

**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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 4 (1982)

**Heft:** 1

**Artikel:** Une approche régionale de la qualité de la formation

**Autor:** Furter, Pierre

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786488>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 07.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Une approche régionale de la qualité de la formation

Pierre Furter

*En prenant la régionalisation de l'éducation au sérieux, l'auteur développe l'hypothèse d'une prise de conscience chez les usagers comme chez les agents de la formation qui se traduit par des pressions sur l'école. Celle-ci:*

- *s'ouvrira au territoire dont elle fait partie intégrante;*
- *se confrontera avec l'espace vécu dans lequel est projetée la culture scolaire;*
- *considérera le contexte local et régional comme un laboratoire qui permet de vérifier «in loco» la culture scolaire;*
- *admettra une marge de manœuvre locale et régionale qui dépendra des représentations différenciées de la qualité de la formation.*

## **Culture scolaire et développement (culturel) régional**

En postulant une formation et «a fortiori» une éducation scolaire *pour* le développement (culturel) régional [D(C)R] nous avons admis qu'ils n'est pas possible de réduire la formation à l'ensemble des offres qui existent. Il faut encore l'analyser en fonction de *l'interaction* des offres et des demandes d'une part et d'autre part, de la qualité *effective* du service éducatif puisque l'ensemble des offres en formation constitue *un service public* qui doit répondre aux demandes des individus *comme* des collectivités et des groupes intéressés. C'est aussi s'efforcer de saisir les faits éducatifs dans leur globalité et dans leur fonctionnement concret et quotidien. Pour répondre à ces exigences, tout en précisant l'apport spécifique des institutions scolaires et des interventions de formation, nous supposerons que chaque système de formation dans un territoire donné se caractérise par *une culture scolaire (CS)* que nous définirons comme *la représentation cohérente qui relie les méthodes didactiques et les contenus dans la programmation de l'enseignement aux rôles des agents de formation dans la participation, ainsi qu'à la définition des fonctions des entrants éducatifs dans le D (C) R*. Ce postulat nous oblige également à expliciter une condition que nous exprimerons par l'existence d'une *possible marge de manœuvre locale et/ou régionale* des agents des institutions éducatives et des interventions de formation. Celle-ci dépend aussi bien de conditions matérielles (comme la localisation, la signification symbolique des bâtiments scolaires ou l'importance et le choix de l'équipement) que des caractéristiques des ressources humaines parmi lesquelles il faut compter:

- les agents de formation (scolaire ou non) orientés selon leur formation initiale et leur recyclage; modelés et/ou contrôlés par l'inspection et la supervision;
- les usagers qui englobent les élèves comme leurs parents;
- l'ensemble des populations qui habitent le territoire.

Ces indicateurs matériels et humains renvoient à des représentations de l'espace et du développement d'un territoire qui servent de références aux différents acteurs concernés. Comme nous allons le voir, ces représentations jouent un rôle déterminant dans la fixation des normes de qualité ou d'excellence comme des critères pour les mesures que l'on prendra pour modifier les offres quantitativement et qualitativement.

## **Régionalisation et représentations spatiales**

Comme le montre une des évaluations des pratiques qui ont suivi la régionalisation à l'italienne (Semeraro, 1979), il faut qu'une telle expérience puisse aller jusqu'à ses ultimes conséquences afin de remettre radicalement en cause un des arguments centraux de l'idéologie de la scolarisation à savoir: le lien étroit et causal entre les mobilités et l'égalisation de la qualité des services éducatifs. Dès lors, il ne s'agit plus de reproduire à tous les niveaux régional ou local, la même culture scolaire, mais au contraire de poser enfin *la question des rapports entre la CS et les cultures vécues (CV)*.

