

Les aires ouvertes, un défi pour l'éducateur

Cécile Touzin-St. Pierre
université laval

Les écoles à aires ouvertes sont un phénomène récent dans le système scolaire québécois. Objet d'une expansion rapide, plusieurs d'entre elles ont été le lieu de problèmes importants et durent même revenir au concept d'aire cloisonnée traditionnelle. Parmi les interrogations que pose ce type d'école, deux retiennent ici l'attention: la découverte des potentialités de l'environnement éducatif ouvert et son exploitation, la recherche des traits caractéristiques de l'éducateur engagé dans cette expérience. L'approche du problème exige que soit établie une nette distinction entre l'architecture ouverte en soi et le concept perçu comme support à la pédagogie. A cet effet, l'analyse de trois des composantes du contexte éducatif ouvert à savoir l'espace, l'horaire, les groupements d'enfants lève le voile sur des potentialités intéressantes de l'aire ouverte. Mais la prospection des traits de l'éducateur demeure le noeud du problème. Les modalités d'application de ces trois composantes servent de base à la schématisation d'un profil de maître et apporte, par là, un élément de réponse au défi des aires ouvertes.

Open-concept schools are a recent phenomenon in the Québec school system. The result of rapid expansion, several schools have experienced considerable problems, and have even returned to the traditional closed concept. Among the questions arising from this type of school, two warrant attention here: (1) the discovery of the potential of an open educational environment and its management; (2) the search for traits characteristic of a teacher involved in the experiment. To approach the problem one must make a clear distinction between the open architecture in itself and the concept perceived as support to the curriculum. For this purpose, an analysis of three components of the open educational context, namely, space, the timetable and the grouping of students, sheds light on the interesting possibilities of the open concept. However, the search for teacher traits remains the crux of the problem. The manner of instituting these three components serves as the basis for sketching the teacher's profile and in this way provides an element of response to the challenge of the open concept schools.

Dans le domaine de la construction scolaire, les écoles à aires ouvertes sont apparues au Québec vers 1965-68 et ont connu une augmentation telle que leur nombre a plus que doublé durant la décennie 70 atteignant le chiffre de 188 en 1978. Mais ce développement rapide n'est pas toujours synonyme de conditions adéquates. Les motifs de l'établissement des écoles, l'aménagement physique de l'espace et la formation du personnel comptent parmi certains problèmes d'importance.

Au début des années 70, l'école à aires ouvertes apparaissait comme une réponse à un besoin sans cesse grandissant en matière de bâtiments

scolaires. Tel est du moins le motif évoqué par 70% des répondants lors d'une enquête (1974) dans 21 écoles à aires ouvertes québécoises.¹ Celles dont l'origine s'explique par des motifs tels que l'amélioration de l'intervention pédagogique, le développement plus harmonieux de l'élève ou l'innovation reliée à l'architecture ouverte proprement dite ne comptent que pour 30% des cas.

Architecture ouverte² ne signifie pas nécessairement respect des attentes et des besoins du personnel enseignant. En effet, l'étude de l'aménagement des locaux montre que seul un nombre restreint d'école (19%) répond aux normes émises par le MEQ. La plupart des nouvelles constructions, et a fortiori les anciennes écoles dont l'architecture intérieure a été réaménagée, présentent des lacunes importantes dont les plus manifestes sont certes l'exiguïté, l'absence de contiguïté entre une aire ouverte et une aire fermée, la pénurie de locaux de service et la déficience de l'insonorisation. Il appert que des problèmes de bruit excessif, de fatigue et de tension démesurées, pour ne nommer que ceux directement rattachés à l'organisation matérielle, résultent d'aménagements inadéquats.

Une croissance trop rapide des écoles à aires ouvertes n'accorde pas non plus un temps de préavis nécessaire à la préparation de l'enseignant. Un petit nombre se voit accorder un délai de six mois, tandis que les autres doivent disposer d'un temps encore moindre.³ Il n'est donc pas étonnant de retrouver des inquiétudes et des interrogations au niveau du personnel, notamment sur le rôle à jouer.

Les écoles telles que conçues dans les années 70 ne répondant que partiellement aux espoirs entretenus par les éducateurs et générant de nombreux problèmes voient donc leur nombre décroître considérablement. En conséquence, plusieurs milieux scolaires reviennent depuis environ cinq ans⁴ au concept de l'aire fermée ou à celui d'une plus grande flexibilité architecturale.

Et pourtant, les caractéristiques "d'ouverture" rattachées à l'espace, à l'horaire et aux groupements offrent des perspectives intéressantes à l'enfant et à l'éducateur familiarisés avec ce nouveau contexte éducatif. On peut en effet y déceler certaines modalités d'application pédagogique et certains avantages.

