

Le dialogue pédagogique de groupe au service de tous

Chantal Destrempes

Numéro 106, été 1997

Le dialogue pédagogique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56449ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Destrempes, C. (1997). Le dialogue pédagogique de groupe au service de tous. *Québec français*, (106), 38–41.

Le dialogue pédagogique de groupe au service de tous

Trop souvent les élèves en difficulté subissent l'échec scolaire sans soupçonner l'existence de tout le potentiel de leur vie mentale. Ils remettent donc en question leur intelligence et peuvent même aller jusqu'à penser qu'il s'agit d'une cause perdue. Afin de redonner aux enfants le droit de croire en leurs capacités et ainsi de les responsabiliser face à leurs apprentissages, il s'avère prioritaire d'amener ces élèves à prendre conscience de leur propre fonctionnement mental. Cette prise de conscience sous-tend qu'il y ait introspection, c'est-à-dire réflexion sur ses manières de fonctionner mentalement dans diverses situations d'apprentissage scolaire et extra-scolaire. Le dialogue pédagogique tel que préconisé par de la Garanderie permet de mettre en lumière les différentes procédures mentales mises en œuvre par le sujet lorsqu'il effectue telle ou telle activité.

par Chantal Destrempe^{*}

Faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique¹.

Découvrir la richesse des diverses stratégies mentales

Avisés de leurs manières d'opérer, les enfants peuvent ensuite en acquérir la maîtrise et développer ultérieurement de nouvelles habitudes mentales visant une meilleure adaptation aux tâches scolaires. Dans le dialogue pédagogique de groupe,

chaque élève est invité à réfléchir sur son propre fonctionnement mental et à partager ses découvertes avec autrui. Un des rôles principaux de l'intervenant consiste alors à s'assurer qu'il y ait un respect mutuel entre les participants, ce qui exige une reconnaissance inconditionnelle de la validité et de l'authenticité de toutes les manières de fonctionner. L'intervenant insiste sur la spécificité et l'efficacité respective des procédures selon les besoins de chacun ainsi que sur la richesse de cette grande diversité ; ainsi, il suscite chez l'élève un désir profond de mieux se connaître soi-même, grâce à une attitude ouverte aux procédures mentales exprimée par ses pairs. En effet, ce type d'échanges issu d'une réflexion personnelle sur son fonctionnement men-

tal a l'avantage de se prolonger par un éveil à de nouvelles façons de fonctionner. La prise en compte de ces dernières génère, inévitablement, un approfondissement quant à la recherche de son propre mode de fonctionnement, une ouverture face à toute la potentialité des ressources mentales ainsi qu'une implication personnelle visant à trouver et à améliorer des moyens favorisant l'actualisation de ses capacités.

Démystifier les performances que l'on peut observer

À notre avis, le dialogue pédagogique constitue un outil de travail indispensable en classe, et ce, autant pour l'avancement des élèves que pour celui de l'enseignant. Ce type d'échanges, où chaque participant apprend à devenir maître de ses ressources mentales, a pour objet l'essence même de tout apprentissage. C'est donc à partir d'une activité concrète vécue par les élèves que l'enseignant interroge ces derniers sur leur façon de procéder dans leur tête. Comment s'y prennent-ils mentalement pour donner du sens à ce qu'ils lisent, pour trouver les idées de leur rédaction, pour orthographier les mots, etc. ? Dans quel(s) projet(s) abordent-ils leur lecture, en situation d'écriture, etc. ? Évidemment, ces questions sont loin d'être suffisantes puisque l'univers de la vie mentale, de par sa grande complexité, exige énormément de rigueur et de précision. Directement lié à une situation de tâche ou de vie, le dialogue pédagogique mené en groupe contribue, sans contredit, à démystifier les performances observables chez soi ou chez autrui

◇
Dans le dialogue pédagogique de groupe, chaque élève est invité à réfléchir sur son propre fonctionnement mental et à partager ses découvertes avec autrui.
◇