Soulignons que cette équipe n'utilise pas le concept de CV mais bien de *culture locale*. Ces recherches se situent d'ailleurs dans un projet plus vaste sur l'espace urbain (Semeraro, 1978). La régionalisation contraint l'école à *s'ouvrir au territoire* dont elle fait maintenant partie intégrante, au moins en Italie. En prenant la régionalisation au sérieux, ces chercheurs supposent chez les usagers et les agents une prise de conscience qui entraînerait l'école à participer au D(C)R en se mettant en cause en fonction d'un territoire compris comme un espace social où se matérialise une histoire diverse (Semeraro, 1979 : 26). L'école se confronte avec l'espace dans lequel est projetée la CS. Par conséquent elle doit dépasser son extraterritorialité, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui lui permettent de reproduire la culture dominante dans des strictes limites de variations très réduites. Dès lors le contexte vécu – le territoire – *et la culture locale* – définie comme la construction d'un système de significations qui donne de la cohérence aux éléments d'un espace particulier (Semeraro, 1979 : 35) – apparaissent comme un *laboratoire* où l'on peut vérifier «in loco» la CS. Sa dynamique – certes marquée par la dépendance à l'égard de l'extérieur et de l'ailleurs – défie constamment les enseignants. Elle constitue le lieu où même et peut-être surtout, la corporéité est enfin réintroduite. C'est grâce à leur corps, à leurs références corporelles et gestuelles que les élèves peuvent vérifier la CS par rapport à ce qu'ils vivent quotidiennement (Semeraro, 1979 : 27). Remarquons que si J. Dewey est souvent cité par nos collègues italiens, il n'est pas certain que cette filiation soit toujours correctement interprétée. On peut même se demander s'il n'y a pas là une analogie trompeuse puisqu'après tout, pour J. Dewey, il s'agissait de faire de l'espace scolaire un «micro-univers» et non pas tellement de modifier ses rapports selon la dimension territoriale.

Cette recherche a retenu notre attention parce qu'elle pose la question de la multiplicité des représentations diverses pour chaque groupe d'acteurs impliqués dans la scolarisation. Elle rejoint, nous semble-t-il, d'autres préoccupations comme celle de P. Pellegrino (1979):

*«D'un point de vue culturel, la formation d'une région suppose une articulation entre un découpage de l'espace et l'identité qu'une population se reconnaît. Partant de la notion de culture, on peut caractériser une population qu'elle soit une collectivité morphologiquement délimitable dans l'espace ou non. On étudie en effet aussi bien la culture d'une collectivité localement située que la culture d'une catégorie sociale. L'articulation d'un espace et d'une identité culturelle ne se réduit pas à circonscrire spatialement des phénomènes culturels tels que la langue, la religion, etc.*

*... Une telle articulation détermine l'espace comme un produit social dont les découpages sont parties intégrantes de l'identité qu'une population se reconnaît. Admettant ce préalable, on peut se demander si les transformations contemporaines de l'espace permettent une telle articulation: l'industrialisation s'appuie sur une urbanisation à double sens, déplacement des populations rurales vers les villes, migration de la campagne vers l'urbain et déplacement des populations urbaines vers la campagne, application de la logique urbaine à l'ensemble du territoire. Ces déplacements de population s'accompagnent d'une modification de leur identité et d'une transformation de l'espace. Ces deux phénomènes sont-ils en interaction; sont-ils corrélables? On peut aussi envisager l'impact du système actuel de l'éducation sur une telle articulation: les acteurs sociaux se représentent leur appartenance à une collectivité, spatialement située, à travers des centrations, des décentrations, des juxtapositions, des emboîtements successifs. Si la pensée représentative est de tendance socio-centrique, l'école dans un souci d'universalité, développe-t-elle une décentration de l'acteur social? Quelle influence une telle décentration peut-elle avoir sur les représentations collectives du territoire? Tout en reconnaissant son appartenance à un lieu, un acteur social, individu ou groupe, peut en désirer un autre, le poser comme valeur de référence (que ce soit un espace projeté, un espace imaginaire ou un espace du passé). L'école, pour peu qu'elle participe à l'éducation des populations, inculque-t-elle des valeurs, des normes de comportement? L'école influe-t-elle sur la construc-*

tion des espaces de référence des populations qu'elle éduque? La planification actuelle fait correspondre à un découpage de l'espace, du plan, un découpage des activités sociales. En ce sens elle produit ou reproduit une division du travail social, une expansion de l'économique à l'ensemble du territoire et sa parcellisation en zones dont le découpage s'oppose à une appropriation autochtone. L'école, en ce qu'elle diffuse une culture urbaine et centralise une élite scolaire, est-elle l'instrument d'une telle planification?»

