

Québec français



Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique

Johane Patenaude

Numéro 106, été 1997

Le dialogue pédagogique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56446ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Patenaude, J. (1997). Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique. *Québec français*, (106), 27–30.

Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique*

On semble admettre que l'apprentissage ne résulte pas d'un simple transfert de connaissances. Cet acquis, moins banal qu'il n'y paraît, n'est pas sans lien avec les nouvelles orientations valorisant l'apprentissage coopératif. Cet apprentissage procéderait de compétences¹ communicationnelles particulières. Mais de quelles compétences s'agit-il ? Cette préoccupation nous conduit à aborder le dialogue sous l'angle de ses conditions d'exercice : sa structure, ses règles et ses normes.

par Johane Patenaude *

Les travaux du philosophe contemporain du langage, Francis Jacques² et ceux de Saint-Augustin³, sans doute le premier philosophe (IV^e siècle) à exercer le dialogue pédagogique, donnent à voir dans le dialogue plus qu'une stratégie pédagogique. Son caractère fondamentalement éthique constitue ce en vertu de quoi le dialogue pourrait être, d'une certaine façon, l'objet même à apprendre. C'est dire que s'habiliter à dialoguer serait en même temps se doter de compétences éthiques. Encore faut-il en connaître les conditions d'exercice. C'est ce que nous aborderons brièvement ici.

Disons-le d'entrée de jeu, le dialogue n'est pas n'importe quel échange, il est ni une conversation ni une négociation. Il dépasse la conception qui le réduit généralement au va-et-vient entre récepteur et receveur. Ni contenu et plus que procédure, le dialogue procède de la « différence » qui sépare a priori les interlocuteurs et les guide vers une coélaboration du sens. Pour cela, les conditions d'exercice du dialogue sont ultimes, voire idéales, et doivent donc être comprises en tant que phare qui oriente l'intervention éducative qui s'en réclame.

C'est dans une perspective éducative que nous exposons ici ces principales conditions selon les trois dimensions impliquées dans toute pratique éducative, dialogique ou pas : la finalité du dialogue et ses objectifs de formation (quel est-il ?), les compétences et les habiletés requises (à qui s'adresse-t-il ?), et ses conditions d'exercice (comment et par qui est-il guidé ?). Ces trois dimensions distinguent l'ensemble des conditions du dialogue qui, lorsque réunies, constituent le dialogue en exercice.

◊
Les conditions d'exercice du dialogue sont ultimes, voire idéales, et doivent donc être comprises en tant que phare qui oriente l'intervention éducative qui s'en réclame.
◊

Le dialogue : quel est-il ?

Quelles sont les caractéristiques du dialogue (réussi) ? Elles sont de deux ordres, celles qui relèvent de ses finalités et celles qui touchent au processus lui-même, c'est-à-dire les *moyens* jugés nécessaires pour prétendre au dialogue.

On relève six finalités du dialogue qui, toutes, présupposent que l'acte de langage ne saurait être de nature privée :

1. Le dialogue est une approximation réciproquement acceptable sur les valeurs de vérité et de justice, d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre, présent ou virtuel.
2. Le dialogue n'amène pas nécessairement au consensus, et même n'a pas toujours de terme.
3. La conclusion du dialogue est le fruit d'une œuvre commune.
4. Dialoguer, c'est accéder au raisonnable : on passe de la « violence » au désaccord, du désaccord à la mise en question, et de celle-ci au questionnement raisonnable qui d'entrée suspend l'usage de la force.
5. Le sens du dialogue est toujours le produit de l'interaction verbale de plusieurs (et non d'un simple accord de l'un aux propos de l'autre).
6. Il vise une transcendance au niveau de l'objet (entreprise commune de partage de sens) et au niveau du sujet (le « nous »).