◇
Directement lié à une situation de tâche ou de vie, le dialogue pédagogique mené en groupe contribue, sans contredit, à démystifier les performances observables chez soi ou chez autrui puis qu'il a l'exigence de remonter à la source réelle de ce qui engendre telle difficulté ou simplicité.
◇

puisqu'il a l'exigence de remonter à la source réelle de ce qui engendre telle difficulté ou simplicité². Dans un contexte précis, il est alors possible de modifier ses habitudes mentales afin d'améliorer son rendement ou de les transférer dans un autre contexte. Le progrès devient alors accessible puisque les moyens pour y parvenir sont explicités de façon descriptive.

Le savoir sur le mental est, lui aussi, le moyen de s'en assurer la maîtrise³.

C'est dans ce sens qu'il est incontournable de viser à faire émerger en classe les divers « comment faire dans sa tête » pour être attentif, pour mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer afin que les « savoir-faire » pour apprendre n'aient plus à se cacher derrière des silences trop lourds de conséquences.

Devenir son propre pédagogue

Le dialogue pédagogique favorise l'avancement de tous les « chercheurs » de la classe en promouvant l'apport inestimable de chacun et en faisant émerger des procédures concrètes mises à la disposition de tous. En effet, quel que soit l'âge des participants, l'intervenant vise d'abord et avant tout à mettre les sujets en dynamique de recherche. Chacun est donc sollicité en tant que pédagogue expert sur le plan de sa propre façon d'apprendre qui évolue constamment dans sa compréhension de son mode de fonctionnement mental et de celui de ses collègues. Afin de le placer en situation de liberté et de droit d'être ce qu'il est, les propositions pédagogiques formulées au cours de l'échange ne doivent, à aucun moment, laisser croire qu'il s'agit de directives à suivre. Notons que ce principe s'avère d'autant plus fondamental lorsque nous nous adressons à des élèves en difficulté puisqu'ils ont particulièrement tendance à croire que l'enseignant détient « la vérité » et, par souci de trouver un chemin propice aux apprentissages, à tenter de s'imposer les suggestions faites à leur égard.

Selon la théorie de A. de la Garanderie, le dialogue pédagogique exige que tous les participants soient sollicités comme chercheurs où chacun tente d'accéder à l'intelligibilité de son propre fonctionnement mental ainsi qu'à la logique de l'autre afin d'y découvrir sa spécificité et de s'enrichir personnellement de cet apport. Il n'y a donc pas de place pour l'interprétation, car l'émetteur peut, en tout temps, confirmer, infirmer ou compléter ce qui lui est reformulé par autrui⁴. Bref, il s'agit là de reconnaître au sujet son droit d'être maître de ses pensées, car lui seul peut livrer le sens réel que sous-tendent ses gestes et ses paroles et lui seul peut vraiment trouver ce qui lui convient de faire dans sa tête pour apprendre.

Viser à anéantir ce sentiment d'incapacité

Combien de fois entendons-nous ce genre de commentaires à l'intérieur des murs de l'école :

« Ça ne sert à rien, moi, je n'ai pas de mémoire : c'est tout mon frère qui l'a eue... »

« Je suis bon en maths parce que c'est facile, mais le français alors là, je ne l'ai pas du tout... J'comprends rien, pis j'pas capable d'apprendre par cœur. »

« J'haïs ça quand faut que j'invente une histoire. Je n'ai jamais eu d'idées, je ne suis pas comme M.-L... Elle, elle est chanceuse, ça y vient tout seul ! »

Le dialogue pédagogique contribue directement à estomper graduellement toute référence au don, au hasard ou à la chance ainsi que ce sentiment d'incapacité qui, encore trop souvent, paralyse l'apprenant et le maintient dans sa crainte de l'échec.

