

APPRENDRE À DIALOGUER ET DIALOGUER POUR APPRENDRE : PÉDAGOGIE DIALOGIQUE EN CLASSE COLLÉGIALE

Pier-Luc Jolicoeur

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :
<http://lel.crires.ulaval.ca>

Mise en ligne : Aude Gagnon-Tremblay

Pour citer cet ouvrage :

Jolicoeur, P.-L. (2020). *Apprendre pour dialoguer et dialoguer pour apprendre. Pédagogie dialogique en classe collégiale*. Québec: Livres en ligne du CRIRES. En ligne: <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/apprendre-pour-dialoguer-et-dialoguer-pour-apprendre-pedagogie-dialogique-en-classe>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec : septembre 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#)

Résumé

Dialoguer s'avère un exercice indispensable pour répondre au défi central de l'éducation qu'est le vivre-ensemble. De même, c'est un puissant outil pédagogique qui mérite une place particulière dans l'enseignement collégial. Cependant, la documentation sur l'utilisation éducative du dialogue est polysémique. Le présent essai s'évertuera alors à présenter une analyse descriptive de la pédagogie dialogique tout en tenant compte des réalités du milieu collégial. Pour ce faire, nous définirons à l'aide d'une revue documentaire des concepts clés tels que le dialogue, la communauté d'apprentissage et le contrat didactique pour après les mettre en relation au cœur de l'activité de la pédagogie dialogique. À la lumière de cette présentation, nous proposerons des conditions essentielles à la juste utilisation de la pédagogie dialogique. Nous montrerons par le fait même comment le partage des responsabilités au sein d'une classe, l'adoption de certaines dispositions personnelles et le développement d'un triple savoir-faire transforment une classe en une communauté d'apprentissage où le dialogue occupe une place centrale.

Abstract

Dialogue is an undeniable means to meet a central educational challenge which is living together. It is also a powerful pedagogical tool that deserves a special place in CEGEP education. However, the literature regarding the educational use of dialogue is polysemous. This essay will therefore attempt to provide a descriptive review of dialogical pedagogy consistent with college contexts. Accordingly, we will define key notions such as dialogue, community of learners and didactic contract, in order to connect them within the activity of dialogical pedagogy. Then, we will provide essential conditions for a proper use of dialogical pedagogy. Thus, we will show how sharing responsibilities within a classroom, adopting personal dispositions and developing a triple savoir-faire can transform a classroom into a community of learners in which dialogue takes a central place.

Table des matières

Résumé	ii
Remerciements	iv
Chapitre 1 : description de la problématique	1
1.1 Un défi central en éducation : l'apprentissage du vivre-ensemble	1
1.2 Le dialogue — au service du vivre-ensemble	3
1.3 La légitimité d'étudier le dialogue en classe collégiale.....	4
1.3.1 Le dialogue vu comme l'essence de l'enseignement.	5
1.3.2 Une redéfinition du rôle de l'enseignant.	6
1.3.3 Le dialogue en classe — aperçu d'un dissensus dans la littérature	8
1.3.4 Pourquoi de se pencher sur l'usage du dialogue au collégial ?.....	11
1.4 Les caractéristiques du projet de fin d'études.....	12
Chapitre 2 : revue documentaire	13
2.1 Une définition des concepts	13
2.1.1 La pédagogie dialogique.....	13
2.1.2 Le dialogue.....	14
2.1.3 L'espace dialogique et la communauté d'apprentissage	17
2.1.4 Le contrat didactique.....	20
2.2. La pédagogie dialogique	24
2.2.1 L'activité dialogique.....	24
2.2.2 Les principaux composants du dialogue	27
2.2.3 Les principes sous-jacents à une communauté d'apprentissage et leur application...30	
Chapitre 3 : proposition des conditions essentielles d'une pédagogie dialogique.....	35
3.1 Partage des responsabilités au sein du contrat didactique connu de tous	35
3.1.1 L'action enseignante en mode d'improvisation structurée	37
3.2 Dispositions des membres	39
3.2.1 Être curieux.....	39
3.2.2 Être modeste	40
3.2.3 Être collaboratif	40
3.2.4 Être critique	41
3.3 Savoir-faire de l'enseignant	42
3.3.1 Savoir interroger.....	43
3.3.2 Savoir écouter.....	47
3.3.3 Savoir répondre	50
Conclusion.....	53
Liste de références	54
Annexe 1	61
Annexe 2	62

Remerciements

C'est un fort moment de ma vie dont je tourne la page avec la publication de ce travail. Je n'y serais jamais arrivé sans le précieux apport de nombreuses personnes. Je tiens à les remercier ici — sincèrement.

J'aimerais avant tout exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice, Thérèse Laferrière. C'est armé de patience qu'elle a su m'épauler tout au long de cette excursion intellectuelle. Ses conseils avisés ainsi que sa confiance en ma capacité de mener à terme ce projet m'ont guidé de sorte à ne pas trop me perdre dans les nuages de la recherche. Merci.

Merci aussi à mes amis Samuel et Raphaël, qui m'ont aidé à faire preuve d'une plus grande rigueur dans la manière de présenter mon travail. D'ailleurs, je ne peux oublier mes amis et collègues avec qui j'ai discuté des idées qui occupent ces pages. Je serai toujours reconnaissant pour ce que nos rencontres m'ont permis de vivre.

En dernier, mais non le moindre, j'exprime ma profonde gratitude à ma famille : à mes parents pour la fierté qu'ils expriment si souvent qu'on a envie de la cultiver ; à mes deux frères et à ma sœur qui me rappellent l'essentiel, du moins à l'occasion ; mais surtout et spécialement à ma compagne, et tendre amie, Jessy'ann — ton soutien moral et affectif a été tout autant indispensable à la réalisation de ce projet que tout autre support intellectuel.

Bref, merci à tous et à toutes — sans votre présence, ce long parcours se serait avéré bien moins beau.

À mon père, dont la maladie m'empêche de
partager avec ce que j'aime le plus.

Chapitre 1 : description de la problématique

1.1 Un défi central en éducation : l'apprentissage du vivre-ensemble

En éducation, les problèmes changent, mais la tâche fondamentale demeure la même : le développement, l'émancipation de la personne et sa contribution sociale. Le quoi apprendre représente donc un enjeu de taille. Certes, celui-ci se problématise davantage puisque les contextes dans lesquels nous vivons se complexifient. La massification des usages des technologies numériques, l'influence du populisme, du néolibéralisme et de la mondialisation, la transformation du marché du travail, l'importance croissante des savoirs, la diversité sociale des valeurs sont des éléments contribuant à cette complexification des contextes. De fait, différents grands défis ressortent du tableau sur le plan sociétal comme (cyber) sécurité, la concurrence mondiale, les menaces environnementales, les changements culturels, la démocratie ; et d'autres sur le plan individuel comme la littéracie¹, la citoyenneté responsable (civisme) et l'employabilité. Certains pourraient paraître institutionnellement plus pressants en raison des requêtes traitées et des procédures exigées pour y répondre. D'autres sont aussi estimés urgents par plusieurs puisqu'ils soulèvent un enjeu ou un problème de fond.

À l'instar des travaux de l'UNESCO² (2001, 2002, 2019), nous croyons que le véritable défi éducatif derrière l'enjeu fondamental *quoi apprendre* réside dans le vivre-ensemble³, lequel se présente — selon Gagnon et al. (2013) — de plus en plus comme le substrat de l'éducation à la citoyenneté. De fait, au Québec, « [l]éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006 a, 170). Mais surtout, comme le soulignent les multiples rapports du Conseil supérieur de

¹ La littéracie est la capacité à recourir au langage dans une société afin d'apprendre, de communiquer et de traiter l'information de manière efficace et responsable. Ces compétences permettent à un individu de fonctionner et d'assurer son développement en société de manière autonome (LABsel, 2019).

² L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

³ À partir des travaux de l'UNESCO, Gagnon et al. (2010) décrivent l'apprentissage du vivre-ensemble comme « le développement de la compréhension et du respect des autres, de leurs croyances, de leurs valeurs de même que de leurs cultures, et ce, dans un contexte où les différences sont considérées comme des ressources en vue de la construction d'un bien commun » (p.58). Pour notre part, nous reconnaissons la multiplicité des dimensions de chaque culture. L'apport historique, politique, intellectuel, technique, social et psychologique de chacune d'elles contribue à la diversification du projet éducatif humain. De plus, nous croyons que le vivre-ensemble ne se limite pas à une simple compréhension, mais joint également l'agir.

l'éducation (CSE, 2009, 2010, 2016) ainsi que la Loi de 2020 sur [l'instruction publique](#) (chapitre I-13.3), l'éducation est un bien public d'intérêt commun. Autrement dit, la finalité éducative de l'État québécois est que ses membres intègrent une société démocratique civile⁴ d'autant plus que cette éducation dépasse le cadre de la scolarisation. Bien sûr, « l'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société » (MELS, 2006 a, p.2). À plus forte raison, tendre vers cet idéal passe par l'apprentissage. En effet, apprendre est une activité indispensable pour concrétiser l'idée de vivre-ensemble ou du moins pour conscientiser les acteurs⁵ de la relation pédagogique, citoyens actifs ou en devenir, à l'importance de cette dernière. C'est pourquoi d'ailleurs, comme le déclare Lefrançois (2011), il existe des cours d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire et secondaire⁶ qui font appel à des compétences transversales⁷ intellectuelles (p. ex. exercer sa pensée critique), sociales (p. ex. entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en collaboration) et communicationnelles (p. ex. s'exprimer de façon appropriée)⁸.

L'éducation à la citoyenneté devient un moyen de parvenir au vivre-ensemble au même titre que le programme *Éthique et culture religieuse*. Ce dernier est offert à tous les élèves du primaire et du secondaire et vise à favoriser le dialogue et le vivre-ensemble dans une société québécoise pluraliste en poussant les élèves à questionner les valeurs et les normes qui sous-tendent les conduites des individus afin qu'ils développent leur autonomie et leur esprit critique (MELS, 2007b, 2007c)⁹. Dès

⁴ Nous présupposons que la démocratie contribue au vivre-ensemble.

⁵ L'utilisation du genre masculin a été adopté par souci d'économie et pour faciliter la lecture. Il ne comporte aucune intention discriminatoire.

⁶ Au Québec, l'enseignement primaire est la première période d'enseignement s'étendant normalement sur six ans. L'enseignement secondaire suit l'enseignement primaire et s'adresse aux élèves normalement âgés entre 12 et 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours.

⁷ Voir la section *compétences transversales* du Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire (MELS, 2006b, 2007a).

⁸ Voir le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* au primaire (MELS, 2006a) et au secondaire (MELS, 2007a).

⁹ En date du 10 janvier 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a lancé une consultation en ligne pour recueillir des suggestions sur le programme d'études *Éthique et culture religieuse*. Ce dernier sera révisé au cours des prochaines années. L'objectif principal de cette révision est d'établir de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse. Le programme d'étude visera donc encore à développer la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble afin qu'il puisse exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable. En outre,

lors, les deux programmes tendent vers une finalité commune qui est d'apprendre à vivre ensemble. Les deux partagent donc un objectif commun, bien qu'ils empruntent des voies différentes. Pour sa part, le système collégial¹⁰ ne fait aucune mention du vivre-ensemble. Par contre, la formation collégiale vise entre autres à *Former l'élève à vivre en société de façon responsable* afin qu'un étudiant puisse s'engager en exerçant son rôle de citoyen éclairé et responsable, d'une part, et qu'il puisse démontrer, d'autre part, une ouverture d'esprit ainsi qu'un sens communautaire dans sa relation avec les autres (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017 p. 2). Somme toute, apprendre à vivre ensemble constitue un véritable défi éducatif auquel les établissements scolaires font face.

1.2 Le dialogue — au service du vivre-ensemble

Au-delà de la noblesse du vivre-ensemble ainsi que de la volonté de l'État québécois à contribuer à son apprentissage par l'émission de programmes scolaires se pose la question des moyens et des ressources à mettre en place pour tenir compte des composantes associées à un tel apprentissage, dont l'ouverture d'esprit, le souci de l'autre, l'écoute, l'attention, l'esprit critique et l'autocorrection. Nous croyons que le dialogue en tant que processus, mais surtout comme démarche pédagogique mérite une place en enseignement collégial.

Certes, les relations entre l'éducation et le dialogue sont multiples et pourraient à elles seules meubler une bibliothèque entière. D'emblée, le dialogue est fondamental à toute culture, c'est essentiel même à la vie civilisée : c'est l'opposé de la violence, voire la solution de rechange face à elle¹¹. Par exemple, pour vivre en paix, nous parlons avec l'autre au lieu de le violenter et lorsque nous sommes en désaccord, le dialogue assure une justice dans la mesure que chacun doit

l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité a mis en ligne des mémoires déposés au ministère par des auteurs et des organismes qui souhaitent rendre leur mémoire public. Voir [en ligne] <http://ofde.ca/consultations-ministerielles-sur-la-reforme-du-programme-decr-diffusion-de-memoires/>

¹⁰ Les cégeps (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) représentent un réseau d'établissements d'enseignement supérieurs créé en 1967 au Québec. Ils font suite aux cycles de la scolarité obligatoire du primaire (6-12 ans) et du secondaire (12-16 ans). En fait, ils accueillent des diplômés de l'école secondaire, des détenteurs d'un diplôme d'études professionnelles et des adultes admis au programme de *reconnaissance des acquis et des compétences*. De plus, les cégeps ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université, et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail (voir Fédération des Cégeps [en ligne] <https://fedecegeps.ca>).

¹¹ L'éthique de la discussion du philosophe Jürgen Habermas (1992) ainsi que la communication non violente du psychologue Marshall Rosenberg (2003) en sont des témoignages édifiants.

s'expliquer à l'autre et écouter l'ensemble des points de vue avant de résoudre le désaccord. Par conséquent, le dialogue prône l'égalité entre les personnes en reconnaissant chez autrui un interlocuteur valable plutôt que discrédité au nom de quelque appartenance ou trait que ce soit. D'ailleurs, quand nous disons au sujet d'une situation sociale que *le dialogue est rompu*, nous imaginons sans peine la naissance d'un conflit. À l'inverse, lorsque nous *renouons le dialogue* avec quelqu'un, nous envisageons aisément que la situation peut s'arranger.

L'étroite communion entre le dialogue et le vivre-ensemble peut s'expliquer par la nature du premier. Comme le souligne Kennedy (2004), le dialogue est non coercitif et, donc, ne transgresse pas les limites de l'autre. En fait, c'est en son sein que nous reconstruisons les limites et balises que nous partageons avec chaque interlocuteur. Autrement dit, le dialogue est une communication intersubjective égalitaire dans laquelle les connaissances sont une construction humaine partagée, qui se déroule dans le temps, toujours en relation avec le contexte et dans une reconstruction continue (Kennedy, 2004). C'est ainsi un processus non hiérarchique, démocratique, pluraliste, sensible à l'éthique et orienté à la fois vers la transformation individuelle et communautaire (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Christensen et l., 1994 ; Harvey, 1997 ; Patenaude, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Kennedy, 2004 ; Gagnon, 2005 ; Rule, 2015 ; Sasseville, 2018). La fécondité d'un dialogue dépend donc du climat de bonne entente entre ses membres. Elle mise sur les bonnes intentions des gens raisonnables et ouverts.

1.3 La légitimité d'étudier le dialogue en classe collégiale

En plus de promouvoir une solidarité agissante de façon à contribuer à la finalité éducative, le dialogue guide l'apprentissage. En fait, il s'avère un véhicule essentiel à tout enseignement. Avant d'approfondir cette affirmation, soulignons que nous nous limiterons, pour la suite, à l'éducation collégiale de crainte de diluer davantage notre propos en couvrant l'ensemble du projet éducatif québécois. Ce milieu offre d'ailleurs un contexte propice à cette réflexion, puisque l'enseignement collégial est moins balisé par des épreuves ministérielles que l'enseignement primaire et secondaire et offre donc plus de liberté pédagogique aux enseignants¹². À plus forte raison, l'utilisation du dialogue en classe est conforme aux trois visées de la formation collégiale — formulé par le MÉES (2017). D'abord, elle aide à *former l'élève à vivre en société de façon responsable*, puisqu'elle

¹² À vrai dire, l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature constitue la seule épreuve ministérielle présente dans la formation générale commune au collégial.

propose un espace public et de recherche idéal pour le développement individuel et communautaire. L'utilisation du dialogue en classe aiderait également à *amener l'élève à intégrer les acquis de la culture* dans la mesure où le dialogue offre un espace à l'étudiant pour interpréter le sens, en considérer la valeur et prendre conscience du rôle qu'il exerce dans l'expression de la culture. Enfin, dialoguer en classe aide à *amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde*, parce que c'est en son sein qu'il démontre son autonomie réflexive ainsi que son pouvoir de communiquer¹³. Voyons en quoi le dialogue est l'essence même de l'enseignement.

1.3.1 Le dialogue vu comme l'essence de l'enseignement.

On ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre. Ce vieil adage affirme que l'apprentissage est un acte individuel, ce qui n'est ni faux ni tout à fait vrai. Comme le souligne Nepton (2018) en résumant la philosophie de l'éducation de John Dewey¹⁴, le savoir de quelqu'un ne peut jamais *directement* se transmettre, parce que le *sens* ne peut jamais être directement véhiculé d'une personne à une autre, ce qui en revanche n'écarte pas la possibilité de le partager au sein d'une activité commune impliquant la réflexion des deux parties. C'est pourquoi l'enseignement ne peut se limiter à une simple exposition de faits ou d'idée à quelqu'un, mais doit être dialogué. Enseigner, c'est faire apprendre et non faire la classe.

Pourtant, la démarche d'enseignement et d'apprentissage conventionnelle, qui se concentre sur les savoirs du maître ainsi que sa présentation et que les fameux cours magistraux illustrent à merveille au quotidien, est apparemment la pédagogie la plus critiquée en théorie et, tout à la fois, la plus utilisée en pratique. Sa popularité semble le fruit salutaire d'une réponse efficiente face au grand

¹³ D'ailleurs, plusieurs auteurs (Lipman et al. 1980; Brown, 1994; Christensen et al. 1994; Martineau et Simard, 2001; Gagnon, 2005; Sasseville, 2009; Cadieux-Larochelle 2012) relèvent de nombreux avantages pédagogiques d'utiliser le dialogue dans une classe : une compréhension approfondie des concepts clés déterminés, apprentissage d'habiletés cognitives (p. ex. exemplifier, distinguer, reformuler, synthétiser, évaluer avec des critères), sans parler d'une intériorisation de la motivation et du développement personnel, émotionnel et social qu'encourage l'apprentissage par le dialogue – ce qui ressemble, comme le souligne Cadieux-Larochelle (2012), aux compétences visées par la formation générale au niveau collégial.

¹⁴ Philosophe progressiste, John Dewey (1859-1952) est une figure emblématique du pragmatisme américain et une figure de proue de la théorie de l'enquête qui propose une éducation centrée sur l'expérience ainsi que la participation effective des élèves qui apprendront à penser dans un but pratique et en relation avec le vécu.

nombre d'étudiants dans une classe. Certes, nous ne doutons aucunement de la pertinence de cette réponse. En effet, l'exposé magistral est parfois nécessaire, parce qu'il permet de partager rapidement des informations et des idées nécessaires à la réalisation d'une activité d'apprentissage ou, du moins, à l'inférence et à la compréhension d'un phénomène particulier. C'est d'ailleurs pourquoi Garvin (1994) déclare que « [M]ême si le taux de mémorisation n'est pas très élevé, il constitue un puissant outil, surtout quand il faut rendre intelligibles des concepts complexes et présenter sans ambiguïté des faits et des théories » (p.4). Son abus entraîne toutefois des conséquences néfastes, notamment la passivité des élèves et l'émoussement de leur curiosité, dès que l'objectif derrière l'utilisation de l'exposé magistral dépasse le simple transfert d'informations. « Il ne s'agit pas de condamner en bloc tout l'enseignement magistral, à condition qu'il soit bien donné », comme le souligne le rapport Parent (2004 [1964]). D'hier à aujourd'hui, selon les rapports du CSE (1970, 2019), il est nécessaire de réfléchir à la redéfinition du rôle de l'enseignant, qui s'interpose comme un médiateur entre les savoirs et l'étudiant, chargé de cultiver la curiosité, la passion et le goût d'apprendre chez lui.