Ces questions italiennes peuvent se poser à partir d'autres exemples de *régionalisation sans régionalisme* comme le montre l'évolution récente du Brésil. La régionalisation proposée dans ce cas, se confond avec «la volonté d'un Etat néo-capitaliste pour démultiplier son action afin de satisfaire à certaines revendications sociales» (Trigueiro, 1979 : 184 sq) qui ne respecte plus la logique des dynamiques locales ni régionales comme le prouve la procédure technique du découpage territorial en général (Cintra, 1978 : 138 sq) et des districts scolaires en particulier (Tramontin, 1978)? Ce qui est confirmé par l'évolution de la fiscalité qui permet au pouvoir central de concentrer et de disposer des ressources de ses périphéries (Cintra, 1978 : 156 sq). Cette évolution se fonde pour finir dans une philosophie qui envisage la régionalisation comme une étape transitoire (Cintra, 1978 : 53) avant la grande intégration nationale; ce qui se traduit par une politique de la qualité du service éducatif égale partout (Lewin, 1975; Alves, 1977).

Néanmoins, cette évaluation pessimiste de l'expérience régionale brésilienne est fortement conditionnée par une situation *actuelle* où tout régionalisme – comme tous les mouvements sociaux non contrôlés – ne peut que susciter les soupçons et les répressions.

Les critères que nous avons proposés pour une diversification possible de la CS en fonction du D (C) R soulèvent non seulement des questions théoriques délicates, mais s'opposent frontalement à la conception de la CS inspirée par P. Bourdieu. Celui-ci n'y voit que la mise en forme routinière des pratiques de formation par la bureaucratie des systèmes mis en place par le pouvoir dominant (Cunha, 1979). Elle a été renforcée par le développement institutionnel de la scolarisation – comme de l'éducation des adultes d'ailleurs – qui se fait selon un modèle d'organisation «systématique» qui réduit la marge de manœuvre des agents. Ce modèle-là (qui s'exprime par un ensemble de normes pédagogiques et culturelles qui font partie de ce que nous appelons la CS) correspond à la dynamique d'un développement inégal puisqu'il favorise davantage les mobilités spatiales et sociales des *individus* que des *objectifs communs pour le développement d'une région*. Il suscite en outre des tensions pour des agents qui sont partagés entre une loyauté professionnelle à l'égard du «système» éducatif qui conditionne leur promotion et leur appartenance à un espace territorial où ils résident et avec lequel ils s'identifieraient. Nous supposons donc qu'il existe une réinterprétation en quelque sorte privée ou informelle par les enseignants dans l'isolement de leurs classes, des normes et directives officielles qui leur ont été proposées et imposées dès le commencement de leur formation professionnelle et qui sont renforcées par toutes les étapes de la formation continue. Nous croyons qu'il est *utile* de rendre les enseignants *conscients* de ces manifestations d'autonomie de fait (Eggleton, 1979), car en transformant une dérive tolérée en une déviance reconnue, on peut contribuer efficacement à l'émergence et au renforcement d'un possible projet régional de développement.

### **Un exemple suisse de recherche sur les dimensions régionales de la formation**

Ce triple passage: *du privé au public, de l'implicite à l'explicite, de l'individuel au collectif* inspire le programme de recherche-action que nous dirigeons actuellement (Furter, 1979 d). Celui-ci devrait montrer qu'une formation peut servir le D (C) R à la condition de répondre aux questions suivantes:

- 1) Est-il possible de montrer l'apparition d'une double loyauté chez les enseignants, par exemple quant à leur attitude à l'égard de l'intégration des handicapés? ou d'une sélection qui favorise davantage les mobilités individuelles que les intérêts collectifs d'une région? De la «discrimination positive?»
  - a) Cette double loyauté est-elle renforcée par les pratiques de perfectionnement professionnel? Peut-on noter, par exemple, un type de perfectionnement qui éloigne de l'environnement local ou régional par une insistance sur les aspects purement professionnels?
  - b) Ces attitudes sont-elles tolérées par l'inspection? Celle-ci est-elle conçue essentiellement comme un contrôle de l'application des normes ou, au contraire, comme une animation des maîtres? Comment se fait le partage des compétences entre l'inspection du système éducatif et le contrôle local qui donne en fait un droit de regard à la municipalité?
  