L'ESPACE OUVERT

Lorsque l'on pénètre dans une classe à aires ouvertes, c'est une vue d'ensemble vaste et aérée qui attire d'abord. Et parmi les éléments spécifiques à l'espace ouvert, ce sont les aires d'intérêt et l'arrangement du mobilier qui retiennent principalement l'attention.

Les aires d'intérêt

Les aires d'intérêt de la classe à aires ouvertes (appelées en certains milieux "coin de," "aires d'activités") caractérisent d'une façon spécifique et primordiale l'environnement éducatif. Ce sont des portions d'espace équipées pour atteindre un but particulier et conçues sur une base fonctionnelle prédominante. Par conséquent, leur nombre peut être à l'égal des besoins. A titre d'exemple, une classe pourrait posséder (1) une aire tranquille, près d'une fenêtre, pour la lecture, l'écriture ou la réflexion, (2) une aire moins isolée pour le travail en équipe, (3) une aire dont le plancher est recouvert de tapis pour les activités dites bruyantes telles que échanges, discussions, théâtre, gymnastique, (4) une aire munie d'un évier pour des activités dites salissantes telles que peinture, bricolage, couture, cuisine, (5) une aire complètement fermée pour les interventions en grand groupe et pour des activités très bruyantes telles que musique et chant, ou toute autre activité spéciale, etc.

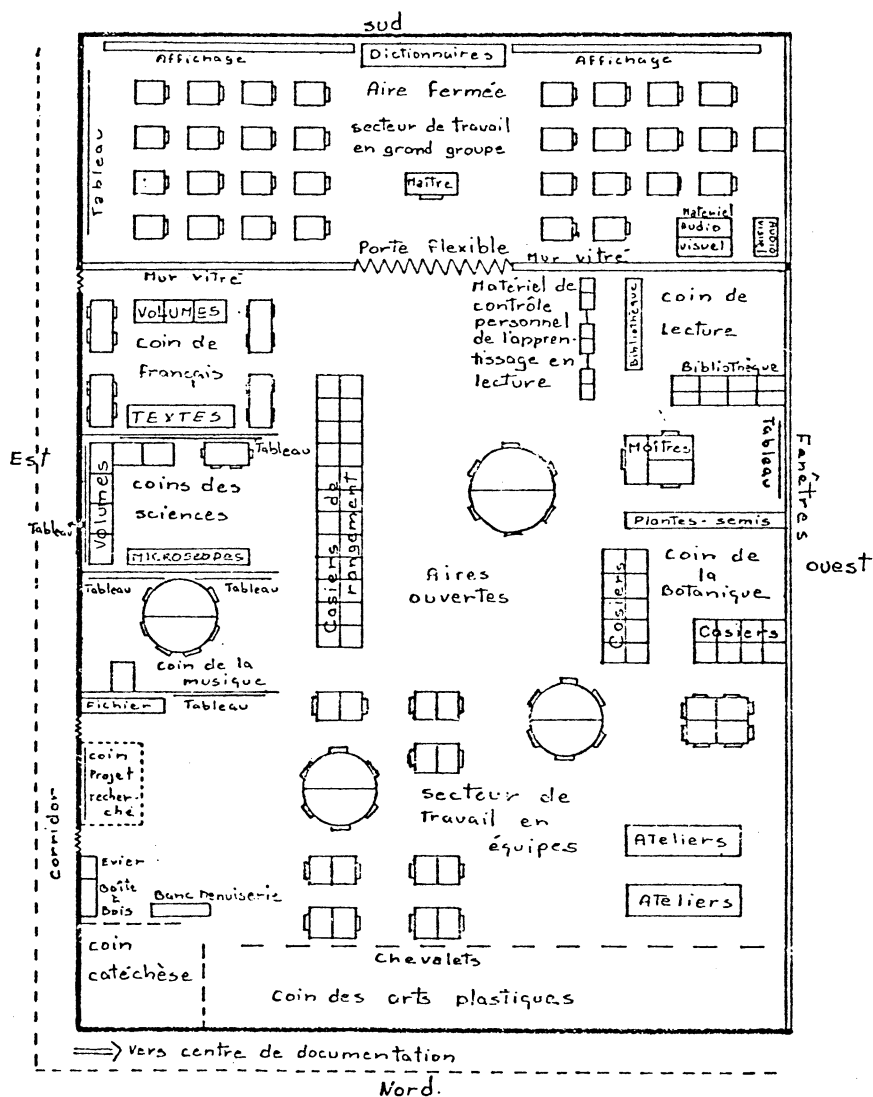
Si ces portions d'espace ne sont pas munies de cloisons fixes, elles sont cependant divisées par un moyen spécifique (voir Figure 1). Ainsi, des étagères de livres cloisonnent l'aire de lecture, des plantes et des semis déterminent le coin de la botanique, un table garnie de microscopes et d'instruments de mesures délimite l'aire des sciences, des chevalets et instruments séparent le coin des arts et de la musique, l'alignement des casiers de rangement annonce le secteur réservé au travail en équipe, et ainsi de suite. On peut donc constater que chaque aire d'intérêt possède un but particulier. Charles Rathbone (1970) conçoit ainsi la classe ouverte:

The Open Education classroom seeks to maintain a flexible adaptation, allocating portions of the classroom space to variety of learning tasks. Subdivisions of space are approximate and often overlapping; definition of outside perimeter is likewise deliberately loose. (p. 32)

L'espace hors les murs de la classe peut aussi être considéré comme un lieu d'intérêt où la flexibilité s'exerce. En effet, certaines écoles possèdent de vastes corridors et sorties vers l'extérieur qui sont inoccupés. Ces extensions revêtent une utilité pour des ateliers libres tels que des pratiques théâtrales ou des séances de lecture à haute voix; elle peuvent aussi servir de "coin" vivant pour loger des cages de petits animaux, oiseaux ou insectes, ou simplement être des "coins" de silence. L'objectif, selon Lilian Weber (1971), est de briser la monotonie de l'organisation matérielle de l'espace et en même temps de favoriser la liberté des va-et-vient dans toute l'école. "Thus the use of the corridors facilitated the change from the

FIGURE 1

Description graphique d'une classe à aires ouvertes – classe de 6^e année,
 ÉCOLE Commandeur-Desjardins – Diade de professeurs, 59 élèves, 1976



traditional classroom organization to free use of the whole school by individuals" (p. 82).

La flexibilité peut encore s'étendre à l'extérieur de l'école parce que plusieurs activités comme la botanique, la géographie ou l'éducation physique y trouvent profit. Elle atteint même la maison familiale perçue comme une source d'idées et d'intérêts.

Il ne faut cependant pas voir dans la différenciation de l'espace une façon de catégoriser l'apprentissage ou la connaissance chez l'enfant et encore moins une contrainte à son exploration libre. Au contraire, l'aire d'intérêt constitue un support à la pédagogie. Elle suscite des activités nouvelles d'apprentissage de type ouvert. Elle fournit à l'élève la possibilité d'apprendre de façon active en travaillant en groupe aussi bien qu'isolément. Elle accorde une liberté de déplacement d'une aire à l'autre quand l'élève termine un projet ou en commence un autre.

L'arrangement du mobilier

Contrairement à la disposition symétrique et rigide de l'ameublement de certaines écoles, l'aire ouverte offre un modèle asymétrique et flexible. Ces deux qualités sont en concordance avec les attentes de l'éducateur au sujet de l'apprentissage, du comportement et de la liberté d'action de l'élève.

Pendant de l'arrangement spatial des pupitres, tables et chaises, il est possible de dégager certains principes de fonctionnement pédagogique et de déterminer le type de comportement attendu de l'élève. Barbara Blitz (1973) a analysé la question. Les pupitres isolés ou en rangées favorisent le travail individuel et calme mais étouffent les interactions. Au contraire, les pupitres groupés ou noyautés aident à la communication, incitent à l'implication personnelle de tous les élèves et suscitent les interactions. Or, dans les aires ouvertes, on retrouve généralement le type concentration justement favorable aux interactions et à l'apprentissage authentique.

Any type of symmetrical arrangement suggests balance and order, not only in the use of space, but also in the behavior which is expected within that space. The range of symmetry can vary from a rigid arrangement Symmetry represents the known, the easily assimilated; it follows a familiar pattern. They create an asymmetrical arrangement that immediately alerts students to the idea that something different and unusual is occurring. (pp. 95-96)

Bref, dans la classe à aires ouvertes la flexibilité de l'espace et du mobilier constitue un support à une variété d'activités pédagogiques, elle est un lieu de formation partout où un intérêt particulier se manifeste à

l'enfant. Ce premier trait est renforcé par la mise en application de l'horaire flexible. Espace ouvert et horaire ouvert allant de pair.

L'HORAIRE FLEXIBLE

L'horaire flexible, partie intégrante de la journée d'école en éducation ouverte, est un terme connu en Angleterre sous diverses appellations telles que "Integrated Day Program," "Unstructured day," "Open day," etc. Généralement, l'horaire flexible désigne une organisation de la journée scolaire sans division de temps et sans formules pré-établies.

L'adoption de l'horaire flexible n'exclut pas une structure et une planification du temps. Au contraire, la journée est aménagée d'une manière fonctionnelle afin de permettre à l'élève de prendre des décisions quant à son emploi. Ce type d'horaire favorise donc l'auto-discipline et la prise en charge de sa propre formation. Dans la pratique, un horaire ouvert comporte diverses options. A un moment du jour certains élèves commencent une tâche, alors que d'autres la continuent ou la terminent, à un autre moment, tel élève choisit de ne pas faire de mathématiques afin de terminer une recherche en sciences, mais doit y consacrer plus de temps le jour suivant. Un élève décide de faire de la musique, tel autre se consacre à la lecture individuelle. L'éducateur est alors un guide. Il voit à ce qu'un enfant ne néglige pas un domaine au trop grand profit d'un autre et veille à une sage utilisation du temps.