1.3.2 Une redéfinition du rôle de l'enseignant.

À cet égard, nous croyons humblement que l'expression *catalyseur des apprentissages* décrirait bien le nouveau rôle de l'enseignant. À la différence du médiateur des savoirs où l'on accorde une place centrale aux savoirs, le catalyseur des apprentissages se centre sur l'agentivité de l'apprenant¹⁵ et, dans cette perspective, les connaissances sont reléguées au second rang sans toutefois devenir insignifiantes. Il rappelle aussi que chacun est égal devant son ignorance alors que le médiateur sert d'entremetteur, comme si les connaissances devaient impérativement passer par l'enseignant avant d'être apprises par l'élève, comme si elles ne pouvaient être apprises par l'élève interagissant avec des ressources et ses pairs. Pourtant, aujourd'hui, avec les outils technologiques et les ressources numériques, il est de plus en plus aisé de connaître quelque phénomène que ce soit. Une simple

¹⁵ Sommairement, l'agentivité est la qualité de ce qui agit, ce qui s'oppose à la passivité. C'est le degré de capacité d'un être à agir sur lui, le monde, les objets, à les transformer ou les influencer. Soutenir l'agentivité de quelqu'un dans une classe, c'est *ipso facto* admettre que la personne a un pouvoir sur les savoirs qu'il s'approprie. En effet, comme le propose Emirbayer et Mische (1998), l'élève « agentif » s'engage dans un processus temporellement ancré où il est informé par le passé et dans lequel il évalue pragmatiquement le présent tout en considérant l'avenir – notamment en imaginant prospectivement un répertoire de possibilités alternatives – de sorte à recréer de la continuité dans son expérience.

médiation savoir-apprenant entrevue comme un transfert d'information par un maître devient donc désuète¹⁶.

L'expression que nous privilégions se distancie également du concept de plus en plus prisé d'animateur, puisque celui-ci connote un rôle médiatique (*the host*) qui conduit l'enseignant qui l'endosse à une dérive identifiée par Astolfi (2008) : le *déroulement dramatique* que nous pouvons styliser à l'idée d'un enseignant qui se donne en spectacle. En réalité, c'est :

[la] tentation est de suivre la séquence à la façon d'un spectacle, dont on suit l'intrigue, le jeu des acteurs et les rebondissements. Or, une progression peut être d'apparence efficace parce que son déroulement narratif est apprécié, sans que cela empêche la machine de tourner un peu à vide. Car le véritable destinataire n'est pas le spectateur (prévu ou imprévu), mais bien le groupe-classe chez qui le dispositif doit mettre l'embrayage du processus apprendre. Même quand ça semble « bien marcher », la participation des élèves ou leur satisfaction affichée ne sont pas des indicateurs pertinents. Ils peuvent être satisfaits, et même souhaiter poursuivre, sans que cela garantisse une réelle efficacité didactique (Astolfi, 2008, p.120).

L'enseignant peut catalyser l'apprentissage. Mais qu'est-ce que catalyser ? En biochimie, un catalyseur est une substance qui augmente la vitesse d'une réaction chimique et qui doit être utilisée en très petite quantité comparée aux produits réactifs. La substance agit comme intermédiaire pour accélérer une réaction sans en modifier le résultat. L'analogie émergente entre l'enseignant en classe et le catalyseur chimique nous suggère dès lors que l'enseignant n'est pas indispensable à l'apprentissage des élèves. Sans lui, ils n'apprendront sans doute pas les mêmes outils culturels et les mêmes informations, mais ils apprendront. Cela dit, l'analogie nous indique aussi que l'enseignant « accélère », au sens de l'étayage, les apprentissages des élèves et que sa présence n'envahit pas l'espace de la classe. En fait, un enseignant catalyseur dirigerait sans imposer la réaction des apprenants dans un sens privilégié (p. ex. l'emploi d'un mode de pensée visé ou la production d'un artéfact plutôt qu'un autre) et influencerait de cette manière la vitesse de réaction, c.-à-d. l'apprentissage, ainsi que les réactions subséquentes.

¹⁶ Cette remarque infirme l'idée qu'un bon enseignement découlerait presque automatiquement de la maîtrise du contenu disciplinaire dont l'enseignant ferait preuve et de la clarté de son exposé. En effet, l'érudition et l'élocution monologique ne suffisent plus désormais pour garantir le succès d'un cours en raison du contexte culturel actuel où le climat de classe, la vie du groupe, ainsi que les besoins, les centres d'intérêt et les antécédents des étudiants comptent tout autant que les connaissances. Dans cet environnement, l'enseignant a pour mission de faciliter et de guider les activités entreprises par sa communauté : ses interventions ne sont pas imposées, mais plutôt suggérées de façon ferme et bienveillante en continuité avec le dialogue de la classe.

Par conséquent, nous croyons que l'enseignant comme catalyseur des apprentissages peut bien définir le rôle actuel d'un enseignant collégial, qui est — dans un langage plus technicisé — de réguler les apprentissages en fonction des visées éducatives de son programme, en particulier des objectifs et standards de son cours, lesquels renvoient généralement à une compétence telle que comprise par Tardif (2003, 2006)¹⁷. Nous croyons également que le dialogue constitue le lieu privilégié pour exercer ce rôle. Autrement dit, la création d'un espace dialogique et sa mise en place au sein d'une classe aident à redéfinir la relation enseignant-élève au collégial dans la mesure où cet espace servirait de substrat au nouveau rôle de catalyseur des apprentissages¹⁸.

Somme toute, l'utilisation du dialogue en classe collégiale gagne en pertinence, puisqu'elle respecte les trois visées de la formation collégiale, consolide le nouveau rôle de l'enseignant et contribue au défi éducatif fondamental qu'est le vivre-ensemble.

1.3.3 Le dialogue en classe — aperçu d'un dissensus dans la littérature

Le dialogue en classe collégiale fournit un outil puissant. Cependant, comme tout outil, c'est son utilisation qui est gage de qualité. Or, au Québec, la documentation sur l'utilisation du dialogue en classe est polysémique, sinon éludée en n'étant que mentionnée. De Koninck (1997) s'appuie sur les idées du philosophe allemand Hans-Georg Gadamer (1900-2002) et opérationnalise le dialogue pédagogique comme une démarche enseignante qui couvre trois stratégies complémentaires (l'exposé magistral, le questionnement et l'apprentissage coopératif), de sorte à donner la possibilité à chaque élève d'échanger, voire d'aller au-delà de ses propres idées et d'observer certaines réalités à partir du point de vue de l'autre. Destrempe (1997) explique en quoi le dialogue pédagogique préconisé par le pédagogue français Antoine de La Garanderie est un outil d'introspection servant aux élèves à démystifier leur fonctionnement mental. Publiés dans la même revue, Patenaude (1997) place l'exercice dialogique à la rencontre entre la pédagogie et l'éthique, Claux et Tams (1997) déconstruit le climat de classe en vue d'instaurer un environnement propice

¹⁷ Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

¹⁸ Par ailleurs, en plaçant l'apprentissage au centre à l'inverse des connaissances et de leur transmission, la redéfinition du rôle de l'enseignant s'accorde avec les perspectives d'une éducation dite humaniste, libérale ou progressiste qui repose sur le même principe de base : la participation active de l'élève au processus pédagogique.

au dialogue pédagogique, puis Harvey (1997) propose des conditions dialogiques et éthiques indispensables à la mise en place d'un dialogue, lequel s'appuie sur la pensée du philosophe autrichien Martin Buber (1878-1965)¹⁹. Pour sa part, Kozanitis (2015) suppose que la mise en place d'un dialogue ouvert et convenable aide à consolider la relation pédagogique qui est vitale à la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage, mais sans plus. Plus outillés que ceux des autres, les travaux de Sasseville (2009, 2018) et de Gagnon (2005, 2011, 2016) décrivent le dialogue à travers l'activité des communautés de recherche philosophique, lesquelles s'articulent dans le projet éducatif de *philosophie pour les enfants* initié par les Américains Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp (1980)²⁰. Dans un même ordre d'idées, le livre Martineau et Simard (2001) traite des groupes de discussion comme une pédagogie du dialogue et outille les lecteurs pour mettre en place des groupes de discussion en classe.

Dans l'anglophonie, l'ouvrage de Christensen, Garvin et Sweet (1994) traite de la pédagogie universitaire par le dialogue en nous livrant une analyse critique ainsi que des témoignages liés à l'enseignement par la discussion. Pour leur part, les travaux de Scardamalia et Bereiter (2005) recourent au dialogue en tant que véhicule de la coconstruction des savoirs dans une communauté de coélaboration de connaissances (*Knowledge building community*). Plus technique, l'article de Kim et Wilkinson (2019) souligne que le *dialogic teaching* est polysémique. En effet, pour certains, ce concept décrivant une forme d'utilisation du dialogue en classe renvoie à toute forme de discussion visant à favoriser l'engagement et l'apprentissage de l'élève. Pour d'autres, c'est l'utilisation spécifique d'un type de discours particulier en classe. En listant les différentes conceptions du *dialogic teaching*, les auteurs soulèvent l'ambiguïté conceptuelle et proposent d'éclaircir le concept à partir du cadre théorique de Robin Alexander²¹. C'est d'ailleurs en reconnaissant le caractère

¹⁹ Le dialogue chez Buber est une communion à l'autre (*I-Thou*) qui sert à l'éducation, laquelle renouvelle la vie de l'esprit des gens par une transmission de la culture d'une génération à une autre. Par exemple, un enseignant choisi le contenu d'une tradition – des valeurs, des connaissances, des pratiques – et la transmet à ses élèves. En mettant ainsi l'accent sur la sauvegarde intergénérationnelle, il adopte une approche traditionnelle de l'éducation dans le sens « du passé » et non « dépassé » (Rule, 2015).

²⁰ Voir [en ligne] <https://philoenfant.org>

²¹ L'enseignement dialogique de Robin Alexander constitue une approche pédagogique répandue dans la culture britannique et qui rayonne à l'international. Sa légitimité est bien reconnue. D'une part, son approche est décrite dans un récent rapport de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) dans lequel les auteurs soulignent ses retombées sur le développement de la pensée critique et créative (Vincent-Lacrin et al., 2019). D'autre part, elle sert de cadre organisateur dans l'analyse

polysémique du dialogue en éducation que Rule (2015) retrace la généalogie du dialogue en décrivant quatre lignées : Socrate de Platon (tout dialogue est structuré en questions et réponses), Buber (tout dialogue représente le rapport entre le Je et l'altérité), Bakhtine (être, c'est communiquer dialogiquement) et Freire (le dialogue cultive l'éducation à la liberté).

Chez les Franco-européens, l'utilisation du terme dialogue est quasi absente. En revanche, un ouvrage collectif de Giglio et Arcidiacono (2017), qui étudie dans une perspective socioculturelle les interactions en classe et les conditions favorables aux processus d'enseignement-apprentissage, souligne à lui seul la complexité de ce que nous pouvons appeler pour l'instant l'espace dialogique. En dépit du fait que les quinze contributions nomment différemment le milieu où les interactions en classe prennent place (dialogue en classe, espaces d'action de discussion, espace intersubjectif co-élaboré, niches écoculturelles, etc.), chacune d'elles s'inscrit dans son propre niveau d'analyse et de réflexion sur l'espace dialogique en classe. Par exemple, en identifiant les trois principaux défis du rôle d'un enseignant, le chapitre de Barth (2017) illustre, dans une perspective interindividuelle, la médiation sociale d'une enseignante attentive à la dynamique de l'interaction entre ses élèves et la réflexion commune à l'aide d'une situation d'enseignement-apprentissage dans un cours de français dont l'objectif spécifique de la séance est de bien justifier une réponse à propos d'un texte préalablement lu par les élèves, alors que le chapitre de Buchs (2017) définit dans une perspective groupale les six principes pour qu'un groupe puisse réussir avec la méthode « apprendre ensemble ». Pour sa part, Maulini (2005) perpétue la lignée socratique du dialogue dépeint par Rule (2015) en se centrant sur les principes du questionnement en classe. Partant de l'idée que poser une question, c'est formuler une incertitude qui circonscrit l'indétermination, l'auteur nous explique comment les enseignants conduisent le dialogue, donc, l'apprentissage par leurs questions d'une

conceptuelle comparative de Kim et Wilkinson (2019) en raison de sa complétude théorique et de son attrait généralisé.

Au-delà de sa légitimité, l'enseignement dialogique d'Alexander s'appuie sur le pouvoir du langage pour développer la pensée des élèves et stimuler leurs apprentissages ainsi que leur compréhension en cultivant un dialogue continu et encadré entre eux et l'enseignant. Elle dépasse ainsi l'interaction de type questions-réponses qui vise une transmission de connaissances. Elle encourage plutôt les étudiants à raconter, expliquer, analyser, spéculer, explorer, évaluer, discuter, argumenter, etc. Elle requiert également que les élèves sachent écouter leurs pairs, respecter leurs points de vue, réfléchir à ce qu'ils disent et prendre le temps de réfléchir. Elle aide aussi l'enseignant – qui se sert de ce qui a été dit en classe – à mieux reconnaître les besoins de ses élèves, adapter sa pratique aux besoins identifiés et les évaluer en conséquence (Vincent-Lacrin et al., 2019). Cependant, en raison d'un manque de documentation, le présent travail ne considérera pas l'enseignement dialogique, bien que nous reconnaissons une pertinence de le transposer au milieu collégial.

part, et par le contrôle du questionnement en arrière-fond d'autre part²². À ses yeux, c'est le « sérieux du questionnement » qui fonde et pérennise le dialogue. Cela dit, Maulini (2006) nuance en ajoutant qu'à trop prescrire le questionnement, nous nous empêchons de comprendre et, de fait, rompons le dialogue.

Tout compte fait, la littérature sur l'utilisation du dialogue en classe est hétéroclite, voire disparate. Ce petit aperçu nous laisse entendre que la pédagogie du dialogue peut représenter, réaliser et produire beaucoup plus que cela. Nous devons donc clarifier son cadre conceptuel de sorte à pouvoir proposer une démarche pédagogique intelligible et adaptée au contexte collégial. Sinon, le problème que nous percevions, en passant immédiatement à l'action, serait de cultiver en classe un espace dialogique nébuleux et mal maîtrisé : dans ces conditions, l'utilisation du dialogue risquerait de se révéler partielle pour aider les apprenants à dialoguer dans leur quotidien, mais surtout à atteindre les visées éducatives²³.

1.3.4 Pourquoi de se pencher sur l'usage du dialogue au collégial ?

Étudier ainsi l'usage du dialogue en éducation en tenant compte des réalités du milieu collégial, livre une piste de réflexion ainsi que des outils conceptuels pour consolider notre exploration du rôle enseignant en tant que catalyseur des apprentissages tout en contribuant à la finalité éducative qu'est le vivre-ensemble. Cet apport pédagogique à la communauté collégiale me sert aussi personnellement. En effet, l'étude de l'espace dialogique reflète mon intérêt pour la psychologie sociale notamment les interactions sociales au sein des situations éducatives. Mais encore ? Elle traduit, d'une part, ma volonté à développer ma pratique réflexive, cultivée tout au long de mon parcours en éducation, afin de consolider mon identité professionnelle et ma pratique enseignante et, d'autre part, un désir d'adapter au rôle d'éducateur ma disposition naturelle à converser avec

²² Ainsi un enseignant encourage le dialogue, mais en réponse à ses questions : en cas contraire, il explicite son attente en méta-communiquant ou il se sert à postériori de l'interrogation.

²³ Bien que la pédagogie dialogique s'appuie sur le principe qu'on apprend une chose à en la faisant, elle ne suppose pas que la dimension théorique est sans importance. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais, si on désire mieux forger, il faut alors s'attarder aux techniques afin d'améliorer notre exercice. Comme le souligne Gagnon (2005), les considérations théoriques sont nécessaires (mais non suffisantes) pour orienter efficacement une pratique.

tout un chacun et à m'interroger publiquement de sorte à négocier le sens avec autrui²⁴. Je souhaite d'ailleurs de tout cœur que cette étude contribue à faire un meilleur usage du dialogue en classe, car celui-ci — à mon humble avis — préserve l'essence de la mission collégiale toujours actuelle et définie dans le rapport Parent (2004 [1963, 1964, 1966]) que nous pouvons formuler en trois idées phares : un enseignement centré sur l'apprenant et sa communauté, l'élaboration d'une pédagogie active, la polyvalence d'une formation à la fois humanisme et professionnelle qui peut s'adapter rapidement aux changements technologiques. Cet essai sur l'utilisation du dialogue en classe collégiale aidera également les enseignants qui consulteront cet ouvrage à mieux attiser la curiosité de leurs élèves en les engageant²⁵ dans un dialogue problématisant, mais sécurisant et constructif, voire émancipateur.

1.4 Les caractéristiques du projet de fin d'études

Bien que notre démarche se veuille utile et pertinente au milieu collégial, elle n'est pas porteuse d'une nouvelle création pédagogique puisqu'elle reformule plutôt une approche déjà documentée et hétérogénéisée, puis la contextualise dans le cadre collégial. En conséquence, nous allons interpréter la documentation utilisée en entrant en dialogue avec le sens se dégageant desdits textes de sorte à reconstruire une cohérence à partir de notre propre perspective et de nos propres préjugés, lesquels furent appelés à être modifiés à plusieurs reprises au cours de la présente démarche. Autrement dit, c'est à une interprétation libre, mais disciplinée, à laquelle nous nous livrons. Nous pouvons donc déduire de la configuration de la recherche que le présent ouvrage demeure avant tout descriptif et nullement exhaustif.

²⁴ J'aime négocier le sens des phénomènes ou celui des idées en dialoguant au sein d'un groupe. Je ne le fais pas pour montrer qui a raison au détriment des autres : j'apprécie peu les débats. Je le fais plutôt pour conforter ma confiance dans la démocratisation des savoirs. Je crois que la négociation du sens dans un dialogue conduit à de l'entraide entre les différents interlocuteurs, ce qui me réconforte. Effectivement, la collaboration au sein d'une négociation du sens ne fait-elle ressortir la bienveillance et la sollicitude (*caring*) des participants?

²⁵ Bien que les recherches sur l'engagement en éducation soient plus récentes que celles sur la motivation, l'engagement des élèves fait partie des préoccupations des enseignants au collégial (Kozanitis, 2015; Cabot, 2018; Parent, 2018).

Chapitre 2 : revue documentaire

Décrire convenablement l'utilisation du dialogue en classe collégiale suppose une compréhension commune des termes et des principes clés ainsi qu'une habileté à organiser ces idées de sorte qu'il soit aisé de les retenir et les appliquer dans un contexte précis. Pour ce faire, tout au long de ce chapitre, nous tâcherons de définir et d'articuler les concepts et les principes découlant d'une juste utilisation de la *pédagogie dialogique*.

2.1 Une définition des concepts

Nous commencerons par définir la pédagogie dialogique, le dialogue, l'espace dialogique, la communauté d'apprentissage, puis le contrat didactique.

