

Université de Montréal

**Dialogue et solidarité en démocratie :
L'éducation dialogique comme complément à la délibération politique**

**Par
Gabriel Hamelin-Roussel**

**Département de Philosophie de l'Université de Montréal, Faculté des Arts et
des Sciences**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître en Philosophie,
option Philosophie au collégial**

Août 2020

© Gabriel Hamelin-Roussel, 2020

Université de Montréal
Département de philosophie, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

**Dialogue et solidarité en démocratie :
L'éducation dialogique comme complément à la délibération politique**

Présenté par

Gabriel Hamelin-Roussel

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Jonathan Simon

Président-rapporteur

Peter Dietsch

Directeur de recherche

Christian Nadeau

Membre du jury

Résumé

La philosophie et le dialogue vont main dans la main, mais qu'en est-il de la place du dialogue dans la sphère politique ? Prenant comme point de référence la délibération, discours bien établi dans nos démocraties contemporaines, ce mémoire a pour objectif de montrer en quoi le dialogue peut compléter la délibération pour établir une société harmonieuse. Afin de bien établir la place du dialogue, celui-ci sera exploré dans son rapport à des notions telles que l'identité, la rationalité, l'intersubjectivité et l'éducation, ou l'apprentissage en général. Mettant de l'avant un décentrement, une écoute authentique et une ouverture critique, nous proposons de montrer que le dialogue permet non seulement une plus grande inclusion que la délibération, mais aussi la possibilité de répondre à des besoins politiques fondamentaux tels que la coopération harmonieuse et efficace et la solidarité. Nous montrerons par ailleurs comment l'éducation est un excellent moyen de promouvoir le dialogue dans nos sociétés contemporaines, lui permettant ainsi d'accomplir sa tâche de faciliter le vivre-ensemble. Nous pouvons même aller plus loin encore et affirmer qu'afin d'accomplir sa mission démocratique, l'éducation doit faire appel au dialogue.

Mots-clés : dialogue, éducation, délibération, solidarité, intersubjectivité

Summary

Philosophy and dialogue are known to go hand in hand, while the relationship between dialogue and politics remains unclear. Using deliberation, a well-established type of discourse in our societies, as a comparative standpoint, this memoir will show how dialogue can be complementary to deliberation to form a proper democratic society. To get a wide enough conception of what dialogue means, we will explore how it pertains to *identity*, *rationality*, *intersubjectivity*, and *education*. A shift from an egocentric perspective, an authentic ear, and a critical open mindedness, being essential elements to dialogue, will help us to demonstrate how it can not only show a greater inclusiveness than deliberation can, but also respond in and of itself to crucial socio-political needs such as cooperation and solidarity. Education will be shown to be an excellent way to promote dialogue onto the political grounds, letting it then accomplish its purpose of facilitator for the establishment of a harmonious civic life. And to go even further, we propose that democratic education, if it is to accomplish its goals, must make use of dialogue.

Key words: Dialogue, Education, Deliberation, Solidarity, Perspectives

Table des matières

Remerciements.....	4
Éléments introductifs	6
Chapitre 1 : distinctions entre dialogue et délibération.....	12
Finalités.....	12
Contexte.....	21
Moyens et conventions	24
Chapitre 2 : La reconnaissance, l'identité et les règles imposées.....	29
Les autres dans <i>Je</i>	29
Égalité et reconnaissance	34
Cohérence démocratique.....	39
Chapitre 3 : Rorty et Habermas; la rationalité, le vrai et le nouveau.....	42
Intersubjectivité et vérité	42
Au-delà du casse-tête.....	46
Chapitre 4 : La <i>personne</i> ; motivations et pluralité des discours.....	52
<i>Personne</i> et émotions.....	52
Diversité cognitive.....	54
Chapitre 5 : Dialogue et délibération ; limites, problèmes et solutions	60
La collaboration pour la compréhension – le dialogue et les besoins démocratiques.....	60
Dialogue civique.....	63
Nuances et résumé.....	66
Chapitre 6 : L'éducation comme solution	68
Rapport hiérarchique et éducation démocratique	68
Présence, présentation et représentation du dialogue	70
Dialogue, vérité et relativisme	74
La confiance comme posture nécessaire.....	79
Exemples concrets et globalité.....	82
Points complémentaires	84
Résumé.....	86
Conclusion.....	87
Bibliographie	92

Remerciements

Kierkegaard a dit *il n'y a rien de plus parfumé, de plus pétillant, de plus enivrant que l'infini des possibles*, je pense que c'est un des grands attraits de la philosophie pour un jeune esprit. Mais si les possibilités sont grandes et majestueuses en philosophie en tant que discipline académique, le mémoire de maîtrise nous ramène les pieds sur terre et nous force à se concentrer sur un seul sujet, tuant d'un seul coup toutes les possibilités. Ça a été un grand coup et une grande difficulté de conclure une aventure d'ouvertures et de découvertes dans une mise en néant de toutes les possibilités que d'innombrables lectures et discussion avaient menées à l'esprit, toutes sauf une.

Entamer un projet avec une telle émotion en son cœur peut être une entrave significative. Heureusement, mon parcours particulier a mis sur mon chemin, après plus d'un an de maîtrise allant dans une autre direction, Peter Dietsch. Il m'a montré comment le mémoire pouvait s'accorder avec ma vision de la philosophie. Son aide tout au long du processus de rédaction m'a permis de mettre mon cœur autant que ma raison dans ce projet, ce qui est indissociable d'un projet philosophique d'envergure. Pour ces raisons et surtout pour sa disponibilité et son humanité, je prends ici ces quelques mots pour le remercier de son support.

Écrire, seul à mon ordinateur, un mémoire sur le dialogue m'a souvent apparu comme une contradiction ou une hypocrisie. J'avais constamment la peur que mes mots et mes idées étaient statiques et ternes, ignorant le dynamisme essentiel au dialogue-même que j'essaie de promouvoir. La solution était simple pourtant, utiliser mon texte pour dialoguer avec d'autres. À celles et ceux qui ont lu et commenté mon mémoire et qui m'ont permis de rendre vivante ma pensée, merci. Merci spécifiquement à Gabriel Toupin, collègue et ami, et à Fanny Giguère, ma fiancée et compagne de toutes les épreuves.

Je voudrais aussi remercier deux professeurs qui, de façons très différentes, m'ont aidé à compléter ma maîtrise. D'abord, Christian Nadeau pour ses généreux conseils quant à Habermas et sa massive littérature, lui qui a pris de son temps sans rien attendre en retour. Puis, Molly Kao, qui, lorsque des moments difficiles sont advenus, m'a offert son écoute et sa sagesse. Grâce à elle, j'ai pu poursuivre ma maîtrise malgré des épreuves personnelles difficiles.

Enfin, merci à toutes celles et ceux, trop nombreux pour être nommés, qui ont accepté que je leur casse les oreilles avec mes déblatérations philosophiques sur le dialogue lors des deux dernières années. Toute compréhension se voit améliorée par l'explicitation, toute philosophie trouve sa raison d'être dans sa possibilité d'exister hors d'un monde imaginaire dans lequel il n'y a pas d'humain. Merci pour votre écoute et vos idées.

Éléments introductifs

Il existe une interprétation de l'histoire de la philosophie qui pose celle-ci comme un dialogue entre des pensées et des époques, comme des tentatives contextuelles de répondre, souvent, aux mêmes questions, mais parfois aussi à des problématiques qui leur sont propres. Cette interprétation de l'histoire de la philosophie est en quelque sorte ce qui structure notre texte où nous explorerons tantôt par des auteurs, tantôt par des idées ou arguments précis le vaste domaine du dialogue. D'entrée de jeu, nous voulons introduire un auteur particulier qui joue un rôle clé dans les recherches et réflexions entourant ce mémoire, soit Richard Rorty. Il propose une lecture de l'histoire de la philosophie comme une progression des différentes descriptions du monde et des différents vocabulaires pour y arriver. Cela lui permet de faire intervenir des auteurs qui traditionnellement étaient opposés et de les faire dialoguer ensemble, comme il l'a fait beaucoup avec des auteurs plutôt continentaux et des auteurs analytiques contemporains.¹ Ses tentatives répétées d'émettre une philosophie qui partage à la fois Heidegger, Derrida et Wittgenstein avec Davidson, Quine et autres est selon nous un exemple d'une philosophie qui aspire au dialogue dans sa plénitude, soit un dialogue qui s'ouvre sur la différence et permet la richesse du dépassement de ses critères propres. Faire dialoguer des auteur.es et des idées qui peuvent n'avoir en apparence que peu de contiguïté, voilà une posture philosophique riche de possibilités.

La posture que nous avons décidé d'adopter, à la lumière de ce modèle interprétatif, est complexe. Même s'il est plus rare qu'une telle chose soit faite dans un mémoire, nous avons décidé de faire une analyse à grande échelle plutôt qu'une recherche de finesse. Chaque thème abordé dans les chapitres est en lui-même digne d'être un sujet de recherche à part entière. Si nous avons choisi de les aborder tous, c'est pour expliciter, à l'aide du dialogue comme fil conducteur, le rapport qui existe entre ces différents concepts généraux de nos vies. Toujours être dans l'analyse d'un de ces thèmes amène le danger de perdre de vue sa place dans le monde en tant qu'entité dynamique. Nous voulons passer à vol d'oiseau par de nombreux éléments majeurs et complexes afin de les replacer dans le contexte de la vie qui leur donne sens. Dès lors, nombreux sont les débats qui seront écartés du cœur de l'ouvrage et nombreuses sont les questions qui seront

¹ C'est le genre de mélange original d'auteurs et d'idées qui est exprimé dans des ouvrages comme *Science et Solidarité* et *Essai sur Heidegger et autres écrits*, mais aussi globalement dans toute son œuvre.

simplement soulevées, sans réponse définitive mais avec seulement pour se satisfaire quelques pistes de réflexions.

Non seulement la posture historique de Rorty nous est donc chère, mais il en va de même de sa vision éthique. Pour emprunter les mots bien choisis de Georges Leroux : Rorty est « promoteur d'un pragmatisme philosophique fondé sur le dialogue. Il n'a de cesse d'encourager la discussion des valeurs et modèles moraux. » Sa reconnaissance de la contingence historique l'amène à mettre au premier plan la nécessité de « dépasser les significations et les formulations présentes de la culture en fonction de valeurs particulières à édifier. C'est à cette urgence morale que veut répondre la pensée de Richard Rorty. » (Leroux, 2016, p. 295). La nature de cette urgence, qui sera explicitée plus clairement dans le dernier chapitre, peut être mise en lumière par la nécessité de repenser certaines valeurs qui, d'un point de vue social ou écologique, semblent potentiellement mener vers un mur, alors même que nous les tenons pour acquises comme étant bonnes.

Si la philosophie et le dialogue peuvent aisément aller main-dans-la-main, cela est moins évident avec le milieu politique. En effet, le dialogue n'a pas le primat de la communication en général. Il existe de nombreuses façons de communiquer les un.es avec les autres, toutes ayant leurs spécificités et leurs utilités; pour se faire comprendre on peut tout autant faire une blague, raconter une histoire, questionner, argumenter, etc. Suivant l'idée défendue par Dewey que l'essence de la société est la communication – parce qu'elle est le seul moyen que nous avons de partager une *compréhension commune* qui s'appuie sur des croyances, aspirations et objectifs communs (Dewey, 2011, p. 82) – la hiérarchisation et la gestion des différents discours dans une société semble un point de recherche pertinent.

Différents milieux favorisent différentes approches et divers discours. Le milieu politique démocratique, étant englobant de beaucoup, cherche à déterminer les meilleurs moyens de mettre en place des normes communes qui s'orientent vers la coopération et le vivre-ensemble harmonieux. Dans ce contexte s'est développé un attachement fort à un discours particulier, soit la délibération. Celle-ci, depuis les parlements britanniques des siècles précédents jusqu'à nos chambres d'assemblée contemporaines, a été reconnue comme la méthode la plus appropriée pour administrer une démocratie.

Mais qu'en est-il des autres discours, où trouvent-ils leur place dans la démocratie ? La présente réflexion s'attardera sur la place spécifique du dialogue en démocratie. Si nous avons choisi le dialogue plutôt que, disons, l'humour, c'est que celui-ci nous semble avoir un objectif plus fécond ou plus important au développement d'une démocratie harmonieuse, cet objectif étant simple : mieux se comprendre. Aussi, la proximité entre le dialogue et la philosophie en tant que tradition rend l'exercice encore plus intéressant puisqu'on peut par le fait même réfléchir sur la pertinence et le rôle de la philosophie pour le bon fonctionnement de la société.

Notre travail est concentré autour de la tentative de répondre aux deux questions suivantes : quelle est la place du dialogue dans une démocratie, et comment peut-on assurer la place du dialogue dans la société ? Nous prendrons la délibération comme élément de comparaison afin de mieux montrer les avantages et limites du dialogue dans le monde social. Une fois le dialogue bien défini et sa valeur bien établie, nous explorerons son implémentation dans la société en proposant l'éducation démocratique comme véhicule de choix.

Nous tenons à soulever en introduction le rapport étroit que nous reconnaissons entre éducation et démocratie. Étant donné les liens intimes qui unissent des notions telles que responsabilité, droit, privilège, lois, autonomie, liberté et identité, naviguer dans une démocratie en pleine possession de ses moyens est plus ardu qu'il n'y paraît. C'est pour cette raison que l'éducation est si importante en démocratie. D'abord, parce qu'elle permet aux individus d'apprendre ce que cela implique et représente de vivre en société, l'éducation est essentielle. Depuis l'éducation athénienne² jusqu'à celle d'aujourd'hui, en passant par celle des modernes, la nécessité de connaître afin de déterminer la bonne voie à suivre a toujours été reconnue. L'éducation est donc essentielle parce que son contenu est essentiel à tout.es citoyen.es.

Ensuite, on doit penser l'éducation dès que l'on réfléchit à la démocratie parce qu'elle favorise à la fois l'autonomie (Daniel, 2010; Leroux, 2016), la liberté (Dewey 2011, Leroux 2016) et la détermination d'une identité propre (MELS, 2008; Leroux, 2010). Si l'on ne peut penser l'une sans l'autre, c'est parce que l'éducation permet de développer des qualités, que le ministère de l'éducation québécoise nomme aujourd'hui *compétences*, cruciales au fonctionnement même de la

² L'éducation Antique et médiévale ne s'appuyait pas directement sur la connaissance comme liberté pour naviguer l'univers social et moral, mais plutôt sur la connaissance des mythes et contes qui eux fondaient le référent autant moral qu'épistémique (Leroux, 2016, chapitre 5).

démocratie. En fait, on peut même aller plus loin, comme l'a fait Dewey dans *Démocratie et éducation*, et dire que l'expérience éducative est la seule chose qui nous sépare d'une société machinale. La coopération mécanique ou technique seule ne suffit pas à faire une société, il faut avec elle une certaine forme de solidarité qui fait en sorte que l'on *tient compte des dispositions affectives et intellectuelles* des autres avec qui l'on coopère (Dewey, 2011, p. 83) – sans donc les traiter comme de purs moyens pourrait-on dire pour reprendre un vocabulaire d'héritage kantien.

Ce rapport intime qu'entretiennent démocratie et éducation est spécifiquement ce pourquoi nous nous permettrons de parler du dialogue tantôt dans le contexte plus général du monde politique, tantôt relativement au milieu de l'éducation.

Nous défendrons dans ce mémoire l'idée qu'une bonne place pour le dialogue dans une démocratie est dans l'éducation. Afin de déterminer une telle chose, nous franchirons six étapes, représentées par les six chapitres de ce mémoire. Le premier chapitre aura pour fonction d'explicitier les distinctions entre le dialogue et la délibération. La différenciation entre ces discours s'effectuera selon trois critères, soit leurs objectifs, leurs contextes de réalisation et les moyens qu'ils emploient. Ce premier chapitre nous permettra de mieux comprendre à la fois la délibération, déjà conventionnelle dans nos sociétés, et le dialogue ainsi que les liens qu'ils partagent, particulièrement dans la sphère politique³.

Le deuxième chapitre abordera l'épineuse notion d'identité. La démocratie vise le respect égal des individus, de leur autonomie et liberté. La question de comment se forment ces individus-mêmes qui vont être au cœur de la réalité politique est dès lors de toute importance. Afin de bien comprendre comment la notion d'identité est liée autant au dialogue qu'aux fondements de la démocratie, nous commencerons par montrer que les autres, au sens large, ont un rôle essentiel dans la formation de l'identité. De là, nous verrons quels liens cela permet d'établir entre la notion d'égalité et celle de reconnaissance; la reconnaissance étant à peu près impossible sans dialogue, cela permettra de voir qu'en fait le dialogue est nécessaire à l'égalité. Cela nous permettra de voir comment une démocratie qui est cohérente avec elle-même ne saurait nier que l'identité est construite de manière dialogique et que le fait même de choisir certaines normes plutôt que d'autres devrait appeler à un minimum de reconnaissance. Le contenu de ce chapitre nous permettra de

³ Ce chapitre aborde les deux discours en tant que discours, alors que leur relation aux besoins civiques sera traitée dans les deux derniers chapitres.

placer les notions d'égalité, de reconnaissance et d'identité dialogique comme référents et critères de comparaisons lorsque le dialogue et la délibération seront explicités dans leurs rôles politiques et sociaux dans les derniers chapitres.

Le troisième chapitre aura pour objectif principal de montrer en quoi l'intersubjective est incontournable pour fonder une société démocratique fonctionnelle et de quelle manière la notion de *rationalité* intervient dans ce contexte. De là, nous essaierons de montrer comment des notions comme le *vrai* et le *rationnel* peuvent restreindre l'atteinte d'une compréhension intersubjective. Pour se faire, ce chapitre sera articulé principalement autour de deux auteurs, soit Jürgen Habermas et Richard Rorty. Ces deux penseurs ont tous deux écrits énormément sur le langage et sa relation avec les conventions sociales. Nous explorerons dans ce chapitre ce qui, malgré la proximité de leurs visions, les distinguent et comment cela est éclairant pour comprendre notre rapport à nos pratiques langagières. Cela aura pour but de nous aider à comprendre les limites d'une approche délibérative stricte, que l'on associe beaucoup à la notion de rationalité, et comment le dialogue, tel que nous le présentons, offre une solution.

Le chapitre quatre adresse la question incontournable des motivations et des émotions dans le monde social et politique. S'appuyant surtout sur Charles Taylor, nous tenterons de délimiter plus clairement la diversité cognitive au cœur de l'humain, mais aussi la place importante de la narration dans nos vies. Nous tenterons d'explicitier la pertinence d'inclure les émotions, la narration et, de manière générale l'imagination – telle que la concevait Dewey – dans la fondation d'une intersubjectivité et d'une démocratie qui se veulent complètes et inclusives. Ce chapitre permet d'éclaircir le rapport entre nos vocabulaires et les choses qu'ils décrivent et comment l'absence de l'expression de l'affectivité peut poser des problèmes dans la constitution d'une pleine vision du monde.

Les quatre premiers chapitres ont pour but de nous fournir les outils nécessaires pour mieux comprendre la réalité du dialogue dans le monde social et politique. Le cinquième chapitre reprend ce qui a été présenté plus tôt et explore les limites du dialogue et de la délibération relativement aux besoins sociétaux et individuels. Avec ces critiques, limites et concepts en main, nous aborderons une forme particulière, et ses limites, que peut prendre le dialogue plus proprement politique. Cette forme nous la nommerons dialogue civique et nous l'expliciterons par l'intermédiaire de Katherine Walsh. Cela nous permettra de voir clairement que si le dialogue veut

avoir une place dans une démocratie, il doit répondre à certains besoins, sinon il sera laissé de côté par celles et ceux qui en ont le plus besoin.

Le dernier chapitre fera office d'ouverture vers un champ de recherche déjà très vaste mais qui gagnerait à être exploré d'avantage, soit le dialogue en éducation. Au final de toute ces réflexions et recherches sur le dialogue, c'est en éducation que nous le croyons le plus pertinent à répondre aux besoins de la société et des individus. S'appuyant sur des visions tirées tantôt de Matthew Lipman, tantôt de Georges Leroux, nous essaierons de mieux comprendre comment et pourquoi le dialogue doit exister dans l'éducation démocratique. En dernière instance, on peut concevoir ce mémoire comme un appel au dialogue dans nos sociétés contemporaines mais surtout dans nos écoles.

Chapitre 1 : distinctions entre dialogue et délibération

Finalités

Un élément important à considérer lorsque l'on veut avoir une compréhension comparative de la délibération et du dialogue est celui de finalité. La délibération a aujourd'hui encore, à la base, une définition similaire à celle qu'Aristote lui avait donnée à l'époque de la Grèce Antique, soit qu'elle est une forme de discussion en vue d'une décision à prendre collectivement (Urfalino, 2005)⁴. Cette idée que la délibération doit mener à une décision éventuelle, devant faire état de la vision, des préférences ou de l'opinion de plusieurs, est au cœur de la notion de délibération dans un contexte démocratique. Face à une diversité d'opinions dans un tel contexte, il y a deux approches en général, la persuasion par l'échange de raisons et d'arguments, qui tente d'aplanir les différences ou d'aller au-delà de celles-ci par le discours, et une approche plutôt stratégique – intimidation, appel aux sentiments, procédures lourdes et inaccessibles, mensonges et manipulations, etc. – afin de privilégier une option plutôt qu'une autre. Cette dernière approche pourrait être qualifiée de plus sophistiquée, puisqu'elle mise sur l'importance d'être convaincant.e et ce parfois au détriment de tout le reste.

De là, on peut comprendre le but de la délibération soit comme la tentative de convaincre autrui de la valeur d'une solution ou d'une option donnée, dans une perspective individualisée, ou bien comme la tentative d'arriver ensemble à une solution s'appuyant sur une intercompréhension de la problématique en question, dans une perspective collective.

Cette dernière façon de le voir correspond bien à la vision qu'a Habermas de la communication dans le monde social. Habermas conçoit la finalité de la discussion éthique comme l'intercompréhension (Habermas, 1983, 1991) et la possibilité d'arriver à la *meilleure* solution repose sur l'*autorité du meilleur argument* (Mansbridge, 2007). Ce type de discussion a

⁴À noter aussi que la notion de collectivité présente dans cette définition peut être laissée de côté par certains auteurs, comme le fait Rawls dans *Théorie de la justice*, au profit d'une rationalité permettant à l'individu de se représenter en lui-même les différentes perspectives s'opposant dans ladite délibération. Cette façon de voir les choses, que l'on nomme souvent monologique, sera abordée plus tard dans le cadre de ce texte.

Aristote lui-même considérait la délibération, dans le cadre de son éthique des vertus plutôt que dans un cadre politique, comme quelque chose d'essentiellement individuel, une sorte de capacité d'évaluation morale. La notion collective de la délibération devient nécessaire dans un contexte démocratique, et plus encore dans une démocratie multiculturelle.

principalement pour objectif d'évaluer ensemble la validité de normes déjà existantes, mais qui, pour une raison ou une autre, s'avèrent désormais problématiques ou sous-optimales (Habermas, 1991, p. 36). En bref, la possibilité de juger de la validité d'une norme donnée passe par un exercice discursif qui doit construire un jugement à partir de l'intercompréhension d'un contexte ou d'une situation. Le meilleur argument n'est donc pas à comprendre comme quelque chose qu'un individu peut posséder d'entrée de jeu et imposer aux autres par quelconques moyens, mais plutôt la résultante d'un exercice communicationnel collectif.

Sous de nombreux aspects, l'éthique d'Habermas « *s'inscrit dans une perspective dialogique d'intersubjectivité* » (Bouchard, 2010, p.157) et s'apparente donc au dialogue. Si nous avons choisi de la présenter du côté de la délibération, c'est d'abord parce que, comme elle, elle tend à être argumentative, et ce presque exclusivement. Ensuite, parce que les deux partagent une certaine forme d'exclusion, par les restrictions qu'elles s'imposent. Finalement, nous l'associons à la délibération parce que l'éthique de la discussion et la délibération, contrairement au dialogue, ne peuvent pas être pensées comme des fins en soi, n'étant toujours que le moyen d'arriver à des solutions ou à des normes.

L'idée d'Habermas s'appuie sur une conception transcendantale de la raison où il est possible pour un individu, par l'exercice effectif de la communication, d'aller au-delà de sa contingence individuelle. Cette possibilité est très importante pour l'argumentaire d'Habermas. En effet, il reconnaît que « *nous ne pouvons pas transformer, à notre gré, en savoir explicite, le savoir qui se trouve sans conteste à l'arrière de notre culture. Toute interprétation, toute solution apportée à un problème dépend d'un réseau de présuppositions que nous percevons confusément.* » (Habermas, 1983, p. 32) Dès lors, la possibilité pour un seul individu d'arriver de manière monologique à une solution ou à une maxime morale tenant compte correctement des autres et de leur réalité se voit réduite à une chance extraordinaire. C'est pour cette raison que pour lui, *la formulation même d'un principe universalisable doit se faire d'une manière à mener l'argumentation dans une forme de réalisation collective* (Habermas, 1983, p. 89). Son idée est que la validité universelle d'un principe est justifiable si et seulement si celle-ci a été reconnue unanimement par celles et ceux qui ont participé à l'argumentaire permettant de la faire naître. Il ne s'agit pas pour Habermas d'une simple acceptation passive, au sens de ne pas contredire, d'un principe proposé par un individu donné, mais bien plutôt une reconnaissance active, sous la forme

d'une participation à la formulation et à la détermination dudit principe, prenant alors la forme d'un consensus rationnel.

