

Ouverture et transaction scolaires

Jean-Emile Charlier et Marcel St-Jacques

Volume 11, numéro 3, 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900508ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900508ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Charlier, J.-E. & St-Jacques, M. (1985). Ouverture et transaction scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 459–475. <https://doi.org/10.7202/900508ar>

Résumé de l'article

Cet article démontre que le concept ouverture est perçu en termes différents lorsque les acteurs visent des cibles opposées. Appliqué à l'école, le concept d'ouverture ou de fermeture est mieux compris en termes d'adaptation ou d'inadaptation qu'en termes de frontière et d'initiative. Une brève description des différentes catégories d'ouverture scolaire, ajoutée à deux exemples tirés, l'un du contexte scolaire belge, l'autre du contexte québécois, mettra en lumière l'ambiguïté du concept d'ouverture. L'ouverture scolaire à envisager serait moins celle d'une capacité d'adaptation que celle qui permet aux individus d'utiliser une capacité de transaction comme processus d'interaction, où l'initiative et la liberté s'insèrent dans un plan d'ensemble.

Ouverture et transaction scolaires

Jean-Emile Charlier et Marcel St-Jacques*

Résumé - Cet article démontre que le concept ouverture est perçu en termes différents lorsque les acteurs visent des cibles opposées. Appliqué à l'école, le concept d'ouverture ou de fermeture est mieux compris en termes d'adaptation ou d'inadaptation qu'en termes de frontière et d'initiative. Une brève description des différentes catégories d'ouverture scolaire, ajoutée à deux exemples tirés, l'un du contexte scolaire belge, l'autre du contexte québécois, mettra en lumière l'ambiguïté du concept d'ouverture. L'ouverture scolaire à envisager serait moins celle d'une capacité d'adaptation que celle qui permet aux individus d'utiliser une capacité de transaction comme processus d'interaction, où l'initiative et la liberté s'insèrent dans un plan d'ensemble.

Abstract - This article demonstrates that the concept of openness is perceived in different ways according to how the actors view opposing targets. When this is applied to the school situation, the concept of openness or closing is best understood in terms of adaptation or non-adaptation rather than in terms of limits and initiatives. A brief description of different categories of school openness followed by two examples - one from the context of Belgian schools and the second from a Quebec context - all underline the ambiguity of the concept of openness. The type of school openness that is proposed is not one having a capacity to adapt but rather one that permits individuals to use their capacity for transactions as a process for interaction where initiative and liberty are part of an entire design plan.

Resumen - Este artículo demuestra que el concepto de apertura es percibido en términos diferentes cuando los actores consideran puntos opuestos. Al aplicar el concepto de apertura o de estrechez en la escuela, éste se comprende mejor en términos de adaptación o de inadaptación, que en términos de frontera y de iniciativa. Se destacará la ambigüedad del concepto de apertura por medio de una breve descripción de diferentes categorías de apertura escolar. Esta se agrega a dos ejemplos obtenidos, uno del contexto escolar belga y el otro del contexto québécois. Habría que considerar la apertura escolar, menos, como una capacidad de adaptación, sino más bien como aquella que permite a los individuos utilizar una capacidad de transacción como proceso de interacción, en la cual, la iniciativa y la libertad se insertan en un plan de conjunto.

Zusammenfassung - Dieser Artikel zeigt auf, dass der Begriff der Offenheit verschieden aufgefasst wird, wenn die Betreffenden entgegengesetzte Ziele verfolgen. Auf die Schule angewandt, versteht man den Begriff Offenheit oder Geschlossenheit eher als Anpassungsfähigkeit oder Schwererziehbarkeit denn als Begriff einer Schranke oder einer Initiative. Eine kurze Beschreibung der verschiedenen Arten von Offenheit im Schulbereich,

* Charlier, Jean-Emile: assistant chargé de recherches, Université catholique de Louvain.
St-Jacques, Marcel: chargé de cours, Université de Montréal.

die zwei Beispielen angefügt ist - eines stammt aus belgischen Verhältnissen, das andere aus Québec - beleuchtet den Doppelsinn des Begriffs der Offenheit. Schulische Offenheit sollte weniger als eine Fähigkeit zur Anpassung gesehen werden denn als die Möglichkeit des Individuums, sich im Prozess zwischenmenschlicher Beziehungen einer Ausgleichsfähigkeit zu bedienen, in der sich Initiative und Freiheit in einen Gesamtplan eingliedern.

L'école n'est plus adaptée à la société dans laquelle elle s'insère. Elle a bradé ses contenus, est devenue un lieu d'occupations diverses plutôt qu'un pôle de savoirs. Les diplômés sont des ignorants, les professeurs ont perdu leurs repères, l'école cherche avec angoisse une nouvelle manière d'être qui lui rendrait un peu de crédibilité et d'efficacité.

Ces quelques sentences constituent le fond commun où s'approvisionnent un certain nombre de pamphlétaires pressés de convaincre le public - par ailleurs très intéressé par le sujet, les chiffres de vente de leurs ouvrages en témoignent - que rien ne va plus à l'école et qu'il est temps d'en revenir aux méthodes et contenus qui firent la gloire des collèges du début du siècle. L'intention, dans cet article, n'est pas de faire une analyse exhaustive de ce discours de la critique, relayé et amplifié par des partis politiques, des enseignants et les médias.

Notre propos est bien plutôt de montrer que le problème de l'ouverture ou de la fermeture de l'école se pose moins en termes d'inadaptation - adaptation qu'en termes de frontière et d'initiative des acteurs. La position des différents acteurs ayant choisi l'école comme enjeu constitue ici un lieu explicatif de notre approche.

Chacun cherche à imposer ses contenus, ses méthodes pédagogiques, ses modes d'accès et d'orientation des étudiants. L'école, même si elle est parfois décrite comme close sur elle-même, est traversée de multiples tensions, elle est terrain d'affrontement de tenants de logiques contradictoires qui arrêtent des compromis fragiles et contextuels sur une définition de l'école qui permet son fonctionnement quotidien, mais ne peut jamais être tenue comme définitive ni totalement satisfaisante, même pour l'acteur dominant.

