-.002	.011	.043	.004	.016
Développement	.000	.000	.002	.001	.000	.002
Second. dit inférieur	-.031	.000	-.023	.064	.000	.015
Préprofessionnel	.004	-.045	.007	.019	.072	.010
Gymnase	.000	.128	.003	.000	.136	.003
Ecole de Commerce	-.005	.021	-.018	.015	.022	.017
Ecole Normale	.000	.008	-.013	.001	.011	.001



placé sur les structures qui organisent les réponses que sur le degré d'accord avec les citations; *a contrario*, une analyse sur chaque valeur des échelles (dichotomisées en présence/absence de choix) eût permis d'inverser les priorités.

Nous avons retenu pour l'analyse les 3 premiers facteurs obtenus dont voici ci-dessous les pourcentages de variance expliquée :

Tableau 5

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Pourcentage de variance expliquée	27,8	10,1	8,8
Pourcentages cumulés	27,8	37,9	46,7

#### a) Les facteurs

Pour l'interprétation, nous avons retenu en priorité les « citations » dont les saturations sont supérieures à .60 (voir tableau 3). Nous prions le lecteur de se reporter aux intitulés des citations afin de rester le plus près possible de leur contenu structurant. Rappelons enfin que les signes ( + ) et ( - ) des saturations n'ont aucune valeur analytique.

*Facteur 1: Stimulation/Etouffement de la personnalité des élèves*

*F1(-): CO A, EP A et SO A*

*F1(+): AU A, GA A et EP B*

Telles qu'elles étaient présentées aux enseignants, ces variables ne pouvaient qu'engendrer une opposition de cette sorte; mais l'intensité qui la caractérise était par contre peu prévisible. Au pôle négatif, l'Ecole est d'abord définie par les fonctions (plus ou moins) *explicites* des textes de loi (rendre autonomes les élèves, cultiver leur spontanéité, insérer socialement des êtres libres et responsables...). Au pôle positif, nous trouvons l'autre aspect, non-dit, caché, que dénoncent certains sociologues et psychologues: l'Ecole, définie par le pouvoir en place, étoufferait l'individu (le « castrerait » dit-on parfois) et annihilerait sa personnalité pour favoriser une insertion disciplinée n'entraînant pas de récrimination.

Selon les enseignants et leur place dans le système (voir la section b ci-dessous), cette Ecole serait libératrice ou opprimante pour les élèves. Autrement dit, en même temps que l'Ecole assurerait une fonction formative pour certains, elle exercerait une fonction répressive pour d'autres. Il existe plusieurs directions explicatives face à cette dichotomie; retenons l'une d'entre elles: ce ne serait qu'au-delà du respect de ses normes que l'Ecole serait susceptible de permettre le développement des élèves. Qu'est étrange un système responsable de l'étouffement autant que du développement de ses clients, particulièrement quand son but avoué est celui-ci et non celui-là. Comment se fait-il que, lorsque la stimulation de la personnalité n'a pas ou peu lieu, ce non-développement puisse être suivi d'une sorte de destruction, ou d'anéantissement, aux yeux de ses représentants. Comment ne pas comprendre alors que peu de place soit laissée à l'être, *a fortiori* à l'être ensemble, dans cette institution...

*Facteur 2 : Intégration centrée sur la relation ou sur la performance personnelle*

*F2(-) : SO A, GA B, EP A et (GA A)*

*F2(+ ) : EP B et CO B*

Au pôle négatif de ce facteur, nous trouvons des citations dont le sens met en évidence le rôle social de l'Ecole: un rôle d'abord d'organisateur du développement social de l'individu, ou tout au moins de prise en charge sociale des individus qui aboutit à leur assigner une place dans la société. Est associée à cette idée, quoique sans grande conviction, et probablement en réaction au point fort du pôle opposé (EP B), la tâche d'intégrer la personne en favorisant son développement personnel. Ce pôle situe donc la problématique au niveau de la socialisation des élèves et, pour schématiser, implique que l'accent soit posé sur l'aspect *relationnel*, tant sur le plan de l'interaction maître-élève que, plus globalement, sur celui des relations obligées que nécessite ce rôle d'organisateur et d'intégrateur social qui est présenté.

