

Une école de verre : transparence spatiale et distance sociale

Marcel Saint-Jacques

Volume 9, numéro 1, 1983

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900402ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900402ar>

[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

Saint-Jacques, M. (1983). Une école de verre : transparence spatiale et distance sociale. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 127-140.
<https://doi.org/10.7202/900402ar>

Résumé de l'article

Le présent article veut mettre en évidence le changement dans les relations quand une école s'ouvre à son milieu. L'utilisation et l'application du cadre théorique de Bateson et de Watzlawick et al., concernant les modèles de relations, permettent de faire une analyse culturelle qualitative de la dynamique d'une école primaire et d'apporter une contribution concrète à l'école communautaire et responsable des années 1980.

Une école de verre : transparence spatiale et distance sociale

Marcel Saint-Jacques*

Résumé — Le présent article veut mettre en évidence le changement dans les relations quand une école s'ouvre à son milieu. L'utilisation et l'application du cadre théorique de Bateson et de Watzlawick et al., concernant les modèles de relations, permettent de faire une analyse culturelle qualitative de la dynamique d'une école primaire et d'apporter une contribution concrète à l'école communautaire et responsable des années 1980.

Abstract — This article aims to highlight the relational changes that result when a school "opens" to its milieu. The theoretical framework of Bateson and of Watzlawick et al. describing models of relations was used to qualitatively analyze the changes within an elementary school and to make a concrete contribution to the community school of the 1980's.

Resumen — El presente artículo aspira poner en evidencia el cambio a nivel de la relación de los individuos cuando una escuela se abre a su medio ambiente. La utilización y la aplicación del cuadro teórico de Bateson, Watzlawick y otros referentes a los modelos de relaciones, permiten hacer un análisis cultural cualitativo de la dinámica de una escuela primaria y de aportar una contribución concreta a la escuela comunitaria y responsable de los años ochenta.

Zusammenfassung — Der vorliegende Artikel will die Veränderung auf dem Gebiet der persönlichen Beziehungen herausstellen, die auftritt, wenn eine Schule sich gegenüber ihrem Milieu öffnet. Die Anwendung des theoretischen Rahmenmodells von Bateson und Watzlawick über die Beziehungsarten erlauben eine qualitative, kulturelle Analyse des Klimas einer Volksschule und einen konkreten Beitrag zur "verantwortlichen, im Milieu verankerten" Schule (école communautaire et responsable) der 80er Jahre.

Cet article s'insère dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie : *Initiatives de changement et production du champ scolaire* (Université catholique de Louvain, 1983). Son sujet cerne comment, dans une perspective d'autonomie, s'effectue au Québec le changement dans le champ scolaire.

Catégories et modèles de relations

Bateson et Watzlawick situent les catégories de relations dans une logique de la communication. Bien que ces catégories se rattachent à cette logique, celle-ci ne peut pas être élaborée dans le cadre limité d'un article.

Pour rendre accessible l'abstraction des catégories de relations, Bernard Chapleau, après avoir étudié lui aussi Bateson et Watzlawick, a reproduit visuellement cette théorie (Voir tableau n° 1).

* Saint-Jacques, Marcel: conseiller pédagogique, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Pour ces deux auteurs, il y a deux catégories: la symétrique et la complémentaire. La complémentaire comprend trois modèles: 1) domination-soumission, 2) assistance-dépendance et 3) exhibitionnisme-voyeurisme. Bateson ajoute une troisième catégorie: la réciprocité.

La *symétrique* inclut tous les cas où les individus de deux groupes, A et B, ont les mêmes aspirations et les mêmes modèles de comportement: la rivalité, la concurrence, la compétition et la vantardise, qui amènent chaque groupe à accentuer à l'excès le modèle en question.¹

La *complémentaire* intègre tous les cas où le comportement et les aspirations des membres des deux groupes sont fondamentalement différents. À l'intérieur des types de comportement, mutuellement complémentaires, il y a trois modèles: la *domination* face à la *soumission*, l'*assistance* face à la *dépendance* et l'*exhibitionnisme* face au *voyeurisme*.