On aura remarqué que jusqu'à maintenant, nous avons parlé principalement de *discussion* et non de *dialogue* ou *délibération* comme telles. Cela participe de l'ambiguïté de ces termes. En général, c'est à la délibération que l'on associera la finalité du consensus rationnel. Une avenue possible pour comprendre, en français, l'ambiguïté se trouve dans l'idée d'erreurs de traduction. En anglais, le terme *discussion* réfère plutôt à un contexte où le discours prend la forme d'une argumentation ou d'un débat alors qu'en français, dans le langage courant, on réfère souvent à une conversation, qui elle n'a pas de but défini et est plus spontanée. Par souci de clarté, les notions de *discussion* et de *délibération* seront désormais traitées comme des synonymes, référant toutes deux à un acte communicationnel ayant rapport à la persuasion et à la clarification d'une problématique donnée dans le but d'obtenir une solution ou un consensus par l'argumentation rationnelle. La ressemblance entre les deux, en particulier pour Habermas, est suffisamment grande pour que certains penseurs appellent l'éthique d'Habermas une *éthique de la délibération* (Bouchard, 2010, p.156). De plus, comme le soulève Marie-France Daniel : « *la discussion se rapproche du dialogue, mais n'en contient pas la nécessaire rencontre intersubjective avec l'autre, puisqu'elle peut s'affirmer dans des débats, la confrontation ou tout autre type d'échange qui ne présuppose pas d'emblée la coopération ou la construction [par opposition à l'exposition] des arguments.* » (Daniel, 2010, p. 28)⁵.

Il est pertinent de souligner que la conception de la délibération d'héritage habermassienne, que nous venons de présenter n'est pas la seule qui tente de saisir ce phénomène communicationnel. Certains conçoivent la délibération d'une façon beaucoup plus descriptive, alors qu'Habermas la décrivait de façon idéale, et la voient plutôt comme une joute oratoire. Ce modèle de l'*art oratoire* s'inscrit dans la perspective plutôt sophistique mentionnée plus tôt. *Il place la délibération dans un rapport de soumission face à une détermination institutionnelle quant à qui peut participer et ce qui peut être dit; il reconnaît l'asymétrie constitutive entre orateur et auditeur ainsi que l'inégalité des compétences oratoires; il place la persuasion comme le cœur et fondement de la pratique, ce qui lui alloue l'utilisation de jeux de langage comme l'appel au*

⁵ C'est pour cette raison que nous proposons de voir le modèle d'Habermas comme une dialogisation de la discussion-délibération. Habermas tente de rendre nécessaire la coopération dans un sens dialogique dans son modèle délibératif, plutôt qu'une simple coopération fonctionnelle et pratique.

sentiment; ce modèle ne présuppose pas la sincérité de l'orateur, mais seulement son désir de convaincre; il conçoit la délibération comme un échange intrinsèquement conflictuel et agressif (Urfalino, 2005, p. 102).

Nous ne voulons pas ici trancher entre ces deux visions de la délibération. Nous reconnaitrons seulement que la vision de la délibération comme *échange pur d'argument* (Urfalino, 2005, p. 100), comme le voudrait la vision d'Habermas, n'est pas suffisante pour comprendre ce type de discours, du moins pas dans sa totalité. Il est nécessaire simplement de reconnaître que c'est la persuasion qui est au cœur de l'exercice de la délibération, persuasion basée à la fois sur l'intercompréhension et la *vérité* d'un côté, et construite sur les qualités rhétoriques et sophistiques de l'autre.

De son côté, le dialogue sera vu tendant plutôt vers la conversation mais ne lui correspondant pas complètement. Si nous nous accordons avec Nancy Bouchard pour dire que *tout discours est nécessairement dialogique* (Bouchard, 2010, p. 156), nous refusons cependant la conception du dialogue comme ce qui englobe toute communication verbale. Pour cet usage, nous emploierons le terme *discours* afin de mieux circonscrire le domaine particulier du dialogue. Ce domaine, comme le soulève brillamment Marie-France Daniel, est celui de la pensée à deux; dialogos (Daniel, 2010). Les différences que nous établissons ici permettront de mieux saisir l'enjeu du dialogue, tel que nous l'entendons, dans la démocratie et dans l'éducation.

Une première différence entre conversation et dialogue se trouve au niveau du moment de la fin. Là où une conversation peut prendre fin à n'importe quel instant et indépendamment de ce qui est dit au moment où elle se termine, un dialogue tentera d'établir une conclusion, au moins provisoire, relativement à ce qui a été dit. En effet, une conversation n'est qu'une suite de faits énoncés par les interlocuteurs (Daniel, 2010), le moment de la fin étant, généralement, relatif aux circonstances qui entourent l'échange plutôt que la nature de ce dernier. Le dialogue, quant à lui, finira souvent lorsque l'on aura le sentiment de mieux comprendre ou de mieux se comprendre, essayant d'émettre une conclusion provisoire si cela n'est pas possible.

La deuxième différence que nous établissons se trouve au niveau de la rigueur. La conversation ne nécessite aucune rigueur, pouvant passer du coq à l'âne, couper les coins ronds et ignorer certains éléments selon la volonté des participants, il s'agit d'un simple échange d'informations (Daniel, 2010, p. 28). Le dialogue quant à lui fait vœux d'un peu plus de rigueur et

peut faire penser à une enquête. Le dialogue vu ainsi est une recherche de sens, d'un niveau de compréhension supérieur ou plus global, comme le faisait Socrate avec ses interlocuteurs; en ce sens nous entendons ici *dialogue* comme l'héritier d'une longue tradition philosophique, et c'est précisément ce qui le distingue de la conversation.

Avant de poursuivre l'exploration comparative de la délibération et du dialogue, il est important de dire un mot sur le rapport intime que ces deux discours entretiennent entre eux. S'il est vrai que dialogue et délibération sont deux choses distinctes, il reste que l'un peut être employé par l'autre et vice versa. Il est tout à fait possible durant un dialogue de devoir délibérer afin d'arriver à un consensus nous permettant de poursuivre avec aisance l'exploration dialogique de départ. De même, il est probable que durant une délibération nous devons faire intervenir le dialogue afin de mieux se comprendre ou comprendre les éléments à propos desquels nous devons arriver à un accord. Si nous les séparons c'est pour faire ressortir plus clairement leurs distinctions et non pour nier d'une quelconque façon leur proximité et rapports multiples.

Ces rapports, selon plusieurs penseurs⁶ ainsi que le ministère responsable de l'éducation au Québec (MESRS, anciennement MELS), apparaissent entre autres par le fait que le dialogue a une composante intrinsèquement délibérative. Cela dit, cette délibération, qui dans ce cas ressemble beaucoup plus à la vertu morale aristotélicienne qu'à un échange communicationnel comme tel, est intérieure et doit nécessairement s'allier à l'interaction avec autrui pour tendre vers l'intercompréhension. La définition qu'en offre le gouvernement québécois, soit que « *le dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idée avec les autres* » (MELS, 2005, p.304), corrobore cette idée. Mais de la même façon que Marie-France Daniel critique l'emploi des termes *narration*, *conversation* et *discussion* comme synonymes au dialogue (Daniel, 2010, p.29), nous pensons qu'une telle définition emploie le mot *échange* comme un synonyme problématique à un terme comme *partage* ou *coopération*. La délibération interne au cœur du dialogue est plutôt de l'ordre de la réflexion et non de la communication. Dès lors, nous ne nous pencherons pas pour le moment sur cet aspect particulier du dialogue, quoi qu'il soit important, puisque l'objet de notre recherche concerne dialogue et délibération en tant qu'actes communicationnels. Cela dit, il demeure important de souligner cette relation intime; l'aspect

⁶ Georges Leroux, Marie-France Daniel, Nancy Bouchard, Jürgen Habermas et Aristote, pour ne nommer que ceux-là, soulèvent tout.es le rapport intime entre une certaine forme de la délibération et le dialogue.

délibération interne sera abordé indirectement lorsqu'il sera question de dialogue critique dans le dernier chapitre.

Ayant ces précisions en mains, nous pouvons désormais définir plus clairement les finalités spécifiques à chacun de ces discours.

Revenons d'abord sur la délibération. Ce qu'il y a de spécifique à la délibération, c'est la nécessité, en dernière instance, de trancher. La délibération a pour but de choisir, de déterminer une voie à suivre. Malgré les différences significatives, et leurs conséquences sur la réalité politique, entre l'approche dit *art oratoire* et l'approche habermassienne, l'objectif demeure d'arriver à une sorte de consensus quant à une décision (la condition de consensus provenant de l'aspect démocratique de la délibération). La nature de ce consensus n'est pas donnée d'avance par la simple notion de délibération, là où certains, comme Habermas, voudraient que celui-ci soit nécessairement rationnel, dans un sens fort et communicationnel, d'autres voient la possibilité de légitimation du consensus par des avenues différentes, comme l'agrégat des préférences par exemple (Mansbridge, 2007) ou la simple force de la persuasion (Urfalino, 2005).

Le dialogue a quant à lui un but plus vague, celui d'apprendre ou d'approfondir sa compréhension d'un sujet donné. Ce que l'on cherche à accomplir par le dialogue est d'arriver à un état où la compréhension du monde, ou dans une mesure plus restreinte du phénomène ou sujet dont nous avons parlé, est différente ou dépasse celle que nous avons au départ, fût-elle plus précise, plus vaste ou simplement autre. Il s'agit en bref d'un *partage* d'information (Walsh, 2007), par rapport à un simple échange. Georges Leroux et Charles Taylor renforcent tous deux cette conception du dialogue par leur notion de raison humaine. Pour ces auteurs, la raison est par essence dialogique (Leroux, 2016, Taylor, 1992) et c'est par cette posture disons socratique qu'elle appréhende le monde et tente de mieux le comprendre⁷. Le dialogue est en ce sens une pensée qui tente d'aller au-delà d'elle-même, c'est un processus qu'on pourrait donc dire critique.

L'exercice de la raison peut être ici pensé comme une interaction avec quelque chose d'extérieur à soi pour dépasser la compréhension que nous en avons à un moment donné. Le

⁷Il est clair que le *dialogue* entre la raison et un objet tel une pomme sera différent de celui avec un être humain, mais ce principe de la raison permet pour le moment de mettre en lumière l'idée d'une forme d'*écoute* à ce qui nous est extérieur. C'est en quelque sorte le vœu de modestie de Socrate voulant que nous ne présupposions pas posséder la réponse lorsque nous posons une question. Cette notion d'*écoute* que la raison doit employer pour faire sens du monde et mieux le comprendre sera abordée plus en détail lorsque nous aborderons certaines idées de Richard Rorty.

dialogue, dans sa compréhension la plus large, est cet exercice. Abordant le dialogue dans l'éducation Leroux dit d'ailleurs : « *La finalité ultime de l'éducation dialogique est de dépasser le niveau du problème ou de l'étonnement pour aller vers les principes de rationalité et de mutualité, qui seuls peuvent permettre le dépassement attendu.* »⁸ (Leroux, 2016, p.220). Si un tel dépassement ne peut advenir seul, d'où le principe de mutualité qui complète celui de rationalité, c'est parce que le fruit du dialogue est une compréhension qui est par nature inaccessible sans une mise en commun quelconque⁹.

Une caractéristique particulière du dialogue concerne le dialogue en tant que finalité. Comme le soulève Ronald Morris, le dialogue peut être à la fois un contenu, un exercice (processus) et une finalité. Le dialogue peut être un contenu au sens où il peut être un contenu d'enseignement, on peut en enseigner les modalités et les variantes (nous reviendrons sur cet aspect dans le dernier chapitre). Il est un exercice, car nous pouvons le faire de manière procédurale. Dans le contexte de l'enseignement, il peut aussi, en tant qu'exercice, être un moyen d'arriver à une fin, que celle-ci soit une évaluation ou une certaine harmonie entre les jeunes. Enfin, le dialogue peut être conçu comme une fin en elle-même (Morris 2010, Leroux 2016). Le dialogue en tant qu'exercice, peut être recherché pour lui-même. Si tel est le cas, c'est parce que la compréhension que l'on associe au dialogue n'est pas vraiment sa conséquence plutôt qu'un de ces éléments constitutifs; pour le dire autrement, la compréhension qui découle de l'exercice du dialogue est indissociable du dialogue lui-même puisque cette compréhension est, d'une certaine façon, le dialogue¹⁰. C'est d'ailleurs précisément ce que soulève Georges Leroux, lorsque, par l'entremise

⁸La dualité qu'il exprime sous la forme de ces deux principes que sont la *rationalité* et la *mutualité* sera au cœur de notre recherche sous la forme éventuelle de *cohérence* et de *solidarité*.

⁹ Il s'agit d'une mise en commun sans domination. La domination est une façon d'interagir avec les autres et son environnement, mais c'est une approche qui va à l'encontre du dialogue puisqu'elle lui oppose un égocentrisme au décentrement nécessaire, un désir de contrôle à celui de partage et un horizon égocentrique à celui de l'intersubjectivité. Comment saurait-il y avoir partage et écoute authentique dans un contexte où l'un impose à l'autre? Il y a d'ailleurs un parallèle intéressant à expliciter entre la raison instrumentale, le désir de contrôle et l'absence de dialogue. Si nombreux sont les auteurs qui ont critiqué une raison purement instrumentale, surtout dans la philosophie de la tradition de la *théorie critique*, c'est parce que celle-ci a tendance à être hermétique dans son rapport avec les objets qu'elle appréhende. Il s'agit d'une posture de domination de la nature qui, par désir de contrôle, travail à changer la nature plutôt que de se laisser changer par elle. Un rapport dialogique à la nature laisserait ouverte la possibilité que c'est dans un partage avec la nature que la possibilité d'établir des critères pertinents pour évaluer notre rapport à cette dernière se trouve et non seulement en nous-même comme tel.

¹⁰ Dialoguer, c'est comprendre le monde autrement en ce sortant d'une perspective monologique et égocentrique par autrui, principalement par l'écoute et la recherche de critères nouveaux partagés. C'est en ce sens que dialoguer est aussi comprendre, chercher le dialogue c'est chercher à mieux comprendre. Le dialogue pensé comme finalité est donc une finalité de compréhension.

de Karl-Otto Appel et Hans-Georg Gadamer, il affirme que *le dialogue est constitutif et non pas simplement procédural : ce n'est pas seulement un moyen, mais la substance même de la pensée* (Leroux, 2010, p.183). Même si dans certains contextes l'on peut traiter le dialogue comme un moyen, il est donc aussi à concevoir comme une fin en soi; dialoguer pour dialoguer, partager pour comprendre.

La délibération dans sa signification politique, de son côté, n'est que contenu et processus. On ne cherche jamais la délibération pour elle-même mais toujours pour la solution ou le consensus qu'elle amène. On peut apprendre les modalités précises d'une délibération politique, comme contenu, ou la réaliser en tant que processus. Mais jamais nous ne délibérons que pour délibérer, toujours pour le choix qu'elle nous permet de mettre de l'avant ou le consensus qu'elle construit.

La notion de dépassement essentielle au dialogue, qui implique un point de départ nécessairement différent de celui d'arrivée, s'appuie sur de nombreuses prémisses qu'il est pertinent ici d'au moins énumérer afin de comprendre sa pertinence globale; l'idée qu'une approche monologique ne saurait être suffisante pour développer une compréhension adéquate d'un phénomène social; la place essentielle de la reconnaissance dans les notions d'identité personnelle et de perception du monde; la notion de *nouveauté*¹¹ chez Rorty et celle de *mélange des horizons*¹² présentée par Taylor. Tous ces éléments seront élaborés en temps et lieu afin de renforcer notre thèse de la pertinence du dialogue en démocratie.

Une partie de la définition du dialogue peut aussi être faite négativement afin de mettre en lumière sa nature : le dialogue n'est pas un débat (Walsh, 2007). Cela est pertinent, car par-là est renforcée l'idée que le dialogue n'est pas une tentative de convaincre, c'est une tentative de comprendre. Cette compréhension peut être portée vers des objets ou des sujets, mais dans les deux cas elle doit naître de l'activité réalisée en commun par les participant.es. N'étant pas un débat, il

¹¹ La nouveauté que propose Rorty se veut imprévisible, elle s'oppose à des nouveautés prévisibles comme celles des sciences positives qui cherchent plus souvent qu'autrement une nouvelle pièce à leur casse-tête. La question que pose Rorty est la suivante : et si le nouveau était en fait quelque chose de complètement différent, qui n'a rien à voir avec le casse-tête que l'on a plaqué sur le monde?

¹² L'origine de cette expression est Hans Georg Gadamer, mais afin de garder les choses simples et à propos, nous nous limiterons à une compréhension superficielle de cette notion et à l'utilisation qu'en fait Taylor dans *Multiculturalisme*. Cette notion fait référence à l'idée que toute compréhension impliquant quelque chose d'extérieur à soi suppose une altération de notre propre horizon. Cet horizon personnel n'est en effet que le reflet de notre passé et notre perspective individuelle, le *mélange des horizons* veut que les critères nous permettant de juger ou même simplement de comprendre doivent être établis à partir d'un mélange des perspectives individuelles; on ne peut comprendre ou juger quelque chose qui nous est extérieur en ne faisant appel qu'à ce qui nous est interne.

n'y pas non plus de compétition et la pression sur les interlocuteurs est généralement plutôt faible. Il ne faut cependant pas penser que le dialogue ne peut pas mener à une forme de consensus ou d'accord, au contraire. Si l'on dépasse ensemble nos compréhensions du monde par le dialogue, le fruit qui en résulte sera souvent partagé par les différents interlocuteurs, même si cela n'est qu'une conséquence probable, et non nécessaire, de l'exercice lui-même. D'autres fois, le dépassement se limitera à une plus grande compréhension de l'autre, sans grand impact sur notre opinion du sujet abordé.

En résumé, la finalité du dialogue est principalement communicationnelle en elle-même, alors que celle de la délibération emploie la communication pour arriver à sa fin directement pratique¹³. On peut dire que l'exercice du dialogue peut se suffire à lui-même alors que celui de la délibération n'est pertinent qu'en regard de ses conséquences sur les actions entreprises en aval. On voit aisément pourquoi la délibération est mieux représentée dans la sphère politique que le dialogue. En effet, ce domaine est soumis à un impératif d'agir et la délibération est un moyen direct de prendre une décision. Notre argument en faveur du dialogue n'en est pas un de substitution, mais plutôt de complétion. Nous ne pensons pas que le dialogue est en lui-même un outil supérieur pour arriver à une décision. En revanche, nous le considérons, même s'il a un rapport plus indirect avec la prise décisionnelle, comme étant nécessaire pour faire un *bon* choix dans un contexte démocratique. S'il est nécessaire, c'est parce que la considération d'autrui en tant que ce qu'il est et non simplement tel qu'un individu le conçoit ne saurait être rejetée dans une société où, comme nous l'avons soulevé en introduction, l'égalité, l'interdépendance, la coopération et la solidarité sont au premier plan. Dès lors, prendre une *bonne* décision devrait impliquer d'une manière ou d'une autre le dialogue, et c'est ce que nous tenterons de montrer tout au long de ce texte.

¹³ Cela dit, il faut distinguer, comme nous l'avons fait, la finalité du dialogue et le dialogue en tant que finalité. Si la finalité du dialogue est toujours un dépassement menant vers un plus haut niveau de compréhension par l'intersubjectivité, cela ne fait pas de lui une finalité en toute circonstance. Le dialogue en tant que finalité, c'est-à-dire la recherche de l'exercice communicationnel réussi, ne représente pas l'entièreté de ce que peut être le dialogue, lui qui peut aussi être un moyen et un contenu.

Contexte

Un élément important qui distingue la délibération du dialogue est celui du contexte. Les contextes dans lesquels peuvent apparaître le dialogue sont très nombreux. En fait, rares sont les contextes que l'on peut imaginer où un dialogue ne pourrait exister. Il n'en demeure pas moins que certains sont plus favorables que d'autres. Pour s'en donner une idée on peut penser aux dialogues qu'entretenait Socrate avec ses compatriotes dans les écrits de Platon. Quels éléments ont en commun les différents échanges qu'a eus Socrate ?

Une chose qui semble ressortir d'un examen superficiel des contextes d'émergence de ces discours est l'intimité ou la proximité¹⁴. En effet, rares sont les fois où étaient très nombreux les interlocuteurs de Socrate, de l'ordre d'un ou deux la plupart du temps, pouvant aller jusqu'à cinq au cours d'un livre de l'envergure de celui de la République. Aussi, cette proximité entre Socrate et ses interlocuteurs permet à ceux-ci d'intervenir fréquemment, sans trop de décorum, et d'interagir directement avec lui. Cela a pour effet de tisser des liens plus étroits entre les interlocuteurs et, de fil en aiguille, de faciliter la communication et la coopération future, ne serait-ce que par familiarité¹⁵.

Pour comprendre le critère d'intimité du dialogue, on peut l'opposer à celui de publicité de la délibération. Que ce soit chez Rawls (1971) ou Mansbridge (1999), la notion de publicité est nécessaire à la délibération, dans le premier cas comme considération *a priori* d'élaboration du principe de justice et dans le second cas comme condition nécessaire à la légitimité de la délibération exercée dans une démocratie. Cette nécessité de pouvoir être vérifiée par toutes et tous est fondamentale à la délibération, car sans elle on perd la notion d'égalité nécessaire à la démocratie. En effet, le rapport des citoyen.nes avec la décision, mais aussi le processus décisionnel, est nécessairement affecté si certain.es ont accès à l'information alors que d'autres n'y ont pas accès ou ne peuvent y participer. De ce fait, la délibération est conçue comme si elle avait lieu devant un public et se déroule en tenant compte du fait que ce qui est dit pourrait être cité ultérieurement pour légitimer la décision finale. Cette approche permet à la délibération

¹⁴ Il s'agit d'un critère temporaire qui sera mis en question lorsque le dialogue civique sera abordé, mais qui n'en demeure pas moins un élément constitutif du contexte du dialogue pensé de manière générale.

¹⁵ Être familier avec le ton, les expressions, le vocabulaire, l'attitude, etc. rend beaucoup plus fluide et accessible des interactions avec autrui.

effective, qui n'implique qu'un nombre limité d'individus, de simuler la participation de toutes et tous par la possibilité de retracer les raisons d'un choix ou un autre. Par ailleurs, des recherches semblent montrer que les délibérations faites à huis-clos, plus loin de l'œil du grand public, tendent à être d'une plus grande qualité, relativement à des critères habermassiens (Bächtiger et al., 2007)¹⁶, explicitant l'idée que le critère de publicité entraîne avec lui une pression qui peut nuire au processus communicationnel.

La pression entourant la délibération a aussi une autre source. S'agissant d'un acte communicationnel qui émerge la plupart du temps face à un conflit ou à une problématique, il s'y joint la pression d'agir, de régler le problème. La pression de faire le *bon* choix dans un contexte où une responsabilité est associée à ce choix ajoute à ce sentiment de contrainte.

Le dialogue, lui, n'étant généralement soumis ni à la pression du critère de publicité ni à la pression d'agir, évolue souvent dans une ambiance plus détendue. L'ambiance plus légère se voit aussi dans une absence de procédures formelles. Là où la délibération, dans le domaine politique plus particulièrement, est très codifiée et confine les échanges dans des moules prédéterminés, le dialogue laisse généralement place à une plus grande flexibilité.

Un des éléments indissociables du contexte dans lequel émerge la délibération est celui de pouvoir¹⁷. Même si la délibération idéale se veut *libre de pouvoir* (Walsh 2007, Mansbridge 1999) afin de permettre à la *meilleure* solution d'émerger, plutôt que simplement la solution du plus fort, il est ardu de s'extirper de son influence. Comment, en effet, s'en séparer alors que ce sont celles et ceux qui ont le plus de pouvoir qui mettent en place les règles de la délibération (décorum, politesses, lieux, code vestimentaire, etc.)? Le rapport intime entre délibération et pouvoir se traduit aussi dans la possibilité de pouvoir délibérer et d'avoir ou non le pouvoir de mettre en place une solution ou une autre. On peut aussi le voir dans le fait que ce sont généralement les soucis des participants les plus *puissants* auxquels on accorde le plus d'importance, distordant ainsi la nature de la discussion (Rosenberg, 2007, p.131). Le lien qui unit ces deux concepts est

¹⁶ Les quatre critères principaux qu'ils emploient pour leur recherche sont la participation, la justification, le respect et *constructive politics* (une traduction sans explication aurait tendance à obscurcir plutôt que clarifier le terme, c'est la raison pour laquelle nous l'avons gardé ici en anglais). Leur méthodologie est particulière, mais soucieuse des détails et des idées d'Habermas quant à la délibération, elle se trouve expliquée aux pages 88 à 92 de l'article.

¹⁷ Nous sommes conscients du poids qu'a aujourd'hui un tel terme et nous nous limiterons à une analyse qui s'appuie sur une définition générale de cette notion, ne cherchant en aucun cas à l'ancrer dans une théorie ou une autre.

évidemment très complexe, nous nous limiterons ici à dire que le pouvoir est à peu près indissociable de la délibération¹⁸.