L'horaire flexible ne veut pas dire non plus qu'il n'y a pas de place pour des activités rassemblant toute la classe. Les leçons d'éducation physique données par un spécialiste, les leçons magistrales pour l'explication d'une règle de grammaire ou d'arithmétique répondant à un besoin précis sont des activités qui s'adressent à des grands groupes. Elles sont considérées comme des exceptions régulières et prévues à l'horaire. L'éducateur les annonce à l'avance, invitant les élèves à leur réserver une place dans l'horaire personnel. Le chef d'orchestre, même dans le cadre d'un horaire flexible, n'est-il pas toujours l'éducateur?

Il existe plusieurs manières de favoriser l'horaire flexible. Certains enseignants adoptent un horaire modulaire divisant la journée scolaire en périodes de quinze à vingt minutes, donnant à l'enfant l'occasion de planifier lui-même son temps. Quelques écoles favorisent la flexibilité de l'horaire en allongeant des périodes, celles des repas par exemple; d'autres laissent la liberté à l'élève de prendre sa récréation à l'heure de son choix ou même laissent l'accès au bâtiment scolaire après les heures d'entrée et de fermeture officielles.

Les facilitations de l'horaire flexible sont donc en étroite concordance avec les théories et principes de l'éducation ouverte et en permettent la

concrétisation. L'enfant occupé dans un projet captivant y trouve un lieu d'encouragement à la persévérance et à la concentration. L'enfant désireux de poursuivre une tâche compliquée diminue les risques du manque d'intérêt occasionné par une interruption constante. Pour celui qui est engagé dans une activité non motivante, cela lui évite de la poursuivre sans résultat. Les enfants ont de soudains intérêts comme ils ont parfois des périodes de concentration intense et profitable. L'horaire flexible permet à l'enseignant de profiter de ces moments et de les prolonger.

En définitive, l'horaire flexible est favorable à trois principes fondamentaux de l'éducation ouverte à savoir: l'individualité, la continuité et l'authenticité. Il supporte donc adéquatement le développement intellectuel et psychosocial de l'enfant, au même titre que les groupements ouverts d'enfants.

LE GROUPEMENT VERTICAL ET FLEXIBLE

Le groupement vertical désigne l'inclusion délibérée d'enfants d'âge différents à l'intérieur d'un environnement éducatif. Parmi d'autres appellations, l'une des plus connues est le multi-âges. Le terme "family grouping" est aussi utilisé en raison du regroupement qui fait penser au rang qu'occupe l'enfant dans la famille. Idéalement, une classe de 36 élèves pourrait comprendre 12 enfants de 6 ans, 12 de 7 ans et 12 de 8 ans. Au Québec, ce type de regroupement est peu pratiqué. On retrouve au contraire en bien des milieux un type de classement périmé où les élèves sont groupés selon leurs habiletés, c'est-à-dire les forts, les moyens, les faibles. C'est une méthode qui ne correspond pas à l'esprit des éducateurs ouverts comme en témoigne cet énoncé de Roland Barth (1972):

Open educators practice "family grouping" that is, placing children of ages 5-7 or 8-11 in the same classroom, in the belief that the younger children will be older, and the older will extend their knowledge by working with the younger. In these ways, open educators attempt to maximize diversity, in the belief that a child who spends each day with children who vary in age, sex, ability, interest, and background will have a richer learning experience than one who belongs to an apparently similar group. (p. 72)

Dans la pratique scolaire, divers regroupements peuvent s'effectuer à diverses heures du jour. Ainsi, un petit groupe peut écouter de la musique en utilisant des écouteurs pendant qu'un plus grand groupe discute d'un projet en botanique avec un parent volontaire et spécialiste du sujet. Au même moment, un autre groupe peut se trouver à la bibliothèque et quelques élèves ayant des difficultés en lecture peuvent recevoir l'aide d'un pair plus âgé. Tous ces groupements ayant comme caractéristique

essentielle d'être réajustables au besoin, leur flexibilité permet la dispersion des membres une fois la tâche précise accomplie et la naissance de nouveaux groupes.

Les groupes ouverts font ressortir les talents de chacun, atténuent les différences individuelles, favorisent l'acceptation de soi et encouragent l'expression libre de chacun. Par exemple, au sein d'un groupe restreint, un élève timide a plus de chance de faire valoir ses idées et par là d'acquérir une plus grande confiance en lui-même. Un élève inhibé peut prendre conscience de ses potentialités et devenir plus réceptif à ses propres motivations. Un élève centré sur lui-même peut apprendre à être plus attentif aux observations honnêtes des autres sur lui-même et en retour devenir plus sensible aux comportements et aux motivations des autres sur lui.