En cela, l'école, tant comme institution que comme organisation est toujours la résultante de transactions et négociations multiples et enchevêtrées entre ses agents internes et les forces sociales intéressées à exercer leur influence sur sa définition et ses contenus d'enseignement. D'une certaine façon nombre de discours sur la fermeture de l'école peuvent être ramenés à la revendication d'acteurs souhaitant être mieux représentés au sein de l'institution scolaire. Chaque exigence d'ouverture renferme un souhait équivalent de fermeture à un autre acteur, aux méthodes et contenus dont il est défenseur. Affirmer que l'enseignement sera plus efficace s'il se recentre sur les apprentissages de base signifie que les savoirs fondamentaux doivent être davantage pris en compte. Cela signifie aussi, et par voie de conséquence, que certains savoirs devraient sortir de l'enceinte scolaire.

De la même façon, proposer que l'on ouvre davantage l'école aux agents économiques qui, pour certains, devraient pouvoir influencer les choix de matières, avoir la parole dans les classes, participer à la gestion des établissements scolaires, implique une modification du rapport de forces sur lequel est bâtie l'école. Cela peut se faire en ouvrant très largement l'école à tous les acteurs sociaux, qu'ils soient économiques, culturels, politiques, idéologiques..., jusqu'au point limite où l'école n'aurait plus pour fonction que de gérer différentes interventions. Cela peut se faire aussi, et il est plus probable que c'est à un mouvement de ce type que l'on assiste aujourd'hui, en privilégiant une logique nouvelle aux dépens d'une logique ancienne, précédemment dominante. La logique de la convivialité, de l'accueil de l'élève, de l'apprentissage mutuel de la compréhension des règles du jeu social, dans cette hypothèse, céderait le pas à une logique d'efficacité dans la tâche, d'apprentissage individuel, d'acquisition d'une compétence étroitement professionnelle.

Protéiforme, souple, malléable, l'école ne cesse de s'ouvrir et de se refermer sur différents segments de son environnement. Soumise à des pressions, internes et externes, visant à la pousser dans l'une ou l'autre direction, l'école ne parvient de surcroît que très difficilement à préserver ses acquis antérieurs en se convertissant à de nouveaux impératifs qui l'obligent à s'ouvrir continuellement. Forcée, comme toute organisation, de se préoccuper de sa survie et d'affecter une part de ses ressources à cette seule fin, elle est amenée à se fixer sans cesse de nouvelles limites qui définissent son identité et celle de ses agents.

D'une certaine manière, l'école est confrontée à une double contrainte qui ne l'empêche pas d'agir mais la coince d'emblée dans une critique dont elle ne peut se défendre. Soit elle cherche à cumuler les ouvertures et elle renonce à tous ses repères pour devenir un lieu d'élaboration permanente des savoirs et des identités, au risque d'être finalement désavouée par la collectivité qui la mandate; soit elle compense chaque ouverture par une fermeture et cherche à maintenir sa cohérence interne en ne modifiant que sa structure extérieure. Mais ne se condamne-t-elle pas à être sans histoire et à répéter indéfiniment les mêmes hésitations en annulant ses ouvertures antérieures?

Ce paradoxe ouvre une première réflexion sur la fonctionnalité de l'ouverture et de la fermeture. Le concept d'ouverture sert souvent comme révélateur qui fait apparaître l'étiquette de la qualité, c'est-à-dire qu'une école plus ou moins ouverte ou plus ou moins fermée peut être dite de qualité. Nous entendons par école «de qualité» celle dont tous les partenaires s'accordent à dire que l'enseignement qu'elle prodigue répond, dans ses contenus et méthodes, à la demande sociale d'éducation pour un niveau et un type d'études donnés. L'école «de qualité» serait celle qui, de réputation, opérerait une première sélection de son public et lui ferait partager le consensus sur les fins et les moyens de l'éducation.

De nombreux exemples de cette capacité de faire au moment opportun les ouvertures « pertinentes » pourraient être donnés. Nous n'en retiendrons qu'un. Les écoles secondaires de Belgique francophone, comme d'ailleurs de pays avoisinants, s'ouvrent aux technologies nouvelles et tentent de s'équiper afin de pouvoir donner à leurs élèves quelques cours d'initiation informatique. Certains établissements ont réussi à acquérir rapidement un nombre important de micro-ordinateurs, ce qui leur a permis de se forger ou de renforcer une image de dynamisme et de scientificité qui a eu un effet positif sur le recrutement des élèves. On peut voir qu'au même moment, des écoles bâtissent leur image sur leur refus de laisser entrer l'ordinateur au nom d'un humanisme traditionnel ou d'une volonté affirmée de ne pas disperser les apprentissages.

La représentation sociale de la qualité de l'école se modifie avec le temps, tant pour ce qui concerne les contenus que les méthodes. Le savoir littéraire, souverain en début de siècle dans les pays francophones, s'est fait rejoindre et dépasser par la connaissance scientifique et mathématique. La mouvance du contexte, les contradictions dans les demandes adressées à l'enseignement font en outre que l'école « de qualité » est sans doute aussi celle qui ne réagit pas immédiatement aux sollicitations et sélectionne les injonctions auxquelles elle se soumet. Chaque ouverture pratiquée par l'école est un risque dans la mesure où des agents inhabituels pénètrent dans le champ et deviennent d'éventuels analyseurs institutionnels par leur seule présence. La « qualité » de l'école peut donc être recherchée par une stratégie de fermeture systématique empêchant l'intrusion et la visibilité du fonctionnement réel, toujours en décalage par rapport au fonctionnement imaginaire. Cette école « de qualité » sera avant tout celle qui fonctionne sur une réputation, ancienne ou récente, qui la place dans une position d'excellence fondée sur des appréciations essentiellement subjectives. L'école renommée ne voit s'inscrire chez elle que les meilleurs éléments, elle n'a pas à définir les règles du jeu. Elèves, parents et enseignants sont des alliés objectifs dont l'intérêt commun est de perpétuer la qualité et surtout la réputation de qualité. Dévoiler les ingrédients de la qualité de cette école en briserait l'aspect magique, et en rendrait chacun des éléments négociable, donc susceptible d'être entraîné à la baisse.