Par ailleurs, on compte douze moyens liés au processus du dialogue réussi :

1. Le contexte d'échange doit être paisible ; il doit être soustrait au champ de forces en lutte (la surenchère, la ruse, le faux-semblant, etc.)
2. Le dialogue doit pouvoir à l'élaboration mutuelle d'arguments au niveau d'une finalité extra-individuelle du conflit.

3. L'absence de consensus n'est pas un échec. L'arrêt d'un dialogue ne signifie pas que tout est dit.
4. On doit s'entendre sur la question préalable de savoir ce qui est pertinent ou pas pour fins de discussion.
5. Le dialogue exige de fournir les éléments intellectuels de la résolution de la question ou du problème pratique.
6. Les présupposés doivent être susceptibles de révision à tout moment.
7. Le dialogue doit composer avec la violence et l'intérêt et présuppose un partage du contexte géographique et historique des interlocuteurs.
8. Il doit suppléer le manque de coopération discursive des interlocuteurs.
9. Il doit pouvoir compter sur un accord minimal sur les présupposés touchant au contenu propositionnel, à l'intérêt commun et au but poursuivi.
10. Les questions doivent être informelles, c'est-à-dire qu'aucune réponse prévisible ne doit fermer la question par une phrase déclarative.
11. Ce qui est question doit être réel.
12. Le questionnement englobe une situation d'argumentation réelle où la contextualisation des unités sémantiques du langage ou leur codification n'est pas fixée d'avance. Il y a une part de création du code dans l'échange.

Ce cadre théorique trace l'horizon où se découpe l'activité dialogique elle-même. Cette activité est celle de locuteurs à qui elle s'adresse en propre.

À qui s'adresse le dialogue ?

Le dialogue est l'œuvre d'interlocuteurs. Les conditions suivantes sont attribuables en propre aux interlocuteurs en relation. On en retrouve deux types :

les variables gouvernantes⁴ et les stratégies d'intervention. Nous appelons variables gouvernantes tout ce qui touche les émotions, les sentiments, les attitudes et les aptitudes des interlocuteurs. L'autre type re-

◇
Le dialogue
est l'œuvre
d'interlocuteurs.
◇

groupe les moyens que doivent prendre les interlocuteurs pour orienter le mode d'intervention dans le cadre du dialogue. Ces moyens sont très dépendants des variables gouvernantes, elles les supportent. C'est pourquoi nous situons aussi ce groupe de conditions au niveau des interlocuteurs.

On retrouve six conditions touchant les variables gouvernantes :

1. L'interlocuteur doit être personnellement engagé dans l'échange. Il parle en son nom propre.
2. Le dialogue compte nécessairement sur le désir des locuteurs de participer à une entreprise commune de partage de sens.
3. Le dialogue compte nécessairement sur la volonté de partager une question initiale.
4. Les interlocuteurs doivent être aptes à assurer et à préserver leur identité personnelle (par exem-

- ple, ne pas oublier son nom en cours de route !)
5. Ils doivent être capables de faire des conjectures (élucidation sémantique et métalinguistique : présuppositions, réseau de sens et organisation conceptuelle).
6. Ils doivent admettre une loi initiale d'échange (partage minimal de vocabulaire, de la structure grammaticale, etc.)

Quant aux stratégies d'intervention des interlocuteurs, on en dénombre sept :

1. Chacun doit s'adresser directement à l'autre et se représenter soi-même.
2. On doit justifier son point à partir des motifs qui sont apparus à même les débats.
3. On doit transformer les partis-pris en hypothèses en fixant les points à discuter. On doit recadrer le problème, si nécessaire.
4. Les interlocuteurs doivent permettre et même inviter l'autre à avancer des arguments en sa faveur.
5. On doit dépoliariser le débat en se référant à d'autres opinions.
6. On doit poser le problème, écarter les questions non-pertinentes, qualifier les faits d'un commun accord.
7. On doit concevoir et poser une question initiale qui ouvre l'énonciation ou le champ sémantique.