Il faut voir dans le mode de groupement vertical un moyen de multiplier les expériences et par là de satisfaire les besoins et intérêts communs des enfants, et principalement, le besoin de changement. Voilà pourquoi dans une classe où les âges, besoins et intérêts sont variés, il surgit des groupements fonctionnels à court terme, souvent auto-sélectionnés, quelquefois désignés par l'enseignant. Ces groupements permettent l'exécution d'une tâche spécifique dans une aire d'intérêt donnée.

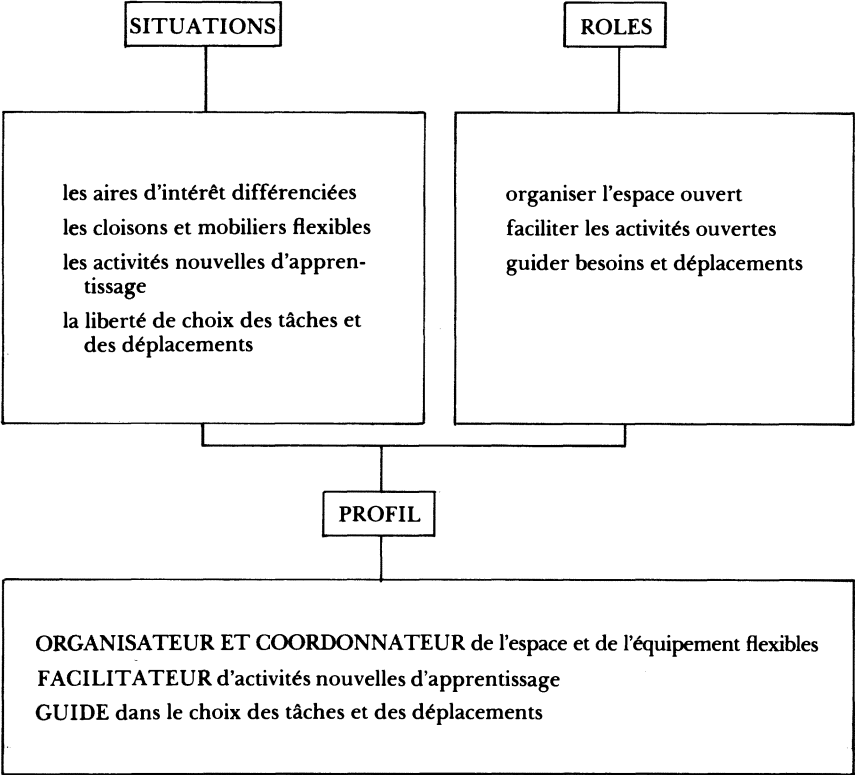
Outre le besoin de changement, l'enfant, être social, a aussi besoin de collaborer et de partager. Les petits groupes formés pour les ateliers de travail en équipe répondent du même coup au besoin de partager expériences et découvertes et de les communiquer à toute la classe. Ce mode de groupement est donc source d'entraide et de coopération entre les différents âges.

Basé sur la dynamique des enfants et sur les interactions des uns avec les autres, le groupement vertical entraîne, au niveau du développement intellectuel, des implications pédagogiques favorables et des expériences variées. Ainsi, lors de certains apprentissages du langage, des mathématiques ou d'autres matières, un enfant comprendra parfois mieux une difficulté d'un pair que l'enseignant lui-même et sera en conséquence mieux en mesure d'apporter l'aide nécessaire.

Charles Rathbone (1970) aborde les avantages du groupement vertical et traduit ainsi la pensée des éducateurs "ouverts."

Multi-aged grouping (also) seems influential: the deliberate mixing of ages virtually assures a wide variety of demonstrable ability and talent among the children. This leads, in turn, to a greater possibility for each child to see himself from a variety of perspectives Children who have confidence in themselves can freely admire the work of others in areas where the others may be more competent Mixed grouping apparently contributes to the child's learning to collabo-