Rendre explicites les critères objectifs d'une école de qualité favoriserait la comparaison et la mise en perspective avec d'autres écoles. De plus, il est plausible qu'un tel exercice d'analyse contribuerait à diminuer ce pouvoir d'attraction qu'elle exerce, brisant ainsi la perpétuation du mythe de son excellence.

Est-il préférable d'ouvrir ou de fermer? L'ouverture ou la fermeture révèle-t-elle uniquement le caractère d'excellence d'une école ou ne cache-t-elle pas le jeu d'opposition de logiques spécifiques à des partenaires qui visent des cibles différentes?

Quelles ouvertures

L'axe ouverture-fermeture permet de classer les réactions et positions des acteurs face à l'enseignement. Le discours de la dénonciation, comme d'ailleurs celui de la réforme, fonctionne essentiellement de manière manichéenne. «Il faut ouvrir» est le maître-mot au moment où le contexte économique et social pousse à démocratiser l'enseignement. L'ouverture est alors supposée totalement vertueuse, ne fût-ce que parce qu'elle constitue une rupture radicale avec le mode de fonctionnement précédent de l'institution scolaire. «Il faut fermer», peut-on lire en filigrane dans le discours élitiste sur l'enseignement qui connaît aujourd'hui un succès croissant des deux côtés de l'Atlantique. La fermeture, ou du moins l'ouverture moindre, devient le remède dont on attend qu'il sauve l'école de sa crise de croissance mal contrôlée. Une sélection plus sévère des étudiants et de contenus de cours est préconisée et, avec elle, une nouvelle définition de ce qui est légitime à l'intérieur de l'école. Cette proposition d'ouverture sélective va de pair avec un discours de la nécessité de faire entrer «les technologies nouvelles» et les agents économiques dans l'école, même s'il faut pour cela renoncer au moins provisoirement à certains moyens mis au service de la démocratisation de l'enseignement.

Deux logiques se superposent et entrent en compétition implicite dans la mesure où les acteurs se font en général les porte-parole d'une logique sans réfuter la pertinence de l'autre.

La logique élitiste développe la nécessité, pour un système d'enseignement, de produire une élite intellectuelle et sociale. Elle défend le droit des élèves les plus brillants d'être poussés au maximum de leurs possibilités. L'école doit se refermer sur son élite, être le lieu de production de l'excellence, refuser l'expérimentation pédagogique, s'en tenir aux savoirs traditionnels en y incluant l'étude de nouveaux savoirs prestigieux et discriminants (insistance sur les langues, sur les disciplines mathématiques, l'informatique). Le discours élitiste affirme qu'en démocratisant l'enseignement, on l'a dénaturé, dégradé et qu'il faut revenir aux méthodes qui ont fait le succès de l'enseignement traditionnel.

La logique sociale part de la nécessité, pour un système d'enseignement, d'accueillir la totalité d'une classe d'âge, y compris les individus les moins motivés ou les moins bien préparés par leur milieu d'origine à s'insérer dans l'institution scolaire. Elle défend le droit de chacun d'être accueilli dans des structures qui lui permettent de progresser, quel que soit son «niveau» de départ. Dans cette logique, l'école doit être ouverte à des contenus culturels multiples, à des pédagogies variées, au milieu de vie des élèves. L'institution scolaire doit être poreuse, chercher à avoir une influence sur l'environnement et accepter les influences en retour.

L'ouverture ou la fermeture, si ce n'est dans le slogan, ne concernent pas qu'une dimension de l'organisation scolaire.

On notera d'abord que l'ouverture peut être interne ou externe. Sans pouvoir épuiser l'intérêt de cette distinction par une illustration, on peut voir, par exemple,

que l'école peut se placer en situation de transparence au niveau de l'information en s'ouvrant aux parents pour qu'ils voient ce qui s'y passe et en même temps demeurer fermée à ces mêmes parents en leur refusant toute initiative et toute légitimité pour ce qui concerne la participation, la consultation et la décision.

L'ouverture peut qualifier au moins quatre dimensions de l'institution: on peut avoir une ouverture *spatiale*, *pédagogique*, *sociale*, une ouverture des *rôles*, sans qu'il soit possible de prédire que le fait d'intervenir sur une dimension générera automatiquement des effets sur les autres dimensions.

Ouverture spatiale

Interne. L'ouverture spatiale interne correspond au souci de rendre l'intérieur de l'école transparent. L'école «à aire ouverte», essentiellement expérimentée dans les classes de l'enseignement primaire, notamment au Québec, décloisonne les espaces et fait cohabiter des groupes d'élèves occupés à des activités diverses. On retrouve ce même esprit dans les «classes-ateliers» de l'enseignement professionnel secondaire belge où un vaste espace est animé en permanence par plusieurs enseignants. Les équipements permettent les apprentissages professionnels (outillage) et plus généraux (manuels, fiches, voir micro-ordinateurs pour le drill sur les quatre opérations mathématiques fondamentales). Les enseignants passent de l'un à l'autre en fonction des nécessités et tâchent de faire progresser le groupe scolaire en encourageant l'apprentissage mutuel et en modulant la difficulté des exercices selon les élèves à qui ils s'adressent.

Externe. La démocratisation de l'enseignement a poussé à abolir les barrières extérieures de l'école. L'institution traditionnellement enfermée dans une enceinte qui empêchait l'élève de sortir mais aussi l'œil extérieur de jauger l'activité scolaire, s'est ouverte physiquement. Les constructions modernes ont souvent agrandi les fenêtres, supprimé les obstacles destinés à créer une distance symbolique entre l'intérieur et l'extérieur. La création de parcs-écoles, l'intégration d'une école à l'intérieur d'un centre commercial sont quelques exemples où la tendance consiste à diminuer le marquage entre l'espace réservé au savoir et d'autres espaces réservés au jeu ou au commerce.