Le pôle positif renvoie quant à lui à la vision très négative d'une Ecole uniquement considérée comme destructrice de l'individu du fait du «gavage» irréfléchi et inutile auquel elle se livrerait. A l'inverse de ce que l'on observe sur le pôle négatif, relevons que l'aspect individuel est ici privilégié, fût-ce pour regretter son anéantissement... En regardant d'un peu plus près cet étouffement à la fois de la personnalité de l'élève *ET* de la qualité des connaissances et des relations, on peut comprendre, entre les lignes peut-être et probablement pour le déplorer, que la seule façon dont l'élève existe alors passe par la *performance* à accomplir: qu'à tout prix cet élève apprenne, même si ce savoir est inutilisable.

Remarquons également que ce facteur joue en partie un rôle de spécification du pôle «Etouffement» du facteur 1 : en effet, il oppose tout d'abord deux citations (EP B et GA A) qui précédemment étaient relativement proches et, d'autre part, il reprend essentiellement des items déjà saturés sur F1(+), exception faite de EP A qui l'était sur F1(-).

### *Facteur 3: Rôle de **gardiennage** (/ d'initiation)*

*F3(-):* GA A et CO B

*F3(+):* (IN B)

La forte saturation de GA A évoque un facteur quasi-spécifique où se cristallise le refus très net de *tous* les enseignants de considérer leur rôle comme celui de «gardiens» d'enfants et d'adolescents. Le consensus ici exprimé donne donc un poids très particulier à cette fonction. L'enseignement d'un savoir scolaire qui serait inutile va dans ce même sens d'un rôle jugé dégradant et qui dévalorise le travail effectué.

Sur l'autre pôle, les très faibles saturations remettent en évidence la spécificité de ce facteur, où ce n'est donc qu'en filigrane qu'apparaît l'idée ténue d'une Ecole «initiatrice», soit d'une Ecole qui a au moins un rôle à jouer dans le développement social: en dehors de son rôle de transmission de connaissances et de développement personnel, elle est encore un lieu utile.

### **b) Projection des variables indépendantes sur les facteurs**

Il ressort fondamentalement de notre recherche que les enseignants ne perçoivent guère l'Ecole qu'à travers le cursus des élèves qu'ils ont sous les yeux. Les différences constatées ne relèvent pas de variations qui seraient liées aux formations reçues, par exemple d'instituteur ou de professeur, mais de lieux d'implantation professionnelle dissemblables (le fait était déjà sensible pendant la pré-enquête: interrogés, les maîtres du secondaire en formation initiale répondaient différemment selon qu'ils enseignaient - ou, pour certains, enseigneraient - au secondaire dit «inférieur» ou au gymnase).

Compte tenu de l'importance statistique des facteurs I et II, il est bien entendu essentiel de projeter sur le plan qu'ils déterminent les diverses variables indépendantes (voir la représentation graphique 6). On voit d'abord que le pôle «étouffer» est quasiment vide. Les enseignants de section P, dont les élèves sont manifestement les moins bien intégrés au système scolaire, y côtoient les spécialistes des disciplines artistiques et sportives, lesquels ne peuvent guère qu'observer la portion congrue à laquelle l'Ecole réduit leurs activités, qui, elles, sont susceptibles de développer la personnalité des élèves et qu'ils considèrent

comme telles. Dans cette catégorie, les enseignants souffrent d'un certain désintérêt de la part des enfants, les premiers parce que leurs élèves, qu'on le veuille ou non, sont au bas d'une hiérarchie et ne paraissent plus pouvoir se passionner pour l'École, les seconds parce que les activités qu'ils proposent entrent peu dans le calcul des moyennes et, de ce fait, sont dévalorisées par les élèves qui n'y voient qu'une distraction dans laquelle il est peu utile de s'investir.

La position des professeurs du gymnase, quant à elle, est remarquable. L'essentiel pour eux n'est semble-t-il plus la personnalité des élèves mais les performances qu'ils doivent réaliser pour réussir leur examen, but de trois années d'études. Les enseignants du secondaire dit «inférieur» sont par contre ceux qui pensent apparemment le plus que l'École développe la personnalité des élèves. Ceci peut tenir à ce que, leurs élèves étant correctement intégrés dans l'École à la suite d'un mécanisme de sélection qui ne leur a pas été défavorable, cette École peut au moins en partie jouer ce rôle pour eux.