2.1.1 La pédagogie dialogique

La pédagogie dialogique est une approche de l'enseignement qui met à profit le dialogue en classe. Elle se distingue d'une éducation scolaire conventionnelle où le maître donne et « impose », tandis que la classe reçoit et subit (Freire, 1974), et se rapproche de la *pédagogie active*¹, parce qu'elle mise sur l'agentivité des apprenants. En outre, à l'instar du *dialogue pédagogique* (Gaudreault, 1997), la pédagogie dialogique tend à ce qu'un élève puisse cultiver des idées, d'en échanger et même de dialoguer en allant au-delà de ses propres idées et d'observer certaines réalités à partir du point de vue de l'autre. Elle cherche donc à construire à travers un processus de recherche collectif un cadre de référence commun dans lequel il y a partage et négociation du sens (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Brown, 1994).

¹ La pédagogie active (*active learning*) est une approche éducative qui consiste à faire participer activement les étudiants au matériel pédagogique par le biais de discussions, de résolution de problèmes, d'études de cas, de jeux de rôle et d'autres méthodes (Bonewell et Eison, 1991). Elle s'appuie sur l'agentivité des apprenants, parce qu'elle recherche à responsabiliser les étudiants de manière à ce qu'ils dirigent leurs apprentissages et qu'ils construisent du sens lors de leur intégration des nouvelles informations à leurs connaissances. La pédagogie active reconnaît également le rôle pratique de l'enseignant qui crée un environnement de classe qui favorise [ou entrave] l'apprentissage actif (Cassidy, Charles, Slotta et Lasry, 2019). Ainsi définie, la pédagogie dialogique constitue une forme de pédagogie active.

De plus, selon Gagnon (2005)², la pédagogie dialogique s'appuie sur le questionnement, l'investigation, et elle cherche à développer les habiletés d'une pensée réflexive et critique chez les élèves par une socialisation du savoir, voire sa démocratisation. Elle mise donc sur les interactions nombreuses des personnes participant au dialogue et leur collaboration devant la diversité des points de vue, le choc des idées, l'émergence de problèmes, l'exigence de justesse et la nécessité de se rattacher à l'expérience. Autrement dit, la pédagogie dialogique encourage une sorte de mouvement dialectique³ interindividuel dans un espace de recherche démocratique où l'enseignant veille à assurer une continuité au sein des échanges dans la classe en centrant la formation non sur la matière, mais sur les élèves (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Brown, 1994, 1997 ; Christensen et al., 1994 ; Gaudreault, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Kennedy, 2004 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; 2018). Pour ce faire, la pédagogie dialogique met en pratique le précepte selon lequel c'est en faisant une chose qu'on apprend à la faire et tisse un lien étroit entre le dialogue et le développement de la pensée (Freire, 1974 ; Vygostky, 1978 ; Lipman et al., 1980 ; Gagnon, 2005). Dans ces conditions, un enseignant adopte lui-même une attitude de « dialogueur » pour modéliser dans sa classe les conduites reliées aux activités de dialogue qu'il instaure dans une classe.

2.1.2 Le dialogue

Le premier chapitre nous a permis d'exposer la légitimité d'une pédagogie dialogique en évoquant la contribution du dialogue au vivre-ensemble ainsi que sa pertinence dans la formation collégiale. Toutefois, nous n'y avons pas explicité ce qu'est le dialogue. D'emblée, celui-ci est une forme de

² Bien qu'il n'aborde pas directement la pédagogie dialogique, Gagnon (2005) conçoit l'animation d'un dialogue en communauté de recherche philosophique comme une forme de pédagogie dialogique. En effet, l'auteur évoque l'idée de *pédagogie dialogique du questionnement* pour décrire l'animation d'un dialogue en communauté de recherche philosophique. Par conséquent, les caractéristiques générales attachées à l'animation d'un dialogue en communauté de recherche philosophique – comme le fait « d'aider un groupe de personnes qui dialoguent ensemble autour d'une question qu'ils jugent problématique et intéressante » (Gagnon, 2005, p.1) – se rattachent également à la pédagogie dialogique.

À plus forte raison, l'animation d'une communauté de recherche philosophique s'inscrit comme une forme spécifique de la pédagogie dialogique où philosopher occupe une place centrale (Lipman et al. 1980; Sasseville, 2009, 2018; Kennedy, 2004; Gagnon, 2005, 2011, 2016; Bergeron, 2013)

³ La dialectique est comprise ici au sens hégélien, c.-à-d. comme l'art de raisonner, de discourir en utilisant une méthode de recherche qui met en évidence ses contradictions et cherche à les dépasser. Dans sa forme la plus simple, elle comprend la thèse (l'affirmation), l'antithèse (l'opposition), puis la synthèse (la résolution ou le dépassement).

conversation, laquelle se définit comme un échange indéfini de propos⁴. Elle présuppose de parler ou écrire ensemble⁵ — à deux ou plusieurs. Une conversation ne peut donc se faire seule : il y a soi-même et il y a l'autre⁶. En effet, ce type de communication s'appuie sur la relation entre les interlocuteurs et contribue à son tour au développement de cette relation.

En plus d'être un échange en relation qui façonne notre orientation vers les autres et le monde ainsi que notre pensée (Buber, 2002 [1947] ; Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Brown, 1994 ; Christensen et al., 1994 ; Wertsch, 2018 [2001]), le dialogue a une visée spécifique. À la différence de la conversation qui est généralement gratuite au sens qu'elle ne tend vers rien si ce n'est que vers elle-même (Martineau et Simard, 2001 ; Comte-Sponville, 2013 ; Sasseville, 2018), le dialogue sert la vérité ou plutôt sert à mieux comprendre le monde qui nous entoure ainsi que notre appartenance à celui-ci⁷.

Le dialogue implique trois conditions que Martineau et Simard (2001) identifient clairement : (1) la modestie et la curiosité intellectuelle, (2) le langage commun et (3) l'écoute mutuelle.

⁴ Toute conversation est effectivement indéfinie dans la mesure où aucun participant ne sait exactement où leur échange aboutira, puisque la réponse de chacun dépend de ce que l'autre dit ou ne dit pas.

⁵ Par exemple, l'échange épistolaire constitue un dialogue sous la forme écrite. Cela dit, dans le cadre du présent essai, nous méditerons principalement sur le dialogue parlé de type synchrone à la différence des recherches s'appuyant sur les principes de Bereiter et Scardamalia (1987, 2005) et qui se penchent sur le discours collaboratif en ligne (Laferrière et Breuleux, 2004, 2006; Laferrière, 2008; Turcotte, 2008, Boutin, 2016; Cadieux-Larochelle, 2012) qui représentent à nos yeux une forme écrite de dialogue asynchrone.

⁶ Une conversation – tout comme un dialogue – ne peut se faire seule. En revanche, selon les idées du penseur russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) qui élabore sa conception du dialogue dans une analyse des romans de Fiodor Dostoïevski (1821-1881), un dialogue pourrait être construit par un personnage seul lorsque celui-ci élabore, formule ou exprime sa position personnelle vis-à-vis de lui-même de sorte qu'il développe un soi « polyphonique », c.-à-d. un Je composé d'une pluralité de voix sociales distinctes (Tylkowski, 2011; Rule, 2015). Par contre, abuser régulièrement de cette disposition « à converser avec les voix dans notre tête », qui plus est hors de la création d'une œuvre artistique, risque sans doute de conduire la personne qui en abuse à une diffusion de son identité, voire à manifester des symptômes positifs d'un trouble psychotique. Entretenir un dialogue à l'intérieur de soi est donc possible, ce qui s'accorde avec la pensée de Vygotski (1978) – traduite par Wertsch (2018 [2001]). De manière hypothétique, quelqu'un engagé uniquement dans un *processus intramental* qui a intériorisé un discours social pourrait effectivement dialoguer avec lui-même, tandis qu'une personne agissant exclusivement sur le *plan intermental*, non.

⁷ L'énoncé de la finalité du dialogue s'appuie sur la pensée de Gadamer d'après Bergeron (2013). En outre, nous sous-entendons humblement que la quête de vérité est un processus éminemment social – culturel – et non purement rationnel à l'exemple d'une raison désincarnée (Freire, 1974; Vygostky, 1978; Lipman et al., 1980; Brown, 1994; Christensen et al., 1994; Gaudreault, 1997; Martineau et Simard, 2001; Buber, 2002 [1947]; Rule, 2015).

D'abord, les interlocuteurs au sein d'un dialogue véritable reconnaissent leur propre ignorance pour s'ouvrir à l'autre. Chaque participant est alors motivé par un désir de mieux comprendre et est poussé par la modestie d'une certaine sagesse socratique⁸ qui se manifeste par une suspension du jugement ainsi qu'une ouverture à l'autre⁹ (Harvey, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Bergeron, 2013). Il serait bel et bien absurde d'engager le dialogue avec quelqu'un si par hasard je savais tout sur tout.

Ensuite, le groupe doit posséder un langage commun, sinon il serait impossible de partager un ensemble de significations communes en guise d'assises afin d'élaborer un second langage commun plus juste et précis pour comprendre l'objet préalablement examiné. Dialoguer avec autrui s'il n'a ni mon langage ni ma culture serait un exercice inconcevable (Harvey, 1997 ; Patenaude, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Bergeron, 2013).

Enfin, le dialogue exige l'écoute mutuelle, du *caring*. De fait, chacun apprend à écouter attentivement le point de vue de l'autre dans le respect de sa différence et à lui répondre en tenant compte de son intervention. Sur le plan cognitif, je traite l'autre comme mon égal, c.-à-d. comme un interlocuteur dont les propos peuvent m'éclairer, me faire voir autrement, m'enrichir de ce que je ne voyais pas encore ou m'aider à nuancer ainsi qu'à mieux comprendre. Ses réflexions représentent des briques que je peux ramasser pour ma construction du sens et vice versa (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Brown, 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Rule, 2015 ; Barth, 2017). De surcroît, l'écoute mutuelle n'est pas synonyme d'obéissance aveugle. En effet, le dialogue n'amène pas forcément au consensus intellectuel au sein du groupe (Freire, 1974 ; Patenaude, 1997 ; Cadieux-Larochelle, 2012).

Somme toute, le dialogue est une conversation qui est orientée par l'intérêt de connaître et qui requiert une ouverture à l'autre. Il vise une meilleure compréhension de soi et de l'autre à travers un échange itératif. Le cas du petit Éric — un personnage fictif que nous évoquerons pour exemplifier nos propos tout au long de l'essai — illustre un dialogue et ses conditions.

⁸ La sagesse socratique est une attitude à l'égard des savoirs qui renvoie à l'idée que je sais que je ne sais pas — « moi, j'ai conscience de n'être ni sage ni peu ni prou » (Platon, 1965, p.37).

⁹ « L'autre désigne non seulement un autre être humain, mais aussi, de manière plus générale, l'altérité, laquelle peut aussi bien se manifester à travers une personne qu'à travers une expérience. L'altérité vient ébranler notre horizon de compréhension et l'amène à se modifier » (Bergeron, 2013, p.24).

- « Maman » dit Éric.
- « Oui mon chaton ? » répond sa mère.
- « Qu'est-ce qu'un dialogue ? »
- « C'est justement ce que nous faisons. »
- « Oui, je sais que nous parlons et dialoguons, mais ce n'est pas la question que je te pose ».
- « Quelle est la question que tu me poses, alors mon choupinet ? »
- « Maman ! »
- « Je t'écoute mon trésor. »
- « Sans blague, c'est quoi un dialogue ? »

L'exemple illustre un dialogue dans la mesure où les deux personnes manifestent une curiosité intellectuelle, parlent la même langue et démontrent une ouverture à l'autre d'autant plus qu'elles s'écoutent mutuellement. Mais ce dialogue est imparfait et, de fait, peut se rapprocher davantage d'une banale conversation dans l'éventualité où Éric n'écouterait pas tout à fait le point de vue de sa mère qui donne un exemple et non une définition comme il l'espérait (écoute mutuelle) ; et qu'elle, pour sa part, ne cherche pas vraiment à en savoir plus sur l'objet examiné qui est ici le dialogue (curiosité intellectuelle). L'exemple reflète aussi le caractère interactif, dynamique et constructif du dialogue ainsi que le puissant apport des questions dans son édification sans toutefois le réduire à une relation problème-solution¹⁰.

2.1.3 L'espace dialogique et la communauté d'apprentissage

Le dialogue devient par la force des choses un milieu de coélaboration du sens. C'est l'espace où le soi s'engage avec l'autre(s) et vice versa en vue d'une vérité commune. « I cannot manage without another, I cannot become myself without another; I must find myself in another by finding another within myself (in mutual reflection and mutual acceptance) » (Bakhtine cité dans Rule, 2015, p.36).

¹⁰ Concevoir le dialogue comme une relation de type question-réponse à appliquer en classe risque de transformer le discours pédagogique entre l'enseignant et les élèves en ce que Parlebas (1980) qualifie d'*entretien hyperdirectif*, ce qui, selon nous, romprait le dialogue en vertu du bris de la condition de l'écoute mutuelle. L'entretien hyperdirectif est une discussion où des questions courtes et formulées avec précision se succèdent et s'enchaînent sans discontinuer et des réponses extrêmement brèves et tout aussi ponctuelles les accompagnent de sorte à non seulement faciliter la participation active d'un élève ainsi que la découverte par celui-ci de connaissance, mais aussi, paradoxalement, le priverait de toute initiative des questions et des réponses dans la discussion (Parlebas, 1980). À l'instar de l'enseignement programmé et de la maïeutique socratique présentée dans le *Ménon* de Platon, l'entretien hyperdirectif entraîne une négation oppressante de l'autre par un questionnement à sens unique dans lequel l'enseignant dirige totalement la discussion et où l'argumentation déployée est exclusivement de son ressort. Bref, comme le souligne Garvin (1994), le dialogue authentique se distancie de la méthode socratique où l'enseignant chercherait à diriger les échanges vers une conclusion préétablie, à amener les étudiants à donner une réponse particulière ou à leur faire suivre un raisonnement donné.

À l’instar de la réflexion de Bakhtine reprise par Tylkowski (2011) et Rule (2015), le dialogue se distingue du monologue qui, pour sa part, implique une négation oppressante de l’autre. Au contraire, c’est en solidarissant les échanges entre les interlocuteurs et en se rappelant le but du dialogue que celui-ci tend vers une démocratisation des savoirs, voire vers une mutation sociétale où la démocratie serait une manière de vivre en communauté et non seulement un type de gouvernance (Dewey, 1939; Freire, 1974; Lipman et al. 1980; Sasseville, 2018). C’est donc au cœur de ce site social où se tisse le fil dialogique que se crée l’*espace dialogique*.

Ce milieu de coélaboration du sens est potentiellement partout pour autant que nous soyons plusieurs avec un but commun qui répond à la finalité du dialogue. Cependant, chaque contexte donne une couleur particulière à l’espace dialogique. De plus, la qualité du contexte, c.-à-d. le milieu dans lequel prend place le dialogue, est primordiale pour garantir un bon dialogue (Brown, 1994 ; Christensen et al., 1994 ; Claux et Tams, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009, 2018). De fait, le dialogue entre Éric et sa mère se distingue nettement d’un dialogue dans une classe collégiale où les cours s’inscrivent dans un temps donné, avec un nombre (im)précis d’étudiants qui doivent poursuivre les objectifs du cours qui, pour sa part, répondent aux buts du programme et servent les trois visées de la formation collégiale dont l’enseignant se porte garant. Cela dit, nous croyons que former une *communauté d’apprentissage* reste le meilleur moyen pour adapter l’espace dialogique au milieu collégial tout en assurant une saine gestion de classe¹¹.

D’une part, c’est une approche de gestion de classe connue du milieu collégial (Fédération des cégeps, 2009 ; Sévigny, 2015 ; Bergeron, 2016 ; Cadieux-Larochelle, 2018). D’autre part, les fondements structurels, épistémologiques et déontiques d’une communauté d’apprentissage couvrent les conditions essentielles à l’aménagement d’un espace dialogique.

Une communauté d’apprentissage, c’est « une communauté où se manifeste une culture d’apprentissage dans laquelle tous sont impliqués dans un effort collectif de compréhension » (Bielaczyc et Collins dans Laferrière, 2005, p.9). En sachant que ce type de communauté de

¹¹ La gestion de classe renvoie à « l’ensemble des actions qu’un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d’une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (CSE, 1995, p. iii).

pratique¹² a comme but explicite l'appropriation de nouvelles connaissances, la remarque de Sévigny prend tout son sens :

Elle [communauté d'apprentissage] intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres. L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé, puis en contexte d'éducation relative à l'environnement, à la qualité même de ce milieu de vie (Orellana dans Sévigny, 2015, p. 35-26).

Apprendre dans une communauté d'apprentissage — qui, nous le rappelons, configure de bon droit l'espace dialogique dans une classe de cégep — représente un processus culturel profondément contextualisé dans une communauté de pratique où les apprenants peuvent non seulement s'approprier les connaissances et les habiletés, mais aussi les attentes et les croyances de leur communauté (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Laferrière, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Cadieux-Larochelle, 2012 ; Barth, 2017). Une classe devient donc une communauté d'apprentissage où les étudiants jouent les apprentis en acquérant le langage particulier d'une discipline scolaire quelconque dans le but non d'imiter l'enseignant, mais afin de mieux participer dans la communauté¹³. De surcroît, une communauté d'apprentissage se situe habituellement dans un contexte assez formel (Brown, 1994 ; Laferrière, 2005 ; Cadieux-Larochelle, 2012).

En outre, l'organisation d'une communauté d'apprentissage réunit à son tour trois conditions. D'abord, l'environnement de classe favorise l'analyse rigoureuse et le travail collectif par le partage de valeurs communes et la poursuite d'objectifs communs. Ensuite, le groupe est lié par un « contrat » d'apprentissage bien compris de tous qui définit les modalités concrètes de la collaboration entre ses membres (p. ex. entre l'enseignant et ses étudiants). Enfin, un climat de

¹² Reprise par Laferrière (2005), une communauté de pratique se définit comme un lieu où apprendre, c'est participer de manière à acquérir l'expertise présente dans une communauté donnée et d'y exercer, en tant que membre, un rôle de plus en plus important. Ce type de communauté s'organise autour de trois dimensions : (1) l'engagement mutuel, (2) l'entreprise commune et (3) le répertoire de ressource partagé.

¹³ Ce développement de la pratique de chacun passe par une appropriation du savoir-faire présent dans la communauté et de son exercice en tant que membre (Laferrière, 2005; Scardamalia et Bereiter, 2005; Cadieux-Larochelle, 2012).

confiance, d'écoute et de respect mutuel règne en classe (Brown, 1994 ; Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Laferrière, 2005 ; Cadieux-Larochelle, 2012)¹⁴.

Par ailleurs, une communauté d'apprentissage s'autorégule. Elle s'appuie sur l'autonomie, la coconstruction de connaissances et la présence d'outils susceptibles d'offrir une ouverture vers l'exploration, l'acquisition et la maîtrise d'un langage de plus en plus complexe (Brown, 1994 ; Laferrière, 2005 ; Cadieux-Larochelle, 2012). En somme, une communauté d'apprentissage aménage l'espace dialogique de sorte à favoriser entre l'enseignant et ses étudiants un dialogue équitable, discipliné, constructif dans un cours collégial d'autant plus que signifiant pour chacun.

2.1.4 Le contrat didactique

Le travail de groupe est une pratique usuelle dans les classes et pourtant les conditions ne sont pas forcément réunies en classe pour permettre une collaboration effective entre les élèves (Impedovo et Andreucci, 2016). Par ailleurs, le dialogue est un exercice attentif et exigeant qui n'a rien à voir avec le bavardage quotidien ou la causerie familière (Lipman et al., 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Patenaude, 1997 ; Martineau et Simard, 2001). C'est d'autant plus délicat à cultiver dans un contexte de classe où, non seulement, l'espace dialogique est balisé par les objectifs d'un cours qui répondent aux buts de son programme, mais où, en plus, le bon déroulement d'un cours est tributaire de la dynamique du groupe¹⁵. Par conséquent, une classe où les élèves travaillent en groupe ne se transforme pas automatiquement en communauté d'apprentissage. Des dispositions s'appliquent pour garantir la viabilité d'une communauté d'apprentissage.