Allier les fins et les moyens

« Avant je savais qu'il fallait que je comprenne ce que je lisais, mais je ne savais pas comment faire pour que ça marche. »

« Tous mes profs m'ont toujours répété d'apprendre mes mots par cœur. J'voulais bien, mais les moyens que je prenais ne m'aidaient pas du tout. »

« J'ai toujours épilé les mots que j'avais à apprendre. Tout le monde me disait qu'il fallait que je fasse ça. Moi, j'ai jamais compris qu'est-ce que ça me donnait. »

« Je regardais souvent les autres élèves pis j'me demandais toujours comment y faisaient pour résoudre les problèmes de maths pis pourquoi y-en avaient qui aimaient beaucoup ça. »

Un élève peut se fixer un objectif sans savoir comment s'y prendre pour l'atteindre. Il peut aussi bien recourir à des moyens sans avoir de finalité autre que de répondre à ce qui lui est prescrit. En fait, plus les apprenants découvrent que tout apprentissage est le fruit d'un travail mental et plus il y a harmonie entre les moyens mis en œuvre et les finalités visées, plus ils reprennent espoir et s'investissent personnellement dans leur apprentissage. Cela dit, au cœur des dialogues pédagogiques, l'intervenant doit faire preuve d'une grande ouverture face à l'inédit, c'est-à-dire à d'autres façons de procéder que celles qui ont pu être exprimées jusqu'à maintenant. Parallèlement, il invite tous les participants à accueillir l'imprévu, les différences et l'originalité des autres.

◇
Le dialogue pédagogique favorise l'avancement de tous les « chercheurs » de la classe en promouvant l'apport inestimable de chacun et en faisant émerger des procédures concrètes mises à la disposition de tous.
◇

S'entraîner à mieux gérer sa vie mentale

Les citations précédentes proviennent d'enfants en difficulté grave d'apprentissage dont l'âge varie entre dix et treize ans. Celles-ci ne représentent

d'ailleurs qu'un petit échantillon des multiples réflexions de ce genre qui ont pu émerger en classe au cours de notre pratique pédagogique. Manque de motivation ? Manque d'efforts ? Manque d'intelligence ? À tout cela, nous répondons : « NON ! » Nous croyons plutôt qu'il s'agit là d'un manque au niveau de la description explicite et de la reconnaissance des diverses manières de s'approprier le savoir.

Enfin, sans prétendre que le dialogue pédagogique entraîne instantanément des changements drastiques, nous constatons depuis plusieurs années que tous les apprenants en bénéficient grandement, et ce, chacun à leur rythme et à leur façon. Ils sont ravis de pouvoir s'entraîner à devenir de meilleurs gestionnaires de leur vie mentale. En d'autres termes, ces chercheurs ne sont plus confinés à être prisonniers de leurs habitudes mentales, mais plutôt invités à en devenir maîtres, à les enrichir et y recourir en toute liberté. En effet, les habitudes mentales déjà installées chez un élève constituent des forces qui exigent d'être éclairées et respectées puisque ce n'est qu'en partant d'elles que le sujet pourra y greffer d'autres manières de fonctionner⁶. Ainsi, la prise de conscience, par l'élève, de ses habitudes mentales ouvre le champ aux progrès réels.

Favoriser ce type de rencontres entre chercheurs

Le dialogue pédagogique, tel que préconisé par A. De la Garanderie, ne peut être enfermé, ni fixé dans une

marche à suivre précise. Il serait effectivement utopique, voire même insensé, de croire qu'une seule façon de mener un dialogue pédagogique puisse convenir à tous les « élèves-chercheurs » du monde, et ce, indépendamment du contenu et du contexte d'apprentissage. Prétendre pouvoir offrir un modèle à reproduire adapté à tous les modes de fonctionnement mental, tant du côté de l'élève que de l'intervenant, irait totalement à l'encontre de la base même de la théorie de la gestion mentale. C'est pourquoi, avec le meilleur de nos connaissances, nous avons tenté de mettre en évidence, dans cet article, plusieurs principes fondamentaux à respecter pour mener à bien un dialogue pédagogique.