Il n'est pas utile de poursuivre cette description et il suffit d'analyser les sens des quadrants délimités par le croisement des facteurs I et II. Ces quadrants, définis dans les quatre encadrés de la représentation graphique 6, permettent de saisir en profondeur les intrications étouffement/stimulation de la personnalité d'une part et l'intérêt centré plutôt sur la performance ou plutôt sur la relation d'autre part. Il faut signaler que la position centrale des enseignants primaires, principalement liée à leur gros effectif, reflète davantage une diversité de positions qu'un moyen terme, cette diversité étant due à de probables divergences dans l'appréhension des fonctions de l'École; on est en droit de supposer qu'une enseignante de première année, pour laquelle il y a présomption de promotion pour chaque élève, du fait du règlement en vigueur, sera moins sensible aux problèmes d'orientation/sélection qu'un maître de cinquième année dont la pratique ne peut être indépendante d'un imminent passage au secondaire.

### III - Synthèse et propositions

En principe, il est autorisé de penser qu'une situation optimale pour l'élève serait celle qui lui permettrait de franchir sans à-coups les diverses cloisons qui retirent à l'École l'aspect unitaire que suggère son intitulé. De tels passages ne peuvent se faire «en douceur» que si un minimum de préoccupations convergentes, tant chez les enseignants des «petites» que des «grandes» classes, prédominent. Or, du début jusqu'à la fin de leur scolarité, on voit que les enfants rencontrent chez leurs enseignants des perceptions largement variables. La seule convergence absolue, dans la présente recherche, concerne le refus net et systématique de la fonction de gardiennage. Mais ce refus est-il suffisant pour créer dans l'École

## Représentation graphique 6, légendes

### Variables dépendantes

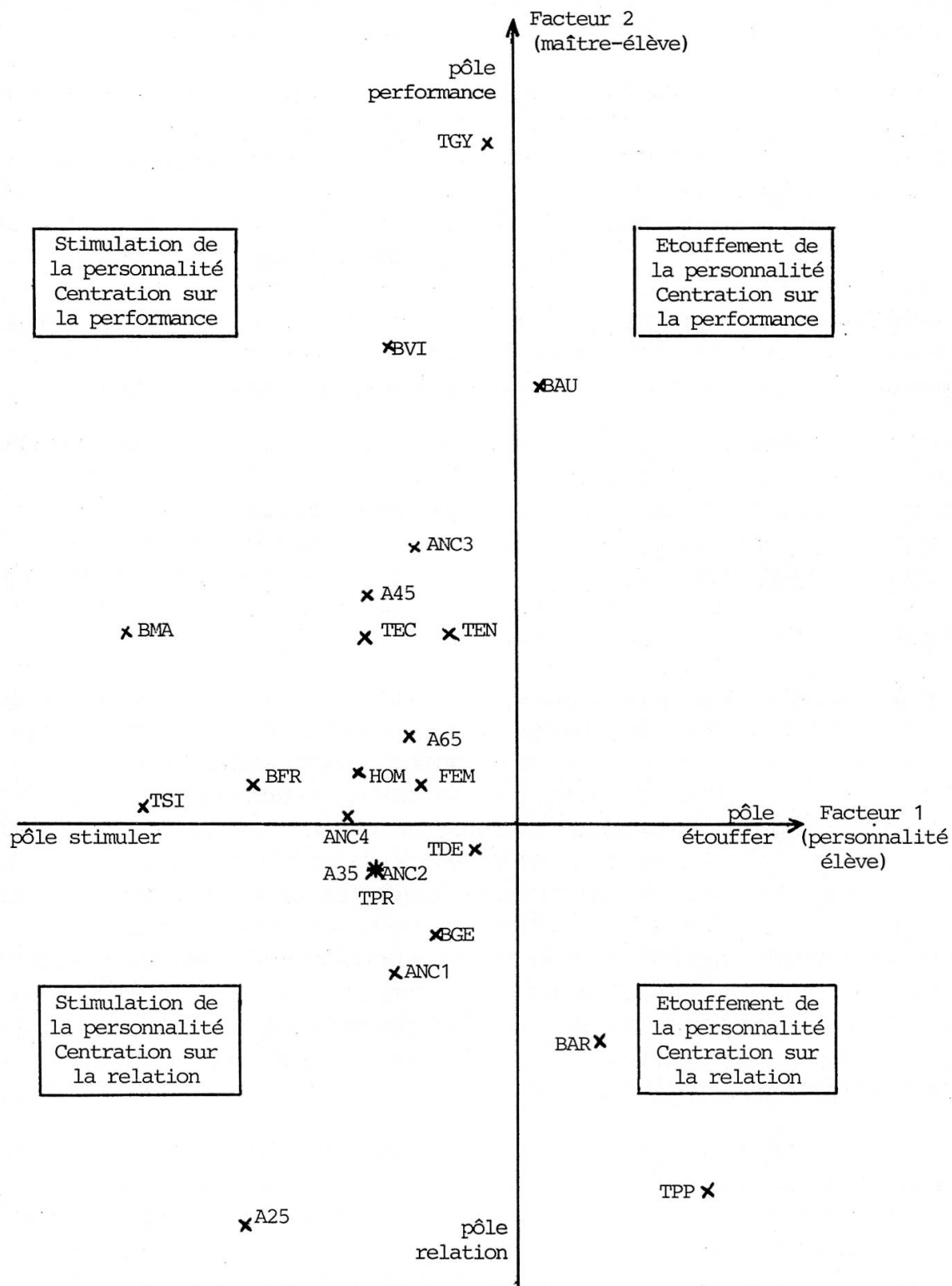
CO A Connaissance A	EP A Epanouissement A	GA A Gardiennage A
CO B Connaissance B	EP B Epanouissement B	GA B Gardiennage B
IN A Initiation A	SO A Socialisation A	AU A Autorité A
IN B Initiation B	SO B Socialisation B	AU B Autorité B
EN A Endoctrinement A	RE A Reproduction A	
EN B Endoctrinement B	RE B Reproduction B	