S'il est vrai que le dialogue se trouve généralement plus éloigné d'un jeu de pouvoir que la délibération, il n'en est pas pour autant exempt. La rhétorique et la sophistique, ainsi que d'une manière plus large l'utilisation d'un vocabulaire riche, spécifique ou inaccessible, peuvent facilement faire entrer un rapport de domination dans le dialogue. Cela étant dit, si un individu agissait de la sorte dans un échange afin d'affirmer sa supériorité, par la reconnaissance d'avoir raison, il s'éloignerait du dialogue tel que nous l'avons défini puisqu'il n'aurait plus pour but premier d'enrichir AVEC et PAR autrui sa compréhension d'un phénomène. Une communication de ce genre permet de mettre en lumière une attitude associée à tout bon dialogue : une posture d'ouverture sans laquelle il est impossible d'aller au-delà de notre compréhension initiale. Même avec cette ouverture, il demeure cela dit la possibilité d'un déséquilibre des forces si un des individus est à l'aise avec le vocabulaire conventionnel, ou celui utilisé lors de l'échange, alors qu'un autre ne l'est pas¹⁹.

L'ambiance entourant la délibération est donc généralement plus oppressive que celle du dialogue. Cette oppression restreint les individus qui tentent d'y évoluer et est renforcée par la structure et les moyens qu'emploie la délibération. De son côté, le dialogue tend à être plus intime, plus ouvert et à subir moins directement les structures de pouvoir. Ce qui lui permet ce détachement face à ces structures de pouvoir, c'est qu'il n'évolue pas nécessairement par elles, il est libre d'un contexte unique de réalisation. Lorsqu'il a lieu dans ces infrastructures, cela dit, les problèmes liés aux pouvoirs reviennent au galop, comme nous le verrons dans le cas du dialogue civique.

¹⁸ Une délibération idéalisée permet de mettre en suspens, en principe, cet enjeu de pouvoir. Cela dit, la délibération telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui ne nous permet pas d'écarter l'enjeu du pouvoir, qu'elle vise à atteindre ce critère idéal ou non.

¹⁹ L'acquisition d'un tel vocabulaire ou de modalités de communications est souvent liée à l'éducation. En effet, l'accessibilité à des niveaux supérieurs d'éducation, ou en général à une éducation égale, est un enjeu très pertinent quand il est question de la possibilité réelle de participer sur un pied d'égalité avec autrui à des démarches politiques communicationnelles (délibération, débats publics, dialogues civiques, etc.). C'est d'ailleurs précisément ce que soulèvent des auteurs comme Young et Fraiser.

Moyens et conventions

Nous avons effleuré les moyens à la disposition de ces discours lorsque nous avons parlé de vocabulaire, de sophistique et de rhétorique. La question que l'on se pose ici est la suivante : y a-t-il des moyens qui sont spécifiques à ces discours, qui les distinguent quant à l'exécution de l'exercice communicationnel? Répondre à cette question nous permettra d'établir des fondements clairs sur lesquels pourront s'appuyer des arguments ultérieurs faisant référence aux enjeux d'application et de réalisation de ces deux types de discours.

Une des différences fondamentales entre le dialogue et la délibération se trouve au niveau de l'écoute. Là où le dialogue ne peut fonctionner sans écoute, la délibération la place au second rang. Elle est au second rang parce qu'elle n'est pas nécessaire. Les interlocuteurs dans une délibération n'ont pas à s'écouter, il suffit que les auditeurs le fassent. Il est très facile de s'imaginer une délibération où, comme c'était le cas à Athènes (Urfalino, 2005), les orateurs s'adressent à des individus qui les écoutent et tentent de les convaincre et de montrer que leur vision est supérieure à celle de leur adversaire²⁰. Il est vrai, cela dit, qu'une certaine forme d'écoute est très pertinente à une délibération efficace, c'est ce qu'on pourrait appeler une écoute stratégique; le genre d'écoute qui est au cœur de la rhétorique et de la sophistique et qui se limite à utiliser ce qui a été dit pour le contredire.

Or, Habermas dans sa conception idéale de la délibération refusait toute approche stratégique, lui préférant la sincérité en toute circonstance (Habermas, 1983). Pour lui, la sincérité est une condition nécessaire à une communication fonctionnelle dans la mesure où la rationalité communicationnelle ne pourrait se réaliser pleinement si elle se trouvait fonder sur du *faux* ou des magouilles stratégiques de quelque nature. Ce refus de la stratégie et de la manipulation qui anime Habermas²¹ permet de bien mettre en lumière un élément qui distingue dialogue et

²⁰ Dans nos chambres d'assemblées les choses peuvent aisément se passer de la même façon. Les quelques députés qui ont le droit de parole sur une question particulière s'adressent aux autres qui, pour beaucoup, n'ont pas le droit de répondre, dans le seul but d'influencer leur vote sur une proposition donnée.

²¹Au cours de ses écrits il finira par admettre une place, quoique très limitée, à des notions de stratégies dans les discussions publiques mais ce sera toujours à contrecœur et en les mettant en second plan face à une détermination rationnelle en commun, sous la forme d'une intercompréhension rationnelle, des normes et décisions. Il n'a pu y échapper, parce que le modèle même de la délibération rend presque inévitable l'emploi de telles stratégies, du moins si l'on se fie à ce qu'en disent les auteurs qui décrivent la délibération par le modèle de l'art oratoire.

délibération. En ce sens, nous réaffirmons notre idée de voir sa vision idéale de la délibération comme une *dialogisation* de la délibération²².

En effet, la sincérité et la bonne foi sont plutôt liées à l'écoute employée par le dialogue. Si le dialogue vise l'intercompréhension, il ne peut y arriver sans une tentative d'aller au-delà de soi, car la finalité recherchée est précisément le fruit d'une collaboration. Si tel n'était pas le cas, on se limiterait à une perspective monologique qui, par définition, s'éloigne de l'objectif voulu. La possibilité d'aller au-delà de soi, mais surtout de s'approprier une compréhension par le partage, est indissociable d'une écoute innocente et sincère, une écoute qui ne cherche pas de prime abord à contredire ce qui est dit, mais plutôt à l'explorer pleinement. Pour explorer pleinement par le partage un sujet donné, il est pertinent, voire nécessaire, d'ouvrir la place à plusieurs méthodes. En effet, s'il y a plusieurs façons de comprendre un phénomène, par exemple une compréhension affective, logique, morale, mystique, rationnelle, etc., alors la présélection d'une seule approche mine la finalité d'intercompréhension.

Dès lors, le dialogue a tendance à permettre, voire à encourager, l'utilisation de plusieurs façons de s'exprimer ne se limitant pas à des formes explicatives ou argumentatives. Nous n'avons qu'à penser aux mythes et récits présentés par Socrate ou aux nombreuses approches métaphoriques d'auteurs de philosophie, de littérature ou de politique (Rorty, 1991) pour voir rapidement la diversité présente dans le dialogue. Celui-ci n'est évidemment pas fermé à l'argumentation rationnelle ou aux justifications conventionnelles, bien au contraire, mais il n'aura pas tendance à s'y limiter. Cela illustre bien une posture associée au dialogue, que l'on peut aussi associer à Socrate, qui est celle de l'humilité. En effet, comme le souligne Paulo Freire dans *la Pédagogie des opprimés* (Freire, 1970, p. 43) : « *Comment puis-je dialoguer si je ne fais que projeter mon ignorance sur les autres et ne perçois jamais la mienne?* ».

La délibération, quant à elle, aura plutôt tendance à évoluer presque exclusivement par l'argumentation rationnelle, ou d'apparence rationnelle (Mansbridge, 2007, Urfalino, 2005, Feldman, 2003) dans une perspective de persuasion. Feldman, spécialiste des études critiques,

²² En effet, le modèle d'Habermas paraît mal sous la lumière de nombreuses données empiriques (Dryzek, 2007). Ce qu'il décrit ne semble pas être la délibération et c'est précisément pour cela que nous proposons de voir sa conception comme un pont avec le dialogue. Comme nous le verrons dans la dernière partie de ce chapitre, si l'on offrait une plus grande place au dialogue dans l'espace politique, la possibilité de voir advenir quelque chose qui ressemble un peu plus à la vision d'Habermas nous semble un peu plus réaliste.

soulève d'ailleurs que *les discussions politiques sont souvent tellement concentrées autour de la persuasion que la compréhension est perdue en chemin* (Feldman, 2003, p. 70). Cela ne veut pas dire par contre que l'argumentation *froide* et rationnelle est problématique en elle-même. Au contraire, ce que des auteur.es comme Habermas, Gutmann et Feldman soulèvent c'est la puissance de l'argument rationnel pour amener une plus grande compréhension, mais aussi un accord appuyé sur des *croyances rationnelles* construites par l'argumentation (Feldman, 2003; Habermas, 1991). Ces croyances rationnelles sont un terrain commun généralement accessible et facilement justifiable de manière générale, mais plutôt que de parler de *rationalité*, qui vient avec son bagage philologique encombrant, nous tendrons vers employer des termes alternatifs comme *cohérence*, *pertinence* ou *justification intersubjective*. La question de pourquoi la rationalité mène parfois à un obscurcissement plutôt qu'à un éclaircissement d'une problématique en question, à cause de son héritage et de ses présupposés, sera au cœur de notre recherche, surtout dans les chapitres trois et quatre.

Cette distinction quant à la variabilité des outils s'appuie sur l'idée d'une marche à suivre prédéterminée. Le modèle de l'art oratoire conçoit que le passage se fait par la sophistique et la rhétorique. Celui d'Habermas veut que ce soit fait par une argumentation rationnelle orientée par l'intercompréhension. Dans les deux cas, cela se traduit par un ensemble de règles déterminées en amont, ou comme le dit brillamment Rosenberg : « *the aim here is that the discourse follows rather specific, concrete prescriptions regarding who speaks in what way when* » (Rosenberg, 2007, p. 133). Non seulement le temps de parole est codifié mais la manière de parler aussi²³. Ce qui distingue, donc, ces discours c'est le choix d'une hiérarchie forte et relativement fermée concernant les différentes façons d'appréhender, mais surtout de communiquer, le réel.

Le prescriptivisme de la délibération se voit aussi dans son rapport à la politesse. Les débats publics veulent créer une ambiance de civilité, utilisant pour cela un ensemble de codes. Or, comme le souligne Young, il est peu probable que celles et ceux qui, dans leur vie au quotidien, sont généralement plus démunis de pouvoir soient aussi à l'aise avec le même ensemble de symboles et de référents que les individus qui ne ressentent pas d'impuissance au quotidien

²³ Pour s'en faire une idée il suffit d'observer ce qui se passe dans nos chambres d'assemblées. En effet, les discours sont parsemés de formules de politesse, de règles strictes quant à qui parle à quel moment et d'un vocabulaire choisi relativement à un niveau de langage que les adeptes du prescriptivisme appelleraient *supérieur* (que l'on peut simplement comprendre comme un vocabulaire *académique*).

(Young, 2001). Non seulement cela, mais il est aussi fort à parier que ces codes leurs soient autant hétéronomes qu'ils sont familiers pour celles et ceux de la classe dominante.

C'est ce que l'on pourrait appeler le paradoxe de la civilité. « *Plutôt que d'améliorer la qualité des décisions, des appels à la civilité ont parfois été utilisés pour aliéner de la participation certains membres du public.* » (Walsh, 2007, p. 53, traduction personnelle). Il s'agit là d'une critique forte contre la délibération puisque cette dernière tend à être rigide et à s'ancrer fermement dans les vocabulaires et les pratiques langagières majoritaires ou conventionnels. De plus, la présence de figures d'autorité renforçant ces règles – député, président d'assemblée, modérateur.trice, etc. – peut poser problème pour certaines personnes marginalisées. En effet, dans certains cas, ces individus ont besoin d'un espace où ils peuvent *briser le cours de la pensée conventionnelle (rupture a stream of thought, Young, 2001)*, et ce carcan de politesses et de codes sociaux ne le permet que rarement. Il est à noter aussi que le dialogue n'est pas exempt du paradoxe de la civilité. S'il est vrai que ce dernier est plus libre dans sa communication, la tendance des individus à vouloir éviter le conflit par une apparence de civilité garde le danger de tomber dans une fermeture à certains énoncés ou discours plus choquant ou confrontant (Mansbridge 2010; Walsh 2007).

Par opposition, le dialogue ne prescrit pas de moyen particulier, de façon de faire. Pour nous, il s'agit de ce que Rosenberg appelle le discours collaboratif (Rosenberg, 2007, tableau 7.1). Le dialogue permet d'échanger sur le fait même d'échanger. Il laisse accessible la question de comment bien communiquer dans un contexte particulier, et non seulement de façon générale, ce qui n'aurait que peu de pertinence d'un point de vue pragmatiste (Gutmann, 2003). Il est aisé de voir comment il peut être difficile de parler de comment parler si l'on nous prescrit dès le départ une façon de le faire.

On peut essayer de nommer ce que fait le dialogue pour essayer de mieux le comprendre. « *Ce qui doit se produire est ce que Gadamer a appelé un 'mélange des horizons'. (...) De la sorte, si – et quand – nous trouvons pour finir un appui positif pour notre présomption initiale, c'est sur la base d'une compréhension de ce qui constitue la valeur qu'il nous était impossible d'avoir au départ.* » (Taylor, 1992, p. 123) Taylor parle ici de ce que l'on pourrait nommer des *nouveaux vocabulaires de comparaison*, qui ne sont possible qu'en quittant une perspective purement individuelle et monologique, et font un lien avec la vision du langage de Rorty, concernant les

nouvelles métaphores, et celle de Dewey, quant à l'épaisseur de la *carapace des conventions*²⁴. « En effet, les jugements réels de valeur supposent un horizon aux critères transformés, comme nous l'avons vu : ils supposent que nous avons été modifiés par l'étude de l'autre, de sorte que nous ne jugeons pas simplement d'après nos critères originaux et familiers. » (Taylor, 1992, p. 123) On peut comparer cette herméneutique à l'attitude que défendait Socrate de ne pas prétendre savoir d'avance. Cela renforce la raison comme dialogique. Il faut en effet mélanger nos horizons avec autrui pour acquérir de nouveaux critères justifiant nos réflexions elles-mêmes, il faut comprendre au-delà de soi et écouter le différent et le nouveau; on voit bien ici la possibilité de reconstruction par la raison.

En bref, on voit bien comment la finalité et le contexte de chaque discours influence les moyens qu'il se laisse employer. Puisqu'il existe plusieurs moyens de s'appropriier le monde, plusieurs sources d'informations qui nous nourrissent au-delà de la rationalité²⁵ (Walsh, 2007), et que le dialogue cherche une compréhension plus grande du monde, il tend à être ouvert à plusieurs discours et plusieurs registres. De l'autre côté, la finalité précise du consensus ou de la décision particulière amène la délibération vers un cadre plus restrictif, ce cadre étant renforcé par le critère de publicité et d'égalité²⁶ ainsi que l'impératif d'agir qui les surplombe. La pression qu'amène avec elle la délibération renforce l'utilisation de règles et conventions claires; dans l'inconfort et l'incertitude nous avons tendance à favoriser la présence rassurante de structures prédéterminées et solides.

²⁴ Tous les éléments mentionnés dans cette phrase seront explicités plus tard dans l'ouvrage, principalement dans le troisième chapitre. Il n'est pas nécessaire que la lectrice ou le lecteur comprenne en détails ce que ces notions impliquent s'il.elle n'est pas familier avec elles. L'élément clé à comprendre à ce point-ci est celui de la mise en place de vocabulaires nouveaux permettent de comparer et comprendre des perspectives significativement différentes.

²⁵ Cette proposition sera explicitée plus en détails à plusieurs reprises dans ce qui suit.

²⁶ Par souci d'égalité on veut que la procédure soit exactement la même pour toutes et tous. Cela dit, nous verrons plus tard en quoi ce carcan peut au contraire créer ou renforcer certaines inégalités.

Chapitre 2 : La reconnaissance, l'identité et les règles imposées

La démocratie contemporaine est pensée autour des intérêts, visions et opinions des individus qui la composent et de la tentative de les harmoniser. Or, ce que Taylor, dans *Multiculturalisme* surtout, essaie de mettre de l'avant, c'est l'idée que quelque chose se trouve en nous qui unit ces éléments, où ceux-ci prennent racines. « *[L'identité] est l'arrière-plan sur lequel nos goûts, nos désirs, nos opinions et nos aspirations prennent leur sens.* »²⁷ (Taylor, 1992, p. 69) Or si cette idée semble aller de soi, elle prend toute son importance lorsque l'on redonne, comme le font des auteurs comme Charles Taylor, Georges Leroux et Amy Gutmann, la place essentielle qu'ont les autres, en particulier par le dialogue (Taylor 1992 p. 70, Leroux 2016 p. 235), dans le développement et le maintien de notre identité. C'est quelque chose qu'Habermas avait lui aussi reconnu lorsqu'il avait placé l'agir communicationnel comme le centre de l'activité humaine.

Les autres dans *Je*

L'identité se meut dans et par un jeu de renvoi entre ce que nous pensons de nous-mêmes et ce que les autres pensent de nous et formant « *à la fois une origine, une appartenance et un ensemble de règles qui encadrent la place de chacun au sein d'un ensemble social* » (Leroux, 2016, p. 235). Cela dit, cette place n'est pas statique et déterminée d'avance. Elle est le résultat dynamique du récit racontant comment nous sommes arrivés là où nous sommes (Taylor, 1998). Ce récit est dynamique parce qu'il s'adapte et se modifie par les interactions que nous avons eues, et celles que nous avons au quotidien, avec autrui. Les autres donnent du sens et du contenu au récit qui nous constitue, à cette histoire qui est la nôtre, à la trame narrative de notre vie. Ils sont à l'origine à la fois de la construction et des reconstructions de celle-ci.

Or, si ce que les autres pensent de nous a une influence significative sur notre identité, et éventuellement nos désirs, opinions et aspirations, et que l'opinion d'autrui se fonde sur leur perception, la manipulation de ces perceptions devient un phénomène dont doit traiter la démocratie. Elle doit aborder ce phénomène car la possibilité de modifier, voire même contrôler,

²⁷Pour en arriver à cette idée, Taylor fait une généalogie de la notion d'identité et cela l'amène à une conception de l'identité qui est essentielle au développement de ses propres désirs et conceptions du monde, mais aussi fondamentalement construite par et avec les autres, ou comme le dirait George Herbert Mead, qu'il cite lui-même, *les autres donneurs de sens*.

la trame de fond de la société, soit ce à quoi beaucoup s'identifient, entraîne un enjeu de pouvoir qui touche autant à l'autonomie, qu'à la liberté et à l'égalité, comme nous allons le voir.

Pour y arriver, faisons un court détour par Paul Ricoeur et son livre *Soi-même comme un autre*. Dans cet ouvrage, Ricoeur explore toute la polysémie du terme *qui*. Il tente d'explicitier les rapports dialectiques entre le *même* et l'*autre* ainsi qu'entre le même – idem – et le *propre* – ipse. Le vocabulaire de l'identité amène avec lui une dimension à la fois descriptive et prescriptive (Ricoeur, 1990, 1^e et 2^e études). Or, ces deux façons de parler du soi trouvent leur réconciliation dans la narration, si et seulement si celle-ci fait état de considérations éthiques et d'une incorporation de la totalité du champ de l'action (*Ibid.*, 5^e étude). Succinctement, la narration quant à l'identité permet d'explorer le rapport complexe entre le propre du soi et sa dépendance à l'altérité pour se fonder et s'exprimer.²⁸ Pour le dire autrement, ce qui est dit, ou ce qui est raconté, sur soi est constitutif de l'identité d'un individu en tant que *personne*, quoique ce ne soit pas là toute sa détermination. Le récit n'est jamais éthiquement neutre (*Ibid.*, 6^e étude) et la moralité qu'il explicite, même de façon implicite, affecte le soi éthique autant des personnes visées par le récit que de celles qui y participent, que ce soit dans son élaboration ou dans l'acte de le raconter²⁹.

Une identité imposée de l'extérieur, soit dans un récit où l'on n'est d'aucune façon un agent, et emprisonnée dans des préconceptions systémiques ne laisse que peu de place à la reconnaissance, autant interne qu'externe, des aspects individuels et directement personnels de quelqu'un. Elle ne permet pas non plus une pleine liberté ou une détermination autonome des visées individuelles³⁰. En effet, la détermination identitaire, qui s'effectue en grande partie dans un rapport d'altérité, a un effet prescriptif sur l'agir individuel. Or, si l'on ne peut prospérer que si l'on est reconnu (Taylor, 1992, p. 94), prenant part ainsi plus activement à sa propre histoire, qu'advient-il dans une société lorsque des membres ou des groupes ne le sont pas?

²⁸ Ricoeur accorde aussi une grande importance à la place de l'agent dans la détermination de l'identité, le soi est celui qui fait et qui agit. Le simple spectateur n'est pas pleinement un sujet.

²⁹ Ricoeur reconnaît toute l'importance, d'où son détour par la philosophie analytique, de l'idée d'Austin que *dire c'est faire*. Le fait d'exprimer quelque chose, ce qui nous constitue en tant qu'agent, nous identifie en tant que personne – autant au sens où *l'on peut nous identifier à cela* et au sens où l'acte détermine notre identité, la portée morale et prescriptive de nos actes de discours étant renforcée par l'idée que *ce ne sont pas les énoncés qui réfèrent, mais les locuteurs qui font référence* (Ricoeur, 1990, p. 58).

³⁰ Le primat de telles visées ne va pas de soi, nous l'acceptons comme essentiel parce qu'il est au cœur du cadre de référence que nous employons, soit la démocratie libérale contemporaine.

Pour illustrer ce problème nous aborderons rapidement deux cas de figures, celui du colonialisme et celui des femmes dans les sociétés contemporaines. Une des raisons qui a permis au colonialisme de perdurer comme il l'a fait, c'est l'importance énorme de la relation entre les dominants et les dominés dans la formation de l'identité des dominés – et des dominants aussi par ailleurs. Paulo Freire dirait qu'il s'agit d'une intériorisation de l'opinion qu'ont d'eux les oppresseurs (Freire, p. 23). L'effet d'une telle massification de préjugés affecte simultanément plusieurs sphères de l'individu. D'abord, cela affecte leur confiance en leur habiletés. L'élément clé est que dans le renvoi identitaire, que nous venons de mentionner, les blancs européens envoyaient à leurs sujets outre-mer une image d'infériorité et, celle-ci étant uniformisée par les préjugés et les conventions sociales de l'époque, il était difficile pour les colonisés de ne pas intérioriser l'infériorité dans leur notion d'identité personnelle. L'éducation joue ici un rôle majeur parce que c'est elle qui nous raconte la trame de fond de la société, l'histoire de base à partir de laquelle ou autour de laquelle sont créés les autres. Elle est aussi, non seulement à cause du moment charnière où elle influence les jeunes mais aussi par sa finalité même, un fondement pour la formation de l'identité des individus qui y participent.

Ensuite, cela affecte leur vision du monde et de la possibilité du changement. Dans un tel contexte d'oppression, où tout autour d'eux les maintient dans leur position socioéconomique, *ils finissent par accepter de manière fataliste leur exploitation* (Freire, p. 24). L'enjeu ici est à la fois dans la notion d'habitude et dans celle de possibilité formelle. Hegel distinguait deux types de possibilités : celles qui sont seulement théoriques, possibilités formelles, et celles qui sont plus envisageables, possibilités réelles. Par exemple, à son époque, on aurait pu dire que la fin de la faim dans le monde était une possibilité seulement formelle, les moyens à la disposition n'étant pas suffisant d'un point de vue technique pour s'attaquer à un tel problème. Or, aujourd'hui la fin de la faim dans le monde est techniquement possible, mais puisque, pour beaucoup, nous l'avons simplement acceptée et intériorisée comme une possibilité seulement formelle, le changement de cette potentialité en effectivité est inhibé. C'est la même idée que reprend Freire, qui d'ailleurs emploie fréquemment le vocabulaire hégélien, en expliquant en quoi la possibilité de s'émanciper de l'oppression est réifiée à la posture d'une possibilité seulement formelle. La construction d'une représentation constante des oppresseurs comme puissants et infaillibles et des opprimés comme faibles et soumis, amène les opprimés, s'ils ne peuvent percevoir de vulnérabilité chez les oppresseurs, à les poser comme absolus et immuables (*Ibid.*). Le changement et l'émancipation

passer par la réalisation que nous ne sommes jamais que des *objets* ou des victimes, mais celle-ci ne peut advenir que dans le renvoi identitaire que nous avons exposé; si je m'identifie à un objet ou à une victime, parce que c'est ainsi que je suis continuellement traité, j'aurai tendance à agir en concordance.

C'est le même genre d'idée que l'on peut appliquer à la réalité des femmes aujourd'hui (Taylor, 1992, p. 119) où l'état des choses s'impose par l'habitude et les institutions et affecte la formation de l'identité des femmes. Certaines possibilités réelles sont alors posées comme formelles par la pression du social sur l'individuel. Dès lors, on comprend que l'effet performatif de la perception des autres, ou du récit social général, peut devenir un outil d'oppression, ou tout au moins d'inégalité, et un outil défavorable à l'autonomie individuelle.