Ouverture pédagogique

Interne. L'ouverture pédagogique interne est avant tout la tentative de décloisonner les matières, les professeurs, les groupes scolaires, les horaires. Elle consiste à chercher à briser les barrières artificiellement produites par l'institution entre les personnes et entre les savoirs. Une des réalisations allant dans ce sens est l'expérience «multi-âges» québécoise ou «5-8» de Belgique francophone, qui consiste à faire travailler ensemble des élèves d'âges et de niveaux d'apprentissage différents (4 à 8 ou 4 à 12 ans au Québec, 5 à 8 ans en Belgique). C'est aussi cette ouverture pédagogique qui a permis la création de «passerelles» offrant la

possibilité de faire reconnaître l'équivalence entre des apprentissages différents, ce qui autorise certaines réorientations au cours des études. Par là on vise à briser le cloisonnement des différences chronologiques des enfants et l'hermétisme des classements scolaires.

Externe. Le décloisonnement des contenus de cours peut aller de pair avec une pédagogie donnant une grande importance au monde extérieur. Les élèves peuvent alors sortir de l'école, rencontrer des acteurs sociaux sur leur territoire. Ceux-ci peuvent aussi être invités à l'école pour y donner des conférences ou pour conseiller l'équipe enseignante. L'ouverture pédagogique externe suppose que l'on aille chercher à l'extérieur les savoirs et animateurs qui seront le plus à même de faire progresser les élèves. La limite entre la culture scolaire et extra-scolaire s'estompe, comme disparaît la distinction entre les médias et les méthodes internes ou externes à l'institution scolaire. C'est l'ouverture sur le milieu, sur l'expérience vécue, sur l'histoire du quartier et sur le contexte.

Ouverture sociale

Interne. La démocratisation de l'enseignement, la volonté de retarder le plus possible la spécialisation de l'apprentissage ont - dans une certaine mesure - brisé l'homogénéité du groupe scolaire. Les partisans de l'ouverture sociale de l'école souhaitent qu'elle travaille avec des groupes très mélangés dans lesquels les critères de sexe, de race ou d'origine ne seraient pas discriminants. L'ouverture sociale suppose que les caractéristiques de chacun des sous-publics soient prises en compte et que l'enseignement s'adapte, dans ses méthodes, contenus et formes organisationnelles, aux élèves à qui il s'adresse, sans privilégier une catégorie socio-culturelle aux dépens des autres.

Externe. L'école peut chercher à rencontrer ses élèves en adaptant sa pédagogie, en offrant un cadre institutionnel favorable au développement de chacun; elle peut souhaiter aller plus loin dans la prise en compte des différences socio-culturelles. Elle peut mettre sur pied des activités extra-curriculaires de développement individuel et collectif de ses élèves les moins favorisés. Elle peut chercher à intervenir sur le milieu en collaborant avec des services sociaux ou culturels. L'école peut devenir communautaire. On passe d'une école du «prêt à porter» à une école faite «sur mesure».

Ouverture des rôles

Interne. La forme la plus accomplie d'ouverture, qui ne peut se mettre en place qu'en faisant rupture avec les définitions institutionnelles classiques, concerne les rôles attendus de chacun à l'école. Une ouverture, parfois pratiquée, établit une rotation de rôles au sein de l'équipe enseignante de façon à ce qu'il n'y ait pas de spécialisation définitive et que chacun ait l'occasion d'expérimenter les divers aspects de l'animation de l'école. De manière plus générale, l'ouverture des

rôles traduit un souci de ne pas s'organiser de manière uniquement hiérarchique et de favoriser les échanges verticaux et horizontaux. Dans sa forme la plus réalisée, l'ouverture des rôles irait jusqu'à l'autogestion de l'organisation scolaire avec participation de tous les partenaires, de la relation éducative à la décision. La représentation visuellement hiérarchique et verticale qui attribue à chacun sa place, alterne avec la représentation concentrique et horizontale où la place de chaque individu est interchangeable.

Externe. L'ouverture externe des rôles est probablement une image essentiellement théorique. Elle impliquerait que les rôles internes à l'école soient «ouverts», c'est-à-dire que des personnes non mandatées par l'institution puissent les emprunter et être légitimées dans cet emprunt. Dans les écoles que nous avons pu observer, les partenaires n'ont jamais eu de rôle que défini par le centre, l'institution. Si les parents ont été invités à entrer dans l'école, ce n'est pas pour y jouer le rôle de professeur mais éventuellement pour seconder ce dernier, en restant sous ses directives et sa responsabilité professionnelles. Si les élèves peuvent parfois participer à certaines décisions, elles ne concernent que les zones périphériques de l'institution. Le stade d'ouverture externe totale des rôles impliquerait que l'école devienne une tribune libre où chacun pourrait légitimement prendre la parole. Réciproquement, l'école pourrait devenir lieu de production et de mise sur le marché de biens et de services mis au point par ses agents et ses élèves.

Ces huit catégories d'ouverture ne sont sans doute pas exhaustives, mais fournissent une première grille pour analyser les réformes ou projets de réformes concernant l'école. La solution de tout problème lu en terme d'inadaptation de l'école à la demande sociale ou économique d'éducation passe toujours par l'appel à de nouvelles ressources dans l'environnement. L'inclusion-exclusion d'acteurs et de contenus de cours demeure l'enjeu final de toute action politique sur l'enseignement. En cela, les mécanismes d'intégration ou de rejet d'éléments mériteraient d'être étudiés plus avant.

Les confusions sur l'ouverture

Certains concepts, particulièrement dans les champs de l'enseignement, ont chez divers acteurs une force mobilisatrice ou inhibitrice sans commune mesure avec leur contenu réel. Il en est certainement ainsi du concept d'ouverture dont la polysémie, que nous venons de détailler, autorise et alimente toutes les confusions. Nous en donnerons deux exemples, le premier tiré d'une enquête quantitative réalisée en avril 1984 dans une dizaine d'écoles secondaires de Belgique francophone¹; le deuxième, tiré d'une recherche qualitative sur une école primaire québécoise, menée de 1977 à 1981².