Entrer dans le sens de l'élève pour mieux respecter ses forces

Afin d'illustrer ce que peut être un dialogue pédagogique de groupe, et ce, uniquement à titre d'exemple, nous présentons un court extrait d'un de nos merveilleux échanges avec notre groupe-classe composé d'élèves (11-12 ans) ayant des difficultés graves d'apprentissage. Notons que ce dialogue pédagogique a été amorcé par un élève qui, lors d'une situation de rédaction, s'est spontanément interrogé sur sa difficulté à orthographier correctement les mots appris et plus spécifiquement, à respecter l'ordre d'apparition des lettres dans un mot.

► DIALOGUE PÉDAGOGIQUE

Élève M. : « Y en as-tu qui arrivent à écrire les mots de vocabulaire comme il faut ? Moi, j'pas capable de faire ça. »

Enseignante : « Que veux-tu dire par « comme il faut » ? »

Élève M. : « En mettant toutes les lettres à la bonne place. Être capable de se rappeler des mots qu'on étudie sans mêler les lettres. Moi, ça marche pas. Quand j'écris les mots, je ne tombe jamais sur les bonnes places de lettres. »

Enseignante : « Est-ce que tu es en train de dire qu'il t'est difficile de retenir l'ordre des lettres dans un mot et que tu cherches comment faire pour y arriver ? »

Élève M. : « C'est ça, parce que là, ça donne rien d'étudier si je me rappelle des lettres, mais pas de leur place. J'voudrais savoir comment y font les autres. »

Enseignante : « Si tu veux bien, avant de demander aux autres élèves si cela leur pose problème ou non et comment ils s'y prennent pour mettre l'ordre des lettres des mots dans leur tête, j'aimerais que tu nous aides à mieux comprendre ce que tu fais, toi, dans ta tête lorsque tu apprends un mot. Est-ce que tantôt, en écrivant ton texte, tu t'es questionné sur l'ordre des lettres d'un mot en particulier ? »

Élève M. : « Oui, le mot « aime ». C'est un mot que j'étudie depuis des années. Je sais toutes les lettres, mais je ne sais jamais l'ordre. Quand je l'étudie, j'vois toutes les lettres écrites dans ma tête pis après ça marche même plus. »

Enseignante : « Peux-tu nous décrire avec plus de précision ce que tu vois dans ta tête ? Est-ce ton écriture ou celle d'un autre ? Comment sont tes lettres ? Comment est le mot ? »

Élève M. : « C'est mon écriture à moi, pis les lettres sont rouges, pis elles bougent un peu. »

Enseignante : « Tu vois les lettres du mot tracées en rouge avec ton écriture, c'est bien cela ? Tu dis aussi que les lettres bougent un peu ? Est-ce que c'est parce que tu vois une seule lettre à la fois et qu'elle disparaît ensuite pour faire place à une autre lettre ou tu vois toutes les lettres du mot ensemble ? »

Élève M. : « J'vois tout le mot, mais les lettres sautent un peu comme si elles faisaient de la trampoline ! »

Enseignante : « Crois-tu que les lettres peuvent s'amuser à changer de place ou tu penses qu'elles arrivent à garder leur place ? Essaie de faire revenir le mot « aime » dans ta tête... Est-ce que les lettres ont bougé ou pas ? »

Élève M. : « Euh... Ben oui, ça y est ! Elles changent de place, pis j'suis sûr ! Tantôt, quand je t'ai parlé du mot « aime », j'voyais le « a », après « m »... Là, je vois « i-m-a-e ». J'peux ben être tout mêlé ! »

Enseignante : Est-ce qu'au moment où tu étudies les mots, tu te parles dans ta tête ? Est-ce que tu te donnes des images ? Peut-être fais-tu les deux ?