Ces stratégies des interlocuteurs ne sauraient supporter à elles seules l'activité *éducative* qu'est le dialogue. Un certain encadrement est privilégié selon « comment » et « par qui » l'activité est guidée.

Comment et par qui le dialogue est-il guidé ?

Le « comment » et le « par qui » concernent les normes, autrement dit les règles de la procédure dialogique. Ces normes ont pour spécificité de rendre possible l'exercice du dialogue et d'en assurer la gestion. On peut imaginer, en contexte éducatif, que cet aspect concerne la tâche spécifique du maître (bien que son rôle soit aussi, on le devine, de veiller aux autres aspects vus précédemment).

On dénombre dix règles de deux ordres spécifiques. Les neuf premières se rapportent aux normes d'éthique nécessaires à l'exercice du dialogue et la dixième concerne l'évaluation éthique du fruit du dialogue. Les neuf normes d'éthique à l'exercice du dialogue sont les suivantes :

1. Toutes les stratégies de rapport de force sont considérées illégitimes. (par exemple : la ruse, la surenchère, les menaces, l'argument d'autorité, etc.).
2. On peut décider d'arrêter un dialogue comme on peut le poursuivre à tout moment par une décision de le faire.
3. Est posée une règle d'équité qui recommande la parité des actes et des présences personnelles dans le dialogue.
4. Le maître doit être désintéressé.
5. On rend équitable le partage de la parole (ce

qui ne signifie pas de compter les tours de paroles qui, écrit Francis Jacques, ne font pas plus l'équité que le baise-main ne fait la tendresse).

6. On doit tenter de rendre le problème soluble (à tout le moins, ne pas nuire au processus d'entente).
7. On doit veiller à ce que soit dépassé l'intérêt individuel ou celui des parties en présence.
8. On doit pouvoir démontrer que la décision est raisonnable et non arbitraire.
9. On ne doit pas forcer l'échange. Car toute forme de communication instituée appelle un consentement préalable pour s'engager.

Plus que toutes autres conditions du dialogue, ces règles concernant « comment » et « par qui » démontrent le caractère fondamentalement éthique du dialogue. Mais qu'en est-il de la valeur éthique du produit du dialogue ? Ce produit du dialogue est-il d'emblée éthique pour autant ? Bien sûr que non. Cela devient évident lorsque, par exemple, on imagine que la décision d'éliminer les Juifs ait été le produit d'un dialogue — éthiquement — mené entre des interlocuteurs nazis. S'impose alors la nécessité d'ajouter une norme à celles énoncées précédemment qui exige explicitement des interlocuteurs qu'ils soumettent le fruit du dialogue à un critère qui dépasse celui de leur accord respectif. Cette préoccupation particulière est traduite dans la règle suivante :

- Les arguments doivent être universalisables, c'est-à-dire viser un « auditoire universel » plutôt que particulier ⁵.

On comprendra le statut particulier de cette règle ; elle fait intervenir un « tiers idéal » pour l'évaluation éthique du fruit du dialogue. Son importance est majeure car le dialogue ne se veut pas un modèle intellectuel mais d'exercice en contexte éducatif compris au sens large.

Dialogue et contexte pédagogique institutionnel

Le dialogue est un idéal nécessairement éthique. Ses conditions le démontrent bien. Ses limites internes sont évidentes par rapport à la réalité quotidienne des rapports humains. Aussi croyons-nous qu'il n'en perd pas pour autant ses vertus en tant qu'inspirateur ou que guide de l'intervention éducative, voire éducatrice. Mais qu'en est-il des limites externes ? Le cadre institutionnel peut-il menacer l'exercice dialogique ? Pour répondre à cette question, dépassons le cadre formel pour aller du côté des principaux protagonistes : l'élève et le maître.