La principale relève de la dynamique de classe. Celle-ci doit insuffler aux étudiants le désir de s'investir profondément et activement dans leur formation de sorte qu'ils recherchent et

¹⁴ Par ailleurs, toutes les communautés de recherche philosophiques qui s'inscrivent dans une pratique de la philosophie avec les enfants s'apparentant au projet éducatif de Lipman et Sharp jouent le rôle d'une communauté d'apprentissage. En effet, d'après leur description fournie dans les travaux de Lipman et al. (1980), Kennedy (2004), Sasseville (2009, 2018) et Gagnon (2005, 2011, 2016); chaque communauté de recherche philosophiques respecte les trois conditions d'organisation *in fine* d'une communauté d'apprentissage.

¹⁵ Comme le souligne Cadieux-Larochelle (2012) à partir des idées de Martineau et Simard (2001), si la dynamique de classe n'est pas bonne parce qu'il y a, par exemple, une absence d'intérêt pour le sujet abordé ou un manque de respect entre les membres, il y a fort à parier que l'expérience s'avèrera décevante pour tous ceux qui y participent.

découvrent par eux-mêmes les propos d'autrui au lieu de les accepter docilement d'emblée (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Sensevy, 2011 ; Cadieux-Larochelle, 2012). Les élèves rompent de cette manière avec le conformisme scolaire conventionnel¹⁶ non pas pour se rebeller contre toute forme d'enseignement, mais plutôt pour s'autonomiser avec son aide et celle de leurs camarades. Alimenter une telle dynamique peut cependant se révéler difficile.

D'une part, il y a une difficulté à faire participer de nombreux étudiants à un dialogue, qui parfois n'en engage intellectuellement que quelques-uns. De surcroît, l'affluence dans les classes freine l'enthousiasme des instigateurs qui tentent de poursuivre une démarche éducative fondée sur la participation active des élèves (Christensen et al., 1994 ; CSE, 1995 ; Martineau et Simard, 2001 ; Cadieux-Larochelle, 2012). C'est pourquoi Kozanitis (2015) affirme que « un grand nombre d'étudiants dans un groupe rend la création d'une relation pédagogique significative avec chacun d'eux plus difficile, voire impossible » (p.8).

D'autre part, l'enseignant accepte d'agir dans un contexte plus imprévisible, plus imprécis, où son contrôle est moins assuré puisque, en ouvrant le dialogue dans sa classe, non seulement il accorde une place à l'intersubjectivité et aux conflits sociocognitifs, mais en plus, il partage le pouvoir, les responsabilités et les tâches avec ses étudiants. Au lieu d'imposer son autorité, l'enseignant doit donc négocier le sens des objets d'apprentissages tout au cours de ses interactions en mettant à profit ses connaissances, ses compétences pédagogiques ainsi que ses habiletés de communication au service du groupe et de son développement — et non en vertu d'une transmission prédéterminée de connaissances (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Bonwell et Eison, 1991 ; Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Scardamalia et Bereiter, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Barth, 2017)¹⁷. L'enseignant n'est donc plus le seul capitaine du navire : tout l'équipage est responsable d'arriver à bon port. Autrement dit, la réussite d'un cours dépend autant des élèves que de l'enseignant, voire des autres acteurs du milieu éducatif, tels les conseillers pédagogiques et les techniciens en informatique ou en documentation. Pour un enseignant, cette

¹⁶ Cette attitude découle d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage centrée sur les savoirs du maître ainsi que sa présentation.

¹⁷ Cette disposition de l'enseignant s'accorde d'ailleurs avec le rôle d'animateur dans une communauté de recherche philosophique décrit par Gagnon (2005, 2016) et Sasseville (2009, 2018).

conception de son rôle n'est pas une chose à facile à admettre, sans compter le caractère confrontant de sa mise en pratique.

En revanche, nous croyons qu'être au courant du *contrat didactique* aide à mieux surmonter lesdites contraintes. Celui-ci outille l'enseignant pour guider sa classe, voire pour la métamorphoser en communauté d'apprentissage.

Un contrat didactique renvoie à un système d'attentes, de normes, de règles, d'habitudes et de capacités (Sensevy, 2011). C'est une matrice d'accords réciproques tacites et explicites qui déterminent les règles de base du comportement de l'enseignant et des élèves (Hansen, 1994 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2008).

Sur le plan formel, les accords s'apparentent à un contrat au sens strict, c.-à-d. une convention par laquelle les parties en présence s'obligent réciproquement, mais aussi l'acte où sont enregistrés officiellement les termes de cette convention (Jonnaert et Vander Borgh, 2008). Le plan de cours est l'exemple le plus évident. Ce « petit bout de papier » organise et régit les engagements que les contractants ont pris entre eux, notamment l'aspect administratif (p. ex. thème du cours, horaire, disponibilité de l'enseignant, modalités d'évaluation). Bien que ce document soit incroyablement important, certaines règles peuvent être communiquées autrement de sorte à modeler la gestion de classe — par exemple, l'enseignant peut dire « pendant les premières semaines, ayez l'obligeance de me rappeler vos noms ». Bref, les accords explicites d'un contrat didactique lient des parties de façon claire et explicite (Hansen, 1994 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2008). C'est d'ailleurs en raison de leur visibilité que les accords explicites sont plus faciles à comprendre et modifier (Hansen, 1994).

Pour sa part, la dimension tacite désigne les conventions implicites entre les membres d'une même communauté (Jonnaert et Vander Borgh, 2008). Elle porte sur les présupposés et les valeurs cultivés au sein d'une classe — comme la manière dont l'enseignant pose ses questions, la façon dont les étudiants se parlent entre eux ou la qualité de préparation des étudiants avant chaque cours. Elle couvre de cette manière le climat affectif, les repères moraux et l'engagement général du groupe. Tandis que les accords explicites du contrat didactique sont souvent consignés par écrit sous une forme plus ou moins définitive dès le premier jour de classe, la dimension implicite du contrat didactique s'établit généralement par l'accumulation d'accords tacites — « la classe prend l'habitude de... ». En outre, lorsqu'une composante formelle du contrat didactique entre en conflit

avec un accord tacite, l'implicite prévaut généralement (Hansen, 1994). Par exemple, Éric propose de bonne foi que « la conscience morale se situe dans le Ça selon Freud » pour répondre à la question de Théo, son « prof » d'*introduction à la psychologie*. Ce dernier rétorque avec un sourire sardonique qu'il est dans le tort, ce qui intimide aussitôt les camarades d'Éric à proposer autre chose en plus de miner la confiance du garçon qui retourne à ses dessins de cactus pour le reste de la séance. Bien que l'enseignant se disait pro-dialogue et l'avait écrit dans son plan de cours, cette simple intervention de Théo dès le premier cours a affecté l'ensemble de la classe et a contribué à rompre le fil dialogique ainsi qu'à polluer l'espace dialogique.

Cela dit, commettre des erreurs ponctuelles qui plombent l'espace dialogique ne conduit pas irrévocablement à la destruction de la collaboration au sein du groupe, puisque le contrat didactique n'est pas un objet fixe.

Le contrat didactique gère ces relations sociales particulières, non pas en les figeant dans des règles définies une fois pour toutes, mais au contraire en *les mettant sous tension* par une série de ruptures. Ces ruptures permettent à chacun des partenaires, enseignants et élèves, de modifier sans cesse leurs rapports au savoir et aux connaissances. L'apprentissage scolaire est toujours tributaire de ces ruptures ! (Jonnaert et Vander Borght, 2008, para. 67).

Par contre, un enseignant risque d'éprouver plus de difficulté à vouloir changer des normes tacites déjà implantées (avec ou contre son gré) que de corriger des règles explicites. De même, il est plus aisé d'introduire des principes que de modifier des comportements déjà ancrés dans les habitudes d'une classe (Hansen, 1994). En outre, intervenir rapidement avec tact et diplomatie face à une intervention défavorable à la culture du groupe compte (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Jonnaert et Vander Borght, 2008 ; Sasseville, 2009 ; Cifali, 2012 ; Barth, 2017). Négliger sans cesse des commentaires erronés ou hors sujet, ou pire, se moquer à répétition, risque d'inhiber la participation de la classe de sorte que les étudiants n'oseraient plus proposer des hypothèses et s'autoriseraient à parler seulement quand ils sont sûrs d'avoir la bonne réponse (Barth, 2017) en est le parfait contreexemple¹⁸.

C'est donc par un jeu continu d'influence réciproque (Hansen, 1994) — dont l'ensemble des accords représentent le contrat didactique — que l'enseignant se donne les moyens d'exercer un certain

¹⁸ Les élèves pourraient d'ailleurs comprendre de cet accord tacite que la situation d'apprentissage est en fait une situation d'évaluation où l'on risque d'être prématurément et, peut-être définitivement jugé.

contrôle sur sa classe de façon à développer un partenariat avec ses étudiants en vue qu'ils apprennent (Hansen, 1994 ; Jonnaert et Vander Borght, 2008 ; Sensevy, 2011). L'enseignant réussit une telle manœuvre grâce à la mise en place de ruptures¹⁹ qui forcent les élèves à changer leur rapport initial aux savoirs afin de retrouver un équilibre cognitif (Jonnaert et Vander Borght, 2008 ; Sensevy, 2011). L'enseignant amène ainsi l'étudiant à apprendre en l'autonomisant à travers des déséquilibres.

En somme, connaître le contrat didactique et son influence sur une classe pousse l'enseignant à privilégier l'adoption de mesures préventives claires, mais non rigides, et à assumer une gestion de classe active et sensible à la dynamique générale du groupe. Le déroulement d'un cours devient une improvisation structurée connue de tous et dans laquelle l'enseignant fournit de précieuses indications et personnifie des pratiques exemplaires que les élèves reprendront à leur tour en vue de prendre part à la communauté naissante. L'enseignant favorise ainsi la transformation de sa classe en communauté d'apprentissage en conjuguant l'explicite et le tacite du contrat didactique.

2.2. La pédagogie dialogique

Dans le présent essai, l'utilisation du dialogue en classe collégiale s'articule autour de trois idées maitresses : le dialogue, la communauté d'apprentissage et le contrat didactique. Un lien apparent qui unit ces trois composantes de manière simplifiée serait que le contrat didactique régit la communauté d'apprentissage dans laquelle le dialogue s'instaure. Se livrer à une telle conjecture omet pourtant des fondements qui complexifient (tissent ensemble) les trois composantes et leurs interactions. En conséquence, non seulement nous considérerons un autre aspect du dialogue ainsi que ses principaux composants, mais en plus, nous montrerons des principes sous-jacents à une communauté d'apprentissage. L'ensemble de cette démarche vise à mieux éclairer la pédagogie dialogique.

2.2.1 L'activité dialogique

Rappelons d'abord que le dialogue est une conversation marquée par une ouverture à l'autre — avec qui nous aspirons à mieux comprendre le monde qui nous entoure ainsi que notre

¹⁹ Une rupture se vit lorsqu'il y a une différence entre ce qui est demandé et ce qui est attendu. Par exemple, Éric vit une rupture dans son cours de philosophie, car son enseignant demande d'expliquer à un pair le principe de réciprocité, alors qu'il revendiquait son droit d'être une plante verte en classe.

appartenance à celui-ci. Cette finalité, qui reflète un intérêt de connaître chez tout un chacun, n'est pas anodine. À l'instar des auteurs qui affirment le rôle essentiel du dialogue dans notre recherche de compréhension et plus globalement dans la construction des savoirs (Freire, 1974; Vygostky, 1978; Lipman et al. 1980; Martineau et Simard, 2001 ; Buber, 2002 [1947] ; Kennedy, 2004 ; Rule, 2015; Wertsch, 2018 [2001]), nous développons une compréhension ontologique du dialogue en tant qu'élément constitutif de l'être humain et de l'apprentissage humain.

Bien entendu, nous affirmons humblement que le dialogue est inhérent à la condition humaine, car nous croyons qu'il érige la continuité, laquelle répond naturellement à « cette confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde » (Camus, 1942, p. 31). Sinon, le dialogue enrichit l'expérience, parce qu'il sert à la reconstruction continue de l'expérience dans sa continuité. Par souci de clarté, nous expliquerons donc les termes *expérience*, *reconstruction* et *continuité*. Leur examen nous aidera à soulever un autre aspect du dialogue ainsi qu'à déceler ses implications dans l'activité dialogique.

D'abord, l'expérience est le seul matériau du dialogue. Elle est aussi « notre voie d'accès au réel : tout ce qui vient en nous du dehors (expérience externe) ou du dedans (expérience interne), en tant que cela nous apprend quelque chose » (Comte-Sponville, 2013, p.388). Donc, elle est avant tout perception²⁰. Ce que la philosophie de Dewey préciserait en ajoutant que l'expérience est la perception de relations jusqu'alors imperceptibles, mais déjà mystérieusement impliquées dans les choses, afin de les considérer comme appartenant à la chose elle-même (Nepton, 2018). Bref, l'expérience à son plus simple, c'est la perception d'un sens²¹. Dans son ensemble, elle représente plutôt une totalité incommensurable qui ne peut être appréhendée, bien que partiellement, sans la raison et qui prend individuellement tout son sens dans la continuité. Dès lors, l'expérience devient un matériau inépuisable pour tisser le fil dialogique.

Ensuite, en dialoguant, l'expérience, qui est intrinsèque à l'apprentissage (Dewey, 1939 ; Freire, 1974 ; Kolb, 1984 ; Sorella, 2020) et au dialogue (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Buber, 2002 [1947] ; Wertsch, 2018 [2001] ; Rule, 2015), se transforme dans un processus que nous appelons la

²⁰ L'idée de perception couvre ici l'ensemble des faits et des événements qui se manifestent à la conscience et non seulement les phénomènes sensoriels (p. ex. l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher et la vue).

²¹ La signification du sens est d'ailleurs polysémique. La continuité, l'intérêt, la signification, la direction, l'utilité, l'harmonie et la finalité en sont ses principales acceptions.

reconstruction. Au départ, sur un plan individuel, l'expérience est construite (Piaget, 1975) ou plutôt reconstruite²² (Dewey, 1939). Dans ces conditions, une personne reconstruit son expérience dès qu'elle assemble différents éléments de son vécu en une unité de sens (Nepton, 2018). Par exemple, Éric se mouille la main en touchant l'eau. Son geste et sa réflexion lui révèlent que l'eau mouille. Ce constat du garçon émanant de cette expérimentation constitue une reconstruction de son expérience. En outre, la reconstruction de l'expérience chez quelqu'un est rarement une activité exclusivement individuelle — surtout dans un dialogue²³. En effet, reconstruire rime avec coconstruire dès que l'expérience est partagée par plusieurs personnes — comme dans le cas d'un dialogue.

Enfin, la reconstruction de l'expérience sert un but : la continuité (Dewey, 1939, Piaget, 1975 ; Kolb, 1984 ; Nepton, 2018). Cette qualité de l'expérience s'inscrit dans la temporalité et exprime la force de la cohérence entre les éléments perçus²⁴. Une personne crée ainsi de la continuité au sein de son expérience en essayant de comprendre comment les différents éléments sont attachés les uns aux autres de sorte à voir la structure d'un tout. Par exemple, après avoir arrosé maintes fois les bambous dans son salon, Éric croit dans toute sa candeur que toutes les plantes intérieures poussent dans une terre humide. Une journée d'hiver, il est convié à dîner chez Érika et remarque dans la fenêtre de sa cuisine une intrigante plante piquante qui pousse dans un sol aride. Aussitôt le garçon demande à son amie s'ils devraient arroser la plante et explique le pourquoi cela aurait du sens en fonction de ses expérimentations antérieures²⁵. Attentive à Éric, Érika dissipe les craintes de son invité en affirmant que les cactus poussent naturellement dans un milieu sec et que cette plante en est un. De cet échange, la Érika préserve son intégrité épistémique, le garçon s'autocorrige : ce ne sont pas toutes les plantes intérieures qui poussent dans une terre humide. De plus, il apprend ce qu'est un cactus. Or, l'expérience d'Éric prend ici tout son sens par l'action et grâce au retour des conséquences qui la suit. Les actions et considérations du garçon suivent ainsi

²² En fait, l'idée de reconstruction traduit l'idée d'un passage d'une totalité plus simple à une totalité plus riche et non pas la construction d'un quelque chose depuis une *tabula rasa* (Dewey, 1939; Nepton, 2018).

²³ Un dialogue s'inscrit toujours dans un contexte social.

²⁴ Lorsqu'une activité – l'expérience – se développe de manière continue, l'activité se prolonge dans son milieu en le modifiant et l'instant d'après, elle se voit elle-même par cet environnement (Nepton, 2018).

²⁵ Un exemple d'expérimentation antérieure serait qu'Éric remarque un bambou desséché dans son salon et décide de lui verser de l'eau, puisqu'il a appris auparavant que l'eau mouille, et, de fait, une fois la plante arrosée, elle redevient humide et reprend des couleurs au bout de quelques jours.

une certaine logique : elles incarnent une continuité. À plus forte raison, cette qualité, qui enrichit le flux de l'expérience, est active pour autant qu'elle s'instaure délibérément et précisément par l'acte de penser (Dewey, 1939 ; Nepton, 2018).

En conséquence, l'explication des trois termes nous aide à mieux cerner la mécanique de l'activité dialogique. Le dialogue devient un processus actif (je reconstruis) et éminemment social (avec les autres) dont l'expérimentation est le cœur et la continuité, la finalité. En outre, c'est par et pour la continuité que nous cherchons à mieux comprendre le monde et notre appartenance à celui-ci. Par ailleurs, notre nouvelle compréhension du dialogue suppose des postulats qui marquent à leur tour la pédagogie dialogique.

2.2.2 Les principaux composants du dialogue

Le dialogue regroupe des gens intelligents et engagés

Pouvoir reconstruire, c'est présupposer la nécessité de l'intelligence (c.-à-d. la faculté de comprendre, de connaître, de saisir par la pensée)²⁶ pour relater et expérimenter l'expérience, ou du moins la vivre. Ainsi aucun fait ne ferait expérience chez Éric s'il était tout à fait dépourvu d'intelligence, puisqu'il n'apprendrait rien. À l'inverse, Éric peut apprendre du fait qu'il est intelligent, étant donné qu'il peut relier, conjointre, associer des choses abstraites et concrètes pour créer du sens dans son expérience (Dewey, 1939 ; Nepton, 2018). En conséquence, des étudiants du cégep sont capables d'autodiriger leur propre compréhension. Toutefois, ce n'est pas parce qu'ils sont intelligents que les élèves sont en mesure de bien diriger individuellement leur propre compréhension²⁷ (St-Onge, 2014), d'où l'importance de la communauté d'apprentissage

²⁶ Nous pouvons comparer cette représentation fonctionnelle de l'intelligence au *facteur G* du psychologue Charles Spearman (1904) que John B. Carroll (1993) a révisé – révision qui a d'ailleurs été récemment critiquée sur le point de vue scientifique par Benson, Beaujean, McGill et Dombrowski (2018). À l'instar de Spearman (1904) et Carroll (1993), nous reconnaissons que les habiletés intellectuelles d'une personne découlent d'un facteur plus centralisé, d'une énergie mentale. Nous n'avancerons toutefois pas plus sur sa nature, son étendue et son rôle dans la cognition humaine, et qui plus est, comment la mesurer, parce que l'intelligence n'est aucunement l'objet principal du présent essai.