Élève M. : « Non, j'entends rien... J'dis rien... J'fais juste photographier les lettres. »



Dr. Katz, Professional Therapist. *Wired*, février 1996.

Élève P. : « Moi, quand j'étudie, j'épelle le mot et pis après je peux redire les lettres en ordre dans ma tête. »

Enseignante : « M. dit qu'il ne parle pas dans sa tête, c'est ça M. ? Par contre, toi, tu dis le nom des lettres du mot en ordre dans ta tête. Est-ce que tu te fais aussi des images ? Vois-tu quelque chose dans ta tête ? Un dessin, des lettres ou autre chose ? »

Élève P. : « Ben non, moi, j'ai juste besoin de l'épeler avec un « beat » pis ça me revient quand j'en ai besoin. »

Enseignante : « Est-ce que tu veux dire que tu te donnes un rythme ou une mélodie quand tu épelles le mot ? »

Élève P. : « J'comprends pas... »

Enseignante : « C'est vrai que je ne suis pas très claire... Peux-tu faire revenir un mot dans ta tête ? (temps d'évocation) Que s'est-il passé dans ta tête ? Est-ce que tu as épelé le mot sur de la musique ? L'as-tu épelé seulement en lui donnant une certaine vitesse ? As-tu fait autrement ? »

Élève P. : « Je me donne un rythme qui va avec les syllabes. Comme le mot jouer, je dis « j-o-u » « e-r ».

Enseignante : « Tu sembles dire que pour apprendre l'orthographe des mots, tu épelles le mot en prenant soin d'y donner un rythme qui t'aide à regrouper les lettres par syllabe, est-ce cela ? As-tu déjà essayé de faire différemment ? »

Élève P. : « Quand je faisais juste épeler le mot, ça marchait pas, mais là, avec le rythme, c'est beaucoup mieux ! »

Enseignante : « M. et P. utilisent des moyens différents pour apprendre leurs mots de vocabulaire. Il n'existe pas une bonne façon de faire : il y a plein de moyens possibles. Chacun doit chercher à trouver les moyens qui lui conviennent. Un moyen peut être très efficace pour une personne et vraiment pas aidant pour une autre... C'est différent pour chacun.

Est-ce qu'il y a des élèves qui se retrouvent dans ce qui a été dit par M. et par P. ? Est-ce qu'au contraire, certains élèves utilisent d'autres moyens pour étudier les mots ? »

Élève L. : « Moi, j'ai eu le même problème que M. Je mêlais toutes les lettres, puis un moment donné j'ai eu l'idée de mettre de la gommette en dessous des lettres dans ma tête. Ben là, les lettres ont arrêté de bouger parce qu'elles étaient collées. Peut-être que ça pourrait t'aider, M. ? »

(... et la discussion s'est poursuivie dans ce climat d'entraide et de respect.)

Se mettre en projet de progrès

Amener les élèves à prendre conscience de leurs habitudes mentales et à s'éveiller à d'autres manières d'opérer. Le dialogue pédagogique place ainsi les élèves en situation de progression, car tout individu ne peut évoluer qu'à partir de ce qu'il est réellement : je suis convaincue qu'il s'agit là d'un principe fondamental à prendre en compte.

* Orthopédagogue-titulaire, École Vanguard primaire.

Notes

1. De La Garanderie, A., *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Centurion, 1984, p. 102.
2. De La Garanderie, A., *Défense et illustration de l'introspection. Au service de la gestion mentale*, Paris, Centurion, 1989.
3. De La Garanderie, A., *op. cit.*
4. De La Garanderie, A., *L'intuition. De la perception au concept*, Paris, Bayard Éditions, 1995.
5. De La Garanderie, A., *La motivation. Son éveil et son développement*, Paris, Centurion, 1991.
6. De La Garanderie, A., *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Centurion, 8^e édition, 1989.