Que signifie ouvrir l'école au milieu? Sans entrer dans le détail des résultats de l'enquête belge qui comprend plus de quatre cents pages, on notera qu'à la

question «Estimez-vous que certains partenaires devraient être associés de plus près à l'animation, l'orientation et la gestion de l'école?», 95% des répondants ont apporté une réponse positive. L'opinion dominante, dans l'échantillon choisi, est indubitablement que l'école est un monde clos qui gagnerait en efficacité à s'ouvrir sur le monde. Mais le type d'ouverture désirée n'est pas indifférent. Alors que les parents d'élèves de l'enseignement général aimeraient que des représentants de l'enseignement supérieur et universitaire entrent dans l'école, les parents d'élèves de l'enseignement technique et professionnel souhaiteraient que place soit faite à des représentants du monde du travail. L'ouverture n'est envisagée que dans sa fonctionnalité projetée. Il ne s'agit pas d'élargir l'horizon des élèves puisque le pourcentage de parents préconisant une ouverture aux communautés est, dans tous les cas, dérisoire. Il s'agit au contraire de préparer la transition avec l'étape scolaire ou professionnelle suivante. A la limite, les parents aimeraient que l'école se dessine en fonction des lieux sur lesquels elle livre sa production de diplômés. Pour les parents, il est moins question d'ouvrir que de fermer les voies autres que celles qui ne mènent pas directement à l'insertion sur le marché du travail ou aux études supérieures. En d'autres termes, une revendication d'ouverture peut, dans certains cas, viser à n'établir qu'une ouverture précise, excluant, de fait, toutes les autres ouvertures. Du coup, cette ouverture sélective referme le champ des possibilités.

Le second exemple concerne une école québécoise située à Montréal, dans laquelle la directrice a tenté de réinjecter du dynamisme en ayant une stratégie d'ouverture multidimensionnelle destinée à mobiliser ses enseignantes et les parents du quartier dit défavorisé qui accepteraient de soutenir l'initiative de changement amorcée par la directrice. L'expérience, mesurée sur quatre ans, a produit des résultats ambigus. L'ouverture spatiale de l'école au milieu a été effectivement réalisée sous l'impulsion dynamique de la directrice. Les parents ont été invités à entrer dans l'école et dans les salles de cours. Les enseignantes, de leur côté, ont pratiqué une pédagogie ouverte et ont mis en place des classes «multi-âges». Mais l'ouverture spatiale et pédagogique n'a pas produit l'ouverture sociale escomptée. D'une part, les enfants défavorisés le sont restés. L'école n'a guère réduit la distance qui les séparait des enfants favorisés. Les écarts de rendement en français et en mathématique sont demeurés les mêmes.

D'autre part, le rapprochement physique des parents et des enseignantes, de même que la disparition des marques de distance sociale comme les titres et le vouvoiement n'ont pas abouti à fusionner les territoires des divers partenaires, pas plus qu'à susciter entre eux des rapports de réciprocité et d'égalité. Les professeurs ont conservé un poids de légitimité supérieur à celui des parents, et, au sein de cette catégorie les parents défavorisés ont été investis d'un poids de légitimité inférieur à celui des parents favorisés. La modification du contexte organisationnel au sein duquel interagissaient les différents acteurs n'a donc pas suffi à modifier les rapports sociaux. L'ouverture et la transparence n'ont pu que rendre

ces rapports plus apparents et leur donner des formes nouvelles comme celle d'une plus grande proximité et d'une plus grande convivialité.

Dans le cas belge, l'ouverture signifie une ouverture sur les études ultérieures ou sur la profession; dans le cas québécois, elle signifie une ouverture culturelle.

Ouverture, changement et transaction

Nous voudrions maintenant poser quelques réflexions préalables avant d'aborder le changement et la transaction.

La *première* prend la forme d'une invitation faite aux agents de l'institution scolaire et aux réformateurs potentiels à sortir de la lecture paradigmatique qui est habituellement appliquée à l'école: l'école est inadaptée, l'école est fermée, l'école est en retard. Une telle lecture indique que l'école doit changer, c'est-à-dire passer d'une étape lue négativement à une étape lue positivement. Le changement envisagé se ferait par le passage d'une simple stratégie à une autre simple stratégie, en abandonnant les acquis de l'étape antérieure au profit de nouveaux produits de l'étape ultérieure.

Une *deuxième* réflexion porte sur le réflexe d'ouverture qu'enclenche dans le champ scolaire toute situation définie comme une «crise» ou comme un «virage». L'ouverture qui est souvent pratiquée pour répondre à la pression et à la critique publique veut avant tout désamorcer et désarmer l'influence extérieure. Elle ne constitue guère une stratégie permettant d'intégrer de nouveaux éléments avec un maximum d'efficacité. Cette ouverture dans bien des cas ne produira qu'un effet que l'on pourrait qualifier de «zooming».

En photographie, le «zooming avant» crée l'illusion de rapprochement de l'objet ciblé et du photographe. En réalité, chacun reste à la même place et la perspective ne change pas. Si l'ouverture du diaphragme laisse passer plus de lumière, la profondeur du champ s'en trouve réduite et situe dans le flou tout ce qui n'est pas le centre de la mise au point.

Une *troisième* réflexion. Cette lecture de l'école faite en termes de paradigmes et le recours habituel de l'école au réflexe d'ouverture-fermeture s'accompagnent d'un jugement extérieur souvent négatif. L'école est facilement et rapidement lue comme incompétente et, à la limite, inutile et désuète. Porter un jugement de valeur de ce type-là sur l'école, c'est la culpabiliser dans chacun de ses agents en leur déniaient toute compétence professionnelle. De plus, c'est ignorer tout ce qui précède: l'école traversée par l'extérieur est sollicitée par les impératifs mouvants et rapidement obsolètes du champ économique, politique et culturel. Sollicitée par l'extérieur, elle l'est en même temps par l'intérieur où chacun (parents, professeurs, administrateurs, élèves, professionnels) tente de promouvoir par son pouvoir formel et informel ses propres valeurs et ses propres intérêts.