### Variables indépendantes

HOM	sexe masculin	(66)
FEM	sexe féminin	(48)
A25	âge inférieur ou égal à 25 ans	(9)
A35	âge entre 26 et 35 ans	(39)
A45	âge entre 36 et 45 ans	(34)
A65	âge entre 46 et 65 ans	(32)
ANC1	moins de 5 ans de pratique	(17)
ANC2	de 5 à 9 ans de pratique	(31)
ANC3	de 10 à 20 ans de pratique	(33)
ANC4	plus de 20 ans de pratique	(33)
BGE	(Branche) Généraliste	(54)
BFR	Français ou br. littéraires	(20)
BMA	Mathématique ou physique	(9)
BVI	Langues vivantes	(9)
BAR	Disc. artist. & sportives	(7)
BAU	Autres (biologie, instruction civique, droit commercial)	(14)
TPR	(Type) Primaire	(40)
TSI	Secondaire dit inférieur	(20)
TDE	Développement	(8)
TPP	Préprofessionnel	(11)
TPP	Gymnase	(9)
TEC	Ecole de Commerce	(19)
TEN	Ecole Normale	(7)

NB Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre d'enseignants de chaque catégorie. Il manque une indication de branche sur un questionnaire, d'où un total de 113 au lieu de 114 pour cette variable.

Représentation graphique 6  
 Variables indépendantes  
 (1 cm = 0,11 sur chaque axe)





une homogénéité de valeurs qui lui fait manifestement défaut? Et comment, alors, harmoniser les passages d'une section à l'autre ou d'un degré au suivant si les enseignants divergent complètement, même si ce n'est qu'implicitement, sur les fonctions qu'ils «doivent» remplir dans leurs classes?