Dans une démocratie, il ne saurait y avoir ni d'égalité, ni de liberté réelle, ni d'autonomie s'il y a oppression. Or, la reconnaissance, grâce à l'ouverture vers l'Autre qu'elle implique et alliée à la solidarité, est un frein à l'oppression. La reconnaissance non-hégémonique, d'ailleurs, fait appel à la posture de dépassement (Leroux, 2016) et de décentrement (Daniel 2010, Leroux 2010) du dialogue. En effet, si l'on comprend réellement la réalité de l'opprimé³¹ et que l'on comprend aussi l'interdépendance et l'humanité qui nous unissent, les chances de s'opposer à l'oppression sont bien plus grandes que dans un contexte d'ignorance du phénomène. C'est pour cette raison que Taylor conçoit la reconnaissance non pas comme *une politesse, mais comme un besoin humain vital* (Taylor, 1992, p. 57). Une critique féministe de l'éducation contemporaine permet de bien mettre cette problématique en lumière dans un contexte de démocratie. Force est d'admettre que le curriculum de nos institutions d'éducation est principalement construit autour de *dead white males* (Gutmann, p. 417). Or, qu'est-ce qu'un tel phénomène peut entraîner sur la formation d'identité des femmes d'aujourd'hui?

Prenons l'exemple particulier des femmes en philosophie. La très grande majorité des philosophes enseignés dans la plupart des universités et collèges sont des hommes blancs d'origine européenne ou américaine (Taylor, 1992, p. 120). Cela influence notre perception de la philosophie et des individus pouvant évoluer dans ce domaine. Or, cette perception se généralise, puis s'insère dans nos préjugés et conventions sociales. Dès lors, lorsque le jeu de renvoi dialogique s'effectuera

³¹ Une reconnaissance qui s'effectuerait seulement à partir de critères qui sont extérieurs à ce qui est reconnu serait justement hégémonique et ne saurait être une réelle reconnaissance. Il s'agirait simplement d'une acceptation de ce que la perspective dominante est capable de voir et de comprendre.

entre une femme qui désire être philosophe et un autre membre de la société, la femme en question n'aura non seulement généralement pas de reconnaissance, au sens aussi d'une valorisation ou d'une validation, mais subira également une pression de se conformer. C'est en ce sens que nos perceptions et impressions, mais plus fortement nos préconceptions et préjugés, ont un effet performatif; si nous pensons qu'une telle ou un tel a un certain ensemble de propriétés alors nous la ou le traiterons en accordance avec celles-ci.³²

L'absence de femmes dans les livres de philosophie, d'histoire et de politique informe notre imaginaire et entraîne « *les hommes comme les femmes à développer des impressions faussement inégales de leur valeur civique, leur statut public et leurs possibilités sociales* » (Gutmann, 2009, p. 416, traduction personnelle). Dès lors, de nombreuses femmes seront poussées à développer une vision d'elles-mêmes, et donc une identité, qui exclue la possibilité d'être chef d'état, philosophe, ou de façon générale d'une grande importance dans la mise en forme de la société dans laquelle elles évoluent, au sens où les règles qui découlent de l'identité qu'elles ont construite ne le leur permettent pas.³³ Le problème est donc autant externe qu'interne dans un cercle qui a tendance à emprisonner les membres d'un groupe stigmatisé dans un stéréotype. Il ne faut pas penser par contre que c'est un phénomène purement psychologique, au contraire c'est un phénomène social qui affecte autant la psyché individuelle que celle de la société comme telle. La proposition d'auteur.es qui sont favorables à la reconnaissance (Gutmann, Taylor, Dilhac, Seymour, Leroux, et d'autres encore) est donc de reconnaître la stigmatisation, rendue souvent systémique par l'éducation ou d'autres institutions, comme fait social et de mettre en place des politiques permettant de réparer – ou prévenir – les torts faits à celles et ceux affecté.es par un tel phénomène social.

³² Dans un sens un peu plus large, les préjugés ne sont pas en soi négatifs. Nous fonctionnons avec les préjugés pour naviguer efficacement dans la réalité sans avoir à réévaluer constamment toute chose. C'est précisément ce que Gadamer affirmait dans *Vérité et Méthode* lorsqu'il disait que les préjugés sont non seulement nécessaires, mais aussi potentiellement positifs (Gadamer, 2018, p. 435-436). Le problème des préjugés se pose quand ils sont acceptés de l'extérieur sans processus critique.

³³ Un exemple plus simple peut être pertinent pour comprendre cette notion. Si un individu en vient à se concevoir comme gentil, par son éducation et environnement ainsi que ses propres raisonnements et expériences morales, il devra dès lors obéir à certaines règles qui découlent de cette définition identitaire. Par exemple, l'individu gentil accepte comme règle d'éviter les comportements agressifs et violents. Cet aspect de l'identité individuelle s'est construit autant à partir de ce que l'individu en est venu à considérer comme bien (la gentillesse), que ce que les autres perçoivent comme la gentillesse et comment les autres perçoivent et définissent l'individu en question. Si ce même individu était perçu, mais surtout traité, peu importe les raisons, par toutes et tous comme étant méchant alors qu'il se définit lui-même comme gentil, en résulterait un mal-être qui entrainerait probablement une redéfinition de soi impliquant de nouvelles règles.

Dans le cas du colonialisme comme dans celui des femmes, une place significative donnée au dialogue permettrait un rapport dynamique entre le récit social, l'identité individuelle et les enjeux de dominations contingents. En fait, si l'on accepte l'idée que l'identité est fondée dialogiquement, soit dans un rapport de partage entre le soi et le social, le dialogue est essentiel à la formation libre et complète de l'identité individuelle – si tel n'est pas le cas, il s'agit plutôt de l'imposition d'une identité prédéterminée, d'un contenu positif déposé, tel un chèque à la banque, dans les individus par des groupes dominants (voir Chapitre 6, *Présence, présentation et représentation du dialogue*).

Égalité et reconnaissance

Deux grandes catégories de critiques peuvent être formulées contre la reconnaissance à partir d'une perspective libérale de la démocratie. D'abord une critique de nature politique et ensuite une critique épistémologique. On pourrait formuler ainsi la critique du premier type : le fait de reconnaître certains individus dans une démarche politique entre en conflit avec la prémisse fondamentale de non-discrimination et d'autonomie individuelle de la démocratie libérale – si certains sont reconnus et d'autres pas, alors certains ont un traitement discriminé. L'enjeu se situe sur une dualité intrinsèque à la démocratie, celle qui oppose unicité et spécificité (Gutmann, 2009). Les êtres humains sont à la fois tous différents mais aussi unis sous une idée de dignité humaine, représentée aujourd'hui par les Droits de la personne. Les individus demeurent-ils tous égaux si l'on reconnaît la spécificité de certains et agit politiquement en conséquence alors que les autres n'ont pas droit à de tels égards?³⁴

Selon ces critiques, la réponse est non. En effet, si le gouvernement intervient en ce sens, il priorise une certaine conception de la vertu et entre sur le territoire que Dworkin nomme les *obligations positives*³⁵, soit le domaine de la détermination de la vie bonne. Si le gouvernement

³⁴ Par ailleurs, des auteures comme Young ou Gutmann seraient les premières à soulever l'hypocrisie d'une telle affirmation puisque la société actuelle ainsi que l'Histoire semblent bien reconnaître un type particulier d'individu, soit l'homme blanc.

³⁵ Obligations positives et opératoires : Taylor p. 104 à 107

impose de tolérer certaines pratiques associées à des groupes marginalisés ou stigmatisés³⁶ par souci de reconnaissance, alors il discrimine autant les groupes en question que les autres dans la mesure où il les traite d'une manière inégale relativement à une conception particulière de la vie bonne (conception où les dites pratiques doivent être tolérées ou reconnues).

La réponse de ces critiques est donc de postuler une égalité par principe et de nier la particularité de certain.es. Or, cela a pour effet de former un moule de la normalité qui pose lui-même un problème d'égalité. En effet, un *moule* de l'humain *moyen* grâce auquel on met toutes et tous sur un pied d'égalité n'est qu'un leurre si ce dernier est moulé à partir d'une perspective particulière³⁷, puisqu'il n'est alors pas adapté à toutes et à tous (Taylor, 1992). On peut aussi le critiquer par l'idée qu'il sert de point de comparaison sans avoir de réalité en lui-même, puisque personne ne correspond réellement à cet être humain moyen. Le cursus scolaire est un bon moyen de voir en quoi le *moule* favorise certains individus, notamment ceux qui s'identifient à une culture occidentale blanche masculine (Fraser, 1997; Young, 1987).

La critique du second type peut être résumée ainsi : si l'on établit en principe la reconnaissance, nous nous plaçons sur une pente glissante allant tout droit vers le relativisme moral. En effet, la reconnaissance aveugle de toute forme de moralité ne permet aucune forme de hiérarchie ou de préférence, menant les individus à naviguer dans un monde où la moralité présumée de toute action est équivalente à une amoralité complète. Il doit y avoir, selon ces critiques, un ou plusieurs fondements nous permettant d'affirmer avec certitude qu'une société où le meurtre est permis est pire qu'une où il est proscrit³⁸.

Or, ces deux critiques ignorent le même élément crucial, soit la notion d'*appréciation trans-culturelle* (*cross-cultural appreciation*). Cette notion prend tout son sens lorsqu'on la place dans le vaste domaine de l'éducation. Revenons donc brièvement sur la notion de curriculum dans

³⁶ Les exemples sont nombreux de lois aussi farfelues que les législations sur les plages publiques interdisant aux femmes d'être torse-nu, alors que les hommes le pouvaient, montrant en quoi le gouvernement se positionne sur des domaines ne se limitant pas à sa prérogative opératoire et affecte par le fait même autant liberté qu'autonomie.

³⁷ C'est précisément la critique qu'ont fait de nombreux auteur.es provenant de la théorie critique quant aux notions de liberté et d'égalité qui, à la suite du Siècle des Lumières, ont été pensées à partir d'une perspective bourgeoise particulière. Ces notions qui devaient être universelles étaient alors construites sur des choses telles que le privilège et l'exclusivité (nous pensons ici à des auteurs comme Marx, Adorno et Horkheimer) et ces promesses d'égalité et de liberté étaient autant de fausses promesses. En effet, où sont l'égalité et la liberté, en tant que principes universels, si la définition d'*humanité* sur laquelle elles s'appuient n'inclue pas tous les humains?

³⁸ L'épineuse problématique du relativisme n'est pas ici explicitée en détail, cela est bien évident. Elle est très complexe et ne se résume pas à son lien avec la reconnaissance. Nous développerons d'avantage dans le dernier chapitre le rapport qui existe, ici abordé en surface, entre le dialogue et le relativisme.

les institutions d'éducation. Lorsque les choix sont faits pour la détermination du contenu de l'enseignement, une présupposition, souvent inconsciente ou invisible, est à l'œuvre ; une présupposition de reconnaissance. Prenons le Québec comme exemple d'une culture dominante qui s'appuie sur la prémisse implicite que soulève Gutmann, sous la forme de ce qu'elle appelle *cross-cultural appreciation*. S'il est décidé que seront enseignés des auteurs français du Siècle des Lumières à des jeunes provenant, en très grande majorité, d'un milieu qui n'est pas la France, c'est parce que l'on suppose que cet enseignement peut être apprécié sans être de culture française comme tel. Or, en quoi est-ce une présupposition de reconnaissance ?

Il s'agit d'une présupposition de reconnaissance parce qu'elle tient pour acquis que la valeur de ce contenu peut être reconnue de l'extérieur de la culture duquel il émane. C'est en ce sens qu'il s'agit d'une *appréciation trans-culturelle* (Gutmann, 2009, p. 417). Or cette prémisse affecte directement les notions fondamentales d'égalité et de liberté si l'on assume que peut être universellement reconnue la valeur de la culture des hommes blancs européens alors que l'on ne reconnaît pas celle des autres cultures. Les cultures, qui existent principalement par les individus qui s'y identifient, ne sont pas égales si certaines sont priorisées a priori. Le fondement recherché est donc dynamique. Il ne s'agit pas d'un énoncé qui aurait un contenu positif déterminé, mais bien plutôt d'un exercice de coopération et d'intersubjectivité pour déterminer ce qui, dans chaque situation, nous permet d'affirmer que telle position est acceptable et telle autre ne l'est pas³⁹.

Cet exercice normatif est d'autant plus nécessaire dans nos sociétés multiculturelles d'aujourd'hui. Amy Gutmann propose de concevoir le multiculturalisme comme l'état d'une société où plusieurs cultures doivent interagir entre elles par le biais d'individus qui ou bien s'identifient à une culture particulière ou bien s'appuient sur elle pour fonder leurs choix (Gutmann, 2009). La gestion politique et morale de ces interactions est au cœur de nombreux conflits qui émergent dans les dernières années. Une des raisons principales est que le relativisme moral fort menace toute tentative de prendre une décision effective dans le domaine politique, alors même que *l'agir* est un impératif politique. Cela peut se présenter sous la forme d'une dualité qui s'exprime par le besoin de pouvoir rejeter certaines pratiques, comme nous pouvons déjà le faire pour le meurtre, le viol, l'esclavage, etc., et le besoin d'inclusion, basé sur la notion clé

³⁹ Il s'agit là précisément de ce qu'Habermas voulait mettre de l'avant. Ce qui remplace l'impératif catégorique selon lui (Habermas, 1989), ou qui permet une édification saine selon Rorty (Rorty, 1992), c'est le rapport intersubjectif et dynamique, par sa forme dialogique, de la détermination d'une norme donnée.

d'égalité démocratique, qui voudrait que l'on accepte ce qui diffère afin de préserver les citoyen.nes sur un pied d'égalité. Ce qu'il faut dès lors, c'est arriver à des moyens de rejeter certaines pratiques tout en favorisant d'autres sans être incohérent avec les prérequis de la démocratie. Pour y arriver, Gutmann propose trois capacités nécessaires : la reconnaissance-ouverture (*appreciation*)⁴⁰, la compréhension et l'évaluation, dans cet ordre (Gutmann, 2009).

S'appuyant sur certains travaux de Taylor, Gutmann développe ces concepts pour faire face aux problèmes liés à l'applicabilité de la reconnaissance dans la démocratie occidentale ainsi que ses tensions avec la notion de tolérance (Gutmann 2009, Seymour 2008, Taylor 1992). La notion de tolérance a été énormément étudiée depuis que John Locke l'a exposée comme centrale dans de nombreux conflits sociaux, mais elle entre aussi en conflit avec de nombreuses intuitions et théories morales. En effet, comment peut-on à la fois tolérer quelque chose, ce qui suppose une sorte d'opposition à ce qui est toléré, et la reconnaître pleinement, où ici reconnaître renvoie à une forme de valorisation?

La réponse se trouve dans le dépassement de notre compréhension initiale, ce qui en fait une réponse cohérente avec le dialogue. La possibilité de surmonter la tension entre tolérance et reconnaissance vient de la maîtrise des trois capacités soulevées par Gutmann. L'ouverture⁴¹ est la première étape, elle est celle qui permet de tolérer quelque chose. Reconnaître que peut-être une autre pratique sociale puisse avoir de la valeur – ce qui n'implique pas de reconnaître qu'elle en a une – est très pertinent pour accepter de cohabiter avec une telle pratique. Cette ouverture permet d'aller vers la deuxième capacité qui est la compréhension, mais une compréhension qui, à l'instar du *mélange des horizons*, ne s'effectue pas sur le terrain seul de celui ou celle qui essaie de comprendre, mais fait état d'un décentrement. Seulement une compréhension de cette nature entraîne, pour Gutmann, la possibilité d'une évaluation légitime. Cette dernière capacité étant

⁴⁰Nous avons décidé de traduire le terme *appreciation* tantôt par celui de *reconnaissance* et tantôt par celui d'*ouverture* parce que nous concevons que cela correspond mieux à l'idée que présente Gutmann. Le fait d'apprécier une œuvre d'art, par exemple, est d'abord et avant tout une reconnaissance de son existence, une ouverture au fait qu'elle puisse avoir une valeur, voire même qu'elle en a une. Aussi, étant la première partie d'une triade, ces deux termes se prêtent bien à l'introduction de la notion de compréhension, au sens où il ne peut y avoir une réelle compréhension, dans le contexte d'une tentative de saisir une culture donnée, sans d'abord reconnaître cette culture, ou au moins une ouverture à celle-ci, comme ayant potentiellement la même valeur, cohérence interne ou pertinence que la nôtre.

⁴¹ Cette ouverture peut être très limitée. La reconnaissance peut en effet être indirecte, au sens où quelqu'un peut s'opposer fermement à une pratique et la seule appréciation qu'il en a est celle de l'accepter les dents serrées parce que tel est le choix que la société a fait et qu'il reconnaît la valeur de la société comme telle, mais non celle de la pratique normative.

charnière puisqu'elle est celle sur laquelle s'assoie la possibilité de prendre une décision éclairée quant à l'acceptation ou au rejet des pratiques sociales.

Or, tant Gutmann que Taylor soulignent que la reconnaissance ne doit pas être donnée en toute circonstance ou pour toute pratique sociale, puisqu'elle perdrait de sa valeur. En effet, la pertinence de la reconnaissance réside dans le fait d'admettre la valeur d'une culture ou d'une pratique donnée dans un contexte où celle-ci en était privée ET que cela était problématique compte tenu des principes de la démocratie. Or, si tout est également reconnu, comme le soulignait la critique épistémologique, qu'est-ce qui a de la valeur et quelle est la pertinence d'un tel geste de reconnaissance?

« *L'exigence péremptoire de jugements de valeur favorables est paradoxalement (...) homogénéisante. Elle implique en effet que nous disposons déjà des critères pour effectuer de semblables jugements.* » (Taylor, 1992, p.129). Or, nous avons vu avec le concept de mélange d'horizons, et l'argumentaire sur la reconnaissance, que de tels critères ne peuvent être que *découverts* ensemble par un travail effectif en commun. Ce travail se fonde sur la notion de cohérence coopérative⁴², c'est-à-dire une cohérence qui implique, comme la soulevé Gutmann, les deux aspects de la dualité libérale : l'union, le statut de l'individu en tant que membre comme tous les autres de la communauté, et la particularité, l'individu en tant qu'être ayant son identité propre. Ce *travail* est précisément le dialogue, et les *découvertes* sont le résultat du dialogue pensé à la fois comme procédure et comme finalité; c'est le dialogue lui-même qui dé-couvre⁴³ et rend cohérent le *terrain partagé (common ground)*. Ce terrain est déjà là puisque nous vivons déjà en société dans une interdépendance et une coopération sans conteste. S'il est couvert, c'est généralement par un rapport égocentrique au monde et on le dé-couvre par un rapport intersubjectif (Daniel, 2010, voir surtout Tableau 1).

Le lien entre égalité, reconnaissance et dialogue est donc le suivant : s'il y avait *égalité* sans dialogue ou reconnaissance, il y a fort à parier que cette égalité sera seulement tenue comme

⁴² En fait, la cohérence et la pertinence comme critère sont reconnues par le ministère de l'éducation québécoise. Elles sont un objectif qui permet de déterminer que toutes les opinions n'ont pas la même valeur, mais aussi, et cela est crucial, que cette détermination ne saurait se faire seul, sans rapport dialogique avec soi-même et les autres (Voir la rubrique consacrée au rôle de l'enseignant, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Éthique et culture religieuse*, programme de premier cycle et de deuxième cycle du secondaire, p.25)

⁴³ Cette idée de la dé-couverte par le dialogue est précisément ce qui a attiré Rorty chez Heidegger; la possibilité d'aller au-delà d'une vision du monde particulière passe nécessairement par le langage et le dépassement d'une perspective nombriliste. (Voir Rorty 1995)

telle par le groupe dominant. La possibilité d'arriver à une égalité réelle, mais surtout partagée, nécessite de déterminer collectivement le sens même du terme *égalité* ainsi que ses critères en allant au-delà de nos perceptions et croyances individuelles et contingentes en partageant nos horizons différents⁴⁴.

Cohérence démocratique

La capacité de juger de la cohérence de ce qui est dit découle de la troisième capacité que Gutmann a mise de l'avant comme outil civique dans une société multiculturelle, soit l'*évaluation*⁴⁵. Cela implique que les deux qui la précèdent, soit l'ouverture et la compréhension, doivent être acquises préalablement. Pour cela, il faut donc qu'une pratique particulière que l'on veut évaluer soit reconnue comme ayant une valeur, possiblement, aussi grande sinon plus que la nôtre, et qu'elle soit comprise, non pas à partir de nos propres référents sémantiques, mais bien plutôt comme le *mélange des horizons* le suggère.

Le critère derrière la capacité d'*évaluation*, conçue comme compétence relative au multiculturalisme (Gutmann, 2009, p. 418), en est un de cohérence. En effet, ni la tolérance ni la reconnaissance sont des actes culturellement neutres (Gutmann, 2009, p. 421), mais cela n'est pas un problème en soi. Ils ne sont pas neutres parce qu'ils sont relatifs aux prémisses et principes de la démocratie. Dès lors, une culture hypothétique qui valoriserait le meurtre serait évaluée et jugée négativement, au sens où elle ne saurait être reconnue, puisqu'un tel geste est, pour des raisons évidentes, contraire aux notions de liberté, d'égalité et d'autonomie. Le processus d'évaluation est réalisé à partir d'une notion de cohérence. L'on prend une pratique culturelle, que l'on reconnaît et comprend, puis on voit comment celle-ci s'articule avec les principes et prémisses qui régissent notre société⁴⁶, en elle-même comme dans sa version idéale. Si la pratique est cohérente avec nos

⁴⁴ Là où certains veulent dépasser cet individualité contingente par un appel à l'absolu, nous préférons le critère intersubjectif car il permet de maintenir l'importance de l'expérience vécue individuellement. À ce sujet, voir le troisième chapitre.

⁴⁵ Cette capacité est fortement liée à l'idée d'une pensée critique bien formée, concept que nous expliciterons plus spécifiquement dans le sixième chapitre.

⁴⁶ Il n'est pas écarté de faire aussi une évaluation de nos prémisses et idéaux eux-mêmes. Généralement cela se fera tout autant par une évaluation de leur cohérence, ou pertinence, ou bien entre elles, ou bien avec la réalité telle qu'elle est vécue par les membres de la société.

règles sociales et idéaux politiques, alors elle doit être reconnue. Si elle ne l'est pas, elle doit être écartée de la place publique⁴⁷.

Le cas du meurtre est bien sûr une situation facile à évaluer, mais il permet de mettre de l'avant le principe derrière l'évaluation d'une pratique culturelle. Une coutume donnée doit être reconnue si et seulement si celle-ci est cohérente avec l'application des principes d'une démocratie. Par là on comprend qu'une pratique qui encourage l'exclusion d'autres cultures ne sauraient être reconnue au nom de l'inclusion et de l'égalité sans entraîner une incohérence profonde dans notre conception de la démocratie. Cela étant dit, Gutmann soutient que ce n'est pas parce quelque chose nous tient à cœur individuellement que cela devrait être l'affaire des autres citoyen.nes. En effet, n'appelle à la reconnaissance que ce qui, par son absence, serait discriminatoire à des personnes en tant que citoyen.nes et non en tant qu'individus (Gutmann, 2009, p. 418).

Un cas moins évident pour certain.es serait le traitement des femmes. Plusieurs cultures ou religions placent les femmes à un niveau différents des hommes dans leur hiérarchisation. Dans certains cas, comme dans les sociétés matriarcales, les femmes seront estimées plus que les hommes et dans d'autres, dont de nombreuses variantes des grandes religions monothéistes, elles seront reconnues comme inférieures. La démocratie libérale ne se permet pas d'affirmer qu'une telle posture est en soi mauvaise, mais elle se doit de s'y attarder dans un contexte politique. Les citoyen.es d'une démocratie évoluent dans un équilibre entre des responsabilités et des droits. Il en va de la responsabilité de chaque citoyen de participer à la vie politique, mais d'abord de déterminer quelle forme devrait prendre la société dans les limites de la démocratie. Le postulat de non-égalité est problématique pour une démocratie puisqu'il ne permet pas à toutes et à tous de participer au même niveau à ce qui, par définition, devrait être accessible pour tout le monde. C'est le fondement même de la démocratie que les membres de la société puissent déterminer, ou au minimum offrir leur apport, à la gestion et à la gouvernance. Dès lors, un comportement ou une pratique culturelle qui place les femmes à un niveau différent des hommes devra être rejeté de la

⁴⁷ On dit ici *écartée de la place publique* plutôt qu'interdite parce que ce n'est pas dans tous les cas qu'une interdiction formelle peut être affirmée sans briser la neutralité voulue de l'état, comme par exemple dans le cas des croyances et pratiques religieuses (Leroux, 2016).

place publique pour des raisons politiques, mais sans briser la neutralité de l'état quant à la détermination de ce qui est bien ou mal⁴⁸ (Leroux, 2016).

Cela permet donc de voir en quoi la reconnaissance a le potentiel de renforcer l'autonomie, l'égalité et la liberté des individus plutôt que de leur nuire. Pour ce qui est de l'égalité, Taylor affirme que : « *des jugements sincères sur la valeur véritable des œuvres placeraient toutes les cultures plus ou moins sur un pied d'égalité* » (Taylor, 1992, p. 121). Aussi, un individu n'est ni pleinement libre ni pleinement autonome, si les règles qui découlent de son identité ou son identité elle-même lui sont principalement hétéronomes et extérieures.