Culpabiliser l'école en lui disant qu'elle est incompétente ou inutile, c'est préférer une vision unidimensionnelle de l'école à l'inconfort d'une lecture conjoncturelle pluridimensionnelle. C'est faire porter à l'école la responsabilité d'une situation qui lui échappe et dont elle n'a pas seule la maîtrise.

Par ces trois réflexions, nous avons soulevé autant de problèmes importants posés au monde de l'enseignement. Nous voudrions maintenant proposer quelques éléments de solution à ces problèmes.

Chaque fois que l'on a voulu changer une situation dans les différents secteurs du champ scolaire, le chemin emprunté a toujours été le même: abandon d'une simple stratégie en faveur d'une autre simple stratégie, dans une vision de type linéaire: on passe d'une école du labeur-effort à une école du bonheur-plaisir; d'une centralisation hétérogérée, on va vers une décentralisation autogérée; d'une «usine de connaissances» à une école «réseau-de-rapports-étroits-et-chaleureux»³.

La double stratégie

La simple stratégie, nous l'avons vu, cherche à répondre à une simple exigence. Elle consiste à changer radicalement de modèle pédagogique au moment où une crise se développe ou que la critique de l'enseignement devient trop virulente. Devant des exigences multiples, l'école n'a d'autres possibilités que de développer des stratégies multiples qui lui permettent de conserver en mémoire ses acquis d'hier pour s'approprier progressivement les produits de demain. C'est à ce prix qu'elle pourra répondre de façon différente à ces choix toujours posés en terme de simple stratégie: est-il préférable d'être une école fermée ou ouverte? de développer l'autorité ou de favoriser la liberté? de faire une école du labeur ou une école du bonheur? de maintenir ou de relâcher la discipline? La réponse en termes de stratégies multiples, permet d'affirmer qu'il est préférable d'avoir une école qui aurait un mur (fermeture) avec une fenêtre intégrée (ouverture), faire une école où les enfants seraient heureux d'apprendre, avoir une discipline et des zones de négociation et une autorité créatrice de liberté.

Suffit-il vraiment d'ouvrir l'école, de la vouloir transparente, de rendre les espaces perméables et de mélanger les partenaires pour produire d'autres types d'interaction et pour affirmer que l'école est dite «adaptée»? L'école doit-elle être sans frontière?

Proposer la stratégie multiple au lieu de la simple stratégie comme solution, peut apparaître pour certains n'être en fait qu'une autre façon de poser le problème. Voyons ce que certains auteurs disent à ce propos.

Barel nous permet d'envisager certaines stratégies sociales en regard de la communication paradoxale. L'essence paradoxale de la stratégie double réside dans cette possibilité de refuser le choix en même temps qu'on l'effectue, de réaliser une exclusion inclusive. Elle est un choix assorti d'un refus de choix, une déci-

dabilité accompagnée d'une indécidabilité. La vision de Barel nous sert à interpréter le changement scolaire en sortant de l'unilatéralité du choix des dialectiques du progressif et du régressif, de l'indéterminé et du déterminé, de l'inadapté et de l'adapté⁴.

Dans l'ouverture de l'école aux milieux professionnel et culturel dont nous avons parlé, ce qui est surévalué, c'est le territoire: il suffit de rendre les espaces perméables et pénétrables par une libre circulation des divers partenaires. Ce qui est sous-évalué, c'est l'espace social. c'est-à-dire, comme le mentionne Bourdieu, le réseau de relations qui détermine la forme possible des interactions et la représentation que peuvent en avoir ceux qui y sont engagés. Il ne suffit pas de mélanger les espaces et d'affirmer que l'école doit être comme une maison ou une famille ou devenir communautaire, pour que les gens soient en relation de réciprocité ou de relation égalitaire⁵.

Quand on veut ouvrir l'école «aux milieux» pour qu'elle soit «adaptée», Morval nous informe que la transparence, l'ouverture et la pénétration sociale sont insuffisantes. Au niveau de «l'adaptation» d'un milieu à un autre, toute relation ne peut progresser que dans la mesure où la somme des gains (satisfaction et gratification) est supérieure à la somme des coûts (efforts physiques et psychiques, embarras ou anxiété)⁶.

Goffman souligne l'aspect du contrôle des espaces qui permettent à l'individu de se protéger des contraintes extérieures. Quant à la territorialité et aux interactions, le jeu des acteurs consiste à éviter l'autre afin de maintenir le respect et entrer en contact avec lui afin d'établir la considération⁷.

Foucault interprète la transparence et la visibilité comme un piège qui sert au pouvoir qui peut être protéiforme⁸.

Pour Baudrillard la transparence offre des possibilités de communication accélérée entre l'intérieur et l'extérieur; cependant elle institue simultanément une césure invisible qui empêche que cette communication entre l'école et les milieux devienne une ouverture de transaction réelle sur le monde. Au fond la transparence engendre une relation d'exclusion⁹.

Dans ces transformations multiples rattachées à l'ouverture et cycliquement reprises dans le champ scolaire, qui a l'initiative du changement? Le jeu et l'enjeu du pouvoir n'offrent-ils aux divers partenaires que les options de la domination, de la soumission ou de la résistance?

La transaction

De la même façon que nous avons proposé de développer la capacité de composer avec des stratégies multiples plutôt que de se limiter à des changements par simple stratégie, nous substituerons le modèle de la transaction au réflexe

magique de l'ouverture. A l'intérieur de la transaction, la valorisation prendra la place de la culpabilisation.

D'entrée de jeu, nous situons l'école davantage dans une perspective d'interdépendance que d'autonomie: interdépendance reliant l'école, l'extérieur et l'intérieur dans un complexe de statuts et de ressources variés. Cette perspective permet d'utiliser la transaction pour briser l'illusion du «zooming avant» produite par l'ouverture magique.

L'intérêt de la transaction réside dans la question fondamentale qu'elle permet de poser. Comment, à partir de positions inégales génératrices de déséquilibre, viser à un rééquilibrage producteur d'une capacité d'échange progressivement plus égalitaire? La transaction part du fait que les différents partenaires ont des intérêts divergents mais qu'ils ne voient pas très bien comment ils vont se tirer d'affaire ensemble.