L'élève

Le dialogue, écrivions-nous, exige des interlocuteurs le désir de participer à une entreprise commune de partage

de sens. Au départ, on voit qu'il est difficile d'exiger des élèves qu'ils soient tous porteurs d'un tel désir et

l'idéal du dialogue empêche toute participation active forcée. Par contre, nous savons qu'au plan éducatif tout n'est pas nécessairement perdu pour un élève passif ⁶.

Autre chose est la volonté attendue des interlocuteurs de partager une question initiale. Ceci peut exiger de l'interlocuteur de voir transformer « sa » vérité en hypothèse. L'initiation difficile à cette étape est facilitée lorsque l'élève s'entretient à partir d'un conflit, réel ou fictif, qui est signifiant pour lui et qui le plonge dans l'incertitude. Pour vouloir partager une question qui ouvre le champ sémantique, l'élève devra s'éprouver ne serait-ce qu'au contact de manières de voir différentes de la sienne par d'autres interlocuteurs. Ces différences peuvent toucher l'énonciation du problème, le cadrage de la question, les éléments pertinents qui constituent le conflit, etc. Dans cette optique, un petit groupe peut être créé à partir d'élèves qui ont des conceptions divergentes, à condition de vouloir partager une question initiale. Dans tous les cas, la reconnaissance du conflit est indispensable sans quoi (par exemple, si on en impose un) l'élève compromet aussi une autre condition du dialogue, à savoir : être personnellement engagé et parler en son nom propre. La reconnaissance du conflit est préalable à toute coélaboration de la question initiale. Sans elle, il y a peu d'engagement personnel possible.

La condition du dialogue la plus difficilement soutenable en contexte pédagogique institutionnel est que chacun s'adresse directement à l'autre et se représente soi-même. Cela impliquerait que les élèves se passent du maître. L'indispensable présence du maître ne devrait pas faire conclure à l'impossibilité du dialogue en contexte éducatif. Nous pouvons réduire les dommages causés à l'idéal du dialogue en proposant que, à défaut de s'adresser directement à l'autre, chacun s'adresse directement à un tiers désintéressé, en présence de l'autre. Ce tiers peut tout autant être le maître que le président d'assemblée, la personne-ressource que l'animateur, le parrain que le guide.

Le rôle du maître est, on s'en doute, très exigeant eu égard à la relation d'apprentissage par le dialogue. Il doit en intégrer les règles et les normes par-delà une mécanique d'application. Loin de l'idée de « recette », le maître devra pouvoir les mettre au service du travail coopératif des élèves en processus d'un *dire ensemble*.

Le maître

Le maître aura les connaissances et les habiletés nécessaires au dialogue afin d'habiliter les élèves à y

◊
La condition du dialogue la plus difficilement soutenable en contexte pédagogique institutionnel est que chacun s'adresse directement à l'autre et se représente soi-même. Cela impliquerait que les élèves se passent du maître.
◊

◊
Le dialogue exige des interlocuteurs le désir de participer à une entreprise commune de partage de sens.
◊

parvenir par eux-mêmes. En tant que guide, il fera office de « tiers » au service du dialogue des élèves, en veillant précisément à maîtriser chacune des règles tant au niveau du processus dialogique lui-même qu'au niveau de l'évaluation éthique du fruit du dialogue.

À la différence de l'élève, le maître a pour tâche de favoriser le dialogue et son maintien chez les élèves. Il en est le gardien par le respect des normes d'éthique à la base du dialogue. Qu'est-ce à dire ?

Le maître veille idéalement à identifier et à éliminer tout rapport de forces présent au cours de l'échange, rapport qu'il considère illégitime. Il privilégie l'interrogation (question ouverte) plutôt que le questionnement (question fermée). Il est un support aux dires des interlocuteurs en apprentissage : ce qu'ils disent et ce qu'ils veulent signifier. Il intervient de façon à les aider à recadrer, à même leurs présupposés, une question qui apparaît, pour eux, insoluble telle quelle. Dans le même ordre d'idées, le maître intervient s'il soupçonne qu'on empêche volontairement le processus de mise en communauté du sens.