Résumé

Tout cela fut exploré pour fonder l'idée que la reconnaissance est, sinon essentielle, au moins pertinente à la démocratie et établir clairement le lien entre l'identité fondée dialogiquement et la reconnaissance en tant que phénomène social. Maintenant, quel est le rapport avec la délibération et le dialogue? Nous pensons avoir ici fait valoir la pertinence d'employer la reconnaissance comme critère nous permettant d'évaluer la pertinence de ces deux formes d'acte communicationnel relativement à la démocratie. De plus, l'exploration des enjeux de reconnaissance illustre la pertinence réelle d'échanges, fussent-ils dialogiques ou délibératifs, sur les différences culturelles. Dès lors, nous pensons que le dialogue a un rôle à jouer en démocratie que la délibération n'est pas en mesure de remplir. Si l'identité se fonde sur une composante dialogique, que la reconnaissance est intimement liée à l'identité, que la reconnaissance est pertinente en démocratie et que la reconnaissance requiert un mode d'échange qui implique une ouverture et une recherche de critères qui dépassent ceux que nous offrent une perspective égocentrique (*mélange des horizons*), alors le dialogue est l'outil communicationnel le plus pertinent dans ce contexte et répond à un besoin social démocratique.

⁴⁸ Cependant, cela ne règle pas l'épineuse question de la place de ces pratiques dans l'intimité. La neutralité de l'état défendue par des auteurs libéraux comme Leroux proscrit à l'État d'intervenir à ce niveau. Il s'agit d'un respect et d'une tolérance des pratiques culturelles divergentes pour autant que celles-ci n'aient pas trop d'incidence sur la place des individus dans la sphère publique et politique.

Chapitre 3 : Rorty et Habermas; la rationalité, le vrai et le nouveau

Nous avons effleuré plus tôt l'idée que le concept de rationalité pouvait parfois confondre plutôt qu'éclaircir. Nous essaierons dans ce chapitre de montrer que cela est dû au fait que le critère de rationalité est insuffisant pour mener à des accords harmonieux, tout en étant simultanément surchargé. Pour ce qui suit nous prendrons deux auteurs particuliers en exemple pour expliciter en quoi différentes versions de la notion de *rationalité* peuvent mener à des différences majeures dans l'interprétation des actes communicationnels qui régulent le monde social. Ces deux auteurs sont Jürgen Habermas et Richard Rorty. D'abord il est pertinent de garder en tête que ces deux penseurs s'accordent plus souvent qu'ils ne se réfutent l'un l'autre (Dielman, 2014). Ce sont principalement l'enjeu épistémologique et la notion de la rationalité qui les opposent ici.

Intersubjectivité et vérité

S'il est vrai qu'Habermas reconnaît la nécessité de la solidarité, par son inclusion nécessaire de l'intersubjectivité dans sa notion de rationalité, qu'il établit d'ailleurs comme communicationnelle, ainsi que par sa préférence de la sincérité sur la stratégie (Bätchiger, 2007), il n'en demeure pas moins qu'il tente de racheter une sorte d'universalité kantienne. D'ailleurs, Habermas dit lui-même que « *dans l'éthique de la discussion, c'est la procédure de l'argumentation morale qui prend la place de l'impératif catégorique.* » (Habermas, 1991, p. 17). Ce qu'il fait, c'est fonder une procédure communicationnelle basée sur l'argumentation (Aubert, 2008) de laquelle doit provenir une norme pour prétendre à la validité universelle (Habermas, 1991). Cette procédure selon laquelle un individu doit se détacher de sa particularité afin d'avoir une argumentation rationnelle adéquate⁴⁹ est précisément ce sur quoi lui et Rorty sont en désaccord, ce dernier refusant l'idée que le sujet doive se désincarner pour accéder à l'objectivité et que l'objectivité soit donnée comme un casse-tête.

⁴⁹ L'idée même d'une *version réaliste de la vérité* chez Habermas est cependant débattue. Son héritage herméneutique l'oblige à reconnaître *le monde vécu comme une source incontournable de la signification* (Blanchard, 2004, p.21), alors que d'un autre côté il tente de déterminer des conditions objectives pour une notion de vérité applicable à la sphère morale (Habermas, 1991). Il reste qu'il essaie de nuancer son constructivisme par des conditions objectives et transcendantales aux pratiques langagières et c'est en cela qu'il s'oppose à Rorty.

Non seulement Rorty rejette-t-il l'idée d'une validité universelle, mais il change complètement le rapport entre objectivité et solidarité. Pour Rorty, l'aspect universalisable de la rationalité n'est pas préférable à un accord basé sur un désir d'harmonie – contrairement à Habermas qui favorise le rationnel sur la volonté (Mansbridge, 2007). Rorty fait même un pas de plus qu'Habermas dans la direction de l'intersubjectivité. Pour lui, *le pragmatisme veut dire que la vérité est le fruit d'une relation de confiance et que l'objectivité n'est qu'intersubjectivité, soit solidarité* (Ghiraldelli, 2001, p. 72).

La solidarité placée ainsi, cela lui permet de ne pas rejeter l'affectivité et la volonté de sa définition d'une personne à même de participer de façon constructive dans une situation où l'objectivité peut être désirée. En effet, si l'on renvoie le concept d'objectivité à celui de solidarité, un désir de coopération est un critère *objectif* – plutôt que de pouvoir affirmer *x est objectivement mieux basé sur telle conception de la vérité objective et de la raison qui peut y accéder* on peut alors dire *x est objectivement mieux s'il favorise une plus grande solidarité selon des critères déterminés de manière collaborative*. Dès lors, la sphère de l'affectivité n'a pas à être rejetée dès le départ comme *irrationnelle* ou *non-objective*, elle peut être considérée pertinente si elle est cohérente avec la réalité intersubjective qui nous unit et si elle permet de travailler vers une plus grande solidarité.

Habermas lui, s'appuyant d'abord sur une notion de validité universelle transcendant l'individu et ensuite sur la solidarité, tend à rejeter la volonté et l'affectivité menant ainsi à une exclusion des personnes qui s'identifient ou qui sont identifiées à ces deux notions (Young, 1987), soit qui ne correspondent pas au moule (comme nous l'avons vu dans la section sur la reconnaissance). Comme le souligne Loïc Blondiaux : « *l'accent mis sur la rationalité et la généralité des arguments avancés renvoie la délibération vers un idéal de discussion beaucoup plus proche de l'échange savant que de toute autre réalité sociale* » (Blondiaux, 2008, p. 134). Or, il est clair que l'ensemble de nos échanges, même ceux qui importent grandement sur notre futur, ne prennent pas toujours la forme d'échanges savants et ne sauraient s'y réduire⁵⁰.

⁵⁰ Cela n'implique pas que pour certains discours, comme cela peut être le cas de la délibération, les échanges savants puissent être le mode de prédilection. Mais, si tel est le cas, d'autres discours doivent graviter autour de ce dernier et intervenir à différents moments afin d'inclure toutes les façons que nous avons de s'appropriier le monde, et non seulement celle qui correspond à l'érudition académique. Au chapitre cinq, nous verrons que le lien étroit entre rationalité, ou érudition, et délibération n'est pas nécessairement néfaste, au contraire. Il permet à la délibération de bien remplir sa finalité pratique. Or, la voie particulière de la délibération laisse de côté d'autres besoins civiques et

Si les vocabulaires de *rationalité*, *transcendance*, *universalité* et *objectivité* ont eu leur pertinence par le passé, ou l'ont encore dans certains domaines, Rorty conçoit que pour la démocratie d'aujourd'hui, ils sont, sinon désuets, au moins secondaires à des notions comme la confiance, la solidarité, l'espoir et l'intersubjectivité (Marshall, 2001, Rorty, 1989), c'est donc pour lui un problème d'efficacité. Sans vouloir faire une généalogie de la notion de rationalité, car cela mériterait un ouvrage en entier, on peut voir aisément qu'entre Descartes, Kant et, dans notre cas, Habermas, il s'agit d'un terme très lourd d'implications et qui s'inscrit largement, historiquement parlant, dans une tradition bourgeoise dominée par les hommes blancs (Fraser, 1997). D'ailleurs pour beaucoup, dans le cas particulier d'une démocratie, la rationalité, au sens d'argumentation rationnelle, est insuffisante parce que celle-ci ne saurait arriver à une solution viable pour toutes et tous s'il n'y a pas aussi de la bonne volonté et une intercompréhension (Mansbridge, 2007, p. 255). Selon Rorty, dans l'usage qu'on en fait parfois, *rationalité* peut être comprise comme *civilité* plutôt que comme *méthodique* et cet usage fait appel à des concepts comme la confiance, le respect, l'écoute et la tolérance (Rorty, 1990, p. 48-49), ceux-ci favorisant bien plus un vivre-ensemble harmonieux qu'une méthode, une simple procédure.

Pour Rorty, l'utilisation du mot *vrai* n'a pas à être épistémologique ou métaphysique (Ghiradelli, 2001). Si Habermas conçoit qu'il y a bel et bien une *bonne réponse* à une problématique donnée (Mansbridge, 2007) c'est parce que celle-ci est *vraie*; elle est vraiment ce sur quoi toutes et tous peuvent s'entendre de manière universelle et objective, et non seulement en tant qu'individu contingent. Rorty tente quant à lui de replacer cette notion simplement comme une notion d'usage similaire à toutes les autres. Il conçoit trois différentes utilisations du mot *vrai* dans le langage courant, un usage *affirmatif* (*endorsing*), un usage *citationnel* (*disquotational*) et un usage *prudent* (*cautionary*) (Ghiradelli, 2001)⁵¹. Ces usages ne représentent que l'utilisation du terme *vrai* comme outil pour accomplir une tâche particulière⁵² (par exemple dire *j'en suis certain, je suis d'accord, il se pourrait qu'il y ait erreur*, etc.).

sociaux, auxquels le dialogue peut répondre adéquatement. Le dialogue n'est donc pas à voir comme un remplacement de la délibération mais un complément nécessaire.

⁵¹ Ces trois utilisations sont bien expliquées aux pages 69 à 71 de l'article de Ghiradelli.

⁵² Cette vision essentiellement pragmatique du langage et du vrai est au cœur de la philosophie de Rorty. Pour bien comprendre les implications d'une telle vision et ses ramifications historiques, liées entre autres à des auteurs comme Wittgenstein, Derrida et Heidegger, voir *Essais sur Heidegger et autres écrits* (Rorty, 1995).

Au final, le détachement qu'effectue Rorty entre la rationalité et les notions traditionnellement métaphysiques et épistémologiques lui permet de recentrer la pertinence des différentes pratiques langagières à la réalité politique (Rorty, 1995), surtout quant aux pratiques de justification⁵³. La grande pertinence d'un tel geste est de ne pas s'alourdir d'une définition qui doit correspondre à *la réalité telle qu'elle est*, mais simplement la réalité telle que nos schèmes et vocabulaires contingents nous l'offrent (Ghiraldelli, 2001, Rorty, 1989) et surtout la réalité telle qu'elle peut être avec l'espoir et la solidarité comme lignes directrices (Rorty, 1999). On voit ici le lien avec la critique de Young, puisqu'en effet, les pratiques langagières et les références sémantiques et métaphysiques varient d'une culture à l'autre et la prétention à la validité universelle aura tendance à simplement exclure certains membres de la société d'une participation égale à la sphère politique. De surcroît, auront tendance à être exclu.es plus spécifiquement celles et ceux qui sont dans un rapport de marginalisation face à la culture dominante qui établit les vocabulaires conventionnels.

La rationalité comme ayant accès au *vrai* relativement à des critères objectifs transcendants pose donc un problème d'inclusion. Dans une société multiculturelle, comment pourraient communiquer dans l'égalité des individus aux croyances diverses si l'on considère d'avance que certains d'entre eux ont tort, relativement à ces critères? De plus, même si, comme le tente Habermas, on tente d'inclure tout le monde par l'exercice effectif de la délibération rationnelle entre individus où la réponse n'est pas individuelle, mais nécessairement collective, on exclut celles et ceux qui ne s'identifient pas ou que l'on n'identifie pas comme rationnel.les.

Une piste pour réduire l'obscurité et les problèmes liés à la notion de rationalité pourrait être, comme le fait Georges Leroux, de parler simplement d'*action rationnelle*, soit de développement d'attitudes et de dispositions qui tiennent compte des effets de l'action dans la société (Leroux, 2016, p. 199)⁵⁴. Le critère de rationalité que l'on impute à la délibération

⁵³Ce qu'il faut noter c'est que les pratiques de justification d'une époque donnée peuvent varier et que *vrai* n'a de sens qu'en relation à ces pratiques et aux contextes linguistiques particuliers où le mot est employé. Pour Habermas, le *cautionary use* est *cautionary* parce qu'il fait référence à une vérité comme énoncé bien justifié pour tout âge et tout lieu. Or, cette étape supplémentaire n'est pas nécessaire, pour une même époque et un même lieu il est possible de faire erreur et cet usage peut ne faire référence qu'à cela. Un énoncé peut *paraître* bien justifié, mais après une analyse approfondie qui fait intervenir des éléments multiples et d'origines diverses pour son évaluation, d'où l'intérêt du dialogue, pourrait s'avérer faux (au sens où cela n'est plus justifiable lorsque tous les éléments sont mis de l'avant et accessibles à toutes et tous).

⁵⁴ C'est une utilisation de ce terme qu'Habermas reconnaissait par ailleurs aussi (Habermas, 1991, p.111-125).

démocratique, dès lors, se limite à une considération des conséquences et des principes dans une perspective plus grande que le simple individu, mais sans nécessairement l'exclure. Cette définition va de pair avec une conception particulière de la raison comme essentiellement dialogique, comme nous l'avons vu chez Taylor et Leroux. La raison est dialogique et recherche son autonomie par cet exercice avec autrui. L'échange dialogique, dès lors, plutôt que de brimer l'autonomie de la citoyenne ou du citoyen, lui est nécessaire. Cela permet de préserver l'importance qu'avait l'intersubjectivité chez Habermas et son rejet d'une approche monologique, sans exclure des approches qui s'appuient aussi sur la volonté et l'affectivité.

Les problèmes que nous venons d'aborder nous amènent à penser, dans la perspective pragmatiste qui est la nôtre, que dans le contexte des discours démocratiques, le critère de rationalité, auquel est souvent associé celui de véracité, ferait mieux d'être laissé de côté au profit d'un critère de cohérence⁵⁵. La cohérence elle-même peut évidemment exclure certaines propositions. Là où elle tend à être plus inclusive c'est qu'elle n'est pas entourée de préconceptions héritées d'une tradition et qu'elle permet une écoute de ce qu'une personne considère comme cohérent – et cela plus encore si on lui allie le mélange des horizons que nous avons présenté plus tôt – par opposition à ce qui est considéré comme rationnel et que l'on peut souvent déterminer ou évaluer de manière monologique *a priori*. Comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent, la pluralité des discours possibles et des ancrages aux croyances et préférences est mieux reconnue par la cohérence que par la rationalité – surtout dans des cas comme le jugement de la pertinence de l'humour ou de la narration (Dryzek 2007, Morris 2010).

Au-delà du casse-tête

Nous proposons ici de poursuivre dans la philosophie de Richard Rorty un moment afin de bien voir en quoi les notions de *nouveauté* et de *métaphore* mettent en lumière les problèmes

⁵⁵Il est bien évident que l'examen fait ci-dessus de la rationalité est très limité considérant l'immense quantité de littérature et de réflexions à son sujet, mais il semble selon nous suffisant pour exprimer le caractère obscurcissant de ce concept. Nous considérons que, dans ce contexte particulier, l'emploi d'une telle notion ferme beaucoup plus de portes et coûte trop cher en présupposés pour valoir le prestige qu'on lui associe généralement. Comme le disait lui-même Rorty : *je pense que nous pouvons nous en tirer aisément sans cette notion de validité universelle et malgré tout avoir une notion de rationalité suffisamment riche* (Dielman, 2014, traduction personnelle). Or, nous pensons que l'emploi du mot *cohérence* permet de garder ce qui était pertinent de la *rationalité* sans le poids de cette validité universelle.

mentionnés plus haut. Partant d'une perspective historiciste forte, ce dernier refuse l'idée selon laquelle il est possible de s'extirper de son époque pour découvrir des idées ou des principes valables en soi (Boulet, 2012). Rorty admet avec plaisir, tout comme l'a fait Dewey selon lui, l'idée hegelienne que nous sommes toujours un humain de son époque, mais ajoute à celle-ci une tangente darwiniste⁵⁶ (Rorty, 1992) permettant de mettre en lumière les aspects à la fois éminemment fonctionnels (évolutifs) et contingents de nos vocabulaires et pratiques langagières.

Pour Rorty, seule une phrase peut être vraie (Rorty, 1989, ch. 1), c'est-à-dire que la propriété d'*être vrai* ne peut pas être attribuée à une chose en soi, quelque chose dans le monde, mais seulement à ce que l'on en dit. Le monde est là (*out there*), mais il ne se divise pas lui-même en morceaux prenant la forme de phrase que l'on nommerait un *fait* (Rorty, 1989, ch. 1). Le monde est tel qu'il est et lui attribuer des faits reviendrait selon Rorty à lui donner un langage, comme si ce dernier se décrivait lui-même. Or, l'acte de décrire est humain et seulement une description, une phrase en général, peut être vraie ou fausse. C'est cette conception du vrai, et son refus des théories de correspondance, qui justifie sa notion du vrai comme confiance basée sur une objectivité qui n'est que solidarité et intersubjectivité⁵⁷ (Ghiraldelli, 2001). Celui ou celle qui *découvre* du vrai n'est pas tombé sur de l'universel ou de l'absolu, il ou elle a simplement changé le cours de l'Histoire (Boulet, 2012)⁵⁸.

Cette idée du *vrai* permet de bien comprendre en quoi les vocabulaires sont contingents. Pour Rorty, le vocabulaire d'Aristote n'était pas moins *vrai* que celui de Newton et le fait que ce dernier nous permette de mieux prédire le monde ne veut pas dire que le monde parle le *newtonien* (Rorty, 1989, ch. 1). Il faut ajouter à cela une touche de darwinisme pour bien comprendre la perspective pragmatique de cet auteur. Darwin nous dit ici principalement deux choses. La

⁵⁶ Dans la théorie de Darwin la qualité suprême qui permet aux organismes de prospérer est la *fitness*, soit la capacité à s'adapter aux pressions diverses et changeantes de son environnement. La *fitness* dans le contexte d'une réflexion sur les normes et la vérité est l'idée d'une cohérence avec son contexte. Dans le contexte de la Grèce Antique, la vérité d'Aristote était *fit* (Rorty, 1989), elle était le meilleur outil que les Grecs avaient pour décrire le monde. Pour Rorty, tout est une question de pertinence relative aux pressions de l'environnement, cela est particulièrement important quand il est question de vocabulaires, car ils sont les outils qui nous permettent d'appréhender le monde; pour autant que *environnement* soit ici entendu comme faisant appel toujours à un renvoi au monde social, un vocabulaire développé pour une seule personne n'aurait que peu de sens.

⁵⁷ Il faut évidemment placer le tout dans son pragmatisme qui place la démocratie au cœur de sa pensée pour bien comprendre pourquoi il en arrive à penser cela.

⁵⁸ Cette idée renforce la proposition de Rorty que le génie est celui qui propose une nouvelle description du monde qui finira par être acceptée et remplacer la précédente (Rorty, 1989). L'Histoire est la suite de nouvelles descriptions qui font état non pas de plus de vérité, mais de plus d'imagination et de contenus (Rorty, 2016).

première est qu'une caractéristique n'est une qualité que relativement à un milieu ou un contexte (une pression de l'environnement) qui la justifie comme telle et la rend utile en ce sens. La deuxième est que les mécanismes de l'évolution avancent à l'aveugle, ils ne suivent pas un tracé vers une fin prédéterminée. Si donc nous avons un vocabulaire plutôt qu'un autre, c'est parce que ce dernier est plus utile dans un contexte particulier qui est, éventuellement, sujet à changement.

Par ailleurs, les changements de paradigmes s'effectuent selon Rorty par une tentative de redescription massive dans un vocabulaire nouveau d'éléments déjà décrits dans celui que l'on connaît à un moment donné (Rorty, 1989, ch. 1). C'est qu'il faut voir les vocabulaires comme des outils nous permettant de comprendre et de s'appropriier le monde. Rorty, au début du premier chapitre de *Contingence, Ironie et Solidarité*, exprime ainsi l'idée que des vocabulaires peuvent offrir des options alternatives simultanément :

« great scientists invent descriptions of the world which are useful for purposes of predicting and controlling what happens, just as poets and political thinkers invent other descriptions for other purposes. But there is no sense of which any of these descriptions is an accurate representation of the way the world is in itself. » (Rorty, 1989, p. 4)

La notion de nouveauté permet de bien mettre en lumière l'idée de vocabulaires comme outils. Pour beaucoup d'auteur.es, dont Habermas, le langage est un casse-tête (Ghiraldelli, 2001). Cela veut dire que toutes les pièces existent déjà. À tout moment, on peut ou bien trouver une nouvelle pièce ou bien trouver où doit être placé un morceau donné. Cela dit, tout *nouveau* morceau était déjà un morceau de ce casse-tête⁵⁹. Le *nouveau*, dès lors, n'est pas vraiment nouveau, il est un *nouveau* attendu, que l'on prévoyait. La création d'un nouveau vocabulaire, selon Rorty, ne peut pas être formée à partir d'inférences internes au vocabulaire ancien (Rorty, 1989), ce n'est pas la pièce qui manquait au casse-tête mais bien le nouvel outil que l'on crée pour remplacer celui qui ne fonctionnait pas comme on le voulait (Rorty, 1989, p.14). Si Rorty accorde autant d'importance à la nouveauté c'est qu'il a accepté l'idée de Dewey qu'un vocabulaire, ou *dispositif*

⁵⁹ On peut voir ici un parallèle avec ce que nous avons abordé plus tôt d'Habermas. En effet, la transcendance de la raison est justifiée par le fait qu'il existe un *puzzle*, que nous *pouvons* trouver la bonne pièce, la bonne norme et la bonne justification. Là où Habermas critiquait Rawls, ou les conceptions monologiques, pour penser que le casse-tête pouvait être réalisé seul, Rorty critique Habermas parce qu'il pense qu'il y a un casse-tête, qu'il y a un *super vocabulaire* qui unit tous les autres (Rorty, 1989, ch. 1).

social (Dewey, 2011, p.84), arrête d'être éducatif et donc pertinent socialement lorsqu'il est *figé et se répète de manière routinière* (Ibid.). Pour éviter que notre communication, l'essence de notre société (Dewey, 2011, p.82), ne se réifie complètement et perde de son sens, il faut constamment lui infuser de la nouveauté.

Dans une perspective à la fois communicationnelle et sociale, le *nouveau* est essentiel à la détermination de critères partagés et inclusifs pour les notions fondamentales de la démocratie. La nouveauté qui découle du mélange des horizons peut mener, et idéalement y arrive, à des notions et des compréhensions qu'il nous était impossible de formuler seuls. L'ouverture à des éléments qui ne font pas partie de notre casse-tête initial est donc un outil très utile à la détermination d'une société démocratique fonctionnelle, sinon nous sommes prisonniers toujours d'un seul casse-tête exclusif et déterminé, la plupart du temps par une caste particulière de la société.

Cela nous permet finalement d'introduire la notion de métaphore. Celle-ci est précisément une tentative d'expression *nouvelle*, qui ne peut être réduite ou traduite dans les termes du vocabulaire conventionnel. Elle est une dose de nouveauté que l'on peut administrer à nos vocabulaires pour leur éviter la réification malade. Comme Rorty le dit d'ailleurs, *si l'un avait voulu dire quelque chose, soit produire une phrase avec un sens (clair), il l'aurait fait, mais il a préféré s'exprimer par d'autres moyens* (Rorty, 1989, p. 18). La métaphore est précisément cette tentative de ne pas s'exprimer dans et par le casse-tête en place⁶⁰. C'est cette tentative hasardeuse de trouver un nouvel outil, d'aller au-delà de ce que nous avons pour habitude d'utiliser pour dire.

L'approche pragmatiste de Rorty, comme on le voit, met au premier plan l'idée de contingence. Dans notre rapport au langage, et donc à l'histoire, si l'on intériorise la contingence de nos pratiques, linguistiques comme sociales, cela nous amène à concevoir que notre notion même de sens est contingente. Cela ouvre la possibilité réelle, ou du moins amincit la *carapace des conventions* (Rorty, 1995, p. 29), à une ouverture authentique vers tout ce qui est autre que notre pensée particulière historiquement façonnée et souvent monologique. Cette vision pragmatique encourage l'exploration d'outils avec lesquels nous ne sommes pas familiers, pousse à aller voir pourquoi et comment d'autres utilisent des moyens différents afin d'accomplir des objectifs parfois similaires⁶¹ ou au contraire emploient les mêmes outils pour arriver à des fins

⁶⁰ Précisément, une métaphore *meurt* si elle est littéralisée (Rorty, 1995, p. 29).

⁶¹ Ici s'établit donc un pont avec l'idée de *mélange des horizons* que nous avons introduit plus tôt.

différentes – la poésie en est un bel exemple. Son pragmatisme, en revanche, n’encourage pas une approche simplement instrumentale qui traiterait tout comme des moyens. C’est précisément pour cette raison que la nouveauté et la métaphore sont cruciales. La *nouveauté* vient d’un *mélange des horizons*, de la réalisation que le casse-tête que *je* construis n’est pas suffisant pour expliquer le monde que l’on partage. Dès lors, ce que *je* considère comme *utile* est contingent et demande une réévaluation fréquente. La raison instrumentale ne questionne pas sa définition de l’utilité, simplement comment une chose pourrait lui être utile. C’est la raison dialogique, qu’on pourrait aussi appeler la pensée critique⁶² (Daniel, 2010), qui questionne cela, qui permet un dynamisme qui lui-même est nécessaire.