²⁷ Selon St-Onge (2014), l'étudiant ne sait effectivement pas qu'il ne sait pas, du moins pas toujours. C'est en réponse à ce postulat que l'enseignant devrait, à travers différentes stratégies, donner la chance à ses élèves de vérifier leur compréhension des savoirs promus dans son cours. Poser des questions, demander une reformulation, proposer de résoudre un problème simple à partir de la matière abordée sont quelques exemples de stratégies efficaces à utiliser en classe. De plus, fournir aux étudiants une rétroaction sur leur compréhension les aide à s'appropriier les savoirs visés par le cours (St-Onge, 2014).

ainsi que du rôle de l'enseignant en tant que catalyseur des apprentissages. Il demeure que la propre expérience de l'élève occupe un rôle central dans son apprentissage et dans sa motivation à apprendre (Dewey, 1939 ; Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Kolb, 1984 ; Gagnon, 2005 ; Barth, 2017 ; Sorella, 2020).

De plus, la reconstruction sous-entend que l'individu n'est pas passif, mais, au contraire, engagé dans la continuité de son expérience²⁸. En effet, comme l'évoque Bergeron (2013) en reformulant la pensée de Gadamer, une personne n'entre pas en dialogue parce qu'elle est intelligente : elle y entre, car elle est poussée par une modestie et une curiosité intellectuelle ainsi que par une ouverture à l'autre. Par conséquent, tout dialogue est composé d'apprenants et, donc, de gens intelligents mais surtout engagés dans un but commun (Buber, 2002 [1947] ; Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Rule, 2015 ; Barth, 2017).

Les savoirs comme outils

Notre compréhension du dialogue nous place tout compte fait dans une posture épistémologique qui mérite une attention particulière.

À l'instar de la tradition constructiviste en éducation, les connaissances²⁹ sont une réponse construite. Leur but principal est de créer de l'intelligibilité dans ce que nous vivons, selon Glaserfeld (1985). Elles dépendent beaucoup plus des buts choisis et des points de départ déjà construits que de ce que nous puisons d'une apparente réalité (Mucchielli, 2014). De même, le réel est considéré comme apparent à l'opposé de véritable³⁰.

²⁸ De surcroît, cette conception de l'être humain s'accorde avec les prémisses de la réflexion du CSE (1970) sur l'activité éducative. En effet, ce rapport emblématique « soutient que toute personne humaine possède, en elle-même, les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens de la maturité affective, intellectuelle et sociale » (p.62).

²⁹ Les savoir et les connaissances sont utilisés comme synonymes dans le présent essai.

³⁰ Il est impossible d'affirmer ou d'infirmier l'existence d'un réel ontologique sans faire individuellement un saut dans la foi.

C'est pourquoi la véracité d'un objet étudié n'est pas à priori un critère de légitimité des savoirs³¹. À l'évidence, si j'ignore si j'ai atteint le « vrai », comment pourrais-je savoir que j'ai atteint ce qui s'en approche ? Au même titre que Fourez et al. (1997), une connaissance devient le résultat d'une appropriation des significations d'objets en relation avec le sujet pensant comme réponse à un problème — anticipé ou immédiat — déterminé. Aussi, sous-entendons-nous l'inexistence de connaissances pures, neutres et objectives.

D'autres critères que la véracité en tant qu'adéquation avec le réel doivent donc prendre place pour légitimer les savoirs. Ces derniers doivent également être sensibles au contexte. Or, nous croyons humblement que le pouvoir explicatif (ce qui donne le sens) et sa convenance légitiment les savoirs produits. Ce double trait repose sur des critères spécifiques à chaque groupe, lesquels peuvent varier selon les valeurs culturelles. Matthew Lipman (2009) propose d'ailleurs une analyse fine des critères où il affirme que chacun d'eux s'appuie sur des *métacritères* comme la fiabilité, la force, la pertinence, la cohérence et la consistance, qui découlent de *mégacritères* comme la vérité, le bien, le juste, le bon et le beau, lesquels font ressortir la notion de sens.

En somme, les savoirs sont des outils particuliers — notamment culturels — que nous construisons ou empruntons dans le but de créer de l'intelligibilité dans le flux de notre expérience et que nous légitimons par des critères disposant d'un pouvoir explicatif jugé convenant par le groupe dans lequel nous sommes. Un groupe définit donc de manière tacite ou explicite les critères de légitimité des connaissances ainsi que le processus de recherche (comment les membres s'approprient et produiront les savoirs) en fonction du projet que le groupe poursuit. Plus spécifiquement, une communauté d'apprentissage fondée sur le dialogue implique des membres actifs et intelligents qui s'approprient des connaissances afin d'assurer une continuité de leur expérience — qui plus est les exercent dans leur communauté pour assurer la pérennité du groupe. La pédagogie dialogique mise de fait sur cette double disposition des élèves : elle met à profit leur agentivité par une socialisation du savoir à travers le fil dialogique.

³¹ La légitimité du critère de véracité est de fait négocié au sein d'une communauté et non imposé comme valeur épistémique suprême. La véracité n'est donc pas automatiquement rejetée du revers de la main. De surcroît, s'appuyer dessus peut grandement contribuer à la production d'artéfacts, notamment dans les communautés scientifiques.

2.2.3 Les principes sous-jacents à une communauté d'apprentissage et leur application

Rappelons que le dialogue se noue dans un site partagé, que la qualité de cet espace dialogique dépend du contexte et que le moyen proposé pour l'adapter aux réalités du milieu collégial est l'édification d'une communauté d'apprentissage. Or, une communauté d'apprentissage cultive des principes socioconstructivistes³² qui méritent attention.

D'entrée de jeu, la création de connaissances est foncièrement un processus social : les interactions sociales fournissent des ressources essentielles au développement cognitif de chacun (Vygotsky, 1978). Sur le plan psychologique, les personnes (re)créent du sens à partir des échanges issus des rencontres qu'ils font et de ce qu'ils savent déjà, c.-à-d. de leur expérience. La parole constitue dans ces conditions le pont ou plutôt l'échafaudage entre le développement de la pensée chez un individu et la culture des savoirs dans un groupe.

Vygotsky³³ (1978) précise cette intime relation entre pensée et langage en affirmant que la pensée est l'internalisation du dialogue : une personne reproduit mentalement la structure et le déroulement du dialogue vécu avec les autres. Par exemple, Éric s'est approprié de la conversation avec Érika la façon dont elle identifiait les objets (le cactus), émettait des hypothèses (les cactus poussent naturellement dans un milieu sec) et s'engageait dans des interactions intellectuelles critiques avec lui. Dès lors, le dialogue génère la réflexion (*thinking*), laquelle est enrichie par la nature indéfinie du dialogue qui pousse ses interlocuteurs à réaliser des activités mentales auxquelles ils n'auraient peut-être pas participé si la conversation n'avait jamais eu lieu³⁴. C'est pourquoi il existe une différence entre la capacité d'un enfant à résoudre un problème en tant qu'individus et leur capacité à résoudre le même problème en collaboration avec leur enseignant et leurs pairs (Vygotsky, 1978; Lipman et al. 1980; Brown, 1994 ; Kennedy, 2004 ; Gagnon, 2005 ;

³² Le socioconstructivisme est une approche de la recherche en science de l'éducation qui se concentre sur le rôle des interactions sociales multiples dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs. Elle admet que chaque être humain construit ses savoirs et que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. À plus forte raison, elle insiste sur le rôle premier des interactions sociales dans la concrétisation de la construction.

³³ Lev Vygotski (1896-1934) est un psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

³⁴ Comme le souligne Lipman et al. (1980), des gens qui s'engagent dans un dialogue doivent généralement réfléchir, écouter, envisager des options, prêter attention aux définitions et aux significations et reconnaître des pistes de réflexion jusqu'alors invisibles.

Cadieux-Larochelle, 2012 ; St-Onge, 2017). La création d'une communauté de classe devient indispensable pour stimuler les élèves à mieux penser et à réussir des tâches qui seraient autrement plus difficiles (Vygotsky, 1978).

C'est donc à partir de la pensée vygotkienne et des perspectives socioculturelles qui en découlent (p.ex. celle de Bruner) que Brown (1994) présente l'idée de communauté d'apprentissage. Ce groupe a pour but d'appâter les élèves à adopter les rôles typiques d'un chercheur dans une communauté de recherche. Pour ce faire, théoriquement, la communauté d'apprentissage suppose l'agentivité d'un apprenant, la possibilité d'enculturation³⁵ d'une communauté et l'existence d'une multitude de *zones proximales de développement*³⁶, lesquelles marquent une progression continue et personnelle des apprentissages chez chacun (Brown, 1994). En pratique, elle s'appuie sur les interactions sociales et se fonde sur une recherche commune qui s'épanouit dans la confrontation respectueuse entre un élève et ses pairs (Brown, 1994 ; Cadieux-Larochelle, 2012). Les conflits sociocognitifs se retrouvent ainsi au cœur même de l'apprentissage.

Un conflit sociocognitif est un obstacle intellectuel partagé avec autrui. Il incarne la confrontation d'un problème entre plusieurs personnes envers un objet d'apprentissage. En outre, ce peut être ce qui enclenche un processus de recherche collectif. Plus concrètement en classe, ce peut être un questionnement de départ qui incite les élèves à la recherche d'informations, la conceptualisation, la modélisation ou dans tout autre exercice pédagogique réalisé à plusieurs. De surcroît, un conflit sociocognitif joue un rôle formateur pour autant qu'il permette à chacun de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien selon ce qui est le plus viable dans la communauté. Dans ces conditions, un conflit sociocognitif doit être proche des préoccupations des élèves et rejoindre chez eux une insatisfaction telle qu'elle leur donne envie de surmonter l'obstacle (Cadieux-Larochelle, 2012) — comme quoi il est indispensable, en tant qu'enseignant, d'offrir aux

³⁵ L'enculturation renvoie au processus par lequel un groupe transmet à une personne des éléments culturels, des normes et des valeurs partagés. Elle traduit le processus par lequel une personne apprend la dynamique de sa culture environnante et acquiert les valeurs et les normes appropriées ou nécessaires dans cette culture.

³⁶ La zone proximale de développement renvoie à la distance entre le niveau d'apprentissage actuel d'un individu et le niveau qu'il peut atteindre avec l'aide des ressources environnantes – personnes, documents, etc. L'existence de plusieurs de zones proximales de développement souligne l'idée que l'apprentissage s'effectue sur plusieurs plans.

élèves une situation d'apprentissage authentique afin d'éveiller la curiosité [intellectuelle], mais surtout la réflexion pour enrichir la continuité de leur expérience (Dewey, 1939).

La richesse d'un conflit sociocognitif dépend de trois conditions générales. Un conflit sociocognitif est d'abord enrichissant dans la mesure où la tâche éducative à réaliser est signifiante, c.-à-d. authentique, intéressante et potentiellement problématisante pour l'élève (Dewey, 1939; CSE, 1970; Freire; 1974; Kolb, 1984; Scardamalia, 2003; Kennedy, 2004; Bereiter et Scardamalia, 2005; Gagnon, 2005; St-Onge, 2014; Cadieux-Larochelle 2012; Barth, 2017; Sasseville, 2018; Sorella, 2020). Ensuite, la création de conflits passe par un climat de classe qui doit inspirer la confiance, le respect, le soutien, l'entraide et l'interdépendance de sorte que, d'une part, les différences individuelles sont légitimées, reconnues et valorisées (chaque point de vue compte)³⁷ et que, d'autre part, tous poursuivent des buts communs comme la réussite éducative (Freire, 1974; Lipman et al., 1980; Christensen et al., 1994; CSE, 1995; Harvey, 1997; Patenaude, 1997; Martineau et Simard, 2001; Scardamalia, 2003; Gagnon, 2005; Laferrière, 2005; Sasseville, 2009; St-Onge, 2014; Rule, 2015; Cadieux-Larochelle, 2012; Barth, 2017). Enfin, puisque les rapports aux savoirs internes de chaque élève affectent le déroulement d'un conflit sociocognitif au sein d'une communauté (Cifali, 2012; Gagnon, 2015), non seulement chacun doit accepter qu'il n'y ait pas nécessairement de bonne réponse déjà connue de l'enseignant et attendue d'eux (sceptique à l'opposé de dogmatique), mais chacun doit également croire que son engagement sera réellement reconnu et qu'il peut vraiment exprimer ce qu'il pense (Lipman et al. 1980; Scardamalia, 2003; Kennedy, 2004; Gagnon, 2005; Sasseville, 2009; St-Onge, 2014; Rule, 2015; Cadieux-Larochelle, 2012; Barth, 2017). Chacun doit d'ailleurs être suffisamment semblable pour que la communication ait lieu, mais aussi suffisamment différent pour que le dialogue en vaille la peine (Cadieux-Larochelle, 2012).

Une classe collégiale qui cultive un espace dialogique sain au sein d'une communauté d'apprentissage doit respecter les trois conditions, *in fine*. Nous les considérons comme un devoir coopératif qui structure la vie sociale en classe. De surcroît, la classe peut mettre à l'eau des balises qui serviraient aux élèves à mieux naviguer dans l'espace dialogique tout en préservant leur

³⁷ Cadieux-Larochelle (2012) examine également l'envers de la position de cette deuxième condition : il ne peut y avoir un échange authentique dans une classe où il y a des dominants et des dominés, puisqu'un seul des deux exprime réellement son point de vue, ce qui entrave l'émergence de conflit sociocognitif.

autonomie de sorte que chacun d'eux arrive à bon port. Certaines peuvent réguler la disposition des élèves en tant que chercheurs comme les *12 principes d'une communauté de co-élaboration des connaissances* (voir annexe 1). D'autres peuvent organiser la démarche de recherche même au sein de la communauté d'apprentissage comme la *structure générale et standardisée du processus de recherche* proposée par Gagnon :

Percevoir une difficulté ou un problème → formuler le problème → formuler une hypothèse → fournir des exemples qui permettent de valider l'hypothèse → chercher des contre-exemples qui permettent d'invalidier, en totalité ou en partie, l'hypothèse... (Gagnon, 2005, p.14).

Toujours est-il que les balises servent avant tout à guider la communauté d'apprentissage dans divers contextes et non à établir un ensemble de procédures ou de règles à appliquer sans discernement.

Par ailleurs, aucun conflit sociocognitif n'est possible sans la perception d'une difficulté ou l'appréhension d'un problème par les interlocuteurs. Dès lors, recourir aux stratégies de *l'approche par problème*³⁸ afin de susciter le dialogue au sein d'une communauté d'apprentissage serait sensée (Kennedy, 2004 ; Gagnon, 2005³⁹ ; Cadieux-Larochelle, 2012). Sinon, faire appel plus globalement à celles de la *pédagogie active* serait judicieux, car elles favorisent l'implication des étudiants dans leurs apprentissages par l'utilisation astucieuse de stratégies d'animation⁴⁰ et de questionnement

³⁸ L'approche par problème (*problem-based learning*) est une démarche pédagogique qui consiste à confronter un élève à des problèmes signifiants et motivants dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux et éducationnels (Cégep Ste-Foy, 2020). Elle privilégie l'authenticité et la complexité d'un problème. À l'inverse d'un simple exercice d'application, la complexité pousse la classe à résoudre des problèmes mal définis qui reflète la plupart des problèmes de la vie quotidienne et professionnelle. Si, donc, le problème doit comprendre une certaine complexité, il doit aussi être signifiant pour la classe, puisque l'authenticité ressentie d'un problème est gage d'engagement à sa résolution. En effet, les élèves s'investiront davantage à résoudre le problème dès qu'ils sont à l'origine du questionnement, ou du moins participent à son énonciation (Cadieux-Larochelle, 2012; Cégep Ste-Foy, 2020). En conséquence, l'authenticité d'un problème posé ainsi que sa complexité contribuent à l'émergence de conflits sociocognitifs parmi les membres d'une communauté d'apprentissage, ce qui contribue les élèves à changer leur rapport initial aux savoirs afin de retrouver un équilibre cognitif et d'assurer aussi une continuité dans leur expérience.

³⁹ Bien que le guide d'animation d'une communauté de recherche philosophique de Gagnon (2005) ne traite pas directement l'approche par problème, le *processus de recherche générique et standardisé* que l'auteur propose d'étudier s'y apparente.

⁴⁰ À l'opposé du déroulement dramatique d'Astolfi (2008), l'animation renvoie ici à l'idée d'aider un groupe de personnes qui dialoguent ensemble autour d'une question ou d'un problème qu'ils jugent intéressant à s'engager dans son exploration.

pour engager habilement les élèves dans une exploration personnelle de l'objet d'étude. À plus forte raison, les stratégies utilisées pour alimenter l'espace dialogique et soutenir le cheminement des élèves doivent répondre aux trois conditions organisationnelles d'une communauté d'apprentissage⁴¹ — sans quoi il n'y plus de dialogue en classe. En outre, bien que tout conflit sociocognitif provienne d'un problème perçu ou d'une difficulté ressentie, un enseignant qui soumet un problème bien défini à sa classe n'assure pas forcément l'émergence d'un conflit sociocognitif dans le groupe. En effet, poser un « problème » ne le rend pas pour autant problématique aux yeux des autres s'il ne les rejoint pas, s'il ne leur fait pas sens. Au contraire, pour écarter les faux problèmes, nous croyons qu'un problème devient plus signifiant et, donc, porteur de conflits sociocognitifs si les élèves sont à l'origine du questionnement. En somme, la problématisation ne fait pas exception au travail collectif d'une communauté d'apprentissage.

* * *

En définitive, la pédagogie dialogique est une approche de l'enseignement qui met à profit le dialogue en classe de sorte à construire, à travers un processus de recherche collectif, un cadre de référence commun. Dialoguer suppose toujours une modestie et une curiosité intellectuelle chez chacun, un langage commun pour tous et de l'écoute mutuelle. Chaque interlocuteur est donc intelligent et engagé dans une cause commune — comme la vérité ou un objectif spécifique d'apprentissage. C'est aussi en tenant compte des réalités du milieu collégial que nous avons proposé d'aménager l'espace dialogique dans une classe par la création d'une communauté d'apprentissage. Ce type de communauté de pratique repose sur une entente bien comprise de tous. Cette entente se rapporte au contrat didactique, lequel est en perpétuelle négociation — notamment sous sa dimension tacite. C'est donc en connaissance de cause que l'enseignant négocie habilement avec ses étudiants et propose d'adopter des stratégies pour contribuer à l'émergence de conflits sociocognitifs signifiants chez les élèves qui à leur tour les régleront et, donc, apprendront.

⁴¹ Nous nous rappelons que ces trois conditions sont : (1) un environnement de classe favorisant l'analyse rigoureuse et le travail collectif, (2) un « contrat » d'apprentissage bien compris de tous, et (3) un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel.

Chapitre 3 : proposition des conditions essentielles d'une pédagogie dialogique

Centrer sa classe non sur la matière, mais sur les étudiants en les engageant dans un espace dialogique alimenté par leurs conflits sociocognitifs de sorte à transformer la classe en communauté d'apprentissage n'est pas une mince affaire pour l'enseignant. D'autant plus que celui-ci doit, de préférence, conduire chacun des membres de la communauté d'apprentissage vers l'atteinte des objectifs et standards de son cours. L'action éducative de l'enseignant peut aussi être entravée par certaines circonstances¹.

Par conséquent, l'enseignant doit savoir mener d'une main de maître — sans toutefois l'imposer pour ne pas rompre le dialogue avec ses étudiants — de sorte à éviter les pièges éducatifs (Lipman et al., Christensen et al., 1994 ; CSE, 1995 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Cadieux-Larochelle, 2012). C'est dans une telle optique que nous articulons le troisième chapitre et que nous proposons des conditions essentielles à une juste utilisation de la pédagogie dialogique en classe collégiale.