Ni Bateson ni Watzlawick ne mentionnent l'affectivité. Néanmoins, celle-ci est présente chez plusieurs individus; elle tend à vouloir dépasser le rapport social à travers une conscience explicite de la transaction. Dans cette dernière, les partenaires manifestent le souci de partager un enjeu et des objectifs communs.

Dans la catégorie symétrique, les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir. Une interaction symétrique se caractérise habituellement par l'*égalité* et la *minimisation de la différence* (Voir tableau 1).

Dans la catégorie complémentaire, le comportement de l'un des partenaires cherche à compléter celui de l'autre pour former une *gestalt*. Une interaction complémentaire se fonde sur l'*inégalité* et la *maximalisation de la différence*. Chacun des trois modèles de relations complémentaires contient deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position appelée supérieure, première ou «haute» (one-up); l'autre, la position correspondante dite inférieure, seconde ou «basse» (one-down) (Voir tableau 1)².

Les deux catégories, symétrique et complémentaire, peuvent conduire à la longue à une différenciation progressive appelée schismogénèse. La réciprocité, selon Bateson, ne tend pas vers la schismogénèse; elle est compensée et équilibrée à l'intérieur d'elle-même. Elle ne s'oriente ni vers la minimisation, ni vers la maximalisation de la différence.³

Ces modèles bipolaires coexistent chez l'individu: ainsi, celui qui a reçu une formation qui le prédispose à la domination contient aussi en lui les germes de la soumission. Il nous faut donc penser l'individu comme étant structuré selon le modèle domination-soumission et non pas selon l'un ou l'autre de ses éléments.⁴

Dans une perspective fonctionnelle, les systèmes compétitifs symétriques s'opposent aux systèmes complémentaires. Tout individu qui adopterait les deux modèles à la fois risquerait de tomber dans la confusion et dans le conflit intérieur.⁵

Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence.

À cet axiome s'ajoutent les deux postulats suivants de Bateson :

- 1° L'individu, dans une perspective autant physiologique que psychologique, est une entité organisée unique, et ses « parties », ou « aspects », sont en rapport de modification et d'interaction mutuelles.
- 2° Une communauté est, elle aussi, organisée dans ce sens.

Dans ces conditions, il devient inconcevable que deux groupes différents, tels l'école et son milieu, puissent exister côte à côte, dans une communauté, sans qu'il s'établisse quelque rapport mutuel entre leurs caractéristiques respectives. Ce serait contraire au postulat selon lequel une communauté est une entité organisée.⁶

Si deux groupes cherchent à se fondre, à former une communauté, une famille, il leur est difficile d'entretenir des rapports de dépendance (domination-soumission); ils sont amenés graduellement à manifester des rapports de réciprocité.

Une école de Montréal s'est mise en quête de vivre ce changement en s'ouvrant à son milieu.

L'école transparente au milieu

L'école observée est située dans un quartier dit défavorisé de la ville de Montréal. C'est une école primaire qui, dans un premier temps, comprenait la maternelle et le 1^{er} cycle. À cause de la diminution de la clientèle scolaire, l'école voisine, de 2^{ème} cycle, a dû fermer ses portes. Les élèves de ce bassin ont été intégrés à l'école de verre.

Avant l'arrivée de la nouvelle directrice, l'école était une école hermétique au milieu. De plus, à l'intérieur de l'école, les enseignants communiquaient peu entre eux; leurs classes restaient imperméables à tout échange.

Le récit qui révèle la dynamique des acteurs, de l'école et du milieu, s'étend sur une courte période qui couvre les années scolaires de 1977 à 1981. Le point de départ de la séquence correspond à l'arrivée de la directrice qui sert d'élément commutateur de tout le mouvement de changement vécu par cette école primaire. Le perfectionnement des enseignants, le *multi-âges*, la pédagogie ouverte, la présence quotidienne des parents à l'école et la fusion avec l'école voisine constituent des éléments importants dans le changement vécu à l'école de verre.