L'on sait bien que la scolarité de l'enfant est dans les faits placée sous le signe des sauts, heureux ou défavorables, entre des classes dont les enseignants ignorent trop le programme précédemment suivi par cet enfant et celui qu'il suivra plus tard. Le connaîtraient-ils bien, ce qui est parfois heureusement le cas, qu'ils n'ont pas toujours idée des rythmes de travail en amont et en aval, ni des conditions exactes qui y définissent son excellence. *Les élèves doivent donc s'adapter à cette absence d'harmonisation*; et ils le font évidemment plus ou moins bien, ne parvenant pas toujours à combler les fossés qu'on les oblige à franchir (le plus controversé étant sans doute, à Neuchâtel comme ailleurs, celui qui sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire).

Même si la chose est relativement prévisible, il est toujours surprenant que deux enseignants, l'un en section «noble» et l'autre en section P, qui s'occupent donc d'enfants du même âge, puissent présenter une divergence d'opinion si absolue. Comment, dans ces conditions, imaginer que le transfert d'élèves de l'une de ces sections à l'autre puisse se faire sans dommages? Comment les variations énormes de valeurs entre les deux lieux ne risqueraient-elles pas d'y hypothéquer l'adaptation des élèves?

Bien que les apports de la présente enquête ne puissent le démontrer, nous doutons que ces variations considérables dans l'acception des fonctions de l'Ecole soient créées par des différences de formation. La recherche de l'origine de ce phénomène n'a toutefois pas dans cette investigation une importance considérable. Demandons-nous plutôt s'il ne serait pas utile de promouvoir une rencontre *réelle* entre les maîtres et si, par là, les élèves ne bénéficieraient pas beaucoup plus des compétences de chacun puisque l'Ecole serait dans son ensemble capable de s'assigner un ou deux buts clairs, explicites et reconnus par le corps enseignant. Ne pourrait-on imaginer, humble première étape, la systématisation de rencontres et échanges qui réuniraient quelques représentants de *tous* les praticiens? L'instauration d'échanges de vues sur les problèmes si variables auxquels il s'agit journallement de faire face dans une pratique pédagogique serait très certainement déterminante.

Mais la question qu'il faut surtout poser est celle d'une adaptation des formations actuellement destinées aux futurs enseignants. Tous leurs formateurs ont beau remplir des tâches multiples, faire preuve d'un dévouement certain et d'indubitables compétences, il reste qu'un point fondamental est malheureusement peu débattu: pourquoi estime-t-on que des enseignants qui exercent à des niveaux différents doivent recevoir des formations en tous points différentes et hermétiques les unes aux autres? Pourquoi faut-il compartimenter toute session au point que l'intrusion de collègues d'autres lieux scolaires paraisse incongrue?

Sans doute va-t-il de soi qu'enseigner le son «an» à des enfants de sept ans, les premiers mots d'allemand à des pré-adolescents ou la théorie quantique à des presque-adultes nécessite des spécialisations bien différentes; les capacités requises pour ces enseignements sont au moins profondément dissemblables au niveau des disciplines à maîtriser et des publics à connaître et à comprendre... Mais, plus loin que de telles évidences, au nom d'une communauté fonctionnelle vers laquelle *tous* les représentants de l'Ecole devraient tendre, les enseignants ne devraient-ils pas prendre conscience qu'il ne remplissent telle fonction (plutôt que telle autre) dans l'Ecole que parce que, largement isolés du fait de leur formation et, surtout, du fait de l'exercice de leur fonction, ils n'ont pas de passeport leur permettant d'examiner ce qui se passe à côté de chez eux. Y aurait-il plus d'«honneur» pour un instituteur à tenir quelque temps une classe secondaire que de «déhonneur» pour un professeur de s'occuper quelques jours d'une classe primaire? Nul ne peut pourtant douter que de tels chassés-croisés seraient par tous appréhendés sur le mode de la promotion et de la disgrâce...

L'on nous dira, d'un ton réaliste, qu'il est impossible de construire une Ecole qui ne remplirait pas les fonctions pour lesquelles la société qui l'abrite l'a créée; si une fonction X de l'Ecole n'est en outre pas agréable (au sens propre du terme) à notre société, à ses politiques et économistes, il ne faut pas croire que le chercheur, à sa table de travail, ou l'idéaliste, par un verbe enflammé, parviendront à la développer. Et il est vrai que le rapport dialectique qui existe entre une société et l'Ecole dont elle a choisi de se doter est trop complexe pour que le simple vouloir de ses théoriciens et représentants soit en mesure de le modifier.