3.1 Partage des responsabilités au sein du contrat didactique connu de tous

En pédagogie dialogique, le succès d'un cours ne repose pas que sur les épaules de l'enseignant, car le contrat didactique d'une communauté d'apprentissage n'est en aucun cas unilatéral. L'expérience éducative dans un tel cours appartient plus aux étudiants qu'à l'enseignant. Cependant la gestion par ce dernier demeure capitale. Il serait effectivement difficile d'imaginer un bon cours dirigé par un enseignant maladroit, hostile ou confus. L'enseignant est donc responsable de la relation pédagogique sans en être l'unique garant. De fait, l'action éducative relève de la synergie, c.-à-d. de la coopération entre l'enseignant et ses élèves (Bonewell et Eison, 1991 ; Brown, 1994, Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Cassidy et al., 2019).

Hélas, la légitimité de cette coopération pourrait être mise en doute par des étudiants qui ne partagent pas la même vision du rôle de l'enseignement et de celui de l'élève. Par exemple, Éric reproche à son « prof » du cours *L'être humain* de ne pas bien enseigner. Le garçon s'attendait à apprendre en mémorisant des théories alors que l'enseignant demande aux élèves de trouver des

¹ Par exemple, les quérulents demandent un surplus d'attention et peuvent nuire au développement attendu de la communauté et, donc, à l'action éducative de l'enseignant (Kozanitis, 2015).

exemples ou des solutions à des problèmes, auxquels Éric ne connaît pas la « bonne réponse ». Heureusement, c'est en reconnaissant la possibilité de cette tension que l'enseignant peut l'évacuer à titre préventif ou y remédier lorsqu'elle se manifeste². À plus forte raison, l'exemple illustre l'importance d'avoir un « contrat » d'apprentissage bien compris de tous qui situe les rôles de chacun dans la classe. Par ailleurs, il existe plusieurs moyens pour renforcer cette condition organisationnelle d'une communauté d'apprentissage dans laquelle repose l'idée de partage des responsabilités.

D'entrée de jeu, l'enseignant indique des règles et des normes à respecter en classe, parce que l'établissement des premières assises du contrat didactique par l'émission du contrat explicite aide l'enseignant à conditionner la culture de la classe (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001). En outre, le plan de cours doit être clair et lisible pour les étudiants. L'enseignant doit aussi donner accès au document en avance (Cégep Ste-Foy, 2013) et préférablement les informer de son accès en ligne. De cette manière, les étudiants — informés de leurs droits et de leurs devoirs — peuvent scruter le document et repérer des obstacles possibles à leur cheminement avant leur premier cours. Ce faisant, ils sont en mesure d'en faire part à l'enseignant qui, à son tour, ajustera sa planification — si nécessaire. C'est pourquoi le plan de cours n'est pas sans appel. En effet, le document peut être corrigible si les modifications ne dérogent pas du plan-cadre³ ni n'enfreignent les règlements de la PIEA⁴. De fait, le but du cours subsiste, alors que les moyens déployés pour l'atteindre peuvent changer. Par ailleurs, un enseignant doit signaler à sa classe le caractère négociable de son plan de cours avant même que le groupe se lance dans le programme dudit cours, car la plupart des habitués de l'enseignement conventionnel ignorent ce rôle de l'étudiant qui est de cautionner son contrat d'apprentissage. De même, un enseignant qui admet et annonce la

² Par exemple, l'enseignant d'Éric pourrait remédier à la tension en prenant le temps d'expliquer à ses élèves les stratégies pédagogiques qu'il préconise, mais aussi en précisant comment réussir dans ce mode d'apprentissage.

³ À la différence du plan de cours qui est conçu à l'intention des étudiants et élaboré à partir du plan-cadre, le plan-cadre est un document – produit par une équipe d'enseignants pour leur département – qui présente l'application locale du devis ministériel et des choix institutionnels pour une compétence donnée. Autrement dit, il décrit comment on entend s'y prendre pour faciliter le développement de la compétence dans le cadre d'un cours particulier – ou de plusieurs cours, le cas échéant (Cégep de Sherbrooke, 2013). En conséquence, les finalités ne sont pas définies par l'enseignant lui-même, mais par les autorités éducatives. L'enseignant se doit plutôt de réfléchir sur le sens et la portée de ses interventions.

⁴ Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

possibilité d'ajuster son cours selon les besoins de la classe démontre sa volonté de collaborer avec ses élèves, laquelle répond aux modalités du dialogue. En somme, afin de consolider l'organisation d'une communauté d'apprentissage, l'enseignant doit proposer des règles et des normes à respecter en classe qui sont claires pour tous. Ces dernières sont importantes, car elles précisent l'organisation communautaire dans l'atteinte du but qu'elle s'est fixée. Les règles deviennent toutefois signifiantes pour la classe lorsqu'elles sont discutées dans le groupe et non seulement mentionnées. En effet, la « négociation » des règles en classe débouche sur une compréhension commune de leur raison d'être, ce qui pousse chacun à les respecter davantage.

De surcroît, le consensus à l'égard du partage des responsabilités au sein du contrat didactique dans une communauté d'apprentissage s'étend à l'attitude cultivée en classe vis-à-vis des idées et des savoirs. En effet, la démocratisation des savoirs mobilisée par la pédagogie dialogique démocratise également les responsabilités qui accompagnent lesdits savoirs. Autrement dit, si la pédagogie dialogique s'appuie sur la résolution collective d'un problème, alors les responsabilités sont partagées par l'ensemble des participants de l'entreprise commune. Par conséquent, chacun a le pouvoir d'apporter une contribution intellectuelle à la communauté et chacun a le devoir de l'accueillir avec critique, mais surtout avec bienveillance (*caring*).

De fait, sachant que la pédagogie dialogique est centrée autour de la collaboration entre les participants et privilégie un climat de respect mutuel où le processus de recherche de la communauté s'alimente des conflits sociocognitifs de chacun ; une idée proposée par un participant doit être prise davantage comme une possibilité que comme une vérité absolue. Les connaissances soumises en classe deviennent des propositions à examiner et non des convictions à défendre. La parole de l'enseignant ne fait pas exception : ses idées suivent le même traitement de la communauté que celles de ses élèves. Or, un enseignant qui adopte cette attitude démocratique à l'égard des idées et des savoirs consolide l'espace dialogique et contribue à engager ses élèves dans la coconstruction des savoirs (Brown, 1994 ; Gagnon, 2005 ; Barth, 2017), ce qui renforce l'organisation d'une communauté d'apprentissage.

3.1.1 L'action enseignante en mode d'improvisation structurée

Le partage des responsabilités au sein d'une classe entraîne les étudiants à codiriger avec l'enseignant le déroulement de la séance, ce qui façonne l'action enseignante en une forme d'improvisation structurée. À l'inverse de l'enseignement magistral où il est prévu de présenter telle

matière avec des points précis, l'enseignement dans la pédagogie dialogique traite d'un thème général dans lequel les participants abordent le sujet traité à leur manière. L'improvisation a trait donc au contenu enseigné et aux points soulevés par les élèves. En outre, la latitude qu'elle accorde aux participants ne peut garantir l'aboutissement à une conclusion satisfaisante eu égard aux objectifs poursuivis. Par contre, le caractère structuré de l'improvisation cadre et compense les éventuelles dérives des contributions libres⁵. Le structuré de l'action enseignante couvre le but de l'activité, ses objectifs spécifiques ; la forme du dialogue (plénière, panel, etc.⁶), l'horaire (des consignes claires sur les procédures, les étapes⁷ ou tout autre détail de fonctionnement) ; les habiletés utilisées et les avenues probables de la recherche (c.-à-d. les « questions types » et les critères particuliers présents dans le thème dégagé). Autrement dit, l'aspect structuré de l'improvisation touche tout ce qui aide l'enseignant à accompagner ses élèves dans leur cheminement vers l'atteinte des objectifs fixés (Chamberland et al., 1995 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005).

De surcroît, l'enseignant peut déléguer aux élèves les différents rôles de l'action enseignante — de l'animation (Chamberland et al., 1995 ; Martineau et Simard, 2001). Par exemple, Théo résume périodiquement ce qui a été dit en classe alors qu'il a confié à Éric la gestion du temps et à Érika la gestion des tours de parole. Toutefois, la délégation des fonctions peut déresponsabiliser les non-mandataires à l'égard desdites fonctions. De plus, la tâche confiée peut obnubiler un mandataire au point qu'il perde le fil de la discussion, ce qui l'empêcherait de poursuivre ses apprentissages. Par conséquent, le partage des fonctions d'animation doit s'avérer judicieux. Idéalement, le partage des tâches entraîne une autorégulation dans la communauté, c.-à-d. chacun des membres anime la communauté par ses interventions.

Somme toute, l'improvisation structurée de l'action enseignante cherche à consolider la continuité de chacun en classe par l'union démocratique de leur expérience (leur intérêt, leurs conceptions spontanées) à travers un dialogue en vue d'atteindre un but commun. En plus d'être structurée,

⁵ Le basculement du dialogue en un partage d'opinion est un exemple de dérive des contributions libres.

⁶ Voir Chamberland et al. (1995) ou Martineau et Simard (2001).

⁷ Comme Gagnon (2005) le souligne, les étapes correspondent davantage à des *grandes phases* qui sont mobilisées selon le contexte et non selon une structure préétablie.

l'organisation de l'action s'appuie sur les habiletés de chacun, notamment celles de l'enseignant — catalyseur des apprentissages.

3.2 Dispositions des membres

Un dialogue fructueux exige de créer un climat propice à l'apprentissage et à la collaboration (CSE, 1970, 1995 ; Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Claux et tams, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Buber, 2002 [1947] ; Scardamalia, 2003 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Sévigny, 2015 ; Buchs, 2017 ; Kim & Wilkinson, 2019). Bien que ce soit en bonne partie l'enseignant qui crée l'ambiance (Martineau et Simard, 2001 ; Bergeron, 2016)⁸, c'est tout le groupe qui la recrée ensuite. En effet, l'action enseignante ne suffit pas à elle seule pour assurer la pérennité d'une communauté d'apprentissage. Le fonctionnement du groupe repose également sur les dispositions des membres à réguler l'activité dialogique (Lipman et al., 1980 ; Brown, 1994 ; Christensen et al., 1994 ; Chamberland et al., 1995 ; Martineau et Simard, 2001 ; Scardamalia, 2003 ; Sasseville, 2009). Celles-ci accompagnent l'action éducative qui, à son tour, encadre et compense les éventuelles dérives des contributions libres au sein de l'espace dialogique.

Les dispositions recouvrent les attitudes, les habiletés, les connaissances et les croyances d'une personne par rapport à l'autre(s). À l'instar de Sasseville (2009), elles font penser à des réponses individuelles aux qualités des interactions sociales qui ont lieu dans une situation de groupe. Ainsi, en communauté d'apprentissage, certaines dispositions constructives sont de mise.

3.2.1 Être curieux

La première disposition et la plus générale consiste à vouloir apprendre. La curiosité se définit comme le désir de savoir. C'est aimer la vérité qu'on ignore et qui se cache (Comte-Sponville, 2013). Bien qu'elle souligne l'agentivité d'une personne, la curiosité fait parfois ressortir la velléité de connaître de quelqu'un au détriment des intérêts de la communauté. C'est pourquoi l'impulsivité de la curiosité doit être canalisée par d'autres dispositions — comme la modestie.

⁸ À plus forte raison, la mise en place d'activités brise-glaces aide à instaurer un climat bénéfique à la communauté d'apprentissage (Bergeron, 2016). Ces activités pourraient d'ailleurs précéder l'indication des règles et des normes à respecter en classe, de sorte à favoriser l'écoute et le respect mutuelle.

3.2.2 Être modeste

En ressentant son insuffisance pour comprendre le monde, la personne humble n'ignore pas ce qu'elle vaut, elle refuse plutôt de s'en contenter (Comte-Sponville, 2013). En effet, elle reconnaît qu'elle ne sait pas tout et accepte l'idée que les choses qu'elle pense connaître ne le sont pas de façon certaine. En outre, elle met ses croyances entre parenthèses sans pourtant ne plus croire en quoi que ce soit. Dans une communauté d'apprentissage, la personne modeste laisse place à l'étonnement au point de refuser de poser des questions pour lesquelles elle a déjà les réponses (Sasseville, 2009). Elle reconnaît ainsi qu'elle n'est pas la seule à savoir, ce qui aide à établir un rapport sain avec le pouvoir en lien avec les connaissances. En effet, la modestie pousse à envisager les connaissances comme l'instrument de la formation, à l'inverse d'un objet à exhiber. Cette disposition demande également une certaine connaissance de soi — de ses forces et faiblesses (Brown, 1994 ; Martineau et Simard, 2001)⁹.

3.2.3 Être collaboratif

La modestie permet la coopération et, donc, la collaboration. La coopération témoigne une curiosité de l'autre : elle démontre de l'intérêt pour les propos tenus par autrui, elle leur accorde de la valeur, ce qui peut faire la différence entre une expérience contrariante ou stimulante. De même, regarder l'interlocuteur dans les yeux, hocher la tête quand il parle ou reprendre ses propos pour en souligner la pertinence peuvent en être des indicateurs. Coopérer, c'est aussi respecter les autres, notamment en faisant preuve de tolérance à l'égard des opinions divergentes (Martineau et Simard, 2001 ; Sasseville, 2009 ; Barth, 2017). Plus spécifiquement, collaborer, c'est coopérer pour réaliser une entreprise commune, ce qui nous éloigne de l'individualisme et de la compétition. Dans une communauté d'apprentissage, la collaboration a un caractère intellectuel, puisque le groupe cherche à construire à travers un processus de recherche collectif un cadre de référence commun dans lequel il y a partage et négociation du sens en vue d'atteindre le but fixé. Par conséquent, collaborer au dialogue exige également d'être attentif de sorte à pouvoir, par exemple, reprendre au vol une question posée, inviter quelqu'un à préciser sa pensée ou encore s'assurer de la pertinence du propos pour la recherche en cours (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Martineau et

⁹ Par ailleurs, les apprenants efficaces fonctionnent mieux lorsqu'ils ont un aperçu de leurs propres forces et de leurs faiblesses et qu'ils ont accès à leur propre répertoire de stratégies d'apprentissage (Brown, 1994, p.9).

Simard, 2001 ; Sasseville, 2009). Bref, la collaboration, c'est coopérer avec les autres en contribuant à l'édification démocratique du dialogue. D'ailleurs, les questions suivantes (librement inspirées de Martineau et Simard, 2001 et Sasseville, 2009) aident à analyser notre propension à collaborer dans un groupe et à s'autocorriger au besoin :

- Est-ce que j'encourage le dialogue ?
- Est-ce que je parle trop ?
- Est-ce que j'écoute les autres ?
- Est-ce que je suis sensible à leurs idées, à leurs opinions ?
- Est-ce que je manipule la discussion de sorte que l'issue corresponde à mes attentes ?
- Est-ce que je tente d'endoctriner les autres ?
- Est-ce que j'encourage les gens à développer leur point de vue ?
- Est-ce que j'aide à créer une ambiance propice au dialogue ?
- Est-ce que je manifeste mon enthousiasme dans l'activité ?
- Est-ce que mes interventions sont constructives et contribuent au fil de la discussion ?

3.2.4 Être critique

L'apport de la dimension intellectuelle de la collaboration augmente lorsque la personne fait preuve de sens critique¹⁰. Avoir un sens critique (*critical thinking*), c'est notamment s'appuyer sur des critères, tenir compte du contexte et s'autocorriger dans la mesure du possible¹¹. En conséquence, être critique démontre un souci de faire appel à des processus qui permettront de développer peu à peu le sens critique. Cette disposition reflète ainsi chez une personne une volonté de contextualisation des idées de la communauté et d'autocorrection de sa pratique dans le groupe. Elle souligne également le souci de la personne à prendre soin des outils de recherche que la communauté utilise (p. ex. illustrer à l'aide d'un exemple, apporter une raison, etc.) ainsi que son besoin pour des principes, des raisons, des idées et des explications — de sorte à s'interroger, à

¹⁰ En plus d'être une disposition fondamentale dans une communauté d'apprentissage, faire preuve de sens critique est indispensable au cégep. En effet, développer le sens critique fait partie des acquis de la culture que l'étudiant doit intégrer (MÉES, 2017). Les travaux de Boisvert (1999, 2000, 2004, 2015) offrent d'ailleurs une boîte à outils qui guide le lecteur dans l'élaboration de stratégies d'enseignement et d'évaluation de la pensée critique au niveau collégial.

¹¹ Dans le présent essai, nous faisons appel à la conception du sens critique de Lipman et al. (1980). Bien qu'il existe plusieurs cadres théoriques pour expliquer la pensée critique (Boisvert, 1999, 2015), celui de Lipman et al. (1980) s'accorde avec d'autres conceptions populaires de la pensée critique comme celle d'Ennis que Boisvert (2000, 2004, 2015) préconise. En effet, « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Boisvert, 2015, p.7) agit conséquemment à un contexte précis et des critères retenus.

formuler des hypothèses, à relever des présupposés, à dégager des conséquences, à créer des analogies, etc. (Lipman et al., 1980 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009). Par ailleurs, une personne qui adopte une telle disposition consolide la continuité de son expérience, car elle accroît l'intelligibilité de celle-ci et ses possibilités de reconstruction. Dès lors, une personne renforce sa capacité de réflexion sur sa pratique, ce qui est susceptible de réaffirmer la valeur perçue de son activité au sein de la communauté d'apprentissage.

En somme, le bon fonctionnement de la pédagogie dialogique requiert l'adoption de certaines dispositions par les membres de sa communauté (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Brown, 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Scardamalia, 2003 ; Kennedy, 2004 ; Laferrière, 2005 ; Scardamalia et Bereiter, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Impedovo et Andreucci, 2016). En présence de celles-ci, deux choix sont possibles : ou bien la personne les intériorise, ou bien elle développe une attitude négative à leur endroit (Sasseville, 2009). De préférence, mieux vaut adopter des manières d'être avec les autres et avec soi-même qui enrichissent les interactions sociales ayant cours dans une communauté d'apprentissage. Intimement liées, les dispositions présentées facilitent le travail ensemble. Certes, la liste n'est pas exhaustive. Néanmoins, elle couvre largement le cœur de l'activité dialogique dans une communauté d'apprentissage.

3.3 Savoir-faire de l'enseignant

Remarquons que tous les processus à l'œuvre dans la transformation d'une classe en communauté d'apprentissage sont interreliés, en ceci que le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage prend appui sur le développement des dispositions de ses membres, lesquelles en retour deviennent de plus en plus présentes à mesure que le fonctionnement du groupe se raffine. Là, comme ailleurs, le dialogue s'avère fondamental. À plus forte raison, la transformation d'une classe par la pédagogie dialogique tire avantage de la présence d'un bon guide (*fosterer*) au sein du groupe — en l'occurrence, l'enseignant.

En effet, les habiletés dialogiques d'un enseignant alimentent la communauté d'apprentissage dans laquelle il se trouve. D'une part, elles favorisent une saine gestion de classe par le choix souple et stratégique d'outils adaptés aux différents contextes. D'autre part, elles modélisent chez ses étudiants des conduites bénéfiques au dialogue, lesquelles stimulent l'émergence d'une communauté d'apprentissage au sein du groupe.

Certes, il existe un vaste répertoire de dispositions, autant intellectuelles, émotionnelles que sociales, qui améliorent la qualité des interventions dans l'espace dialogique (voir Lipman et al., 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Scardamalia, 2003 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009, 2018 ; St-Onge, 2014). Faire appel à certaines d'entre elles aide à accroître l'apport constructif (éducatif) d'une intervention, ce qui est d'autant plus important pour l'enseignant — catalyseur des apprentissages. Cela dit, l'enseignant ne doit pas absolument montrer tout son répertoire en une seule séance. De même, il fait preuve de perspicacité et met son savoir-faire au service du groupe. Mieux vaut d'ailleurs bien maîtriser quelques outils que de mal en utiliser de nombreux. C'est pourquoi nous présenterons ici trois savoir-faire généraux qui nous semblent incontournables pour faire de la pédagogie dialogique.