Distance spatiale

La nouvelle directrice transforme l'école inerte en chantier fébrile. Elle fait passer l'école de la fermeture à l'ouverture. Par ce passage, elle espère obtenir la réciprocité de la part de tous ses partenaires : parents-enseignants, enfants plus âgés-enfants plus jeunes.

C'est là un projet généreux qui, pour se réaliser, doit tenir compte des différents éléments d'une dynamique sociale complexe.

- *Avant l'arrivée de la directrice, quand tu entrais à l'école, il y avait une barrière. Maintenant, on entre à l'école comme on entre à la maison (Entrevue d'un parent).*

Avant l'arrivée de la nouvelle directrice, la *barrière* séparait l'école du milieu. Cette *fermeture* isolait les parents de la directrice et des enseignants, la directrice des enseignants, les enseignants des professionnels non-enseignants, et les enfants entre eux. Le milieu, l'école et la classe constituaient autant de territoires considérés comme autant d'espaces objectifs; à l'intérieur de ceux-ci chaque groupe avait le monopole de son activité: le parent à la maison, la directrice et les professionnels non-enseignants dans leur bureau, les enseignants dans l'école et le professeur dans sa classe.

En 1977, à son arrivée, la directrice lève la barrière, crée l'*ouverture* qui rapprochera les parents de la directrice et des enseignants, la directrice des enseignants, les enseignants entre eux, les enseignants des professionnels non-enseignants et les enfants entre eux.

La barrière, la ligne et la frontière ont pour *fonction sociale de décourager durablement la tentative du passage, de la transgression*. À l'école de verre, la barrière rendait malaisées autant l'entrée du milieu dans l'école que la sortie de l'école dans le milieu.

La levée de cette barrière constitue un acte de communication qui signifie à chacun son identité: cet acte lui exprime sa place et la lui impose en la manifestant à la face de tous; cet acte notifie à chacun, avec autorité, ce qu'il est et ce qu'il a à être. Dans cette école transformée en chantier, où tout le monde entre, et dans ces classes convertibles en ateliers, où tout le monde s'aide, chacun conserve son identité: la directrice demeure la directrice, le parent du comité d'école reste le parent, le parent dit défavorisé reste défavorisé, l'enseignant garde son rôle d'enseignant et le professionnel non-enseignant conserve son titre de professionnel non-enseignant.

L'*effet majeur* du rite de passage réside dans la *consécration* et dans l'*institutionnalisation de la différence*. Le rite vise l'intégration des oppositions proprement sociales comme celle du public et du privé, c'est-à-dire de l'école et de la maison, en leur assignant des propriétés « sociales » destinées à apparaître comme des propriétés « naturelles ». À l'école de verre, l'intégration des oppositions s'établit dans des relations du type:

<u>directrice-enseignants-élèves</u>	<u>famille</u>
école	maison

L'école se métamorphose en maison de verre; les enseignants et les élèves fondent une famille dont la traduction organisationnelle est le *multi-âges*.

La directrice célèbre, dans les classes, ce même rite de passage de l'hermétisme à la perméabilité. Elle veut y enlever toute barrière entre les enseignants, entre les parents et les enseignants. Lorsque la directrice rédige le plan de perfectionnement de ses enseignants, elle enclenche le même type de transformations auxquelles se rattache l'efficacité symbolique des rites observés chez les parents ; on remarque par exemple que tel enseignant est identifié à la pédagogie ouverte et au *multi-âges*.

Dans cette image sociale haute en performance, la levée de la barrière magique convertit l'école en maison et transforme des étrangers (directrice, enseignants, parents et élèves) en « consanguins » ; le coup de force symbolique accompli par la directrice dans ce cadre lui permet d'assigner à chacun une nouvelle essence par nominations et par injonctions, tacites ou explicites.

Pour en arriver à la collation des titres sociaux qu'elle effectue dans son école, la directrice exécute elle-même une transgression symbolique de la limite de la barrière : elle est une *amie* pour les parents — qui l'appellent par son prénom — et elle veut être la *sœur* de ses enseignantes. Elle peut pousser très loin le démenti de sa définition sociale — celle de directrice « boss » — sans cesser cependant d'être perçue à travers celle-ci. L'utilisation de ces stratégies de condescendance lui permet de bénéficier des avantages à la fois de la conformité et de la transgression.