Il voit à ce qu'on respecte la parité des actes et des présences personnelles, ainsi qu'à rendre équitable le partage de la parole. Le maître permet qu'on décide d'arrêter un dialogue ou qu'on décide de le poursuivre sans qu'un arrêt soit considéré comme un échec de la relation interlocutive. Il voit à ce qu'aucune parole ne soit forcée car toute forme de communication instituée appelle, pour entrer en dialogue, un consentement préalable pour s'engager. Or, le dialogue pédagogique institutionnel est justement une communication instituée. Il favorise les décisions

raisonnables et non arbitraires. Par ailleurs, il aide les élèves à la reconnaissance d'intérêts autres que leurs intérêts individuels. Il favorise finalement les propositions et les prises de positions partagées qui visent un auditoire universel plutôt que particulier.

Par ce rôle de gardien des règles, le maître préserve le fondement des conditions dialogiques globales propres au dialogue : les règles d'éthique de même que la valeur éthique du fruit du dialogue. Entendons-nous : le maître n'est pas le gardien du dialogue dont le mandat revient plutôt aux interlocuteurs (les élèves). Le mandat éducatif du maître consiste à être le gardien de la procédure ; ainsi favorise-t-il l'exercice qu'est dialogue et,

par là, son apprentissage. C'est ce rôle particulier du maître, ni dirigeant ni arbitraire, cette présence au service du dire des interlocuteurs, qui permet à ces derniers d'y accéder.

◇
En tant que guide,
le maître fera office de « tiers » au service du dialogue des élèves, en veillant précisément à maîtriser chacune des règles tant au niveau du processus dialogique lui-même qu'au niveau de l'évaluation éthique du fruit du dialogue.
◇

Conclusion

Ces conditions d'exercice du dialogue mettent en évidence son statut fondamentalement éthique. C'est pour quoi on peut croire que c'est en développant l'habileté dialogale par l'exercice — éthique — de ses règles que se développe, par le fait même, la compétence communicationnelle et relationnelle des interlocuteurs. Puisent ces conditions aider les éducatrices et les éducateurs à hisser la philosophie d'intervention qu'est le dialogue à la hauteur des promesses et de la rigueur qu'on attend.

◇
Par ce rôle de gardien des règles, le maître préserve le fondement des conditions dialogiques globales propres au dialogue : les règles d'éthique de même que la valeur éthique du fruit du dialogue.
◇

* Chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.

* Nous remercions chaleureusement le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (CRMCC-AMS) qui, par l'octroi d'une bourse de recherche et développement en éducation médicale (1997), appuie nos travaux sur le développement de compétences éthiques par le biais du dialogue. « CanMeds 2000 project ». *Skills for the new millennium : report of the societal needs working group.* (Canadian Medical Education Directions for Specialists 2000 Project). Ottawa.

Références

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Les publications du Québec, 1990.
2. Jacques, Francis, *L'espace logique de l'interlocution : dialogue 2*, France, P.U.F., 1985.
3. Saint-Augustin, *Dialogues philosophiques*, Œuvres de Saint-Augustin, 2^e série, trad. de F.-J. Thonnard, Desclée de Brouwer, 1955. Voir notamment son fameux dialogue « Le maître ».
4. Schön, Donald. A., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Book, 1983.
5. Perelman, Chaïm, Olbrechts-Tyteca, L. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1970.
6. La participation à l'exercice dialogique peut être relativement passive et cependant bénéfique pour un élève, témoin du niveau de discours d'autres interlocuteurs. Une formation dans le cadre du dialogue telle que balisée ici favorise des échanges d'arguments conventionnels et postconventionnels (stades 4, 5 et 6 de L. Kohlberg). Des échanges limités exclusivement à des arguments préconventionnels et conventionnels (stades 1, 2 et 3) compromettraient le dialogue puisque plusieurs de ses conditions d'exercice ne seraient pas respectées par le fait même.