3.3.1 Savoir interroger

Le succès d'une séance d'enseignement dépend largement de l'habileté de l'enseignant à poser la bonne question, au bon moment et à la bonne personne (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005). Poser une question, c'est formuler une incertitude qui circonscrit l'indétermination : c'est un puissant outil pour susciter, soutenir ou approfondir un dialogue (Maulini 2005, 2006). Toutefois, cultiver un dialogue à l'aide de questions requiert d'être attentif aux besoins et aux intérêts des participants et d'envisager la cohérence de l'ensemble de la séance (Freire, 1974 ; Lipman et al., 1980 ; Parlebas, 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Chamberland et al., 1995 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Rule, 2015 ; Barth, 2017 ; Wertsch, 2018 [2001]).

À l'inverse de l'*entretien hyperdirectif* (Parlebas, 1980), l'enseignant ne doit pas diriger le dialogue avec ses questions, mais plutôt le soutenir (Gagnon, 2005 ; Wertsch, 2018 [2001]). Il doit faire preuve d'une grande lucidité lors de ses interventions (Sasseville, 2009, 2018). Des stratégies comme soutenir le silence (à l'inverse de se précipiter en l'absence de réponse immédiate), prêter attention à la question (son contenu, sa longueur, ses présupposés) et sa formulation (le ton de voix, l'expression faciale) de sorte à refléter sa bienveillance ainsi que varier les types de questions aident l'enseignant à cultiver un dialogue en classe (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2018).

Pour soutenir le dialogue entre les apprenants, Christensen et al. (1994) proposent dix catégories de question que Martineau et Simard (2001) reprennent dans leur ouvrage (voir annexe 3). Dans

une autre perspective, mais de manière tout aussi pertinente pour notre réflexion, Gagnon (2005) et Sasseville (2009) indiquent des manières d’interroger qui contribuent au développement d’une communauté d’apprentissage. Bien qu’elles aient été élaborées pour la pratique de la philosophie avec les enfants, les distinctions que les auteurs établissent se transposent sans peine à la pédagogie dialogique dans une communauté d’apprentissage au collégial — peu importe la discipline. Ainsi, le formateur d’une communauté de recherche philosophique tend à engager son groupe dans plusieurs pratiques d’apprentissage : le raisonnement, la recherche, l’organisation de l’information, la traduction, la collaboration intellectuelle et le respect. Dans chaque cas, les questions posées aident les participants à prendre du recul par rapport à ce qu’ils disent et à intérioriser les outils qui leur permettront de mieux pouvoir produire des idées, mais aussi et surtout de mieux pouvoir les relier entre elles d’une manière qui convient à la recherche commune dans laquelle ils se trouvent engagés (Lipman et al., 1980 ; Brown, 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; 2018). Explorons chacune desdites pratiques à l’aide d’exemples.

- Pour favoriser le raisonnement
 - Pourquoi dites-vous cela ?
 - Quelles sont les raisons que nous avons pour soutenir cette affirmation ?
 - Est-ce une bonne raison ?
 - Y a-t-il contradiction entre les deux propos ?
 - Que pouvons-nous conclure de ce qui vient d’être dit ?
- Pour poursuivre la recherche
 - Pourriez-vous préciser votre question ?
 - Est-ce une hypothèse qui peut être vérifiée ?
 - Pourrions-nous trouver un exemple qui viendrait soutenir l’hypothèse ?
 - Existe-t-il un contreexemple qui remettrait en question notre hypothèse ?

Sasseville (2009) distingue trois unités significatives qui organisent l’information : la phrase, le concept et la narration (ou la description). C’est surtout le concept en tant qu’unité significative qui a une portée plus générale dans une pédagogie centrée sur le dialogue (Martineau et Simard, 2001) d’autant plus dans le contexte collégial¹². Or, une communauté d’apprentissage peut recourir aux questions suivantes pour améliorer l’organisation de l’information (Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009).

¹² Les questions d’ordre métalinguistique (c.-à-d. portant sur le matériau langage lui-même) permettent à l’élève d’approfondir sa connaissance de la langue d’enseignement – souvent sa langue maternelle - et d’améliorer ses performances scolaires générales. À plus forte raison, l’utilisation de questions sur la phrase ou la narration demeure salutaire pour enrichir l’apprentissage des cégépiens dans leur formation liée à la dimension *français, langue d’enseignement et littérature*.

- Pour préciser la phrase
 - Pouvez-vous redire ce que vous avez dit ?
 - Quel est le sujet de notre discussion ? Qu'avons-nous dit jusqu'à présent ?
 - La phrase est-elle toujours vraie lorsque nous l'inversons ? A-t-elle toujours le même sens ?
- Pour préciser le concept
 - Que voulez-vous dire par... ?
 - Pouvons-nous tenter de définir ce terme ?
 - Est-ce que cette idée ressemble à cette autre idée ?
 - Avons-nous des synonymes qui pourraient nous aider à comprendre ce dont nous parlons ?
 - Est-ce possible de diviser ce tout dont il est question ici ?
- Pour préciser la narration
 - Pouvez-vous nous raconter ce qui est arrivé ?
 - Cette histoire a-t-elle un sens pour vous ?
 - Que diriez-vous s'il fallait continuer l'histoire ?
 - Quel est le chemin que nous avons parcouru depuis le début de notre enquête ?

Traduire¹³ est indispensable dans une communauté d'apprentissage, puisqu'il ne saurait y avoir de communauté sans dialogue et de dialogue sans partage d'un langage. En effet, une communauté implique l'échange de multiples significations qui font l'objet d'une interprétation constante par ses membres (Sasseville, 2009). Le formateur aide donc à la traduction des propos échangés afin que tous puissent comprendre leur signification (Martineau et Simard, 2001).

- Pour guider la pratique de la traduction
 - Quelqu'un peut aider Éric à reformuler, à préciser sa question ?
 - Est-ce que c'est ce que tu voulais dire ?
 - Y a-t-il une analogie qui pourrait nous aider à mieux comprendre ?
 - Malgré les mots différents que vous utilisez, êtes-vous en train de dire la même chose ?

Au-delà de la dimension cognitive, interroger peut aussi couvrir la dimension socioaffective d'une communauté d'apprentissage. En effet, certaines questions servent à promouvoir la collaboration en invitant les participants à coopérer dans leur démarche et à voir les autres comme d'éventuels collaborateurs qui les soutiennent dans une entreprise qui les dépasse tous — pris chacun individuellement. D'autres questions incitent les participants à considérer sérieusement la teneur de leurs propos et à entrevoir comment chaque position émise peut se révéler riche de sens et digne de respect (Sasseville, 2009).

¹³ Chez Lipman, la traduction est ce souci d'exprimer de différentes façons une même unité de sens : c'est réfléchir sur le mode de l'analogie en mettant à jour les ressemblances entre les différents systèmes d'expression (Bergeron, 2013).

- Pour favoriser la collaboration
 - As-tu besoin d'aide, Éric ?
 - Quels pourraient être les exemples qui appuieraient l'hypothèse d'Éric ?
- Pour encourager le respect mutuel
 - Si nous admettons que la position d'Éric est possible, quelles en sont les conséquences ?
 - Faut-il que l'un de vous ait raison et que l'autre ait tort ?
 - Existe-t-il une autre possibilité que nous n'avons pas envisagée ?
 - Et si nous considérions ce point de vue comme possible, qu'est-ce que cela présuppose ?

Outre les types de questions, l'enseignant doit considérer le niveau d'abstraction des questions posées. Abaisser le niveau d'abstraction d'une question peut favoriser la participation des étudiants, tandis qu'une question abstraite ouvre le dialogue à un niveau de généralisation plus élevé. De plus, l'enseignant peut interpeler un étudiant dans sa question pour faire bénéficier la classe de l'expérience d'un pair. La personnalisation des questions est cependant une manœuvre délicate, puisqu'un mauvais usage peut perturber l'élève interpellé ou vexer les autres non sollicités. L'efficacité de la personnalisation des questions dépend donc de ce que l'enseignant sait sur les élèves de sa classe¹⁴ (Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001). Par exemple, Théo – l'enseignant d'Éric dans le cours d'*introduction à la psychologie* – ne recourt pas allègrement à de grands mots savants sans plus d'explication ni à des structures logiques complexes comme la double négation, puisqu'il se soucie de la participation de ses étudiants dans la discussion et qu'il sait que ces stratégies de communication nuisent à la compréhension de ses élèves et, donc, à leurs contributions ultérieures. Théo connaît sa classe et use de l'abstraction judicieusement.

À l'évidence, bien questionner peut transformer une conversation de groupe en une aventure intellectuelle prenante et, par la même occasion, contribuer aux apprentissages (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Parlebas, 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Maulini 2005, 2006 ; Sasseville, 2009, 2018). Pour leur part, Christensen et al. (1994) rappellent qu'une question doit de préférence être :

- Simple : elle est formulée dans un langage adapté au groupe.
- Unique : une seule question à la fois.
- Reformulable : elle peut être reformulée si elle n'est pas comprise.

¹⁴ En général dans le contexte collégial, un enseignant du cégep qui se soucie de participation des étudiants à l'espace dialogique de son cours ne recourt pas allègrement à de grands mots savants sans plus d'explication ni à des structures logiques complexes comme la double négation, puisque ces stratégies de communication nuisent à la compréhension mutuelle des idées au sein de la classe et, donc, aux contributions ultérieures dans le fil dialogique.

- Ouverte : elle laisse à la classe beaucoup de latitude pour y répondre.
- Invitante : elle convie l'élève à développer sur la réponse sans de relance de la part de l'enseignant.
- Exempte d'accusations : conformément à la condition de respect.

En somme, bien questionner sert à alimenter le dialogue dans une communauté d'apprentissage. À l'opposé, abuser des questions rhétoriques nuit au partage des responsabilités au sein du contrat didactique ainsi qu'au développement des dispositions des participants. D'une part, comme le souligne Wertsch (2018 [2001]), l'usage des questions rhétoriques reproduit une structure de pouvoir qui met en place une certaine autorité, au sein du groupe : une seule personne a le droit de poser la question, l'un des étudiants a la responsabilité d'y répondre, et une seule personne de nouveau, toujours la même, a le droit d'évaluer la réponse à cette question. D'autre part, les questions rhétoriques inhibent la contribution d'autrui, ce qui amoindrit le travail des autres dans lequel se développent leurs dispositions à collaborer. Ce contre-exemple d'une bonne question souligne l'apport de ce savoir-faire dans une communauté d'apprentissage et son émergence.

3.3.2 Savoir écouter

Savoir poser des questions est un savoir-faire essentiel à tout bon enseignant. Mais ce n'est pas le seul. Logiquement, une question appelle une réponse, ce qui présuppose une écoute attentive de la question. C'est pourquoi l'écoute attentive relève également des savoir-faire qui consolident la pratique de la pédagogie dialogique (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Christensen et al., 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; Rule, 2015 ; Sévigny, 2015 ; Barth, 2017) — d'autant plus qu'elle nourrit les trois conditions du dialogue¹⁵.

Nous comparons savoir écouter à l'écoute active. Dans les deux cas, nous cherchons à comprendre les propos de l'autre tout en considérant sa perspective, laquelle peut se montrer différente de la nôtre. Tenant compte du contexte scolaire, Leonard (1994), Martineau et Simard (2001) soulignent le sens critique de l'écoute attentive en soulevant deux facettes de ce savoir-faire. D'une part, un enseignant qui écoute un étudiant évalue la maîtrise du sujet traité par l'élève ainsi que la cohérence des propos émis. D'autre part, il évalue l'apport de l'intervention dans le dialogue en cours.

¹⁵ En effet, savoir écouter suppose la possibilité de se comprendre (c.-à-d. la présence d'un langage commun), exprime une volonté d'écouter l'autre (mobilisé par la modestie et la curiosité intellectuelle) et ouvre la voie à une écoute mutuelle.

L'enseignant doit aussi être en mesure de saisir les remarques apparemment déconnectées ou fragmentaires de sorte que l'enseignant ressent qu'un dialogue fructueux se prépare et que l'échange en cours est susceptible de progresser avec le bon guidage. Cette habileté de l'enseignant à deviner où peuvent conduire les échanges en classe demande de la pratique et s'acquiert en guidant des dialogues en groupe (Lipman et al., 1980).

Cela dit, l'écoute attentive ne se limite pas seulement à ce qui est dit. Paradoxalement, elle touche aussi ce qui n'est pas dit. Un enseignant qui sait écouter reconnaît la puissance des jugements rendus en classe, leurs limites et leur portée. Il peut se demander si l'étudiant est conscient des forces et des faiblesses de ce qu'il dit. En outre, savoir écouter, c'est également prêter attention à comment les choses sont dites. L'enseignant devient sensible aux émotions sous-jacentes. Lorsqu'un étudiant parle, est-il passionné, indifférent, confiant ou gêné ? C'est pourquoi d'ailleurs l'enseignant observe la classe et décèle les signaux des élèves : la voix, le regard, la posture, l'expression du visage, entre autres, nous en apprennent beaucoup sur l'état d'esprit d'un interlocuteur (Christensen et al., 1994).

Savoir écouter permet donc non seulement d'apprécier avec un esprit critique des idées subtiles et complexes en portant attention au sujet et à la manière dont il est abordé dans la communauté, mais encore elle aide à organiser lesdites idées dans l'espace dialogique. Qui plus est, un enseignant qui sait écouter incarne des qualités intellectuelles et personnelles et modélise ainsi des conduites reliées à l'activité de dialoguer (Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Christensen et al., 1994 ; De Koninck, 1997 ; Martineau et Simard, 2001 ; Barth, 2017). Sa posture d'écoute encourage aussi l'expression et la précision de la pensée des élèves, ce qui donne l'occasion aux autres de rebondir et de s'ajuster à partir de là (Barth, 2017). Dans ces conditions, l'écoute attentive sécurise l'espace dialogique et nous renseigne sur le fil dialogique.

Cela dit, savoir écouter exige de connaître le sujet traité — sans quoi on n'y prête pas attention (Lipman et al., 1980). Par exemple, si Théo, l'enseignant d'Éric dans le cours d'*introduction à la psychologie*, déclare à toute la classe la viabilité du dualisme cartésien pour étudier scientifiquement l'être humain comme en psychologie cognitive, mais qu'Éric ne connaît rien de cette thèse cartésienne, le garçon risque d'ignorer la remarque de Théo — d'autant plus qu'il n'ose plus parler en classe depuis l'incident du premier cours.

En plus de connaître le sujet traité, l'écoute attentive demande aussi de connaître le but visé par le dialogue en classe — sans quoi c'est impossible juger justement la pertinence des propos émis et de se guider dans l'espace dialogique. En effet, les critères retenus changent selon que la discussion vise à formuler une difficulté, à résoudre un problème, à partager de l'information, à comprendre un texte, à approfondir une notion ou un concept, etc.

Savoir écouter révèle ainsi l'importance de la planification dans une communauté d'apprentissage. Chaque membre, surtout l'enseignant, doit pouvoir répondre aux questions suivantes : Quel est le sujet traité dans l'espace dialogique du cours ? Quel est le but visé par le dialogue ? Comment atteindre le but visé ? Comment vérifier son atteinte¹⁶ ? En pratique, comme l'indiquent Martineau et Simard (2001), l'enseignant prépare de façon systématique son contenu, c.-à-d. le sujet traité et le but visé — les deux sont en étroite relation avec la dimension processuelle et évaluative —, de sorte à avoir en main les composantes nécessaires pour anticiper le déroulement de la discussion et être en mesure de mieux faire face aux imprévus. Par conséquent, l'efficacité de l'écoute attentive s'appuie sur la clarté du plan de séance et enrichit le fil dialogique par les contributions entendues.

À l'opposé, Leonard (1994), Martineau et Simard (2001) fournissent trois contrexemples de l'écoute attentive. Nous les reformulons, parce qu'ils représentent des dangers éventuels de la pédagogie dialogique¹⁷. D'abord, le *chef de train* renvoie à l'idée d'offrir un cours magistral sous des allures d'une séance dialogique. Pourtant, l'enseignant monopolise le droit de parole et ne tient pas compte des remarques des élèves, car il est trop occupé à suivre son programme¹⁸. Il n'y a ici aucune écoute mutuelle. Ensuite, une variante du précédent contre-exemple est celle du *pêcheur au filet*. Celui-ci pose des questions pour lesquelles il recherche des réponses précises au contenu déjà déterminé. Seules les réponses qui sont prises dans les mailles du filet de l'enseignant sont soulevées et nourrissent l'espace dialogique de la classe. Enfin, l'*approbateur excessif* qui s'adonne

¹⁶ Bien que l'évaluation de l'atteinte d'un objectif est plus inhérente à la tâche d'un enseignant, la dimension évaluative dans la planification concernent tout le monde. La pédagogie dialogique implique une responsabilisation de l'apprenant et du groupe dans l'évaluation des apprentissages.

¹⁷ Au départ, Leonard (1994), Martineau et Simard (2001) les nomment ainsi : le TGV du professeur, le ballon escamote et le tout est bon.

¹⁸ Nous croyons d'ailleurs que prendre la majorité du temps de parole comme enseignant est une pratique répandue en classe.

aux délices du relativisme de la causerie où il n'y a pas de mauvaise réponse. Tout se vaut : chaque opinion est jugée acceptable. Alors, pourquoi écouter les autres et coconstruire ensemble si nous croyons que nous ne pouvons pas dépasser nos conceptions personnelles ? Même si la classe travaille dans la joie et que chacun accepte l'autre, les élèves n'apprennent pas forcément.

Certes, l'intention derrière ces trois pathologies de l'écoute peut paraître louable et nous laisse entrevoir certaines responsabilités de l'enseignant dans la pédagogie dialogique. Par exemple, le chef de train cherche à respecter le curriculum, le pêcheur au filet tente de favoriser la participation de ses élèves et l'approbateur excessif souhaite créer un climat de classe sécurisant qui invite les participants à se sentir bien de partager leurs idées. Néanmoins, ces pathologies de l'écoute nuisent au déploiement de l'espace dialogique. *L'approbateur excessif* se satisfait d'un partage d'opinion sans aucune direction de recherche particulière tandis que les deux autres négligent la contribution des élèves. Par conséquent, savoir écouter dans la pédagogie dialogique présuppose de laisser la parole aux étudiants, vouloir les écouter, mais également de guider leurs interventions de sorte à maintenir le cap sur les objectifs d'apprentissage au plus grand profit des élèves.

En somme, l'écoute attentive constitue un savoir-faire indéniable pour dialoguer dans une communauté d'apprentissage. L'enseignant qui sait écouter : (1) connaît le contenu, (2) situe les propos de chaque élève dans l'ensemble de la discussion avec la classe et les trie par pertinence selon le but du dialogue, (3) reconnaît les caractéristiques des jugements rendus, et (4) prête attention à la manière dont les participants traitent le sujet. Ainsi, à mesure qu'il approfondit son contenu et développe son habileté à écouter attentivement, le fil dialogique est susceptible de devenir de plus en plus riche, tant pour ses élèves que pour lui.

Là encore, comme le souligne Freire (1974), nous voyons l'importance de l'écoute pour apprendre à connaître l'autre, le monde et soi-même. Bien que ce soit l'option infiniment plus difficile, elle conduit à un apprentissage profond et durable.

3.3.3 Savoir répondre

Répondre à une question ou réagir à l'intervention d'un élève est une pratique courante en classe qui se révèle être d'une grande délicatesse. D'abord, une réponse juste résulte du traitement d'une panoplie d'indices allant du contenu même de la question, à son inscription dans le fil dialogique et dans la dynamique générale du groupe. Ensuite, répondre en classe ne doit pas tarder : c'est un acte

qui se fait dans l'immédiat avec les ressources à notre disposition. Enfin, ce geste spontanément anodin agit sur la qualité du dialogue et son déroulement (Leonard, 1994 ; Martineau et Simard, 2001).