Le véritable « miracle » produit par l'acte d'institution à l'école de verre réside dans le fait qu'il parvient à faire croire aux individus consacrés qu'ils sont justifiés d'exister ainsi et que leur existence sert à quelque chose. Les personnes qui voient ce « miracle » se reproduire quotidiennement à l'école de verre sont celles qui se retrouvent dans la même croyance qui préexiste au rituel, croyance fondant la condition de l'efficacité du rituel. Si tous les nouveaux reçus sont accrédités, ils n'ont cependant pas tous la même mention : les parents favorisés le sont pour leur perspicacité à *se servir de l'école*, alors que les parents dits défavorisés le sont pour leur héroïcité à *servir l'école*.

Les retombées d'une telle transparence universelle affectent généralement l'espace et les partenaires en présence. Selon Michel Foucault, la visibilité est un piège ; celui qui est soumis à un champ de visibilité et qui le sait devient le principe de son propre assujettissement. Il inscrit spontanément en lui le rapport du pouvoir dans lequel il joue simultanément deux rôles, celui du dominant et celui du dominé.

Opter pour un univers de la cloison totale, c'est l'emprisonnement. Changer d'option en lui préférant l'univers de la transparence totale, c'est aussi l'emprisonnement. Le choix inédit serait le mur avec une fenêtre.

Cette théorie s'applique à l'école de verre. Le point de départ auto-référentiel de l'initiative de changement réside dans la décision de l'enseignant d'élaborer son plan de perfectionnement et de choisir ses personnes-ressources. Un nouveau rapport de proximité entre enseignants s'installe dans une recherche de transparence et d'ouverture à l'autre.

Une plus grande perméabilité entre les personnes naît du choix par affinités lors de regroupement des personnes dans le projet de perfectionnement. Chacune devient pour l'autre un agent supplémentaire de développement intérieur. On n'aime plus l'autre pour ses différences ; on cherche en lui sa propre définition. La proximité n'engendre donc pas la réciprocité.

La constatation d'une différence insurmontable avec une autre personne devient, dans ce cas, un défi à la valeur du « moi ». Le genre de crise interpersonnelle vécue à l'école de verre, entre la directrice et les professionnels non-enseignants, entre les enseignants du pré-scolaire, du premier cycle, et ceux du deuxième cycle, s'est élargi en crise du « moi » collectif en convertissant les conflits de groupes et d'intérêts en conflits portant sur l'identité : pour être reconnu, il est préférable d'être de pédagogie ouverte, ou de *multi-âges*. Cet ensemble de subjectivités lutte sur deux fronts : le monde extérieur (la commission scolaire, le gouvernement) menace sa « solidarité » ; le monde intérieur est le lieu de conflits entre les enseignants du premier cycle et ceux du deuxième cycle, entre ceux de pédagogie ouverte et ceux de pédagogie plus traditionnelle. Malgré ces difficultés, l'école de verre essaie de convertir son désir d'émancipation des contraintes en désir de libération personnelle. Sa « recherche » de définition d'une identité collective n'aboutit pas à forger un « nous » propre ; en ce sens, ses efforts sont vains. Cependant, ils servent à ériger l'identité individuelle.

Marques de distance sociale

Arrêtons-nous à certaines observations et à certaines hypothèses. L'école de verre se fait une image idéalisée d'elle-même en pensant qu'il suffit de confondre les espaces pour rapprocher les différents partenaires : ceci se passerait dans une réciprocité où tout le monde s'entraiderait.

Dans ce complexe de relations, trois dimensions importantes traduisent les changements de l'école de verre et permettent de construire certaines hypothèses.

Première dimension : attraction et sélection des partenaires

Hypothèse — Pour effectuer un changement en termes de projet, l'école de verre fait l'hypothèse qu'il suffit d'être attirés les uns par les autres (axe d'attraction).