Prenons la citation suivante pour tenter de conclure : « *il est impossible, par voie monologique, de venir à bout des problèmes qui doivent être résolus dans les argumentations morales (...) Seul un processus intersubjectif de compréhension peut conduire à une entente de nature réflexive.* » (Habermas, 1989, p. 88). En bref, selon nous, il suffirait de changer *dans les argumentations morales* pour *dans un dialogue moral* afin d’adapter Habermas à la réalité que nous permet de dépeindre Rorty et ainsi éviter le poids et tout ce qui vient avec ces *argumentations morales* – objectivité (transcendantale), vérité, absolu, rationalité, etc. Ce qui est recherché n’est alors plus de l’ordre de la vérité objective, mais celle intersubjective construite par et pour la solidarité.

Résumé

En résumé, ce que Rorty nous dit, c’est qu’il faut éviter et la réification et la perpétuation d’une raison dominante qui ne peut accepter ce qui est hors de sa portée. Une pratique sociale n’est bonne que dans la mesure où elle est pertinente et réévaluée fréquemment dans son contexte propre, elle n’est pas bonne simplement parce que nous la disons bonne à partir de réflexions passées ou d’un état fixe. Nancy Bouchard soulève d’ailleurs l’importance cruciale de l’éducation au dialogue dans une lutte contre la *naturalisation* d’un discours néolibéral dominant et aliénant (Bouchard, 2006 chapitre 3). Dans le contexte d’une société multiculturelle, ce que cela nous permet de comprendre, c’est qu’une pratique langagière qui ne favorise pas la solidarité sur laquelle doit se baser la démocratie doit être remplacée par une autre qui le fait mieux et l’on ne

⁶² Voir même la dialectique, voir Adorno et Horkheimer, *Dialectique de la raison*.

peut espérer trouver mieux si l'on n'est pas ouvert à une réelle nouveauté. La rationalité traditionnelle et le vocabulaire qu'on lui attribue gagneraient donc à être laissés de côté; parce que le contexte a changé – nous ne sommes plus, comme le souligne Leroux, dans *le règne du même*⁶³; parce qu'elle tend à exclure certaines personnes même si elle se veut universelle – alors que l'absence de reconnaissance et la discrimination systémique entraînent des problèmes démocratiques, comme nous l'avons vu; et parce que son hermétisme inhibe le développement d'outils sociaux et politiques alternatifs et nouveaux – la rationalité n'a parfois d'écoute que pour elle-même, que pour ce qu'elle peut concevoir comme une pièce de son casse-tête.

⁶³ Ici Leroux exprime le changement de réalité sociale entre des sociétés homogènes aux normes fortes et statiques et des sociétés multiculturelles où la différence fait partie de la réalité de toutes et tous.

Chapitre 4 : La *personne* ; motivations et pluralité des discours

La question de ce qui motive nos décisions et opinions est incontournable lorsque l'on parle de discours politiques, fussent-ils plus près du dialogue ou de la délibération, puisque ces discours sont les médiums qui permettent à celles-ci d'être partagées. Le postulat d'auteurs comme Rawls⁶⁴ et Habermas est que ce sont des considérations purement rationnelles et non-individuelles qui devraient prévaloir dans une délibération sur le bien commun. Mais il est douteux de penser, dès que l'on sort un peu du monde de la philosophie, que seule la rationalité est porteuse de nos décisions, de l'idée de bien commun ou du sens du monde.

Personne et émotions

Pour aborder comment quelqu'un prend une décision, il est pertinent de s'offrir quelques outils conceptuels concernant la notion même de *personne*. Charles Taylor nous semble tout à propos puisqu'il a longuement écrit sur le sujet et qu'autant Habermas, que Gutmann, Rorty et Leroux y font référence. Une des premières choses qu'il faut considérer pour avoir une bonne idée de la *personne* qui prend des décisions et a des désirs ou des opinions, c'est la notion d'*importance*. Pour Taylor, un être est un agent répondant parce que les choses ont une importance pour lui, d'une façon qui lui est propre (Taylor, 1985, p. 99). Ses actions et réactions, les décisions qu'il prend, découlent du rapport entre la situation particulière et les buts qu'il s'est donnés relativement à ce qui lui importe personnellement.

Les bases sur lesquelles ces décisions sont prises ne sont cependant pas nécessairement conscientes. Comme Taylor le souligne, il ne faut pas confondre *finalité originale* et *conscience* (Taylor, 1985, p. 100). Si la conscience est la formulation des choses qui ont de l'importance pour nous et des ramifications que cela entraîne, il n'en demeure pas moins qu'il y a des choses qui nous importe avant que nous venions à les formuler (Taylor, 1985, p. 100). L'autonomie peut alors

⁶⁴ Il est à noter qu'à la suite des nombreuses critiques qui ont suivi la publication de *Théorie de la justice*, Rawls s'est quelque peu ravisé sur ce point.

être conçue comme la formulation libre de règles personnelles relatives aux éléments de la vie qui nous importent vraiment⁶⁵.

Pour Taylor, il y a de nombreuses émotions qui ne peuvent être précisées que si elles sont situées. Cela est important pour nous dans la mesure où les réactions face aux choses qui nous importent entraînent fréquemment des réponses affectives. Or, ces réponses sont toujours données dans un contexte particulier; on ne peut que d'une manière limitée abstraire quelque chose comme l'essence de nos émotions – les sentiments que nous avons nous proviennent toujours d'une situation particulière de laquelle il est téméraire de les séparer si l'on veut en garder l'intégrité. Dès lors, la description d'une situation est à la fois un complément à la description de son état affectif et une modification à ce dernier (Taylor, 1985). L'acte donc de communiquer, d'échanger sur nos émotions et les situations autour de celles-ci permet de non seulement les clarifier, mais éventuellement de les modifier, de les reconstruire.

Cela est particulièrement vrai des émotions comme la fierté, la honte, l'amour, etc. (Taylor, 1985). Le sentiment d'avoir de la valeur (*sense of worth*), la fierté et la honte sont des affects pertinents dans le domaine de la communication en général, mais aussi beaucoup pour la délibération. Comme nous l'avons mentionné, le contexte propre à la délibération – le fait d'être *devant public*, d'avoir la pression de prendre une bonne décision, d'être jugé, de confronter, etc. – est généralement plus tendu que celui du dialogue. Cette tension est renforcée par le rapport étroit entre celle-ci et les sentiments que nous venons de mentionner, qui tendent à être exacerbés par les différentes formes de pression.

Comme notre compréhension de nos sentiments est constitutive de ces mêmes affects (Taylor, 1985) et que cette compréhension est conditionnelle à la situation de laquelle ils émergent, une compréhension basée sur l'intersubjectivité offre une avenue tout à propos pour établir un *terrain commun* (*commonground*) sur lequel peuvent être abordées de façon démocratique des notions telles que l'égalité, la liberté et la reconnaissance (Walsh, 2007). C'est pour cette raison que le dialogue nous semble une avenue nécessaire. L'émotion pourrait avoir une place positive dans la délibération, mais le fait est que cette place est fortement contestée (Walsh, 2007). Pourtant,

⁶⁵ Nous rappelons ici que ces règles demeurent informées par nos relations avec autrui et que ce qui nous importe aussi est dérivé, d'une manière directe ou indirecte, de nos rapports sociaux. Ce qu'il est important de considérer ici, c'est que la notion de formulation constitue une étape significative mais distincte de l'apparition ou l'existence des désirs relatifs à ce qui nous importe.

les émotions sont un fondement pour beaucoup de citoyen.nes afin de comprendre et faire sens de la réalité politique et sociale qui les entoure (Walsh, 2007)⁶⁶. Selon nous, le dialogue est précisément ce qui peut permettre de modifier nos jugements sur notre propre situation et nos émotions parce qu'il permet d'entrer dans le domaine de l'affectif, et souvent l'encourage (Walsh, 2007, p. 54).

Même si sa place est normativement débattue, l'affectivité est présente dans la délibération et l'influence, comme elle influence tous nos rapports. Le fait est que les relations entre les individus influencent leur capacité à délibérer, voire à communiquer en général, de façon rationnelle et fluide et que ces relations sont construites partiellement sur des affects. Les débats en chambre d'assemblées en sont de bons exemples, car on y voit souvent l'animosité faire dévier la discussion de sa voie rationnelle idéale.

Diversité cognitive

Pour une grande partie des discours pertinents à la démocratie, ce que beaucoup des auteur.es que nous avons abordé.es jusqu'à maintenant reconnaissent, c'est la nécessité d'un minimum de compassion et de solidarité. Sans ces éléments, généralement d'une nature affective mais parfois aussi morale, une écoute authentique, et donc une intercompréhension et une reconnaissance réelle, est fort peu probable. C'est une des raisons pour lesquelles nous concevons le dialogue comme pertinent en démocratie, puisqu'il tente de créer des liens entre les interlocuteurs, de faciliter la coopération future (Walsh, 2007). Même s'il est vrai qu'il ne faut pas non plus éviter le conflit à tout prix, comme nous le verrons un peu plus tard, il demeure préférable d'établir à la base des relations favorisant la coopération plutôt que la confrontation. En effet, si conflit il doit y avoir, et il le doit dans un contexte de confrontations d'idées et d'opinions, il vaut mieux que celui-ci ait lieu entre individus qui ont préalablement établi la nature de leur relation sur des bases saines et coopératives, avec idéalement un minimum de familiarité en plus.

Cette écoute dont nous parlons nécessite aussi la compréhension que nos expériences personnelles, parfois plus fortement celles émotionnelles (Walsh, 2007, p. 54 ; Corcoran et

⁶⁶ Walsh s'appuie ici sur de nombreuses recherches empiriques et différents travaux d'experts du domaine de la sphère politique. Celles-ci sont citées à la page 53 de son article.

Greisdorf, 2001), influent sur notre perception du monde, voire la construisent. Dès lors, l'argument historiciste de Rorty se voit appuyé de nouveau et notre contingence individuelle est pointée du doigt encore une fois. Ce geste d'humilité face à notre propre vision du monde est nécessaire à une écoute de la différence, celle-ci étant nécessaire à son tour pour qu'il y ait reconnaissance et égalité, mais aussi solidarité et compassion avec des gens qui ne nous sont pas identiques.

Les émotions, donc, ne peuvent être laissées de côté. Si nous plaçons, tel que nous le voulons, le dialogue comme préalable ou complémentaire à une bonne délibération, alors nous pouvons assurer une place à l'affectif dans le monde social sans devoir lui donner une place directe dans la délibération. Même si nous avons reconnu une place pour l'émotivité, il ne faut pas non plus penser que les justifications rationnelles sont laissées de côté. Il y a de bonnes raisons de restreindre le monde de la délibération à celui de la rationalité. D'abord, entrer dans l'expérience personnelle de chacun est un processus long et énergivore (Walsh 2007, Mansbridge) qui s'oppose quelque peu à l'impératif d'agir, souvent confiné dans une période de temps assez limitée. Ensuite, l'aspect conventionnel permet d'avancer efficacement sur des bases généralement reconnues, afin de construire et justifier une décision qui est cohérente. Finalement, il ne faut pas ignorer les possibilités de dérapages, généralement plus forte lorsque l'on entre sur le territoire de l'intimité et de l'émotivité. C'est pour cette raison que Mansbridge et Walsh parlent de modérateurs lorsque le dialogue et la délibération sont établis dans des contextes politiques où les interlocuteurs diffèrent significativement les uns des autres.

Que fait un modérateur? Le rôle principal du modérateur est de maintenir un équilibre. Il doit garder ce qui est dit pertinent tout en promouvant l'idée qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse (Walsh, 2007). Il doit orienter l'échange à la fois vers le futur et vers une reconnaissance du passé (Walsh, 2007). Il doit encourager les remarques qui ouvrent le dialogue plutôt que celles qui ferment des voies.

Les modérateurs sont pertinents pour une autre raison. Comme l'ont souligné Mansbridge et Gutmann, ainsi que Mill avant eux, la démocratie évolue à quelque part grâce au conflit ou à la confrontation des idées et conceptions de la vie bonne. Pour Gutmann, la démocratie délibérative reconnaît cette particularité du système et s'attaque directement à employer de manière constructive les *désaccords raisonnables* qui peuvent y naître (Gutmann, 2009, p.412).

Mansbridge, elle, considère même que la peur du conflit ou de la confrontation peut même être une menace pour la démocratie (Mansbridge, 2010). Selon elle, cette aversion pour les altercations favorise un désintéressement de la vie politique et amène celles et ceux qui y participent à ne pas aller au bout de leurs idées ou de leurs arguments. Il est relativement clair, nous n'avons pour cela qu'à observer nos députés dans les chambres d'assemblées ou nos soupers de famille, que la confrontation directe amène fréquemment une perte de contrôle de la communication et tend à la faire glisser vers des attaques personnelles ou des rhétoriques puériles et de mauvaise foi. Le travail d'une modératrice ou d'un modérateur permet donc de maintenir l'équilibre entre l'authenticité et la coopération, entre une civilité étouffante (Rosenberg, 2007, Walsh, 2007, Mansbridge, 1999) et une hostilité contreproductive.

Le modérateur promeut la solidarité qui ouvre vers la possibilité d'une écoute de l'autre, essentielle dans un domaine démocratique⁶⁷. C'est sur la notion d'écoute que repose la possibilité même d'une quelconque forme d'intercompréhension. La métaphore telle que nous la présente Rorty est une alternative à la communication conventionnelle, une autre façon de mettre en commun le *faire sens* et l'*écoute*; c'est une épreuve d'écoute si l'on peut dire puisqu'il ne s'agit pas d'être d'accord ou d'avoir raison, mais bien de l'apprécier et de la saisir (en un sens non-littéraire) (Rorty, 1989). C'est d'ailleurs pour ce genre d'épreuve d'écoute que les modérateurs, qui demeurent extérieurs à l'échange comme tel, peuvent offrir une aide très pertinente. C'est ce que renforcent Morris (2010) et Dewey (2011) lorsqu'ils affirment tous les deux le caractère essentiel de l'imagination dans les interactions sociales. Être imaginatif et créatif, au sens large que l'employait Dewey tel que nous l'avons présenté en introduction, dans nos usages du langage permet aux échanges communicationnels d'éviter de se réifier dans une *procéduralité* simple par pure habitude. La métaphore, par son incompréhensibilité littérale, déstabilise et est grâce à cela un vaisseau de nouveauté et de remise en question.

Nous avons fait un détour par Rorty pour illustrer comment nos pratiques langagières sont ancrées dans des déterminations contingentes et qu'elles doivent parfois changer pour laisser place

⁶⁷ Cela ne veut pas dire que la modératrice doit être absolument impartiale, loin de là. Ce que cela implique, c'est simplement que ne participant pas elle-même directement à l'échange, son rôle est orienté vers le maintien des conditions favorables à la bonne communication, plutôt qu'à un apport positif direct. Dans un sens, elle doit favoriser l'émotivité constructive – voire même le conflit s'il y a lieu, car comme Mill, Mansbridge et Gutmann le soulèvent, l'opposition sur des enjeux autant de vérité que de moralité a tendance à faire avancer les choses si elle est employée de manière constructive (Gutmann, 2009) – sans elle-même être porteuse des émotions qui sont exprimées.

à de la réelle nouveauté. C'est cette idée précisément qui est inhibée par la forme de la délibération et les moyens qu'elle met à sa disposition dans sa forme actuelle. L'élément clé soulevé par les auteur.es qui proposent d'intégrer d'autres types de discours est la distinction entre la *raison* et offrir des raisons. Ce qui légitimise une décision est la pertinence, et non la véracité, des justifications offertes relativement au contexte, comme Mansbridge le soulève, il s'agit de tout énoncé répondant à la question *pourquoi?* (Mansbridge, p.261) La *raison*, quant à elle, fait plutôt référence à des choses comme le principe de non-contradiction, des notions d'absolu, d'objectivité et de vérité. L'étendue de la réalité humaine ne se limite pas à de telles notions et une attention exclusive à la rationalité traditionnelle amène le danger que le rationnel s'attaque au raisonnable (Mansbridge, p.265). Nous voulons donc offrir une place à des avenues différentes d'offrir des raisons, de justifier nos opinions et émotions.

Si l'on énonce sans contexte l'idée de se raconter des histoires lors d'échanges de nature politique, cela pourrait sembler saugrenu. Or, l'idée de narration comme discours alternatif ou complémentaire pourrait permettre de communiquer des choses difficiles à émettre autrement et permet aussi de faire état du fait que les histoires que nous racontons, mais surtout celles que nous nous racontons, sont constitutives de notre identité⁶⁸. Nombreux sont les penseurs (Dewey, MacIntyre, Ricoeur, Rorty, pour ne nommer que ceux-là) qui ont écrit sur l'importance de l'imagination et de la narration dans la vie humaine. Mais, nous rappelle Dewey (Dewey, 2011, p. 326), il ne faut pas confondre l'imagination, ou l'imaginatif, avec l'imaginaire, l'un étant créatif et porteur d'espoir et l'autre dans la pure représentation. D'ailleurs, Dewey va plus loin en affirmant que seule l'imagination nous permet de s'extirper d'une réalité purement mécanique (*Ibid.*) où le sens, et donc tout ce qui constitue nos cultures et sociétés, n'a pas sa place. L'imagination et la narration ont en commun de permettre une mise en forme de réalités abstraites et de conséquences lointaines et seulement possibles dans une forme intelligible (Morris, 2010) qui résonne avec notre humanité grâce à un travail d'interprétation et de réinterprétation de ces récits qui nous constituent (Ricoeur, 1969). Chercheur de sens et de lieux communs, le dialogue

⁶⁸ Nous rappelons ici, pour y revenir au dernier chapitre, que l'expérience narrative peut servir de contexte fécond pour le dialogue, en permettant de l'incarner et de le rendre préhensible (Morris, 2010). C'est d'ailleurs précisément ce que l'on peut observer dans de nombreux dialogues platoniciens, tel que nous l'avions soulevé dans le premier chapitre.

favorise l'utilisation de la narration lorsque cela est pertinent puisque le récit est parfois plus facilement un lieu commun qu'une croyance métaphysique ou rationnelle⁶⁹.

Le récit a aussi l'avantage de ne pas amener avec lui le poids de la vérité. Comme nous l'avons montré plus tôt avec la distinction entre Habermas et Rorty, il est facile de concevoir des versions différentes de la vérité, on peut aussi penser à l'opposition science-religion pour se l'illustrer. Dans une société pluraliste, le rapport à la vérité est souvent multiple et, puisque « *la vérité d'un récit ne réside pas dans l'exactitude factuelle* » mais surtout dans sa valeur en tant que porteur de sens, d'authenticité et d'exemplarité (Bouchard, 2006, p. 30). Dès lors, dans un contexte où le *vrai* porte à conflit et que cela peut miner un exercice d'intercompréhension, le dialogue qui s'appuie sur ou emploie la narration est tout à fait approprié⁷⁰.

En fait, qu'il s'agisse de bavardage, d'histoires, d'humour ou de rhétorique, cela importe peu pour autant que ce qui est dit facilite la création de liens ou bien entre des expériences particulières et les questions et principes qui sont au programme ou bien entre les individus, ou encore, plus globalement, porte plus loin la réflexion (Dryzek, 2007). C'est donc encore une fois un critère de pertinence, et donc de cohérence, qui permet d'intégrer ou de rejeter des discours, et ce, toujours dans le contexte où celui-ci évolue et non a priori.

Le dialogue est par nature plus apte à accepter différentes approches. Il suffit de penser à Socrate lui-même, du moins celui que nous a présenté Platon, qui employait au moins deux approches distinctes, l'*elenchos* et la *maïeutique*, pour aborder un sujet donné. Certains

⁶⁹ D'ailleurs, les modèles éducatifs précédents à travers l'Histoire employaient beaucoup plus le récit pour transmettre des messages que des mémorisations factuelles-cognitives (Leroux, 2016, chapitre 5).

⁷⁰ Cela n'implique pas pour autant un plongeon nécessaire dans le relativisme moral, puisque le caractère de *porteur de sens* du récit, mais surtout d'exemplarité, est donné et confirmé par une détermination intersubjective. Celle-ci, comme nous l'avons suggéré dans les deux chapitres précédents, est formée à partir d'une analyse de la cohérence d'une norme avec les principes fondamentaux de l'état démocratique, ou d'une façon générale ceux qui ont été déterminés en commun. Il est bien clair que cela ne règle pas toutes les questions méta-éthiques concernant la valeur morale de la démocratie elle-même ou la détermination d'une certaine notion de bien qui transcenderait les sociétés qui la voit vivre, mais ici n'est pas notre question. Ce que nous explorons est le rapport entre le dialogue, et les divers outils qu'il emploie, et la démocratie et non directement le rapport entre le dialogue et la méta-éthique. Nous glisserons un mot à ce sujet dans la conclusion, mais il ne s'agit pas du propre de notre recherche.

D'un autre côté, nous avons dépeint tout au long de notre texte le dialogue d'une manière très englobante, en le plaçant comme au cœur de la raison elle-même par exemple. Pour être bref, on peut dire qu'au-delà de la démocratie, le dialogue demeure un outil pertinent puisqu'il permet une édification continue d'une morale auto-justificatrice, sans pour autant permettre de lui déterminer un contenu positif absolu ou invariable (Rorty, 2011; Leroux, 2016, p. 296), ce qui serait contraire à son dynamisme propre, soit le dépassement qui le constitue. Selon Rorty, le seul absolu, que l'on nomme ainsi ici du bout des lèvres, se trouve dans la recherche d'un plus grand bonheur pour les humains, celle-ci s'effectuant le mieux dans un contexte d'échange libre et sincère entre individus (Rorty, 2011, p. 20).

argumentent même pour la présence d'une troisième approche où Socrate serait plutôt pensé comme un locuteur comme un autre, cherchant tout simplement des réponses à des questions avec autrui (Brickhouse, 2009), ce qui est encore plus représentatif du dialogue idéal que nous avons dessiné. Il employait aussi régulièrement le mythe, ou discours narratif, pour explorer un domaine ou une question, dans une perspective que nous concevons similaire à ce que nous venons de dépeindre quant à la narration.

De façon plus générale, ce que nous avons dit de la finalité, des contextes et des moyens du dialogue met bien en lumière en quoi ce dernier tend à être inclusif. Il respecte le critère de cohérence que nous avons établi, dû à sa rigueur et son travail collaboratif pour construire ensemble ce qui est pertinent, ce qui fonde le *terrain partagé*.

Résumé

Ce que nous avons tenté de montrer ici c'est que l'humain ne se limite pas à des considérations purement rationnelles ou instrumentales de ce qui l'entoure pour se faire une tête sur le monde, pour comprendre ou choisir ses désirs et opinions. Dès lors, la réalité politique, qui se veut faire état de la réalité humaine, ne peut laisser de côté plusieurs aspects de notre psyché. Le dialogue, grâce à ses qualités, nous semble apte à intégrer au monde politique ces dimensions de l'humain que la délibération n'aborde pas, parfois par nécessité. En fait, on peut dire que le dialogue, par son arsenal discursif, offre la possibilité additionnelle de s'exprimer, par opposition à seulement s'expliquer. On peut alors se demander quelle relation peuvent avoir dialogue et délibération ? Est-ce que le premier doit remplacer la seconde ? Ces discours doivent-ils se compléter ? Comment les limites qui leur sont propres s'articulent entre elles et avec les critères et besoins qu'impose la démocratie ? Ce sont ces questions que nous aborderons dans le prochain chapitre.

Chapitre 5 : Dialogue et délibération ; limites, problèmes et solutions

Nous avons vu plusieurs problèmes liés à l'application de la délibération au domaine politique contemporain, à ce que de nombreux auteur.es appellent aujourd'hui la démocratie délibérative. La délibération telle que nous l'avons définie tend à être exclusive, restrictive par ses méthodes et moyens. Elle tend à limiter une écoute plus pleine et humaine⁷¹ et évolue dans un contexte où la coopération n'est pas toujours la priorité. Or, le dialogue se propose de construire des relations qui visent précisément la coopération, des relations qui ne peuvent exister que par la coopération. En effet, la compréhension qui résulte du dialogue, le lieu commun de cohérence partagée, est le fruit d'un travail de collaboration, de l'exercice dialogique.

La collaboration pour la compréhension – le dialogue et les besoins démocratiques

Une analogie très pertinente pour illustrer comment la collaboration se présente est celle de la lampe-torche, que nous empruntons à Katherine Walsh. Chaque perspective individuelle serait comme une lampe-torche éclairant une réalité partagée, ou une problématique donnée. Dès lors, il ne s'agit pas de choisir un jet de lumière plutôt qu'un autre, mais bien de les employer tous pour mieux comprendre, ensemble, ce qui se trouve ainsi éclairé. On peut reprendre cette analogie pour exprimer, à un autre niveau, la critique que nous avons faite à Habermas⁷² et la notion traditionnelle de rationalité. Dans ce contexte, les différentes lampes-torches seraient des choses comme l'affectivité, l'identité et la rationalité qui agiraient comme jets lumineux pour éclairer la personne ou le monde social. On voit alors comment la seule lumière de la raison classique limite la vision de ce qu'est une personne et c'est précisément en ce sens qu'elle peut *obscurcir*, comme

⁷¹ Par opposition à stratégique.