Ainsi ne voulons-nous pas donner aux deux mesures que nous avons imaginées une ambition démesurée. Les «rencontres-passerelles» et la rénovation des formations (grâce à un tronc commun et à une réflexion sur les autres lieux scolaires que celui que l'on prévoit d'occuper) devraient pourtant constituer un élément non négligeable de lutte contre ce que nous ne pouvons guère qu'appeler un gâchis (cf. les chiffres de D. Haag & S. Munari, 1977); en 1981-1982, dans le canton de Neuchâtel, ce gâchis est comparable à ce qu'il est ailleurs: près d'un élève de section P sur deux et d'un élève de 5ème année primaire sur quatre ont une année de retard; l'analyse statistique détaillée de l'ensemble du cursus scolaire doit à l'heure actuelle hésiter sur la définition de la «normalité scolaire» (au sens mathématique des vérités de moyenne qui décrivent les cas les plus répandus); l'enfant «moyen» est-il celui qui, année après année, «monte» dans la classe suivante ou celui qui, au moins une fois dans sa scolarité, redouble une année...?

A supposer que la fonction de *reproduction* sociale soit primordiale dans l'Ecole, à supposer, autrement dit, que notre Ecole ait essentiellement été créée pour qu'y soient sélectionnés les «héritiers», même à supposer cela et à le trouver acceptable (et nous ne connaissons personne dont la position explicite soit si

extrême), l'École est bien le lieu d'un gâchis inacceptable, tant en enfants brisés qu'en deniers publics qu'on pourrait y employer plus heureusement.

La perception parcellaire des fonctions de l'École entraîne que cette dernière ne soit guère envisagée en tant qu'*institution*, c'est-à-dire en tant que rouage *social* organiquement doué de buts *sociaux*. Si les enseignants attribuent ses fonctions à l'École à travers certaines caractéristiques de leurs élèves, ils semblent refuser de tenir compte du poids social de l'institution. Les variables les plus explicatives des différents facteurs explicités ne sont jamais celles qui ont trait à l'*initiation*, à la *reproduction* ou à l'*endoctrinement*. C'est que les autres fonctions concernent, de près ou de loin et d'une manière ou d'une autre, la relation maître-élève alors que celles-là ne le peuvent que difficilement et renvoient plutôt à des articulations École-société ou élèves-société face auxquelles le corps enseignant paraît se sentir moins concerné.

Nous sommes dès lors en présence de deux approches relativement distinctes de l'École comme institution :

- la première approche (surtout répandue dans l'enseignement secondaire dit «inférieur», au gymnase et à l'école de commerce) semble retirer tout pouvoir à l'École comme institution; elle réduit ses fonctions aux relations maître-élèves, le travail consenti par ces derniers, soit une variable apparemment peu «sociale», expliquant fondamentalement leur position dans le système scolaire;
- la seconde approche (surtout répandue en section P et dans les classes de développement) reconnaît explicitement le pouvoir de sélection de l'École et, par là, la possibilité qu'elle a d'exclure certains de ses clients; les tenants d'une telle position semblent se désolidariser d'un tel but et tenter de pallier à cet état de fait en adaptant leur enseignement.

Les enseignants insistent donc sur l'importance de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves et ne montrent pas de préoccupations en ce qui concerne leurs collègues d'amont et d'aval, ni à l'égard de l'École comme entité sociale. L'on dirait qu'ils se perçoivent comme travailleurs sociaux isolés dans leurs classes, seuls avec leurs élèves pour le meilleur ou pour le pire.

Cette situation rappelle les écrits d'auteurs qui ont mis l'accent sur le sentiment d'irresponsabilité que fourniraient les chefs et les institutions les plus pyramidales à leurs membres (cf. notamment le travail connu de S. Milgram, 1974); les sélections, les orientations et ré-orientations, toujours opérées pour «le bien de l'élève», semblent donc à l'issue de cette recherche des fatalités dont aucun enseignant n'aurait conscience d'être l'auteur. A la fin de l'enseignement primaire, le maître de 5ème répugne à endosser seul le poids de la première orientation et, ultérieurement, le partage des tâches enseignantes fait qu'aucun pro-

fesseur n'a le sentiment, par sa *seule* note, d'opérer le choix qui comble ou handicape l'élève. Chacun ne s'attribue donc qu'une responsabilité minimale ou nulle dans ce genre de décision. Et ceci permet apparemment aux enseignants dont les élèves n'ont pas éprouvé de difficultés majeures d'«oublier» l'aspect sélectif de l'Ecole.