- 2) Les rapports entre la CS et le CV, en particulier tels qu'ils sont perçus et traités par les enseignants, sont-ils influencés par les représentations temporelles et spatiales d'une région? Par rapport à cette question fondamentale, il est utile de tenir compte de la typologie établie par M. S. Saunders (1979) qui souligne que ces rapports sont très différents si:
  - a) on envisage l'environnement («locality») comme une simple aide pédagogique, par exemple, la citation du paysage dans l'enseignement des sciences naturelles;
  - b) on dérive le curriculum de la «locality» par exemple, à partir des problèmes de l'environnement;
  - c) on s'engage dans la «locality» par des pratiques qui permettent d'associer théorie et pratique;
  - d) on pratique un véritable service communautaire pour la «locality»;
  - e) enfin, on établit une véritable alternance entre le mode de transmission et le mode de production propre à la «locality».
  
- 3) Il est possible de pousser plus loin encore en s'interrogeant sur les rapports entre enseignant/enseigné en fonction de l'attitude des enseignants par rapport à la population d'une région. Ainsi en s'inspirant de W. K. Hoy & J. M. Jalovick (1979) serait-il possible de reprendre la question de la discipline à travers les stéréotypes des partenaires, les conceptions des rapports maîtres/élèves et l'unilatéralité ou non de la communication entre les groupes de façon à établir des corrélations avec une activité pédagogique ouverte ou non sur l'environnement psycho-social? Cette étude, qui prend le problème à *partir des enseignants*, devrait être complétée par un examen *des réactions des élèves* afin d'étudier les facteurs émotionnels et cognitifs liés à l'atmosphère générale d'une classe dans leurs appréciations. Or il semble bien, et en particulier selon cette recherche, que ces attitudes changent avec les années et en fonction des futurs projets professionnels des élèves après la scolarité obligatoire.
 

Ceci nous conduit à nous interroger sur l'importance des éléments «non-verbalisés» («non-verbal») dans la communication. Il n'est pas exclu que ceux-ci soient aussi significatifs à l'égard de l'émergence d'un projet régional et/ou d'une identité collective que les facteurs verbalisés. Selon l'étude nord-américaine (Smith, 1979) que nous suivons, les éléments suivants devraient être alors considérés:

  - a) l'environnement (taille, aménagement, bruit, relations avec l'extérieur);
  - b) les mouvements corporels («kinésiques»);

- c) l'organisation de l'espace et du temps («proxémiques»);
  - d) les éléments paralinguistiques (silence, etc. . .);
  - e) les artifices et les accessoires.
- 4) Nous avons jusqu'ici insisté sur ce qui concerne les enseignants et leurs rapports avec les enseignés et/ou les s'éduquants parce que ces aspects sont souvent sous-estimés ou négligés dans les recherches actuelles sur la CS. Or c'est justement ces aspects-là qui sont enfin explorés grâce aux méthodes proposées par l'ethnométhodologie. Ceci ne veut pas dire qu'il faut négliger des approches plus traditionnelles comme:
- a) La présence et/ou l'utilisation de la problématique locale et régionale dans l'élaboration et l'adaptation du curriculum scolaire tel qu'il apparaît dans les manuels, mais aussi tel qu'il peut être reconstruit de façon beaucoup plus synthétique en tenant compte des changements apportés aux plans d'études, aux choix des exemples, à l'analyse des matériaux didactiques comme à une analyse de contenu du savoir lui-même, (Coeckelberghs, 1979).
  - b) Si l'histoire, la géographie et ce qui entre habituellement dans la catégorie de l'étude du milieu sont évidemment hautement significatifs pour apprécier les entrants qui contribuent à la construction ou à la destruction d'une identité, il serait absurde de sous-estimer l'intérêt d'autres disciplines qui peuvent être aussi utiles comme révélatrices. Nous pensons aux mathématiques qui dans leur version «moderne», ont souvent rencontré une résistance tenace de la part des artisans locaux et des maîtres apprentis puisque, pour eux, la mathématisation s'identifie à l'apprentissage du calcul. Dans cette perspective une confrontation entre certains conflits au sujet du contenu du curriculum et les propositions du développement régional pourrait donner des résultats intéressants.