L'hypothèse est confirmée dans sa dimension psycho-sociale.

- Au niveau de petits groupes d'enseignants, le capital affectif entraîne la mobilisation des acteurs autour d'un projet restreint.

L'hypothèse est infirmée dans sa dimension sociale. L'attraction n'entraîne pas automatiquement la production et le changement escomptés.

- Au niveau de l'équipe-école, la relation n'enclenche pas automatiquement la production du projet collectif, mais l'atomisation du groupe autour de projets multiples.

- Au niveau de l'ensemble du rendement scolaire des enfants, la performance des enfants moyens favorisés n'a que faiblement augmenté, alors que celle des enfants dits défavorisés est restée la même. Ceci s'explique par la transformation de la relation entre les enseignants et les enfants.

Deuxième dimension : réciprocité des partenaires

Hypothèse 1 — Pour assurer la réciprocité des acteurs, l'école de verre fait l'hypothèse qu'il suffit de réduire les distances spatiale et sociale des divers partenaires.

Hypothèse 2 — Pour assurer la réciprocité des partenaires, l'école de verre fait l'hypothèse qu'il suffit que les actions soient accomplies par bienveillance ou par transparence à l'égard des usagers : parents, enfants. En fait, cependant, ces actions visent à accroître le bien-être de l'école ou son autonomie.

L'hypothèse 1 est confirmée dans sa dimension psycho-sociale.

- Au niveau des petits groupes, la réciprocité se manifeste plus, quoique faiblement, entre partenaires semblables (enseignants-enseignants ; parents-parents ; enfants-enfants), qu'entre partenaires différents (enseignants-parents).

Les hypothèses 1 et 2 sont infirmées dans leur dimension sociale. La réduction des distances spatiale et sociale, de même que les attitudes de bienveillance et de transparence, n'assurent pas la réciprocité.

- Il existe entre les acteurs de l'école de verre une forte présence des catégories de relations, symétrique et complémentaire, et une faible présence de la réciprocité.

Un commentaire semble pertinent à ce moment-ci. Selon Bateson, chaque fois qu'on organise le système dans l'intérêt de l'école, tout en déclarant à l'utilisateur qu'on agit dans son intérêt, on perpétue une situation schizophrénogène ; ce genre de supercherie involontaire place l'utilisateur dans une situation de double contrainte ; sa réponse sera de type «schizophrénique», c'est-à-dire qu'il se verra incapable de commenter le fait qu'il se sent trompé.

Troisième dimension : ouverture de l'école au milieu

Hypothèse — Pour assurer l'adaptation de l'école au milieu, l'école de verre fait l'hypothèse qu'il suffit de changer l'école.

L'hypothèse est confirmée dans sa dimension psycho-sociale.

- Dans un groupe restreint, de type communautaire, la somme des changements individuels aboutit à un changement collectif.

L'hypothèse est infirmée dans sa dimension sociale. L'ouverture de l'école au milieu n'assure pas la transformation de l'école.

- Vouloir adapter l'école au milieu tout en continuant d'effectuer une lecture du milieu en termes de pathologie, d'incapacité naturelle et de dépendance permanente, ne peut que mettre en danger la relation des deux pôles en question : l'école et le milieu.
- Tout changement de priorité effectué de façon unilatérale par l'école, au niveau des modèles d'apprentissage et au niveau organisationnel, a un impact direct sur le complexe des rôles joués par les partenaires et sur l'équilibre de l'individu qui adopterait à la fois deux systèmes de relations, l'un symétrique, l'autre complémentaire. La personne jouerait à la fois la relation d'autorité et la relation d'aide.

Complexe des relations

- *Il y a un décloisonnement entre les enseignants. Les enseignants se sont regroupés par affinité (Entrevue d'une psychologue).*

En utilisant le cadre théorique ayant trait aux catégories de relations, on peut se demander si l'ouverture spatiale observée à l'école de verre s'accompagne d'une ouverture au niveau de la relation personnelle (Voir tableau 2).