L'on dira pour finir qu'il faudrait que les fonctions de l'Ecole, qui ont été au coeur du présent article, constituent l'axe de cette formation commune pour tous enseignants qui a été préconisée. C'est peut-être par cet apport théorique, qui touche essentiellement à l'économie, à la sociologie, à la psychologie sociale et à la psychologie, apport effectivement pertinent pour les enseignants de tous niveaux, qu'il serait envisageable de promouvoir une réelle communication entre les maîtres si divers qu'un enfant cotoie une année ou l'autre durant son cursus. Outre la création et le développement de ces échanges, l'apport permettrait à chaque enseignant d'avoir en tête un peu plus que ses expériences journalières ne lui suggèrent des fonctions de l'Ecole.

Chaque enseignant ne sait que *théoriquement* qu'il n'est pas en face de toutes les catégories possibles d'élèves; le professeur du gymnase *sait* parfaitement que beaucoup d'enfants ne sont pas arrivés jusqu'à lui et se sont perdus dans divers dédales scolaires; mais il ne le *vit* pas et peut progressivement ne plus le ressentir; ainsi l'Ecole se simplifie peu à peu à ses yeux pour se condenser dans les deux ou trois classes palpables et concrètes qu'il voit régulièrement... La remarque est applicable à tous les enseignants: une constatation contraire aurait d'une certaine manière été étonnante puisqu'on voit mal des personnes attacher autant d'importance à ce que font leurs collègues qu'à ce qu'elles font elles-mêmes...

Or, stimulant chacun à découvrir, puis conserver à l'esprit les fonctions générales de l'institution, il serait permis d'imaginer une Ecole un peu plus porteuse de sens qu'elle ne l'est à l'heure actuelle. C'est dans cette optique que, tout au long de ces lignes, nous avons gratifié cette Ecole d'une majuscule; mais l'on aura vu que cette dernière est usurpée: à l'heure actuelle existent des écoles, des lieux scolaires qui, en perdant la majuscule, sont devenus de simples caissons étanches. Dès lors n'existe plus cette Ecole des novateurs séculaires, ceux pour lesquels, malgré des variations idéologiques personnelles massives, le but de l'effort scolaire dépassait toujours infiniment cet effort en tant que tel. Mais, dans un compartiment isolé du contexte, il semble que les moyens finissent par se substituer aux fins. Et c'est cela, surtout, que nous trouvons regrettable.

## BIBLIOGRAPHIE

- Badinter E. *L'amour en plus*, Livre de poche, Paris, 1982.
- Bain D. *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*, Peter Lang, Berne, 1976.
- Baudelot E. & Establet C.  
*L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.
- Berger I. *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, PUF, Paris, 1979.
- Bernstein B. *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975.
- Bourdieu P. & Passeron J.C.  
*Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964.
- Bourdieu P. & Passeron J.C.  
*La reproduction*, Minuit, Paris, 1968.
- Doise W., Meyer G. et Perret-Clermont A.N.  
*Etude psycho-sociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire*, FAPSE, Genève, 1976.
- Durkheim E. *Education et sociologie*, Alcan, Paris, 1922.
- Durkheim E. *L'évolution pédagogique en France*, 2 vol., PUF, Paris, 1938.
- Duveau G. *Les instituteurs*, Seuil, Paris, 1957.
- Espéret E. *Langage et origine sociale des élèves*, Peter Lang, Berne, 1979.
- Freinet E. *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, Paris, 1970.
- Freinet E. *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Payot, Paris, 1977.
- Gilly M. *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, PUF, Paris, 1980.
- Goble N.M. Le maître dans un monde en devenir, in *L'évolution du rôle du maître*, UNESCO, Paris, 1977.
- Goffman E. La mise en scène de la vie quotidienne, in *La présentation de soi*, Minuit, Paris, 1973.
- Hagg D. & Munari S.  
*Gestion d'un système scolaire*, 2 vol., La Baconnière, Neuchâtel, 1977.
- Hersch J. Le rapport maître-élève et l'autorité, in *Quelques propos sur l'école*, Alliance culturelle romande, Lausanne, 1981.
- Lautrey J. *Classes sociales, milieu familial et intelligence*, PUF, Paris, 1980.
- Mouvement Populaire des Familles,  
*L'école en question*, Lausanne, 1978.
- Milgram S. *La soumission à l'autorité*, Calman-Lévy, Paris, 1974.
- Montesquieu Mes pensées, in *Oeuvres complètes*, vol. 1, La Pléiade, NRF, Paris, 1964.