⁷² Nous devons ici faire amende à Habermas. C'est précisément selon cette idée que ce dernier s'opposait à un développement monologique des normes et de leurs justifications; c'est pour cela qu'il concevait que la raison est communicationnelle. Et si la critique féministe de Habermas touche un point sensible, il reste possible de sauver une bonne partie de la pensée de ce dernier en faisant ce que Rorty nous encourage à faire, c'est-à-dire à changer les vocabulaires désuets. Si nous remplaçons la *rationalité* par une *cohérence partagée* ou *coopérative*, comme nous avons proposé de le faire, alors nous pouvons garder intacte une bonne partie de sa pensée.

nous l'avions abordé au tout début, ce qu'elle tente d'éclairer, soit en nous privant des autres lumières.

Il est important de rappeler que si la délibération est restrictive c'est parce qu'elle est elle-même restreinte par un impératif d'agir. Elle se soumet à un critère d'efficacité qui l'oblige à choisir ses combats et concentrer ses énergies dans certains aspects particuliers. Une démocratie qui veut répondre à un certain enjeu se doit aussi de le faire dans un délai qui est cohérent avec cet enjeu. Cela fait partie des raisons pour lesquelles la délibération coupe dans certaines sphères qui malgré tout font partie de la réalité sociale; elle répond à un besoin particulier de la démocratie, soit celui d'agir en tant que groupe. C'est aussi pour cette raison que la délibération priorise un discours savant, elle emploie une façon de communiquer déjà établie et renvoie à des éléments épistémiques généralement acceptés – experts, statistiques, théories scientifiques – afin d'accélérer la détermination d'une solution pratique sans l'alourdir avec d'autres considérations connexes.

Mais là où nous avons, tout au long de cet ouvrage, plaqué la délibération à la démocratie contemporaine pour y déceler des problèmes, nous ne l'avons pas fait avec autant rigueur pour le dialogue. Deux questions se posent désormais. D'abord, comment le dialogue peut-il aider à répondre à ce besoin auquel répond la délibération ? Ensuite, à quel besoin politique répond le dialogue ? Pour répondre efficacement à la première il faut en fait adresser la seconde. Le dialogue, dans le cadre particulier d'une démocratie, tente de répondre simultanément à deux besoins, l'un de solidarité et l'autre de coopération. Le besoin de coopération est plutôt évident. Le fondement même de la grande majorité des avancements humains est le fruit de la coopération. La possibilité de vivre un niveau de vie comme le nôtre vient directement du fait que le fruit de la coopération est supérieur à la somme de ce que les individus pourraient accomplir seuls. C'est un élément reconnu par les philosophes et les économistes depuis longtemps. Il est donc crucial pour une société fonctionnelle de savoir coopérer.

Le dialogue répond à ce besoin de plusieurs façons. D'abord, il permet de prendre conscience que la coopération dépasse l'individu tout en lui étant tributaire. La coopération, par essence, va au-delà de la simple individualité. Donc, une perspective individuelle contingente seule ne saurait la comprendre pleinement. Ensuite, le dialogue, parce qu'il permet un mélange des perspectives individuelles et un éclairage multiple de ce qui se cache dans la noirceur, découvre

la coopération qui est toujours déjà au cœur de l'activité humaine⁷³. Il fait ressortir l'interdépendance qui nous unit, autant dans des considérations techniques que dans notre rapport épistémique et moral au monde.

Le besoin de solidarité, quant à lui, est peut-être un peu moins évident. On peut se représenter la solidarité comme étant à la fois un catalyseur de coopération et un moteur d'action. Le souci de l'autre, ou tout simplement l'ouverture à l'autre, qu'implique la solidarité a tendance à rendre tout travail d'équipe plus efficace et aussi, par ailleurs, plus agréable. De plus, la solidarité, en tant que désir du bien d'autrui, peut être une motivation d'agir. C'est, comme le soulève Rorty, un désir qui, sans être bon en soi puisqu'aucun désir ne l'est, est cohérent avec un idéal de société heureuse (Rorty, 2011, p. 14-17). Un vivre-ensemble harmonieux dans la société en général est donc conditionnel à un élargissement du *nous* avec lequel on est solidaire (*Ibid.*).

Prenons en exemple un cas près de nous qu'est celui de la COVID-19. Pour plusieurs d'entre nous, ce virus ne représentait pas une menace grave. Pourtant, nombreux sont celles et ceux qui ont agi différemment, au-delà même de ce qu'obligeaient les nouvelles règles étatiques, afin de préserver la vie et la santé de leur compatriotes. On voit bien en quoi la solidarité est pertinente en contexte de société; elle est au cœur de l'idée d'un vivre-ensemble harmonieux. Une attitude purement égocentrique, particulièrement chez les individus pour lesquels le virus ne représentait pas une menace sévère, aurait coûté cher à la société, par les pertes individuelles, et éventuellement aux individus égocentriques, par la diminution globale du fruit de la coopération sociale.

Le dialogue est un moyen clé pour que la solidarité advienne. En effet, grâce à lui, on peut accéder à la fois à autrui et à ce qui nous unit. Il est nécessaire de dépasser une perspective purement égocentrique pour comprendre le monde que l'on partage et le dialogue est à la fois le moyen et la finalité de ce dépassement (Daniel 2010, Leroux 2016). Accéder aux différents éléments qui nous unissent les uns aux autres, ce qui constitue la solidarité, est donc un processus essentiellement dialogique.

⁷³ La *coopération* ici n'est pas nécessairement, il est vrai, un processus bénéfique pour toutes les parties impliquées. L'exploitation et l'esclavagisme, au sens large d'une participation à une œuvre commune, sont aussi des formes de coopération. Nous reconnaissons la possibilité qu'une coopération puisse exploiter, mais la coopération à laquelle nous faisons référence, c'est-à-dire celle qui est d'affiliation démocratique, ne saurait être de cette nature pour des raisons évidentes.

Revenons donc à la question concernant l'aide que pourrait apporter le dialogue à la délibération. La délibération répond à un besoin d'action consensuelle⁷⁴. Or, autant la coopération que la solidarité sont des facilitateurs de consensus. Donc, non seulement le dialogue répond-t-il à des besoins démocratiques sérieux, mais il permet aussi d'aider à répondre au besoin politique primaire, celui d'agir en tant que groupe. Il n'est pas en lui-même, en revanche, le meilleur moyen de répondre à l'impératif d'agir qui dirige la délibération, mais comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, rien n'empêche que la délibération emploie le dialogue à l'occasion. Par ailleurs, et c'est bien ce que nous tentons d'explicitier, si le dialogue est bien établi en amont, la délibération aura tendance à être plus solidaire et collaborative.

Dialogue civique

On peut désormais se poser la question : comment, c'est-à-dire selon quelles modalités, le dialogue peut-il apparaître dans le monde politique? Quelles seraient ses limites dans un tel contexte?

Katherine Cramer Walsh propose de lui trouver une place sous la forme du dialogue civique. On peut comprendre ce type de discours comme un échange entre citoyen dans un contexte proprement citoyen pour aborder la réalité de tout un chacun – ce genre de communication ayant généralement lieu dans un local municipal et faisant appel à des modérateurs ou modératrices employés.es pour l'occasion. Un tel dialogue se veut pertinent dans un contexte où les citoyen.nes d'une société ont des perspectives culturelles significativement différentes les unes des autres. C'est dans ce genre de contexte où le partage d'information doit être préalable au débat, où le dialogue entre citoyen.nes sur ce qui les touche en tant que citoyen.nes doit précéder la délibération sur ce qui doit être fait (Walsh, 2007). Pour Walsh, et les praticien.nes de la politique auxquels elle fait référence, une des finalités essentielles du dialogue civique est de *faciliter la coopération future* (Walsh, 2007, p. 46-47). Pour ce faire, il n'est pas question d'effacer les tensions, mais bien

⁷⁴ Le besoin d'action consensuelle n'est pas très différent du besoin de coopération. La différence est que l'un pourrait fonctionner sans l'autre. Il pourrait y avoir coopération sans consensus, dans le cas d'une dictature par exemple – il n'est pas nécessaire de s'entendre pour travailler ensemble. Agir de manière consensuelle est en fait une manière de répondre au besoin de coopération dans un cadre démocratique où l'on tente de ne pas imposer aux citoyen.nes. La liberté de participer à ce consensus est tout aussi importante à la démocratie que la solidarité l'est à éviter une société mécanique et réifiée (Dewey, 2011).

plutôt de les rendre explicite de manière à rendre possible une exploration constructive de ces problématiques.

Selon Walsh, le dialogue proprement civique, organisé autour d'une question particulière et supervisé par des modérateurs ou des modératrices, permet de répondre au problème de la propension au même. Dans son livre *Talking about Politics* (2004), Walsh montre bien comment les simples conversations sur la vie politique ont leurs limites. D'abord, elles ne sont souvent pas volontaires, elles adviennent par la force des choses ou le fil de la conversation. Ensuite, ce genre de conversation a tendance à se faire presque exclusivement entre membres de mêmes groupes sociaux ou culturels. Cette propension au même ne favorise pas une plus grande compréhension de la réalité politique, mais plutôt un renforcement de perspectives déjà campées. En contrepartie, le dialogue civique a spécifiquement pour but de parler de politique, mais surtout de partager des perspectives différentes, d'offrir un terrain fécond pour se comprendre en découvrant des éléments et critères qui nous étaient inaccessibles au départ.

Malgré sa capacité à aller au-delà du même, le dialogue civique est traversé par une tension problématique. Celle-ci se résume par l'idée que celles et ceux qui bénéficieraient le plus de ce mode de communication sont celles et ceux qui ont le moins tendance à y avoir recours (Walsh, 2007). C'est le cas parce ces individus rencontrent des obstacles aux trois instances d'un tel processus, soit dans la préparation, dans l'acte lui-même et dans ses conséquences. Ces trois moments problématiques sont tous liés d'une manière ou d'une autre à la notion de pouvoir; ce sont les individus qui sont le moins en position de pouvoir qui subissent le plus ces problématiques.

En ce qui concerne la préparation, il va sans dire que la participation à de tels événements consomme à la fois temps et énergie. Celles et ceux pour qui une telle participation est alors accessible seront généralement des personnes qui ont une certaine aisance ou bien financière, ou bien sociale, leur permettant d'aller vers ces dialogues sans trop de contraintes. Or, c'est précisément une incompréhension ou un manque de reconnaissance, souvent les deux, qui placent ou maintiennent les individus qui seront plus contraints dans cette même position. Une autre critique concerne le phénomène de motivation. Le désir de participer à ces dialogues tend à être assez faible chez celles et ceux qui sont défavorisés par les institutions (Walsh, 2007). Si c'est le cas, c'est autant à cause de l'effort supplémentaire qu'implique un tel dialogue pour les personnes

défavorisées, comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, que parce qu'un tel dialogue ne résulte pas directement en changement significatif ou étatique.

Pour ce qui est de l'échange lui-même, nous avons déjà abordé en quoi une communication faite en employant des référents et habitudes langagières hétéronomes amène des problèmes. La difficulté de se comprendre vient beaucoup de là. On peut aussi parler des rapports différents face à l'effort que demande un dialogue sincère sur des problèmes ou tensions comme le racisme, le sexisme, le paternalisme, les cultures hégémoniques, etc. Une dame que cite Walsh dans son article, dans le contexte de dialogue sur la problématique raciste aux États-Unis, disait ressentir que les Noirs avaient plus d'effort à faire, que c'était eux qui faisaient *l'enseignement* (Walsh, 2007, p. 58) sur cette réalité particulière. Pour des individus qui sont parfois émotionnellement et psychologiquement taxés au quotidien, la perspective d'aller en parler de façon soutenue avec certaines personnes pour qui une telle réalité n'existe peut-être même pas n'est que peu alléchante.

Comme nous l'avons mis en évidence tout au long de ce texte, la finalité du dialogue n'est pas proprement dans l'action, mais bien dans la compréhension et le dépassement, la fondation d'un terrain d'écoute partagé et non celui spécifique du consensus. Or, c'est précisément ce qui le rend moins alléchant pour certain.es. En effet, le dialogue ne rejoint que peu de gens car il n'a pas vraiment d'effet perceptible (Walsh, 2007, p. 51). Ce qui est important pour les participant.es, particulièrement celles et ceux dont la voix est rarement entendue, c'est que leur participation entraîne un *changement visible* (*Ibid.*) dans leur communauté. Or, le dialogue civique, comme le dialogue en général d'ailleurs, n'entraîne que rarement des changements *visibles*. Les effets d'une meilleure compréhension ou d'une plus grande solidarité sont souvent plutôt lents et généralement difficile à discerner à première vue. D'ailleurs, le dialogue lui-même prend du temps à maîtriser, ce qui est peut-être une embuche pour des échanges civiques ponctuels comme le dialogue civique.

Le dialogue civique est une piste intéressante pour se représenter comment le dialogue pourrait être intégré à la vie politique contemporaine, mais il ne demeure qu'une instance de ce que pourrait être le dialogue s'il avait une place plus grande dans le monde socio-politique. Le dialogue, comme nous l'avons vu, permet de nombreux avantages et sa présence à grande échelle dans la société favoriserait une plus grande solidarité. La question demeure, considérant les problèmes auquel fait face le dialogue civique présenté par Walsh, comment favoriser la présence du dialogue dans le monde social ? En effet, si on le prend tel qu'il est, le dialogue civique peut

subir la même critique que la délibération idéale d'Habermas, soit que son applicabilité laisse à désirer. La question, donc, demeure, et c'est précisément ce qui sera au cœur du chapitre qui suit où nous explorons comment l'éducation peut favoriser le dialogue.

Nuances et résumé

Après tout ce qui a été dit sur Habermas, la délibération et la rationalité dans le contexte de cette recherche comparative avec le dialogue, il faut remettre les choses en perspective. Le modèle idéal d'Habermas demeure très pertinent, surtout si on le nuance grâce aux critiques qui lui ont été faites. Sa conception de la raison communicationnelle et son modèle basé sur l'intercompréhension permettent d'éviter de tomber dans le panneau monologique et peuvent favoriser la reconnaissance et l'écoute. Ce que nous avons tenté de faire, parfois indirectement, était de montrer en quoi le dialogue, comme exercice et comme valeur, peut compléter la délibération, lui permettre d'éviter certaines des critiques qui lui ont été adressées. Aussi, le modèle d'Habermas est-il très similaire à ce que nous avons exprimé quant à une approche favorisant le dialogue. Il place lui aussi le décentrement, l'intersubjectivité, la solidarité au cœur de la fondation de l'intercompréhension qui est elle-même la clé de son processus délibératif. Vraiment, la chose principale, presque même la seule, qui les distingue, c'est son attachement fort à une *argumentation* morale, et les critères d'objectivité et de vérité qui s'y rattachent.

La grande majorité des critiques que nous avons faites à la délibération concerne d'une manière ou d'une autre l'exclusion ou la fermeture. En effet, la délibération ne nécessite pas *de facto* de sortir de sa propre perspective égocentrique pour être réalisée. Cela est causé en partie par le fait que la délibération, souvent, n'est tournée ni vers elle-même ni vers celles et ceux qui y participent, mais plutôt vers une problématique ou un défi en question. C'est lorsque la délibération se pose comme problème que cela pourrait amener de la réelle nouveauté, tel qu'Habermas et Gutmann le proposent. Or, Dryzek, Urfalino et Rosenberg nous rappellent à l'ordre en montrant en quoi une telle délibération n'advient à peu près jamais. Pour pallier cela, nous pensons que la présence en amont du dialogue est la solution, que cela pourrait peut-être même permettre que la délibération n'ait pas besoin de délibérer sur elle-même, tâche qu'elle semble avoir de la difficulté à accomplir (Dryzek, 2007).

Si une myriade d'éléments semble montrer que le dialogue est pertinent en démocratie, la question de son application précise demeure non-résolue. Celle-ci doit être cohérente à la fois avec les critères du dialogue lui-même et ceux de la société démocratique, qui a des besoins que le dialogue, s'il veut être utile dans la sphère politique, ne peut se permettre d'ignorer. La délibération pose de nombreux problèmes, mais répond aussi à des besoins que le dialogue laisse de côté – et si son application amène elle aussi son lot de difficultés, celles-ci semblent plus reconnues dans la littérature et donc, souvent, sont ou bien plus nuancées ou alors en voie d'être résolues. De plus, pour compliquer d'avantage l'applicabilité du dialogue, certains problèmes attribués à la délibération sont transposables au dialogue, quoique souvent avec moins de force et d'importance. Le paradoxe principal lié à l'applicabilité du dialogue dans la sphère politique, quoi qu'il n'ait pas été nommé comme tel, demeure celui d'effectuer un échange communicationnel intrinsèquement intime et ardu à une grande échelle. Cela pourrait même sembler être une contradiction, en effet comment réconcilier les conditions du dialogue en tant qu'acte communicationnel pur et en tant qu'acte politique? Nous proposons dans le prochain chapitre une façon d'alléger cette tension en intégrant le dialogue simultanément à grande et à petite échelle par l'éducation démocratique.

Chapitre 6 : L'éducation comme solution

Dewey affirme : « *toute communication (...) est éducative. Recevoir une communication, c'est avoir une expérience élargie et transformée* » (Dewey, 2011, p. 83). Or, s'il est vrai que toute communication peut avoir un tel effet, nous pensons que le dialogue en est de loin le champion. En effet, pour se laisser ainsi changer, transformer, par une communication, il faut d'abord adopter une position d'ouverture et d'humilité face à ce changement, un désir de dépassement et de décentrement, ce dernier point étant absolument essentiel puisqu'une transformation ne saurait avoir lieu dans un individu qui pense posséder en lui-même quelque forme d'absolu – perfection, vérité, fondement métaphysique, etc. Puisque le dialogue que nous avons présenté place ces dispositions au cœur de son exercice, il est clair qu'il a une grande portée éducative.

Cette portée éducative découle aussi du fait que la valeur d'une expérience vient du lien qui unit l'aspect passif et actif de l'expérience, où le passif représente la chose que l'on subit ou reçoit et l'actif la chose avec laquelle on *expérimente* (Dewey, 2011, p. 224). Si le rôle de l'éducation est de former des citoyen.es aptes à participer activement et en harmonie dans la société, il lui faut inclure un aspect actif à l'expérience éducative. Une pédagogie réussie, dès lors, doit encourager les jeunes à participer de façon active à leur propre enseignement, car l'inverse apprend aux jeunes un contenu inerte, statique, sans origine ni futur (Dewey, 2011, p. 461). Il doit s'agir d'une pédagogie qui invite à prendre en compte dans la détermination-même des cours les expériences des jeunes, leur *mémoire* et leur *imagination* (Dewey, 2011, p. 217). Comment, donc, une telle pédagogie dialogique doit-elle être construite ?

Rapport hiérarchique et éducation démocratique

Cette pédagogie doit être fondée sur une reconnaissance de la valeur des élèves en tant que participant à leur propre éducation. Afin de bien comprendre dans quel contexte on se situe ici, il est pertinent de soulever un élément que Dewey avait proposé dans ses écrits sur l'éducation et que Leroux reprend (Leroux, 2016, p. 280) : « *John Dewey formule pour [les professeur.es] un programme de travail qui indique clairement les limites du modèle antérieur : ils doivent considérer l'école comme une sorte de pré-société, une démocratie en préparation, où les jeunes*

sont aussi importants qu'eux. ». Ce rapport entre les enseignant.es et les élèves est très important quand il est question de dialogue. En effet, un rapport hiérarchique strict et un établissement ferme du rapport de forces ne sont que peu propices à l'ouverture et à la proximité que nécessite une approche dialogique fonctionnelle. Il est difficile de s'ouvrir si l'on se sent coincé dans des relations de pouvoir oppressantes et statiques.

Si les élèves doivent être aussi importants, c'est que leur apprentissage dépend, dans une posture constructiviste et pragmatiste telle que nous la défendons, de leur expérience. Leur rapport à l'enseignant, particulièrement en tant que figure d'autorité, est fondateur du rapport qu'ils auront à leur expérience éducative. Or, un modèle autoritaire et disciplinaire place les élèves dans une position qui nuit à leur expérience éducative. « *Les élèves, aliénés tel l'esclave dans la dialectique hégélienne, acceptent leur ignorance comme justificatif de l'existence de l'enseignant, mais, à l'encontre de l'esclave, ils ne découvrent jamais qu'ils éduquent l'enseignant.* » (Freire, 1970, p. 30) Sans vouloir trop entrer ni dans une perspective critique, ni dans une vision hégélienne, il demeure pertinent de soulever comment un tel rapport essentiellement non dialectique et statique débalance complètement le rapport de l'élève avec son éducation. Celle-ci lui est alors étrangère, aliénante par principe. Il y a une opposition figée entre l'élève et l'enseignant, une réconciliation impossible. L'acceptation de l'ignorance comme fondement de la posture éducative prive les jeunes des racines dont l'apprentissage a besoin pour fleurir, soit leurs propres expériences passées et présentes, leur imagination et leur créativité⁷⁵.

Ce qu'il faut éviter, c'est une répétition du modèle où la discipline pour la discipline et l'apprentissage sans contexte, c'est-à-dire une simple mémorisation d'informations choisies par autrui, ont main-mise sur les élèves. Une telle approche fait des étudiant.es des spectateurs.trice. Or, « *le spectateur*⁷⁶ *est indifférent à ce qui se passe : un résultat en vaut bien un autre, puisque*

⁷⁵ Pour bien comprendre en quoi la créativité est essentielle au développement de la connaissance, on peut distinguer une information d'une connaissance. L'information est dans le domaine de la mémoire, c'est quelque chose que l'on copie dans notre esprit. La connaissance est quant à elle essentiellement créatrice, elle est en elle-même la création de liens entre plusieurs informations. Il ne peut y avoir de connaissance sans créativité et imagination, point qu'avait d'ailleurs affirmé Dewey à plusieurs reprises. Sans elles, tout n'est qu'information et processus mécanique vide de sens.

⁷⁶ Freire mentionne aussi le rapport étroit entre une éducation qui ne cherche pas à construire des humains complets, c'est-à-dire que l'on cherche à en faire des êtres obéissants et opprimés, et la posture du spectateur. Cela induit, selon lui, une différence fondamentale de posture. Ceux qui subissent l'éducation, qui en sont les spectateurs ou les comptes bancaires-réceptifs (Freire, 1970, chapitre 2), sont poussés vers une position qui conçoit qu'une *personne est juste 'dans' le monde et non pas 'avec' le monde ou 'avec' les autres* (Ibid., p.32). C'est précisément le but de l'éducation dialogique que nous défendons d'éduquer à être *avec* le monde et *avec* les autres dans une coopération harmonieuse.

l'un et l'autre ne sont que des spectacles. L'agent est lié à l'action donc le résultat l'affecte. » (Dewey, 2011, p. 209). Ce qu'il faut, c'est donc faire des jeunes des acteurs dans leur apprentissage, les préparer à *intervenir dans le monde en tant que transformateur de celui-ci* (Freire, 1970, Ch. 2). Mais il faut bien entendu qu'ils soient à l'occasion des spectateurs, au sens où ils ne peuvent pas toujours être dans l'aspect *actif* de l'expérience. Le dialogue est précisément au cœur de cet équilibre précaire entre l'activité et la passivité. En effet, un dialogue bien fait est un judicieux partage entre une écoute, une réceptivité, une attention d'un côté et une verbalisation, une générosité et une créativité de l'autre côté – un va-et-vient entre se laisser changer par l'Autre et être la source d'un changement dans le monde.

Présence, présentation et représentation du dialogue

Mais inclure le dialogue dans l'éducation n'est pas suffisant. Il faut qu'il soit présent autant que présenté. S'il est seulement présenté, il peut devenir un contenu tout aussi inerte que celui que l'on critiquait; un mode d'enseignement où : *« Au lieu de communiquer, l'enseignant émet des communiqués et fait des dépôts que patiemment les élèves reçoivent et stockent, mémorisent et répètent. »* (Freire, 1970, p. 29). C'est ce que Freire appelle le concept bancaire de l'éducation, où les contenus positifs des cours sont comme des chèques à être déposés dans les élèves. Le traiter simplement comme un contenu, comme un processus bancaire, serait dénaturer le dialogue, lui qui a pour particularité, encore plus dans le domaine de l'éducation, de pouvoir, mais surtout de devoir, être pensé comme une fin (Leroux 2016, Morris 2010). Il n'est donc pas suffisant à une exploration et un apprentissage complet du dialogue qu'il soit simplement présenté.

Ensuite, pour que le dialogue, comme la pensée critique d'ailleurs, soit au cœur de l'éducation il faut qu'il soit simplement présent. La présence du dialogue trouve sa forme la plus simple et directe dans une pédagogie dialogique. Une pédagogie qui emploie le dialogue pour présenter le dialogue s'assure donc que celui-ci soit accessible autant d'un point de vue théorique qu'immersif. Pour celles et ceux qui apprennent plus aisément par l'exemple il est pertinent que les enseignant.es, comme le soulève Leroux, en soient aussi les premiers représentant.es. Un.e enseignant.e qui enseignerait l'esprit critique dans une perspective dogmatique aurait tout autant de chance d'inculquer cette compétence que l'autre qui voudrait transmettre l'obéissance en

promouvant une approche critique d'une théorie dogmatique. Il s'agit autant d'un savoir-faire que du savoir-être.

Une pédagogie ainsi pensée instaure un milieu où le dialogue peut fleurir chez les jeunes. Il s'agirait alors d'un contexte d'apprentissage où l'appropriation d'une nouvelle compétence saurait être accessible à la fois à celles et ceux qui apprennent par la réflexion, soit le dialogue comme présenté, par l'habitude et la familiarité, soit le dialogue comme présent, et finalement par l'exemple, le dialogue comme représenté⁷⁷.