FIGURE 2
Le profil relié à l'espace ouvert



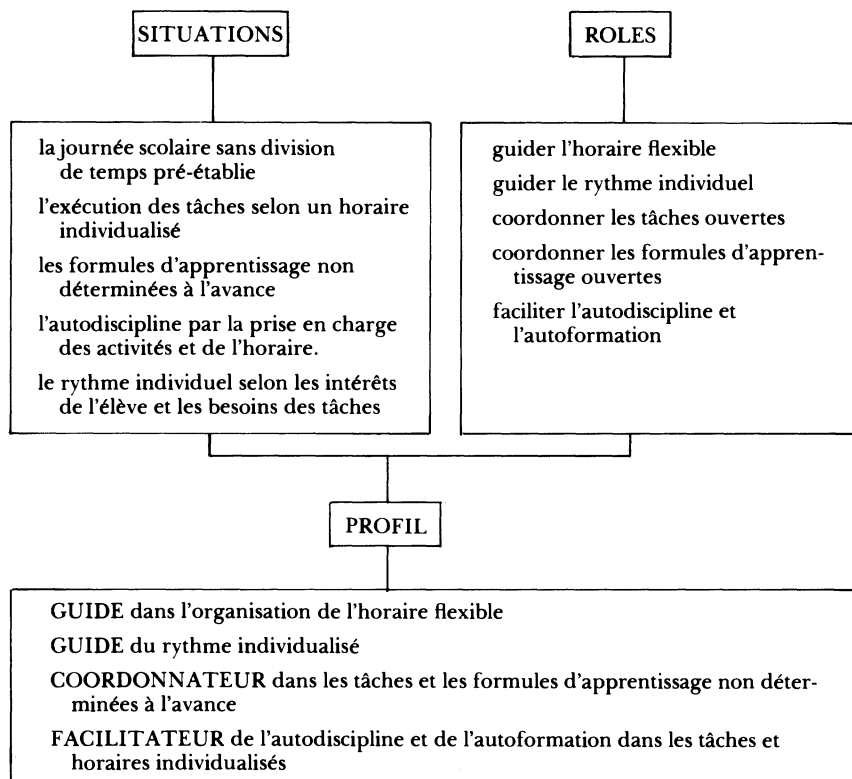
rate with others on projects of mutual interest, and thus provides greater opportunity for social learning. (pp. 88–89)

Bref, la raison d'être, le sujet et l'objet de ce type d'environnement éducatif à savoir l'espace, l'horaire et des groupements de type ouvert, est l'enfant. Ce milieu lui assure une croissance intégrale à condition toutefois qu'il existe chez l'éducateur une attitude ouverte dans la recherche du rôle à jouer et des traits qui lui sont spécifiques.

LA DÉCOUVERTE DU PROFIL DE L'ÉDUCATEUR DANS LES AIRES OUVERTES

Parmi les défis reliés aux aires ouvertes, celui de la découverte des traits caractéristiques de l'éducateur, pour une exploitation maximum des

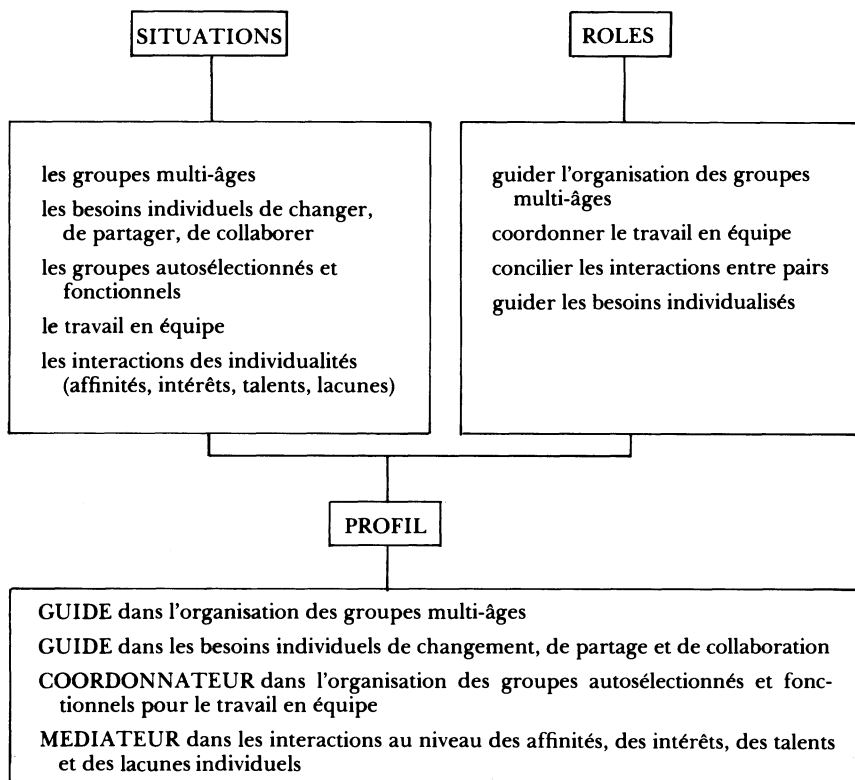
FIGURE 3
Le profil relié à l'horaire ouvert



potentialités du nouveau milieu éducatif est primordiale. A cet effet, les modalités d'application relatives à l'espace, à l'horaire et aux groupements d'enfants de type ouvert, ci-haut relevées, contiennent les éléments de base sur lesquels il est possible d'asseoir le profil recherché. Les situations susceptibles d'être rencontrées par l'éducateur dans des domaines établis et les rôles qui y correspondent sont mis en relief. L'interrelation entre les situations et les rôles conduit, à travers un texte schématisé, à la découverte d'un profil, c'est-à-dire un ensemble de traits spécifiques à l'éducateur le rendant apte à oeuvrer dans le contexte éducatif de l'aire ouverte.