- Neill A.S. *Journal d'un instituteur de campagne*, Payot, Paris, 1978.
- Neill A.S. *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, Paris, 1969.
- Neill A.S. *La liberté, pas l'anarchie*, Payot, Paris, 1966.
- Pain S. *Les difficultés d'apprentissage*, Peter Lang, Berne, 1981.
- Perret-Clermont A.N.  
L'approche psychologique de l'échec scolaire, in *Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques*, Cahiers de la section de Sciences de l'Éducation, n 22, Genève, 1981.
- Reboul O. *L'endoctrinement*, PUF, Paris, 1977.
- Rocheblave-Spenlé A.M.  
*La notion de rôle en psychologie sociale*, PUF, Paris, 1969.
- Roorda H. *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Payot, Lausanne, 1918.
- Rosselet-Christ Cl.  
*Les perceptions de soi, de l'idéal et d'autrui dans les relations d'autorité et de subordination*, Peter Lang, Berne, 1982.
- Rougemont H. de  
*Les méfaits de l'Instruction Publique aggravé d'une suite de méfaits*, Eurêka, Lausanne, 1972.
- Rousson M & al.  
Le concept d'autorité, *Cahiers de psychologie*, 16, Neuchâtel, 1981.
- Schmid J.R. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Maspéro, Paris, 1973.
- Schmidt M. Inégalités sociales et culturelles : étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981, *Vous avez dit ... Pédagogie*, n° 2, Neuchâtel, 1982.
- Spiegel M.S. *Statistics*, McGraw Hill International Book Cy, New York, 1972.

### **Quelques textes officiels relatifs à l'école neuchâteloise**

Loi sur l'enseignement primaire, Neuchâtel, 1908 (éd. 1973).

Histoire de l'Instruction Publique dans le canton de Neuchâtel, publication du DIP, P. Attinger, Neuchâtel, 1914.

Programme d'études de l'enseignement secondaire, Neuchâtel, 1962.

Statistique scolaire suisse, données cantonales, Neuchâtel, 1980-1981.



## ZUSAMMENFASSUNG

Wie die Lehrer die Funktionen der Schule wahrnehmen

Die grundlegende Hypothese, die in diesen Ausführungen bestätigt wird, sagt aus, dass die Stellung des Lehrers in der Schule seine Wahrnehmung der Funktionen dieser Institution stark beeinflusst. Hauptsächlich jene Funktionen, die hier «implizit» genannt werden, weil kein offizieller Text sie erwähnt, können aus Versehen allzu leicht vergessen werden. Dieser Sachverhalt sollte durch die Lehrer selbst, besonders aber durch die für die Lehrerbildung Verantwortlichen, in Erwägung gezogen und genauer untersucht werden. Besonders dann, wenn diese dazu tendieren, ausgiebig über die monolithische Struktur einer Institution (die nur imaginär ist) zu sprechen. Das Wort «Schule» ist ohne Zweifel globalisierend und äusserst vereinfachend.

## SUMMARY

How teachers perceive the functions of the school

The main hypothesis, which is confirmed in these lines, is that the place of the teacher in the school influences greatly his perception of the functions of this institution, and particularly those, here called «implicit» because no official text mentions them, which can easily be forgotten by mistake. Such deepening requires obviously considerations of teachers but, above all, of those who train them, especially when they speak of the monolithism of their institution; for this monolithism does not exist in the reality. The word «school» is undoubtedly a global and simplified one.