### **Verbesserung der Bildungsqualität durch Regionalisierung**

*Indem er die Regionalisierung der Bildung ernst nimmt, verpflichtet der Verfasser die Hypothese einer Bewusstseinsbildung bei «Machern» wie bei Abnehmern der Bildung, was sich in einem Druck auf die Schule äussere.*

*Entsprechend wird die Schule*

- sich der Region öffnen, welcher sie angehört,
- sich mit dem Lebensraum auseinandersetzen, in welchen die Schulkultur projiziert wird,
- den lokalen und regionalen Kontext als ein Laboratorium beachten, in welchem die Schulkultur «in loco» geprüft werden kann,
- einen lokalen und regionalen Spielraum anerkennen, der von den verschiedenen Vorstellungen der Bildungsqualität abhängen wird.

### **Influence of regionalisation on the quality of education**

*In taking the regionalisation of education seriously, the author develops the hypothesis of a realisation by users as well as the educational agents. This regionalisation is translated into pressures on the school.*

*The school:*

- will open itself to the area of which it plays an integral part;
- will confront the living space in which the «school culture» is projected;

- *will consider the local and regional context as a laboratory which will allow for the verification «in loco» of this school culture;*
- *will accept a certain amount of latitude on the local and regional levels. This will depend upon the differentiated representations of the quality of education.*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alves G. M.:* «Regionalização: uma meta qualitativa do ensino brasileiro» in *Educação*, Brasília, 6,24 (1977) 108–116.
- Cintra A. O. & Haddad P. R.:* (Edit). *Dilemas do planejamento urbano e regional no Brasil*. Zahar, Rio, 1978.
- Coeckelberghs H.:* «Les manuels scolaires comme source pour l’histoire des mentalités: une approche méthodologique» in *Réseaux*, 32/34 (1978) 15–21
- Cunha L. A.:* «Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica» in *Educação e sociedade*, São Paulo, 4 (1979) 79–110.
- Eggleton J.:* (Edit.) *Teacher Decision making in the Class-room*. Routledge, London, 1979
- Furter P.:* (et al) «Educational and Regional Disparities: a Swiss research programme» in *European Journal of Education*, 14,3, (1979) 251–261.
- Hoy W. K. & Jalovick J. M.:* «Open education and pupil control ideologies of teachers» in *Journal of Educational Research*, 73,1 (1979) 45–49.
- Lewin H.:* «O atual dilema do planejamento educacional brasileiro: a controversia qualidade/quantidade» in *Anais do IIIo Encontro interregional de cientistas sociais do Brasil, IJNPS, Recife, 1975*, 78–96.
- Pellegrino P.:* *Transformation de l’espace et identité régionale*. Genève (mimeo), 1979.
- Saunders M. S.:* «Locality and the curriculum: towards a positive critique» in *Comparative Educational Review*, 15,2, (1979), 217–230.
- Semeraro R.:* *Vers une sociopédagogie de l’espace urbain: l’expérience de Venise*. Ciedart, Venise, 1978.
- Semeraro R.:* (et al.) *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*. Milano, 1979.
- Smith H. A.:* «Nonverbal communication in teaching» in *Review of Educational Research*, 49,4 (1979), 631–672.
- Tramontin R.:* «Política de regionalização: distritos geoeducacionais» in *Educação*, Brasília, 28 (1978), 13–24.
- Trigueiro D. M.:* *Filosofia da educação brasileira*. FGV, Rio, 1979.