En résumé, relever le défi des aires ouvertes, pourrait signifier une découverte des traits appropriés aux situations concrètes de l'aire ouverte et des rôles à jouer. Idéalement, l'éducateur est donc perçu comme un facilitateur, un guide et un médiateur. Facilitateur des tâches ouvertes, du

FIGURE 4
Le profil relié aux groupements flexibles



rythme individuel, de l'autodiscipline et de l'autodirection. Guide et médiateur de l'organisation et de l'utilisation de l'espace différencié et ouvert, de l'horaire et des groupements multi-âges. Guide et médiateur dans le choix de tâches et de déplacements. Guide et médiateur des horaires individuels, des activités et des formules ouvertes d'apprentissage. Guide et médiateur dans les interactions reliées aux différences individuelles.

CONCLUSION

Si l'existence des écoles à aires ouvertes a plutôt été une réponse à un besoin de bâtiments scolaires qu'une innovation pédagogique, si une trop rapide expansion du phénomène n'a pas accordé suffisamment de temps pour une préparation adéquate de l'enseignant et, si de nombreux autres

problèmes ont amené plusieurs d'entre elles à revenir au fonctionnement en aire fermée, il ne faut toutefois par nier la richesse de ce contexte éducatif.

L'examen du défi s'harmonise donc avec la recherche des modalités d'application et des avantages de l'espace, de l'horaire et des groupements d'enfants de type ouvert. Ces éléments constituent d'ailleurs un soutien remarquable à la pédagogie comme il nous a été donné de l'observer dans plusieurs écoles. Il s'harmonise surtout avec la découverte des traits et du rôle de l'éducateur perçu comme un facilitateur, un guide et un médiateur pour une exploitation adéquate de ce type d'environnement.

Cependant, une mise en valeur de l'environnement éducatif ouvert et la découverte des rôles et des caractéristiques de l'éducateur si adéquates soient-elles, ne constituent qu'une dimension du problème. Dans le présent article il n'a pas été question des domaines de l'apprentissage, de la connaissance, de la programmation de type ouvert. Non plus de la formation spécifique de l'enseignant comme base à une intervention pédagogique adaptée à ce type d'environnement. Or, ces sujets sont au même titre, des éléments de définition de l'éducation ouverte et posent également interrogation.

L'étude approfondie du sujet devrait donc être faite dans une optique de globalité de l'acte éducatif et dans l'examen de toutes les dimensions de l'aire ouverte. Sans cette considération d'ensemble, l'analyse de la situation est partielle. Néanmoins, les trois composantes ci-haut traitées laissent entrevoir certaines caractéristiques de l'éducateur rattachées à son rôle et n'est-il pas celui à qui il appartient de relever le défi?

NOTES

¹ La recherche (1974) montre que sur les 21 établissements scolaires analysés, 11 étaient des écoles conçues en aires ouvertes, construites depuis un à cinq ans. Sur ces 11 écoles, 4 seulement possédaient un aménagement modèle, c'est-à-dire des locaux et services en tout conformes aux normes établies par le MEQ. Les neuf autres étaient des écoles mi-neuves, mi-anciennes, réaménagées à l'intérieur et qui souffraient de lacunes plus ou moins accentuées.

² Voici la signification accordée ici au terme *architecture ouverte*. Aménagement physique de l'espace, sans cloisons fixes, qui a la propriété d'être flexible, c'est-à-dire de permettre la diminution ou l'agrandissement des aires d'enseignement, sur le champ, selon le nombre d'élèves, le besoin des activités scolaires et dont le but est triple: favoriser les échanges, faire coopérer au maximum les élèves à leur formation, être un instrument au service du changement.

³ La recherche (1978) montre que le préavis adressé à l'enseignant avant d'accepter la tâche en aires ouvertes est le suivant: 4 à 6 mois (15%), 1 à 3 mois (48%), moins d'un mois (30%).

⁴ Le présent article a été soumis à la Revue en septembre 1981.