Sur quoi peut porter l'échange scolaire? Qu'est-ce qui entre dans l'échange? Répondre en disant que l'échange porte automatiquement sur un apprentissage technique, ou l'acquisition de savoirs, c'est limiter la réponse. Il y a plus que ça, il y a un enjeu. L'échange englobe la science et la conscience, la scolarisation et la socialisation.

Kellerhals définit la transaction comme un ensemble de principes d'interaction qui conditionnent le mode d'échange. C'est le statut social qui modèle cette forme d'échange¹⁰. La transaction vue comme un échange, se situe dans un espace de règles de fonctionnement relatives à la production de biens, à leur dévolution au groupe ou à l'individu et aux principes d'équité qui régissent leur partage.

Il s'agit de percevoir si et comment la formation du lien de relation et l'adaptation d'un style particulier de fonctionnement traduisent une sorte de stratégie par laquelle les individus négocient leur place dans la société, l'identité qu'ils se donnent, les tâches qu'ils veulent accomplir en fonction des atouts que leur assigne leur position de classe.

L'école peut être analysée comme lieu de transactions. Dans ce cas, l'ouverture limitée à la perméabilité des espaces et à la mixité des statuts n'assure pas automatiquement la rencontre et la collaboration des divers partenaires. La transaction suppose trois phases: une négociation informelle; un système de valeurs à partir duquel se modifient la position et l'image réciproque des acteurs; une capacité de découvrir le capital positif qui se trouve dans l'autre.

La transaction prend la forme d'une négociation implicite et diffuse, c'est-à-dire qu'elle ne se donne pas comme une négociation formelle de type syndical. Implicite et diffuse parce qu'on ne sait pas à l'avance à quels moments et à propos de quoi elle va être décisive. L'école, le milieu communautaire, les stages effectués sur le marché du travail sont autant de lieux d'interaction où l'image, l'identité

réci-proque et les attentes de chacun évoluent et où chaque partenaire fait évoluer l'autre à partir de positions inégales. Le comportement à adopter dans des positions inégales, où l'autre peut manifester une attitude de défense, est le «low profile». Ne jamais faire perdre la face à l'autre partenaire. Goffman définit le terme «face» comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. «Perdre la face» signifie, semble-t-il, faire mauvaise figure, faire piètre figure ou baisser la tête. L'expression «sauver la face» paraît se rapporter au processus par lequel une personne réussit à donner aux autres l'impression qu'elle n'a pas perdu la face. Dans la perspective d'une interdépendance des divers partenaires extérieurs et intérieurs, il ne doit pas y avoir de destruction de la confiance par la culpabilisation; au contraire la transaction se fonde sur le développement d'une confiance plus systématique et plus critique. Cette confiance implique qu'un partenaire ne peut pas jouer le pôle du dominant dans un modèle dominant-dominé, comme si l'un ne faisait que donner et l'autre, que recevoir. Dans le cadre de la transaction, le dominé doit se donner des moyens qui ne le situent pas simplement en position passive. Ce qui veut dire qu'il va se mettre au point de revendiquer, d'évaluer la capacité de son partenaire en le comparant à d'autres. A l'inverse, le dominant peut très bien rester dans une position où il affirme qu'il n'a rien à recevoir ou au contraire entrer dans une situation de transaction où il se dit que dans une position inégalitaire où il domine, il peut recevoir quelque chose de l'expérience de l'autre.

Ce rapport de transaction active où chacun apporte quelque chose n'implique pas nécessairement qu'on ne reconnaisse plus l'inégalité ni la distance. Il se peut qu'un rapport de confiance soit d'autant plus efficace qu'est reconnue l'inégalité.

Le modèle de transaction permet ainsi de sortir de l'unilatéralité des partenaires et de l'unidimensionnalité des stratégies. De cette façon, l'école, resituée en contexte culturel, économique et politique, dans une perspective d'interdépendance, peut exercer l'ouverture indispensable à son évolution et la fermeture nécessaire à son identification.

Ce n'est pas au niveau de l'image idéalisée qui assurerait par l'ouverture le nivellement des différences et l'harmonie des relations, mais au niveau de l'application des règles de fonctionnement relatives à la production de biens, à leur dévolution et aux principes d'équité que se situent les différentes réactions des acteurs en termes de sentiment de justice, c'est-à-dire comment ce qu'on attend d'autrui et ce qu'on estime devoir recevoir varie avec les cadres que se donne le groupe. Cette variation peut produire le sentiment d'injustice et des frustrations, s'il n'y a pas un rééquilibrage concret et l'éclairage que l'on fait sur ce qui se passe demeure partiel et les partenaires continuent à se considérer comme ennemis.

Chercher ce rééquilibrage permet de composer avec l'ambiguïté qui produit la paralysie de l'action. Pour briser cette paralysie il s'agit de partir de la double exigence et d'utiliser une double stratégie. Il y a double exigence: de production et de rémunération qui fonctionne soit à l'égalité, soit à l'équité. La double stratégie réside dans l'alternance de l'égalité et de la différenciation. L'école privilégie de façon générale la simple stratégie et se trouve souvent dans une situation de double exigence contraignante.

C'est dans la production de stratégies multiples et l'utilisation opérationnelle de telles stratégies que le rééquilibrage des inégalités peut réduire le sentiment d'injustice. La double stratégie ou la stratégie multiple permet de réaliser que c'est dans la production et dans la distance des positions différentes que se vit la relation. Dans la position inégalitaire, la distance, même si elle peut être vue comme un mécanisme d'exploitation, peut aussi servir de réflexe de défense.

Dans la mesure où il y a un certain consensus sur l'image positive de l'école, il se peut que les différents partenaires se contrôlent mutuellement dans une émulation active parce que chacun tire son profit et vise à ce que l'on soit dans la meilleure école. Chacun profite au maximum et tente de renforcer l'image positive de l'école.

On a souvent tendance à situer l'ouverture scolaire dans une perspective de rapport de forces, à partir de facteurs de déséquilibre qui interdisent la transaction. Prôner la transaction peut être vu par certains comme de l'angélisme; par d'autres, comme un propos théorique qui ne fonctionne pas dans l'action concrète.