Savoir répondre devient de cette façon un savoir-faire essentiel à tout enseignant désireux de faire face à « l'urgence » et la complexité qui accompagnent l'acte de répondre. Au-delà du flair et de l'instinct d'un enseignant, il existe des pistes pour développer cette habileté.

En pratique, un enseignant peut répondre (1) en posant une nouvelle question, (2) en résumant les propos évoqués, (3) en retournant la question à toute la classe, (4) en se lançant dans une analyse, etc. Ces différentes manières de répondre (parfois complémentaires) défendent l'idée qu'une question ne peut être ignorée. En effet, les interventions des étudiants ne doivent pas passer sous silence, notamment dans la pédagogie dialogique. De même, un enseignant qui sait répondre :

- veille à ce que son intervention ne blesse pas l'égo du questionneur ;
- privilégie la collaboration dans l'espace dialogique au gain individuel — ma réponse a-t-elle de l'intérêt uniquement pour celui qui m'interroge ou en présente-t-elle pour toute la classe ? ;
- ignore les fautes mineures et ne corrige que les erreurs importantes quant aux faits ou aux jugements.
- ne parle pas trop — mon intervention nous conduirait-elle trop loin ? Vais-je endormir la classe en me lançant dans cette analyse ? Si oui, il ne faut pas hésiter à le dire (avec tact, bien sûr) et rappeler à la communauté l'objectif de la séance ;
- donne l'occasion à son interlocuteur de réagir à son tour — si possible ;
- évite l'échange de type *Ping-Pong* — Est-ce que la conversation exclut les autres participants ? ;
- répète les propos particulièrement riches afin que tous en bénéficient, ce qui souligne l'importance de réfléchir sérieusement sur les commentaires de chacun ;
- prend soin de ne pas moraliser ni manipuler la discussion de sorte à conditionner la classe à penser comme lui ;
- désamorce les possibles crises en lien avec un sujet hautement sensible (p.ex. le suicide) en légitimant l'intensité des émotions que la communauté peut vivre en traitant un tel sujet [ainsi qu'en indiquant les ressources d'aides disponibles] ;
- construit sa réponse à partir des idées des autres (Leonard, 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Gagnon, 2005 ; Sasseville, 2009 ; 2018) ;

La présentation des trois savoir-faire indique des manières pour mieux s'engager activement dans la communauté d'apprentissage en tant que formateur. C'est à force de les pratiquer que l'enseignant pourra améliorer sa gestion de classe et qu'il pourra soigner sa conduite dans son groupe au point de devenir un modèle idéal duquel les étudiants pourront s'inspirer. Maîtriser ces trois savoir-faire présuppose évidemment l'acquisition d'habiletés cognitives plus spécifiques comme raisonner, rechercher, problématiser, préciser, définir, traduire, inférer, généraliser, distinguer, classer, contextualiser, etc. Chacune d'elle peut, à sa manière, — si elle est bien

employée au moment qui convient — servir à parfaire l'activité au sein de la communauté d'apprentissage et, donc, l'atteinte du but fixé (voir Gagnon, 2005 et Sasseville, 2009). De même, l'emploi des trois savoir-faire ou des habiletés cognitives par l'enseignant s'accompagne de stratégies pédagogiques en vue d'assurer sa gestion de classe (voir St-Onge, 2014).

* * *

Malgré toute la complexité entourant l'action enseignante dans une communauté d'apprentissage, (1) assurer un partage des responsabilités au sein du contrat didactique entre élèves et enseignant, (2) préconiser l'adoption par tous de dispositions qui favorisent le bon fonctionnement du groupe, et (3) s'appropriier en tant qu'enseignant les trois savoir-faire constituent un pas dans la bonne direction pour non seulement opérer la transformation d'une classe en communauté d'apprentissage, mais également pour faire une juste utilisation de la pédagogie dialogique en classe collégiale.

Conclusion

Tout dialogue repose sur des valeurs d'amour, de foi, d'espoir, de confiance, d'humilité et d'ouverture à l'autre et au monde (Freire, 1974). Sensibles à ces aspects, nous avons structuré un échange entre différents auteurs qui ont pensé le dialogue afin de suggérer une pédagogie dialogique qui tient compte des réalités du milieu collégial.

Pour ce faire, nous avons d'abord reconnu que dialoguer aide à répondre au défi central de l'éducation, le vivre-ensemble, et que son action aide à poursuivre les trois visées de la formation générale des cégeps. En outre, la pédagogie dialogique fournit un outil puissant pour consolider le rôle de l'enseignant comme catalyseur des apprentissages. Cependant, la documentation sur l'utilisation éducative du dialogue est polysémique. C'est pourquoi nous avons ensuite proposé un cadre théorique, dans lequel nous avons défini la pédagogie dialogique, le dialogue, la communauté d'apprentissage et le contrat didactique pour après présenter les principes en lien avec l'activité dialogique au sein d'une communauté d'apprentissage. Le fonctionnement de cette dernière prend appui sur l'agentivité de ses membres et leur collaboration à un but commun clair et connu de tous. Enfin, nous avons proposé des conditions essentielles à la juste utilisation de la pédagogie dialogique, laquelle transforme une classe lambda en une communauté d'apprentissage. Ainsi, un enseignant doit assurer un partage des responsabilités au sein du contrat didactique entre lui et ses élèves. Il valorise également des dispositions qui favorisent le bon fonctionnement de la communauté en plus de mettre son triple savoir-faire au service du groupe.

De cette interprétation libre, mais discipliné, nous soulignons que la pédagogie dialogique apporte une contribution substantielle au rôle de l'enseignant comme catalyseur des apprentissages. En fait, la démarche de la pédagogie dialogique sert au processus éducatif en son entier. Elle peut effectivement servir de modèle de l'enseignement dans divers programmes scolaires, et ce, peu importe la discipline — si ce n'est que les buts de l'un n'interfèrent pas avec la finalité générale du dialogue, laquelle est de mieux comprendre le monde et notre appartenance à celui-ci par une reconstruction de notre expérience et de sa continuité.

Liste de références

- Astolfi, J.-P. (2008). L'appel des savoirs. *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*, 468, 117-135. ESF éditeur.
- Barth, B.-M. (2017). L'enseignant-médiateur : quels nouveaux paradigmes pour guider le processus enseigner-apprendre ? Dans Giglio, M. et Arcidiacono, F. (dir.) *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Peter Lang.
- Benson, N.F., Beaujean, A., McGill, R. J. et Dombrowski, S.C. (2018). Revisiting Carroll's Survey of Factor-Analytic Studies: Implications for the Clinical Assessment of Intelligence. *Psychological Assessment*, 30(8), 1028-1038. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000556>
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum Associates
- Bergeron, A.A. (2013). *La compréhension dans le dialogue : l'herméneutique de Hans-Georg Gadamer et l'approche de philosophie pour les enfants de Matthew Lipman* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24946>
- Bergeron, G. (2016). *Évaluation de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage visant à soutenir des professeurs du collégial dans l'amélioration de leurs compétences à enseigner aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage* (ACPQ). <https://www.acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/rapport-acpq-gbergeron-2015-final.pdf>
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. School of Education and Human Development, George Washington University.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601–624. <https://doi.org/10.7202/000292ar>
- Boisvert, J. (2004). *Pensée critique et programmes d'études au collégial : examen de la formation de la pensée critique en Sciences de la nature, Design d'intérieur et Soins infirmiers*. Cégep Saint-Jean-sur Richelieu.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Boutin, P.-A. (2016). *Processus d'amélioration des idées et discours collectif d'élèves du primaire : l'identification des idées prometteuses et ses suites* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24373>
- Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X023008004>
- Buber, M. (2002, [1947]). *Between man and man*. Routledge.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans Giglio, M., et Arcidiacono, F. (dir.) *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Peter Lang.

- Cabot, I. (2018). La stimulation universelle de la motivation. M'approprier des résultats de recherche pour améliorer mes pratiques pédagogiques. *Pédagogie Collégiale*, 31(4), 9-14. <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/cabot-vol.31-4.pdf>
- Cadieux-Larochelle, J. (2012). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Québec). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23594>
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe : essai sur l'absurde*. Gallimard. http://classiques.ugac.ca/classiques/camus_albert/mythe_de_sisyphe/mythe_de_sisyphe.html
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. Cambridge University Press.
- Cégep de Sherbrooke. (2013). *Le plan-cadre : un outil de planification de l'enseignement pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. https://w1.cegepsherbrooke.qc.ca/intra/rp/files/ssparagraphe/f1452595356/plancadre_2013.pdf
- Cégep Ste-Foy. (2013). *Politique d'évaluation des apprentissages*. https://www.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/documents/notre_cegep/politiques_et_reglements/5.9_PolitiqueEvaluationApprentissages_2019.pdf
- Cégep Ste-Foy. (2020). *Guide d'appropriation de l'apprentissage par problèmes*. <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/>
- Cifali, M. (2012). Faire vivre l'expérience d'apprendre. *Les cahiers pédagogiques*, 500, 14-16.
- Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Christensen, C., Garvin, D. et Sweet, A. (1994). *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*. De Boeck Université.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur dans la province de Québec. (2004 [1963]). *Première partie ou Tome I : Les structures supérieures du système scolaire*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap2>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur dans la province de Québec. (2004 [1964]). *Deuxième partie ou Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap3>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur dans la province de Québec (2004 [1966]). *Troisième partie ou Tome III : L'administration de l'enseignement*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap4>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1970). *L'activité Éducative*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation. ISBN [2-550-24919-4](https://doi.org/10.1017/9782550249194)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*. Conseil supérieur de l'éducation. ISBN [978-2-550-55123-2](https://doi.org/10.1017/9782550551232)

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société 2008-2010*. Conseil supérieur de l'éducation. ISBN [978-2-550-60130-2](#)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Conseil supérieur de l'éducation. ISBN [978-2-550-76536-3](#)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation. ISBN [978-2-550-83348-2](#)
- De Koninck, G. (1997). Un dialogue pédagogique : lequel ? pourquoi ? comment ? *Québec français*, 4 (106), 31-34. <http://id.erudit.org/iderudit/56447ac>
- Destrempe, C. (1997). Le dialogue pédagogique de groupe au service de tous. *Québec français*, 4 (106), 38-41. <http://id.erudit.org/iderudit/56449ac>
- Dewey, J. (1939). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company
- Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fédération des cégeps. (2009). *Condition et pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant et le succès dans ses études : cadre de référence inspiré du projet de recherche DEEP dirigé par George D. Kuh*. <http://www.riasq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Condition-et-pratiques-éducatives.pdf>
- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V. et Mathy, P. (1997). Entre le positivisme empiriste et le socioconstructivisme. Dans *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, 9-19. De Boeck Université.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Maspéro.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2015). Quelle place pour les rapports aux savoirs en éducation ? *Pédagogie collégiale*, 29(1), 24-32. <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/gagnon-vol.29-1.pdf>
- Gagnon, M. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1). <https://mje.mcgill.ca/article/view/8873/6854>
- Garvin, D. (1994). Apprendre : barrière et voies d'accès. Dans Christensen, C., Garvin, D. et Sweet, A. (dir.). *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 3-15). De Boeck Université.
- Gaudreault, N.-M. (1997). Le dialogue pédagogique. *Québec français*, 106, 22-41.
- Glaserfeld, E. von. (1985). *L'Approche constructiviste : vers une théorie des représentations*. Montréal, Québec : CIRADE, UQAM. <http://vonglasersfeld.com/094>

- Giglio, M., et Arcidiacono, F. (2017). Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives. Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/978-3-0343-2351-2>
- Habermas, J. (1992) *Éthique de la discussion*. Paris, France : Éditions du Cerf.
- Harvey, B. (1997). Les conditions dialogiques en classe de français. *Québec français*, 106, 24-26. <https://id.erudit.org/iderudit/56445ac>
- Impedovo, M.-A. et Andreucci, C. (2016). Co-élaboration de connaissances nouvelles : du modèle théorique à ses outils technologiques. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(2), 57-74. <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1702>
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2008). Chapitre 4 Vous avez dit contrat didactique ? Dans : Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants (p.163-215). De Boeck Supérieur.
- Kennedy, D. (2004). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject. *The International journal of applied philosophy*, 18(2), 203-218. <https://doi.org/10.5840/ijap200418218>
- Kim, M.Y. et Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial. Une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4). http://agpc.qc.ca/sites/default/files/revue/kozanitis-vol_28-4.pdf
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters On Education*, 6, 5-21. <http://hdl.handle.net/1974/480>
- Laferrière, T. (2008). L'École éloignée en réseau, une approche qui prend racine en sol québécois... *Éducation Canada*, 48(1), 30-21. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2008-v48-n1-Laferrière.pdf>
- Laferrière, T. et Breuleux, A. (2004). Knowledge building: Innovative practice in network-enabled classrooms. Dans R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.) *Proceedings of SITE 2004--Society for Information Technology et Teacher Education International Conference* (p.2928-2930). <http://www.learntechlib.org/p/13294/>
- Laferrière, T. et Breuleux, A. (2006). Networking Remote Rural Schools for Learning and Knowledge Building: Teachers', School Learners' and Schools' trajectories. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.) *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology et Teacher Education International Conference* (p. 3167-3171). <http://www.learntechlib.org/p/22579/>
- Leonard, H.B. (1994). L'écoute et l'art d'animer une discussion. Dans Christensen, C., Garvin, D. et Sweet, A. (dir.). *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 155-170). De Boeck Université.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom* (2^e éd.). Temple University Press.

- Maulini, O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 38(3), 11-32. <https://doi.org/10.3917/lse.383.0011>
- Maulini, O. (2006). Sous le savoir, le questionnement – Raisons d'apprendre et de continuer d'enseigner. *Café pédagogique*, 69. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/raisons-d-apprendre.htm>
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gouvernement du Québec. ISBN [978-2-550-76133-4](https://doi.org/10.3917/lse.383.0011)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire : enseignement primaire – version approuvée*. Gouvernement du Québec. ISBN [2-550-46697-7](https://doi.org/10.3917/lse.383.0011)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. ISBN [2-550-46698-5](https://doi.org/10.3917/lse.383.0011)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire : enseignement secondaire, second cycle*. Gouvernement du Québec. ISBN [978-2-550-47584-2](https://doi.org/10.3917/lse.383.0011)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Éthique et culture religieuse : Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeg/secondaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Éthique et culture religieuse : primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeg/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/>
- Mucchielli, A. (2004, mai). *Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains*. Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs. Montréal, UQAM. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20Mucchielli%20actes.pdf
- Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey* (Essai de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/32536>
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie Collégiale*, 31(4), 3-8. http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/parent-vol.31-4_0.pdf
- Parlebas, P. (1980). Un modèle d'entretien hyperdirectif. *Revue Française de Pédagogie*, 51(1), 4-19. <https://doi.org/10.3406/rfp.1980.1714>
- Patenaude, J. (1997). Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique. *Québec français*, 106, 27-30. <https://id.erudit.org/iderudit/56446ac>

- Platon (trad. Émilie Chambry). (1965). *Apologie de Socrate*. GF-Flammarion. <https://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-apologie.pdf>
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Presses universitaires de France.
- Rosenberg, M. (2003). *La communication non violente au quotidien*. Jouvence.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*. Presses de l'Université Laval.
- Scardamalia, M. (2003). Going beyond best practice: Knowledge building principles and indicators. Dans J. W. Guthrie (dir.), *Encyclopedia of education* (p. 1370-1373). MacMillan Reference.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2005). Knowledge Building: Theory, Pedagogy and Technology. Dans Sawyer, R.K. (dir.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*.
- Sensevy, G. (2011). Chapitre 8. Décrire l'action didactique ordinaire. Dans *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 205-290). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Sévigny, S. (2015). *Insertion professionnelle en soins infirmiers : une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage* (Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34626>
- Sorella, H. (2020). Apprendre par l'expérience. Quand la théorie émerge de la pratique. *Pédagogie collégiale*, 33(2), 25-29.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- St-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux-apprennent-ils ?* (5^e éd.). Chronique sociale.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3). http://agpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Tardif_16_3.pdf
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Chenelière Éducation
- Turcotte, S. (2008). *Computer-supported collaborative inquiry in remote networked school* (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, Québec). <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMM-115908etop=pdfetapp=Library>
- Tylkowski, I. (2011). « La conception du dialogue » de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski [1929]) ». *Cahiers de praxématique*, 57, 51-68.
- UNESCO. (2001). Apprendre à vivre ensemble. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 119(3). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124971_fre
- UNESCO. (2002). L'éducation pour apprendre à vivre ensemble. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 32(1). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132821_fre
- UNESCO. (2019) *Politiques municipales sur le Vivre ensemble*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368169_fre

- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. et Vidal, Q. (2019). Eleven signature pedagogies related to the fostering of creativity and critical thinking. Dans *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Éditions OCDE. [10.1787/e316cb72](https://doi.org/10.1787/e316cb72)
- Wertsch, J. (2018, [2001]). La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine : synthèse de la journée. Dans Barth, B.-M. (dir.). *Lev Vygotski aujourd'hui* (2^e éd., p. 77-89). <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/lev-vygotski-aujourd'hui>

Annexe 1

Une communauté de co-élaboration des connaissances (*Knowledge Building Community*) est une communauté d'apprentissage où les principales activités de ses membres sont de l'ordre de la pensée (Scardamalia, 2003 ; Laferrière, 2005 ; Scardamalia et Bereiter, 2005 ; Impedovo et Andreucci, 2016). Une communauté d'apprentissage qui fonctionne pleinement comme une communauté de co-élaboration de connaissances aspire à ce que :

1. le savoir soit une propriété communautaire et une responsabilité collective,
2. la pratique fasse appel à des sources fiables,
3. la pratique de l'évaluation soit constante,
4. la classe devienne un lieu de démocratisation des savoirs,
5. l'élève démontre son agentivité,
6. il y ait une diversité des idées,
7. les idées soient perfectibles,
8. l'approche soit omniprésente,
9. il y ait des idées réelles, des problèmes authentiques,
10. la classe élève les propos,
11. le discours transformatif soit devenu routine,
12. enseigner et apprendre deviennent deux rôles complémentaires.

Par ailleurs, une page web de *l'école éloignée en réseau* fournit une description de chacun des douze principes de Scardamalia (2003) accompagnée d'un indicateur contextualisé à l'application que cette école en fait avec le *Knowledge forum*. Voir [en ligne] https://www.telelearning-pds.org/doc_eer/kf_pedago/principes.html

Annexe 2

Voici une liste des dix catégories de question proposée par Christensen et al. (1994) et reprise par Martineau et Simard (2001). À l'instar des auteurs, nous illustrerons à notre tour chaque catégorie à l'aide d'exemple.

- **Question ouverte**
 - Qu'est-ce que vous aimez le plus chez cet auteur ?
- **Question diagnostique**
 - Quelles conséquences tirez-vous de ce qui vient d'être dit ?
- **Question d'information**
 - Quelle est la capitale du Canada ?
 - Quelle est la période de la seconde guerre mondiale ?
- **Question de justification**
 - Sur quelle raison vous appuyez vos propos ?
 - Avec quel critère vous soutenez ce que vous dites ?
- **Question portant sur l'action**
 - Quelles stratégies peuvent être mise en place pour accroître l'implication des jeunes aux prochaines élections ?
- **Question de hiérarchisation**
 - Quels seraient vos priorités d'action ?
- **Question de prévision**
 - Quelles seraient les conséquences d'une telle affirmation ?
 - Quelle serait la réaction des gens selon vous ?
- **Question hypothétique**
 - Que serait-il arrivé si le Québec avait obtenu la souveraineté en 1995 ?
- **Question de validité universelle**
 - Ne devrait-on jamais mentir ?
- **Question de portée générale**
 - D'après vous, quels apports la massification des technologies et des ressources numériques peuvent-elles avoir dans notre quotidien ?