L'image idéalisée tend à décloisonner et à rapprocher des personnes selon un modèle d'affectivité et de réciprocité (III, c et f). En réalité, il y a alternance entre deux modèles ; la préférence du modèle actuel de relation se fait en faveur du modèle chronologiquement « démodé » mais encore présent (I, a et d), celui de la domination-soumission et de la compétition.

En examinant, à l'école de verre, le point de départ du changement et son point d'arrivée, on constate une intention d'arriver, par l'ouverture de l'école au milieu, à un univers d'échanges multi-latéraux et égalitaires entre les différents partenaires.

À l'école de verre, l'affectivité et la réciprocité (III, c et f) ne dominent pas ; les modèles I et II sont plus présents que le modèle III. Les hypothèses antérieures, qui avançaient qu'il ne suffit pas de mélanger les espaces pour nier la distance sociale, sont confirmées par l'analyse des modèles de relations. Alors que la logique intentionnelle de l'école de verre affirme « on est transparent, donc on se rapproche », pour Michel Foucault la logique objective du projet, tel que vécu, montre que la transparence est un mécanisme d'exclusion au service du pouvoir. La logique objective concerne les effets qui découlent d'une pratique, indépendamment de la conscience qu'on en a.

Le pouvoir joue à la fraternité pour mieux assurer, autant que possible, son autorité. Un rite d'institution, fait de distance/proximité, de fermeture/ouverture et

d'opacité/transparence, a été mis en place à l'arrivée de la directrice ; ce rite permet de répartir les six images relationnelles, situées en cohérence pragmatique avec ce rite initial, et de les distribuer selon trois modèles verticaux et deux axes horizontaux.

L'axe A de l'attraction focalise la relation et se caractérise par la fermeture des acteurs sur leur univers.⁷ L'axe B de l'interaction met l'accent sur la production et se caractérise par l'ouverture sur le projet extérieur.⁸

À l'école de verre, le changement apporté par l'ouverture de l'école au milieu s'accompagne d'un changement dans les modèles de relations et dans l'attribution de leur valence.

Le modèle I (a et d), jugé démodé, se voit attribuer une valence négative par la nouvelle directrice, les enseignants du pré-scolaire et du premier cycle (*multi-âges*) et les professionnels non-enseignants. Le modèle II (b et e), jugé à la page, se voit maintenant attribuer une valence positive par les mêmes acteurs. Le modèle III est de valence nulle parce qu'il est en état d'émergence légère ; il se situe tantôt dans l'intentionnel, tantôt dans l'opérationnel.

Le modèle I correspond à l'école de verre d'autrefois ; le modèle II, à l'école de verre de maintenant ; le modèle III, à l'école de verre de l'avenir. La ligne de temporalité indique qu'il y a une densité différente de présence du modèle : le modèle II est plus présent que le I ; le modèle I, plus présent que le III. Trois mots les caractérisent : « *doing* » (I), « *being* » (II) et « *becoming* » (III).

La clôture faisait de l'école un espace refuge, un espace traditionnel à transcendance close ; une fois la barrière levée, on découvre une modification de la structure interpersonnelle. Cette école-maison devient l'équivalent du corps humain ; son schème organique puissant se généralise dans un schème idéal d'intégration des structures sociales : on cherche à ce que tout communique, à ce que tout soit fonctionnel, sans secret, sans mystère. Tout s'organise, donc tout est clair et transparent.

La transparence, comme le verre, offre des possibilités de communication accélérées entre l'intérieur et l'extérieur ; cependant, elle institue simultanément une césure invisible qui empêche que cette communication devienne une ouverture de transaction réelle sur le monde. Au fond, la transparence engendre une relation d'exclusion.

Piste concrète

À l'école de verre, le passage du modèle I démodé au modèle II à la page, et du II au III, modèle en devenir, s'effectue selon le processus de sélection par exclusion. Il n'aboutit pas à une recomposition par inclusion.