RÉFÉRENCES

- Angers, P., & Bouchard, C. *Ecole et innovation*. Laval: Editions NHP, 1978.
- Arteau, G. L'individuation de l'éducateur. *Prospectives*, 1973, 9, 177-189.
- Barth, R. S. *Open education and the American school*. New York: Agathon Press Inc., 1972.
- Berset, A. *Le maître-éveilleur*. Paris: Le Centurion-Formation, 1978.
- Blitz, B. *The open classroom: Making it work*. Boston: Allyn and Bacon, 1973.
- Bremer, A., & Bremer, J. *Open education: A beginning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Brown, M., & Precious, N. *The integrated day in the primary school*. New York: Ballantine Books, 1973.
- C.O.P.I.E. (Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education). *Ecole de demain?* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977.
- Gingell, L. P. *The ABC's of the open classroom*. Homewood, Illinois: Etc. Publications, 1973.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R.H. *The nongraded elementary school*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1963.
- Hasset, J. D., & Arline, W. *Open education: Alternatives within our tradition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1972.
- Lewis, Jr. J. A *contemporary approach to nongraded education*. New York: Parker Publishing Company, Inc., 1969.
- Ministère de l'éducation. *L'école, milieu de vie à l'élémentaire: Guide de l'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement d'une école élémentaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 1970.
- Ministère de l'éducation. *Inventaire des écoles élémentaires dites à "aires ouvertes."* Québec: Service de l'organisation de l'enseignement, 1974.
- Paré, A. *Créativité et pédagogie ouverte: Organisation de la classe et intervention pédagogique* (Vol. 3). Laval: Editions NHP, 1977.
- Porcher, L., et al. *Pédagogie de l'environnement*. Paris: Armand Colin, 1975.
- Rathbone, C. H. *Open education and the teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 1970.
- Rogers, C. R. *Liberté d'apprendre*. Paris: Dunod, 1967.
- Shore, B. M., & Tali, R. H., avec Moss, E., & Touzin-St. Pierre, C. *Les écoles à aires ouvertes: La pédagogie ouverte*. Montréal: Université McGill, 1978.
- Smith, L. L. *Jack out of the box: A practical guide to the open classroom*. New York: Parker Publishing Company, Inc., 1974.
- Touzin-St. Pierre, C. En fin une évaluation des écoles à aires ouvertes. *La Revue scolaire*, 1979, XXX, 8-11.
- Touzin-St. Pierre, C. *Le problème de l'insécurité chez les professeurs oeuvrant dans les écoles élémentaires à aires ouvertes dans le Québec francophone*. Rapport de recherche non publié, Université de Montréal, 1975.
- Weber, L. *The English infant school and informal education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1971.

Das offene Schulkonzept ist ein neues Phänomen im Schulsystem in Quebec. Da diese Schulen einer schnellen Verbreitung unterworfen waren, sind mehrere von ihnen eine Stelle von wichtigen Problemen geworden und mußten wieder zum herkömmlichen geschlossenen Konzept zurückkehren. Unter den Fragen, die solch eine Art von Schule stellt, werden hier zwei betrachtet: die Entdeckung von Möglichkeiten des offenen Bildungsmilieus und seine Anwendung, die Untersuchung der Charakterzüge des Lehrers, der daran teilnimmt. Die Behandlung dieser Aufgabe verlangt, daß ein klarer Unterschied zwischen der offenen Architektur an sich und dem als pädagogische Grundlage verstandenen Begriff festgelegt werden muß. Zu diesem Zweck erläutert die Analyse von drei Teilen des offenen Bildungsmilieus – nämlich Raum, Stundenplan, Aufteilung der Kinder – die interessanten Möglichkeiten des offenen Konzepts. Aber die Beurteilung der Züge des Lehrers bleibt ausschlaggebend. Die Anwendungsmethoden von diesen drei Teilen dienen als Basis der Schematisierung eines Hauptprofils und gibt damit nur einen Teil der Antwort zum Problem des offenen Konzepts.

Las escuelas de aulas abiertas son un fenómeno reciente en el sistema escolar de Québec. De rápida expansión, varias de estas escuelas se enfrentaron a grandes problemas y aún han tenido que dar marcha atrás y volver a la idea tradicional de aulas cerradas. Dos de las problemáticas que presentan tales escuelas llaman nuestra atención: descubrir las posibilidades de un ambiente educacional abierto y su uso, y la investigación de los rasgos característicos del maestro involucrado en tal experiencia. El enfoque del problema requiere que se haga una clara diferencia entre la arquitectura abierta de por sí y el concepto que se percibe respalda la pedagogía. A este fin, el análisis de tres componentes del contexto educacional levantan el velo de las posibilidades interesantes del aula abierta, a saber el espacio, el horario y los agrupamientos de niños. Pero el examen de las características del educador sigue siendo el centro del problema. El modo cómo se aplican estas tres componentes sirve de base al deslinde del perfil del maestro y trae, por ende, el elemento de respuesta al desafío de las aulas abiertas.

Cécile Touzin-St. Pierre est professeur agrégé, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, St. Foy, Québec. G1K 7P4.