Il est possible de désarmer ces deux critiques. Proposer un modèle de relations fondé sur la transaction ne signifie pas s'en remettre aux acteurs pour qu'ils modifient leurs comportements réciproques dans le sens d'une plus grande attention aux contraintes qui pèsent sur le partenaire. Un échange peut se révéler plus fécond pour les deux parties dès l'instant où elles tentent ensemble de chercher la solution qui les satisfasse raisonnablement sans que l'une soit lésée au profit de l'autre. Ce fait, objectivement démontrable, ne suffit pas nécessairement à mobiliser les acteurs. La conscience du mécanisme n'induit pas la modification des attitudes. La transaction devrait donc être imposée par des structures assez contraignantes qui forceraient les individus à poser collectivement les problèmes, à chercher à utiliser toutes les ressources dont chacun dispose pour trouver des solutions. C'est un peu ce que l'industrie tente de faire aujourd'hui en mettant au point de nouvelles procédures de gestion du personnel, comme, par exemple, les cercles de qualité, qui mettent les individus en inter-relation et les conduisent à entrer dans la logique de la «partie adverse». Un courant culturel nouveau se manifeste désormais qui cherche à faire l'économie des affrontements et à promouvoir des consensus.

On peut par ailleurs se demander si le fait que l'ouverture de l'école ne produit pas les effets attendus n'est pas dû à la manière dont cette ouverture se

réalise généralement: elle est presque toujours imposée par un seul des partenaires. Une telle ouverture ne peut être vécue que comme une forme d'invasion excluant toute possibilité de transaction.

Le problème de la pertinence de l'échange réside dans la relation de l'école avec l'extérieur qui tente d'imposer à l'école de nouvelles exigences qui viennent en interférence avec les anciennes, pour modifier les règles de production et de rétribution. Pour l'école, la transaction se pose en termes d'une double stratégie qui allie une ouverture indispensable aux impératifs de l'extérieur à une fermeture nécessaire au maintien d'un équilibre entre la différenciation et l'identification des espaces et des acteurs qui s'y trouvent en situation d'échange.

Conclusion

D'une manière générale on est conduit à se demander si les capacités de l'ouverture considérée souvent en termes d'adaptation et d'évolution ne sont pas davantage les aboutissements de pressions subies. Cette ouverture doit s'analyser plus comme la conséquence de la pression de la demande émanant de la société que comme une décision autonome des responsables de l'éducation.

L'adaptation dont aurait fait preuve le système éducatif tient moins à ses initiatives délibérées et cohérentes qu'à un assujettissement presque constant aux orientations jugées prioritaires sur le plan politique et social. En admettant qu'une telle adaptation du système éducatif doit se traduire par une réponse adéquate aux besoins des divers champs politique et économique, elle exige aussi que soit préservée suffisamment d'autonomie pour que les décisions, tout en faisant toute la place désirée à la concertation avec les différents partenaires, demeurent du ressort de l'éducation.

Dit autrement, la participation active réelle de l'éducation à l'élaboration du consensus social, de la conscience nationale et au développement économique aurait des frontières dont le dépassement signifierait la perversion.

Les résistances auxquelles se heurte souvent l'adoption d'une planification par «décret» axée uniquement sur la recherche, par exemple, d'une adéquation entre les formations et les débouchés, trouvent ici une certaine explication.

L'ouverture désirable et envisageable serait celle qui permet aux individus de conserver un sens de l'initiative et de la liberté tout en s'insérant dans un plan d'ensemble. Sans cet équilibre, le système éducatif subit une pression qui le force à s'adapter ou à être adapté et à vivre davantage une sujétion à ses exigences dont la définition lui échappe, qu'à une adaptation réussie.

Dans une logique paradoxale, l'adaptation scolaire ne se produirait que dans une société et une économie suffisamment cohérentes pour la rendre inévitable, en réalité inexistante, tandis que l'inadaptation du système éducatif signifierait

moins ses propres déficiences que les contradictions mal maîtrisées et difficilement surmontables d'un contexte politique, social et économique.

En clair, tout système éducatif est largement dépendant de forces qui le dépassent et qui tantôt lui valent des adaptations qu'il ne décide pas vraiment et tantôt le condamnent à une inadaptation plus ou moins permanente aussi longtemps que la réalité politique, sociale et économique ou les conditions du dialogue et l'exercice de la transaction avec celle-ci ne changent pas.

Il n'est heureusement pas à exclure que les séquelles toujours très lourdes de l'inadaptation finissent par conduire les différents partenaires à rechercher les convergences et les accords qui permettraient quelques progrès dont l'inévitable lenteur protégerait longtemps contre les excès d'une adaptation obligée et programmée.

NOTES

1. Charlier, Jean-Emile, Marquet, Jacques et Saint-Jacques, Marcel, *Représentations de l'école. Enquête sur dix écoles secondaires*, Unité de Recherches Sociologiques, 1985.
2. Saint-Jacques, Marcel, *Initiatives de changement et structuration du champ scolaire dans une perspective d'autonomie au Québec*, Volume II, Institut des Sciences Politiques et Sociales, Université de Montréal et de Louvain, 1983.
3. Morin, Jacques-Yvan, *L'école québécoise*, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. IV.
4. Barel, Y., *Le paradoxe et le système*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1979, p. 226-266.
5. Bourdieu, Pierre, *La distinction*, Paris: Editions de Minuit, 1978, p. 27-272.
6. Morval, Jean, *Introduction à la psychologie de l'environnement*, Bruxelles: Editions Mardaga, 1981, p. 106-157.
7. Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 2, Paris: Editions de Minuit, 1973, p. 111-118.
8. Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Paris: Editions Gallimard, 1975, p. 209-228.
9. Baudrillard, Jean, *Le système des objets*, Paris: Editions Gallimard, 1968.
10. Kellerhals, Jean et al., *Mariages au quotidien*, Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale, Genève: Editions Pierre-Marcel Favre, 1982, p. 11-48.