Ainsi, dans la lecture comparative horizontale du premier axe A de la relation avec le deuxième axe B de la production, l'école de verre peut penser que la produc-

tion n'est pas importante, à partir du moment où l'on a résolu le problème de l'attraction; en pensant de la sorte, l'école change d'insistance axiale. Dans le second axe, celui de la production, la croyance réside dans le fait que la production entraîne tout le reste.

Dans le premier, celui de la relation, la croyance consiste à dire qu'il faut être attiré, les uns par les autres, et à croire que cette attraction entraîne tout le reste. Par ce choix unidimensionnel, l'école se place dans une situation de « *single bind* »; c'est la sélection par exclusion.

La transparence de l'école, qui s'accompagne rarement de la transparence du milieu, place fréquemment les parents et les enfants dans l'incapacité de décider, d'autant plus que l'école se confine souvent dans des stratégies simples: parce que l'investissement se fait sur l'axe de la relation, on pense que l'axe de la production suivra automatiquement. Le débat actuel se situe dans le choix exclusif à faire entre l'école du labeur et celle du bonheur; faut-il apprendre à lire? faut-il apprendre à être bien dans sa peau? Voilà le sujet du débat.

Ne serait-il pas possible de concevoir que les modèles, au lieu de s'exclure, se complètent sans s'éliminer? Ainsi, par exemple, le modèle III composerait avec les deux modèles antérieurs, I et II, en leur donnant un nouveau sens. On peut apprendre à lire, à écrire et à compter, tout en apprenant à être bien dans sa peau.

Adopter cette méthode d'analyse, c'est prendre ses distances par rapport à un modèle linéaire, évolutif et sans retour en arrière possible, au profit d'un modèle de rétroaction qui détermine à la fois un certain type de diagnostic et d'autres types d'intervention.

Le rapport social de dépendance des parents vis-à-vis de l'école et celui des parents dits défavorisés vis-à-vis des parents favorisés ne se transforment pas automatiquement par suite de certaines solutions stéréotypées telles que la transparence, l'éducation psychologique de la communication ou de la famille, le cercle magique, les cours «Se reconnaître comme femme», «Parents et enseignants efficaces». Il faut travailler sur la manière de modifier la transaction sociale et sur la manière d'utiliser les relations pour modifier cette transaction. La véritable transaction se réalise dans la solidarité des partenaires en vue d'une production et dans la différence des positions de chacun. L'analogie du jeu de cartes permet l'explication du concept de transaction. Si tout le monde a la même main, les mêmes cartes, il n'y a plus de jeu possible.

Il existe une production en commun qui n'a d'intérêt que dans la mesure où coexistent des positions différentes inégalitaires: chacun doit y faire valoir ses capacités de créativité et ses capacités d'inventer son jeu dans une relation expressive, fraternelle et ludique. La capacité de transaction n'a d'égale que l'aptitude à lire positivement la position de l'autre. Il ne suffit pas d'avoir une image positive de soi, ni de se reconnaître comme femme; il s'agit aussi d'avoir une relation positive, de se

faire reconnaître comme femme, de se faire reconnaître comme Québécoise par les autres. Autrement, la société qui se dit démocratique vit plutôt un modèle élitiste ; la masse risque d'être lue négativement par l'élite modernisatrice.

Applications

L'école québécoise, énoncé de politique (1979) du ministère de l'Éducation du Québec, va dans le sens de la stratégie unique du processus de sélection par exclusion.

Il restera beaucoup à faire, cependant, pour transformer l'école en un réseau de rapports étroits et chaleureux, unissant parents, maîtres et administrateurs ; faute de quoi, cette école ne saurait être au mieux qu'une usine de connaissances.

L'usine s'oppose au réseau. L'usine correspond au modèle I (a et d), désuet, et le réseau correspond au modèle II (b et e), actuel quant à la dynamique de l'école de verre.

Le Québec passe des années 1960 aux années 1980, du modèle sociétal industriel au modèle sociétal post-industriel : le premier est axé sur la production, le second sur la communication. Le premier correspond au modèle I (a et d) et le second s'aligne sur le modèle II (b et e), quant à la dynamique de l'école de verre.

Le concept de transaction s'applique à la fois dans les micro-groupes et les macro-groupes, au niveau de la pédagogie et de la gestion industrielle. Le modèle de *La pédagogie des opprimés*, de Paulo Freire, et de *The Art of Japanese Management*, de Richard Tanner Pascale et Anthony G. Athos, dans des pays à développement économique différent, reproduisent constamment le succès de la double stratégie et de la transaction. Ces références viennent confirmer notre point de vue quant à une marche en avant qui intègre les acquis, les bénéfiques du passé.

Tableau 1
Catégories de relations








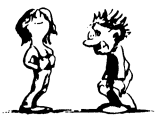
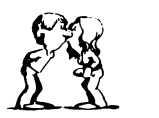




	Symétrie	Complémentarité	Réciprocité	Affectivité
Compétition				
Domination-soumission				
Assistance-dépendance				
Exhibitionnisme-voeurisme				
Stabilité				
Non-rapport				

Tableau 2
Modèles de relations — école de verre

	I	II	III	
A	a)	b)	c)	
Attraction				Relation Fermeture sur les agents
	-	+	N	
	Complémentarité Domination-soumission	Complémentarité Exhibitionnisme-voeurisme	Affectivité Non-rapport	
B	d)	e)	f)	
Action sur le projet extérieur				Production Ouverture sur l'ex- térieur
	-	+	N	
	Symétrie Compétition	Complémentarité Assistance-dépendance	Réciprocité Stabilité	
Séquence temporelle				
	- + N Valences			

NOTES

1. Bateson, Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris: Éditions du Seuil, 1977, p. 83.
2. Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson, *Une logique de la communication*, Paris: Éditions du Seuil, 1972, pp. 66 et 67.
3. Bateson, 1977, p. 84.
4. Bateson, 1977, p. 106.
5. Bateson, 1977, p. 106.
6. Bateson, 1977, p. 106.
7. Voir la position des acteurs dans les trois images du haut: a, b et c, au Tableau 2.
8. Voir la position des acteurs dans les trois images du bas: d, e et f, au Tableau 2.

RÉFÉRENCES

Barel, Yves, *Le paradoxe et le système*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1979.
 Bateson, Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris: Éditions du Seuil, 1977.
 Bateson, Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 2, Paris: Éditions du Seuil, 1980.

- Baudrillard, Jean, *Le système des objets*, Paris: Denoël/Gonthier, 1972.
- Birnbaum, Norman, Alain Touraine, et al..., *Au-delà de la crise*, Paris: Éditions du Seuil, 1976.
- Bourdieu, Pierre, *La Distinction*, Paris: Éditions de minuit, 1979.
- Bourdieu, Pierre, La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 13, février 1977, p. 3 à 45.
- Bourdieu, Pierre, Les rites d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, no 43, juin 1983, p. 58 à 64.
- Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Paris: Éditions Gallimard, 1975.
- Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris: François Maspero, 1980.
- Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1: La présentation de soi, Paris: Éditions de Minuit, 1973.
- Hiernaux, J. Pierre, *La fonction affective des combinatoires institutionnelles*, Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, Section d'analyse culturelle.
- Hiernaux, J. Pierre et Jean Remy, «Analyse culturelle» *Présentation d'une problématique et d'une méthode*, Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, Section d'analyse culturelle.
- Michelat, Guy, Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue française de sociologie*, XVI, 1974.
- Morval, Jean, *Introduction à la psychologie de l'environnement*, Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur, 1981.
- Papajohn, John et John Spiegel, *Transaction in Families — A Modern Approach for Resolving Cultural and Generational Conflicts*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1975.
- Pascale, Richard Tanner et Anthony G. Athos, *The Art of Japanese Management*, New York: Warner Books, 1982.
- Remy, Jean, Liliane Voye et Émile Servais, *Produire ou reproduire?*, Tome 2: Transaction sociale et dynamique culturelle, Bruxelles: Vie Ouvrière, 1980.
- Touraine, Alain, *La voix et le regard*, Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson, *Une logique de la communication*, Paris: Éditions du Seuil, 1972.