Mais il ne faudrait pas pour autant penser que le dialogue est une finalité absolue. Il est vrai que les finalités que se donne l'éducation, du moins au Québec, rendent nécessaire une posture dialogique (Daniel 1992/2010; Leroux, 2016). Cela étant dit, il y a en réalité, comme l'a brillamment soulevé Dewey, autant de finalités que le contexte nous en fait voir, les principales étant celles que l'on associe en fait à des problèmes dans la société actuelle : « *Une époque dominée par l'autorité insistera sur l'opportunité d'une plus grande liberté individuelle; une époque d'activité individuelle désordonnée soulignera la nécessité d'un contrôle social plus strict. Leurs objectifs varieront donc en conséquence.* » (Dewey, 2011, p. 196). Les finalités qui, dans le contexte contemporain, sont au premier plan selon Leroux, s'appuyant sur les recommandations du ministère de l'éducation québécoise, sont le développement par les jeunes d'une vision du monde, une structuration de leur identité ainsi que le développement d'un pouvoir d'action social (Leroux, 2010). Rorty, lui, résume le tout par la nécessité de reconstruire continuellement, à l'instar de ce que propose Lipman, nos opinions et positions morales dans une édification sans fin. Ce qui unit ces finalités, c'est la nécessité du dialogue dans le processus réflexif, le besoin de dépasser une perspective égocentrique qui n'est favorable ni à la solidarité ni à la coopération ni au progrès.

Dewey, Lipman et Rorty conçoivent que l'éducation doit enseigner à penser. Mais *penser* est une activité vaste et ambiguë. Si l'on se fie à Lipman, on peut distinguer deux types de pensée, soit méditative⁷⁸ et dialogique, ainsi que deux façons de penser, soit *spontanée* et *bien-pensée*

⁷⁷ Ces trois modes d'apprentissage que sont la pratique, la réflexion et l'exemple sont utilisés à de nombreuses reprises par Lipman et ses collègues au travers ses écrits. On retrouve une belle explication de la pertinence de ces méthodes dans le premier chapitre du livre de Marie-France Daniel : *La philosophie et les enfants ; l'enfant philosophe* (1992).

⁷⁸ La pensée méditative, qui est celle qui est exclusivement interne, autant dans son exercice que ses considérations, peut selon nous être elle-même divisée en deux sous-catégories. Une pensée méditative peut être monologique ou elle peut être réflexive. Une pensée méditative monologique est la perspective égocentrique classique, où les désirs et intérêts considérés sont ceux de l'individu qui pense. Une pensée méditative réflexive est une pensée où l'on tente de se poser, soi ou ses opinions, en tant qu'objet. Il s'agit d'une tentative de dépasser, mais à partir de ses propres critères,

(Daniel, 1992, Ch. 2). Si la pensée *spontanée*, comme son nom l'indique, advient naturellement et sans grande difficulté, sa portée en reste limitée. On peut la concevoir comme la réponse automatique, construite par l'habitude, à un stimulus donné. Le *bien-pensé* quant à lui se définit grâce à trois critères, soit l'autonomie, le sens critique et la raisonnable. L'importance capitale du *bien-pensé* vient du fait qu'il permet une reconstruction de l'expérience et des connaissances (Lipman, 2003).

Ajoutons à cela l'idée de Dewey que *penser par soi-même* est un pléonisme et il faut revoir le rôle de l'élève comme de l'enseignant dans une perspective où l'apprentissage passe d'abord et avant tout par l'élève et non par une transmission unilatérale de l'enseignant.e vers l'élève. *Enseigner à penser*, donc, c'est enseigner à l'autonomie. Mais l'autonomie n'est pas à penser dans une perspective purement individualiste, où l'individu est détaché du monde dans lequel il évolue et détermine sa vie d'une manière monologique. Au contraire, une autonomie pleine se fait par une compréhension de nos limites, besoins et relations. Cette compréhension, comme nous l'avons vu de différentes manières jusqu'à maintenant, advient par le dialogue. *Enseigner à penser*, c'est alors aussi enseigner à dialoguer.

Ce qui justifie la nécessité que le dialogue soit présent autant que présenté, c'est la pluralité des façons qu'ont les humains d'apprendre de nouveaux comportements. Lipman et ses nombreux collaborateurs.rices soulèvent cette diversité de sources d'apprentissage de comportements, soit l'exemple, la réflexion et la pratique (Daniel, 1992, p. 102). Dès lors, la maîtrise d'un objet aussi complet et complexe que le dialogue, surtout dans sa compréhension critique (Daniel, 2010), nécessite la présence de ces trois modes d'apprentissage. Ce que cela implique pour le rôle difficile d'enseignant.e, c'est que celui-ci doit faire état de trois compétences, chacune étant plus complexe et ardue que la précédente. La première est le savoir, c'est-à-dire tout simplement une maîtrise du contenu qui se doit d'être présenté. La deuxième est un savoir-faire, soit une capacité à communiquer adéquatement et à faire usage de pédagogie pertinente. La troisième, que Lipman et Daniel reconnaissent comme très rare, est un savoir-être. Celle-ci se trouve au niveau des croyances. Un savoir-être cohérent avec le dialogue et le constructivisme croit que les trois modes d'apprentissage susmentionnés sont pertinents, il croit que la place de

notre compréhension. Cela peut ressembler à la proposition de John Rawls de l'équilibre réfléchi et du voile de l'ignorance dans son livre *Théorie de la justice*.

l'expérience de l'enfant est centrale dans le processus éducatif et il croit en la relation mutuelle qui unit enseignant.e et apprenant.e, soit qu'enseigner c'est aussi apprendre (Daniel 1992 p. 102; Freire 1970 ch. 3). Lorsque le processus éducatif est pensé ainsi, l'enseignant.e s'assure que l'élève aura accès à toutes les formes du dialogue dont il a besoin pour le maîtriser⁷⁹ : l'exemple par son savoir-être et son savoir-faire, la réflexion autant par son savoir que son savoir-faire, et la pratique par son savoir-faire.

Mais, comme l'on montré le Rapport Parent⁸⁰ et le commentaire de Dewey sur la relativité des finalités éducatives, il se peut que l'on enseigne, dans certains contextes, des éléments qui sont en tension avec le dialogue, la réflexion critique ou l'autonomie. Que faire si l'on enseigne d'un côté à obéir et consommer et de l'autre à réfléchir et remettre en question ces mêmes maximes?

La compétence clé de l'éducation, du moins dans de nombreuses provinces canadiennes, est la réflexion critique. Leroux soulève souvent dans *Différence et liberté* la multitude de valeurs auxquelles les jeunes auront à faire face dans nos sociétés contemporaine et le besoin criant de notre époque est selon lui d'être équipé pour cette diversité. En fait, et c'est aussi ce que soulève Marie-France Daniel dans son article *Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse*, ce qu'il faut offrir comme outil à nos futurs citoyens c'est un esprit critique, car celui-ci est pertinent en toute circonstance et il contribue à de nombreux éléments pertinents du développement de nos jeunes :

« L'ensemble des programmes de formation canadiens reconnaît que la formation des élèves à une pensée critique est fondamentale et urgente, parce que : 1) la pensée critique donne aux jeunes l'autonomie et la rigueur intellectuelles (Cuypers et Haji, 2006 ; Mejia et Molina, 2007); 2) elle favorise la compréhension et la stabilité des apprentissages (Peters et al., 2002; Torff, 2006); 3) lorsqu'elle est exercée sur soi, elle permet à chaque individu d'apprendre à se connaître et à exercer un contrôle

⁷⁹ Une telle définition du rôle de l'enseignant.e peut sembler utopique. Si elle l'est, on peut alors la penser comme un horizon. Si elle ne l'est pas, peut-être peut-on chercher qui pourrait représenter une telle vision. Portelli, dans un article intitulé *The socratic method and philosophy for children*, propose que Socrate soit un tel modèle. Selon lui, ce dernier employait le dialogue précisément comme se doit de le faire un.e enseignant.e. La façon de faire de Socrate n'est clairement pas conventionnelle aujourd'hui, mais elle ne semble pas pour autant complètement inaccessible. À des fins de formation comme de réflexion, on peut donc penser Socrate comme un modèle et penser qu'il est possible de former des enseignant.es tel que des auteur.es comme Daniel et Lipman les imaginent.

⁸⁰ Les besoins du Québec à ce moment étaient en partie de se tailler une place sur le marché mondial et pour se faire d'offrir une formation technique de haut niveau. D'un autre côté, certains soulevaient le besoin criant d'un développement moral et citoyen, ce qui a pris la forme de la Formation Générale. La tension entre une éducation orientée vers le marché du travail d'un côté et une vie citoyenne florissante de l'autre apparaît ici clairement. Comment, surtout si l'on se trouve dans un modèle éducatif disciplinaire qui voit l'éducation comme une simple transmission bancaire, les jeunes doivent-ils faire sens de cette tension?

métacognitif afin d'améliorer son expérience individuelle (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2000); elle permet de mieux s'intégrer socialement (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005), de prendre des décisions morales éclairées (Darling, 2002, 2006) et elle vitalise les démocraties (Giancarlo et al., 2001; Lipman, 2003; Paul, 1993; Paul et al., 2001). » (Daniel, 2010, p.33).

Or, si l'esprit critique est déjà en grande partie reconnu comme clé à une éducation démocratique, c'est son rapport clé et direct avec le dialogue qui mérite d'être explicité plus encore que nous ne l'avons fait. Nous n'avons que partiellement abordé, par Rorty dans le chapitre trois entre autres, la qualité critique du dialogue. Marie-France Daniel, dans la foulée de Dewey, Lipman et Rorty, préconise le dialogue critique qui, selon elle, va plus loin que le dialogue *simple*. Ce dernier a sensiblement les mêmes qualités que nous lui avons déjà découvertes – pluralisme, acceptation des différences, tolérance – mais il n'est pas suffisant pour amener les jeunes à faire ce que Daniel et Leroux conçoivent comme nécessaire, c'est-à-dire se questionner et se positionner face à toute la complexité morale, affective et politique du monde qui les attend⁸¹. Le monde de l'intersubjectivité que l'on cherche à construire nécessite un passage, dans le processus éducatif, par une phase relativiste (Daniel, 2010), certes, puisqu'elle est pédagogiquement pertinente à dépasser l'égoïsme. Mais ce partage qu'est le dialogue *simple* ne mène pas très loin – rarement plus loin qu'une forme ou une autre de relativisme – s'il ne lui est pas ajoutée une dimension critique où l'on détermine ensemble la valeur d'opinions et de valeurs. Ce dernier élément étant précisément ce que Gutmann, comme nous l'avons vu, appellerait *évaluer*. C'est pour cette raison que le dialogue critique est essentiel au dépassement voulu, soit celui de la perspective égocentrique et de celle relativiste.

Dialogue, vérité et relativisme

Le dialogue critique met au premier plan l'acte de douter et de remettre en question, de *n'accepter aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion (Ibid.,*

⁸¹ Nous laisserons de côté l'aspect épistémologique puisque cela nous éloignerait trop de notre sujet principal. Nous dirons seulement ici que pour que la perspective épistémique d'un individu passe de l'égoïsme au relativisme et finalement à l'intersubjectivité, qui est notre objectif, le dialogue critique est essentiel. C'est d'ailleurs par le dialogue que la maîtrise des modes de pensée plus complexe que sont les modes métacognitif et responsable (les deux premiers étant logique et créatif) s'effectue. À ce sujet, les articles *Dialogue critique et pensée critique dans le programme d'éthique et culture religieuse* et *Learning to dialogue in Kindergarten. A case study* de Marie-France Daniel sont très éclairants.

p. 31). Mais inclure ce dialogue ne veut pas dire tout remettre en question et tomber simplement dans le relativisme, lui qui n'a pas sa place dans l'éducation que nous présentons car il *conduit au contraire du respect, c'est-à-dire, à un cynisme généralisé* (Leroux, 2016, p. 243). La perspective relativiste est une étape pertinente, mais elle est transitoire entre la posture égocentrique et celle intersubjective. En fait, elle fait état d'un dialogue incomplet, ce que Daniel appelle justement le dialogue *simple*. Selon elle, ainsi que les études auxquelles elle se réfère, ce dernier tend vers la mollesse d'esprit et est associé précisément au relativisme. Si tel est le cas, alors c'est que ce dialogue *simple* ne correspond pas au dialogue que nous avons exposé dans les premiers chapitres. D'abord parce un dialogue sans questionnement, sans *attention* et sans réflexion sur la valeur des propositions, encourage, comme la posture relativiste forte, une forme d'indifférence. Or, l'indifférence est contraire à l'écoute authentique que nous avons présentée ainsi qu'à la solidarité. Ensuite, il n'y a ni dépassement ni intercompréhension si tout ce qui est rencontré fait appel à une acceptation aveugle, comme nous l'avons vu dans le cas d'une reconnaissance indiscriminée.

Prenons un instant pour en dire plus sur les relations qu'entretiennent des concepts comme *dialogue, intersubjectivité, esprit critique et relativisme* afin de défendre notre position contre une accusation de relativisme. La posture principale que nous avons mise de l'avant tout au long de cet ouvrage, soit une posture pragmatique ayant en son cœur le dialogue socialement cohérent, avec son critère d'intersubjectivité pour en juger, est très près de celle de Richard Rorty. Or, une telle posture a souvent été accusée de relativisme. Nous proposons ici deux façons de concevoir le relativisme. La première, s'appuyant sur un texte de Maria Baghramian, conçoit le relativisme comme une doctrine où les valeurs et normes, qu'elles soient esthétiques, morales ou cognitives, sont dépendantes des cultures ou sociétés sous-jacentes, ce qui, par conséquent, ne nous offre aucune position neutre à partir de laquelle il nous serait possible de les évaluer (Baghramian, 2004, introduction). La deuxième pose le relativisme comme une théorie qui se soumet aux deux prémisses suivantes : 1- toute *vérité* n'est vraie que pour celui ou celle qui la proclame et 2- la vérité universelle est une utopie de la raison humaine (Leroux, 2016, p. 139).

Où se trouve notre position quant à ces deux conceptions du relativisme? La première est ce que l'on pourrait appeler un constructivisme. Cela veut dire que les faits sont toujours construits et relatifs à une description particulière (Boghossian, 2006). Il s'agit ici en fait, comme Rorty l'a d'ailleurs nommé à de nombreuses reprises à travers ses écrits, d'un anti-représentationalisme. Il

n'y a pas de représentation adéquate du monde qui serait une bonne *représentation* du monde *tel qu'il est* (Rorty, 1989), il ne s'agit pas en ce sens de *représentations*, mais bien tout simplement de descriptions parmi d'autres. Si nous ne pouvons pas nous appuyer sur *le monde tel qu'il est* pour choisir une description meilleure qu'une autre, puisque celle-ci représenterait la *réalité réelle*, tombons-nous donc nécessairement dans le relativisme?

La réponse de Rorty est non. On peut comprendre sa vision sous l'idée que l'absence de fondement absolu n'implique pas qu'il n'y ait pas non plus de sol sur lequel poser les pieds, simplement que notre compréhension et nos descriptions de ce sol soient variables.⁸² D'ailleurs, la contiguïté des pensées d'Habermas et de Rorty permettront de voir en quoi cela n'est pas nécessaire. La clé pour comprendre le tout est la notion d'intersubjectivité. Comment donc choisir une description meilleure qu'une autre? En se les exposant entre nous et en les évaluant à la lumière des critères qui ressortent du partage de ces mêmes descriptions. C'est ce que nous avons tenté d'exprimer, dans les deux premiers chapitres, lorsque nous avons présenté les notions de *mélange des horizons*⁸³ et d'écoute. Cet exercice permet d'établir des critères inaccessibles par la simple méditation monologique, des critères qui dépassent donc la simple perspective individuelle. Au chapitre trois, lorsque nous avons présenté l'idée de l'objectivité comme solidarité, soit intersubjectivité, c'était précisément de cela dont il était question. En effet, le critère *objectif*, conçu par opposition à simplement subjectif⁸⁴, nous est donné par l'acte effectif de communiquer avec autrui, ce qui est aussi ce que prétendait Habermas. Selon la première version, notre position n'est donc pas relativiste, mais plutôt constructiviste s'appuyant sur l'intersubjectivité comme critère d'évaluation⁸⁵. Il existe en effet un critère qui permet de dire qu'une norme est préférable à une

⁸² Que le sol sur lequel nous posons les pieds soit béton, bois ou terre, cela ne change pas le fait que nous pouvons y poser les pieds, seulement la possibilité d'affirmer que *le* sol est par définition seulement bois, seulement béton ou seulement terre. Ce sont à la fois les idées anti-fondationalistes et anti-correspondantistes de Rorty qui sont ainsi exprimées.

⁸³ Cet exercice n'est pas pensé ici hors contexte, ce mélange d'idées et cette détermination de critère se fait malgré tout à partir d'un cadre de référence général, celui de la démocratie. Celui-ci permet de ne pas s'égarer dans des déterminations qui irait à l'encontre de la société-même, tout en offrant une grande flexibilité; la démocratie étant elle-même plutôt flexible quant à la direction qu'elle adopte. Il serait donc inadmissible que de cet exercice ressorte des principes tels que l'esclavagisme ou la misogynie.

⁸⁴ Nous employons ici la distinction classique, mais il est à noter que des auteurs comme Rorty remettent en question l'utilisation de ces vieilles dichotomies. Il serait selon lui préférable de les laisser tomber et de développer de nouveaux vocabulaires pour prendre leur place (Rorty, 1991).

⁸⁵ Ce critère n'est évidemment pas blanc ou noir, facile à utiliser. Nous avons vu tout au long de ce texte à quel point il peut être ardu de communiquer efficacement entre nous. Mais de la même façon que *la réalité telle qu'elle est réellement* est un critère d'objectivité idéal, aussi l'est *la réalité telle que nous pouvons nous entendre que nous partageons*.

autre : le fait que nous nous entendions sur celle-ci après une exploration collaborative de ladite norme.

Par ailleurs, si nous accordions une importance particulière au terme *neutre* dans la formulation de la définition, nous pourrions avoir une lecture un peu différente. En effet, si les critères qui nous permettent de dire qu'une vérité est *mieux* ou préférable à une autre, et donc de dire d'une certaine manière qu'une *est* la vérité alors que l'autre n'est que croyance mal justifiée, ne sont pas relatifs à chaque individu, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils soient neutres, comme le stipule la définition. Par contre, si tout ce qui est entendu par l'expression *relativisme* est la reconnaissance de la dépendance des valeurs à l'égard des systèmes sociaux qui les sous-tendent et de la non-neutralité des critères d'évaluation de ces normes, alors on pourrait dire que la posture dialogique proposée est relativiste en ce sens. Cela dit, nous rejetons une telle étiquette puisqu'elle entraîne souvent avec elle la deuxième définition proposée, et aussi parce que le terme constructivisme semble plus adéquat et moins ambigu.

La deuxième conception du relativisme s'attaque directement au concept de vérité (1-toute *vérité* n'est vraie que pour celui ou celle qui la proclame et 2- la vérité universelle est une utopie de la raison humaine). Si la deuxième prémisse, au regard de ce que nous avons défendu jusqu'ici, surtout concernant la façon dont l'enseignement doit être abordé, nous semble tout à fait acceptable, il n'en est pas de même pour la première. En effet, la seconde est simplement une reconnaissance de la contingence de l'Histoire et du rejet de l'idée d'un *fondement absolu*. Ces deux positions ont été défendues dans l'histoire de la philosophie par une myriade d'auteur.es et ne sont pas problématiques d'un point de vue pratique puisqu'elles ne rejettent pas par principe la possibilité de déterminer une position comme supérieure à une autre, mais bien seulement d'une position dans l'absolu. Mais la première prémisse fait tout autre chose. Elle place le critère d'évaluation de la vérité hors de portée d'autrui en la rendant inaccessible au dialogue. Si *toute* vérité n'est vraie *que* pour celui ou celle qui la proclame, alors en effet il ne saurait y avoir de moyen de distinguer une *bonne* vérité d'une *moins bonne*⁸⁶. Ainsi, la vérité ne serait que purement individuelle.

⁸⁶ Ces termes sont ici utilisés pour faire référence aux implications pratiques et sociales de certaines descriptions ou conceptions du monde. Dans un contexte démocratique, une *bonne* vérité devrait promouvoir un minimum de tolérance et de solidarité.

Dès lors, si cette seconde définition du relativisme est considérée, la posture que nous avons décrite ne saurait y être associée. En effet, prenons la distinction entre ce qui est justifiable et ce qui est vrai. Pour la comprendre prenons la phrase suivante : « *injustifiable selon vous tous, mais peut-être vrai quand même* » (Rorty, 1996b, p. 50 – voir Ghiraldelli p.78). On pourrait aussi prendre la phrase « *la Terre tourne autour du soleil* » prononcée il y a deux mille ans. Dans les deux cas, il s'agit de l'expression qu'une justification se fait par et dans un contexte particulier. Or, puisque ce contexte peut changer, il est possible qu'une proposition qui soit tenue pour fausse, soit injustifiable, en vienne à être tenue pour vraie par la suite. Pour Rorty, quand nous voulons nous enquérir du *vrai* c'est que nous cherchons donc des justifications, la position offrant les meilleures justifications et étant la plus cohérente avec les autres que nous tenons pour vraies étant celle que nous jugerons comme vraie (Ghiraldelli, 2001, p. 69-72). Mais ces justifications doivent être discutées, autant pour Habermas que pour Rorty, pour qu'elles puissent avoir une valeur, autrement le *vrai* que *je* conçois fait fi du fait-même que ce *je* est constitutif d'un *nous* social et linguistique.

Cela dit, de nombreux auteurs, comme Habermas et Boghosian par exemple, ne sont pas satisfaits d'un *vrai* qui n'a pas d'essence, qui ne peut pas être d'une manière ou d'une autre absolument vrai. Cela est un enjeu énorme, mais la tentative de poser un vrai comme absolu n'est pas nécessaire, quoiqu'intéressante et pertinente, à une réflexion sur l'éducation, nous le laisserons donc de côté comme un débat pour un autre jour. En effet, l'éducation enseigne un *vrai* social et non un *vrai* absolu. En d'autres mots, ce qui est important pour l'éducation ce n'est pas que l'on enseigne l'absolument vrai, mais simplement ce qui est cohérent avec l'ensemble de la société⁸⁷, autant pour son maintien que pour son dépassement, ce qui est tout à fait cohérent avec la dualité intrinsèque de l'éducation que nous avons exprimée en début de chapitre.

⁸⁷ Est-il *absolument vrai* que la démocratie est le meilleur système, que le meurtre n'est pas une solution, que les atomes composent l'univers ou que la solidarité est préférable à l'isolement total? Il n'est pas nécessaire de répondre par l'affirmative pour souhaiter promouvoir ces principes dans la société. On peut les mettre de l'avant et les enseigner parce que le consensus est suffisamment grand à leur sujet, parce que cela est cohérent avec le narratif que nous nous racontons en tant que société ou encore parce que cela est conséquent avec les principes de bases de l'organisation sociale actuelle. La certitude totale et le désir d'une vérité absolue ne sont pas nécessaires. Pour reprendre le vocabulaire qu'emploie la science lorsqu'elle parle d'une *théorie*, nous enseignons ce que nous avons de meilleur, à tout moment, pour décrire le monde, non pas ce qui décrit effectivement et sans nul doute le monde – ce qui irait à l'encontre du faillibilisme nécessaire à la science.

Pour en revenir au rapport entre dialogue et relativisme dans l'éducation on peut voir l'utilisation du dialogue comme une métamorphose nécessaire, comme le cocon l'est pour le papillon – où la chenille est l'égoïsme, le cocon est le relativisme et le papillon l'intersubjectivité critique. À l'étape transitoire où se développe en grande partie le dialogue critique⁸⁸, que Daniel nomme relativiste, il s'agit plutôt d'adopter de manière générale une posture d'ouverture à ce qui nous est à tout moment étranger, comme les nouvelles connaissances par ailleurs. En d'autres mots, il faut d'abord être ouvert, réellement ouvert, à la différence avant d'être en mesure de choisir sans trop de préjugés et de préconceptions qu'est-ce qui dans cette différence a ou n'a pas de valeur. Par ailleurs, questionner et manipuler de nouvelles connaissances, par opposition à simplement les ingérer ou mémoriser, permet de mieux comprendre et intérioriser la même matière (Daniel 1992; Lipman, 2015). C'est précisément pour cela que le dialogue, en plus d'être une fin pour l'éducation, est un moyen de mieux s'éduquer.

Dès lors, on peut comprendre que la place du dialogue se trouve au premier rang dans la pédagogie voulue puisqu'il assure, s'il est pleinement réalisé, le dépassement du nombrilisme autant de la perspective égocentrique que celui d'une certaine forme du relativisme. En effet, la recherche de critères partagés ou découverts ensemble, qu'est la posture critique que défend Daniel dans son article *Dialogue critique et pensée critique dans le programme Éthique et culture religieuse*, amène le jeune, par une praxis, à non seulement dépasser sa perspective initiale, mais à en chercher des nouvelles qui sont justifiables à plus grande échelle, celle de la classe pour commencer, puis de la société lorsqu'achevée (Leroux, 2016).

La confiance comme posture nécessaire

Pour que le dialogue prenne racine dans la société, il faut donc qu'il soit à la fois présent, présenté, représenté et pratiqué par nos jeunes. Mais pour se faire, il faut aussi qu'il soit accessible, c'est ce que renforce l'approche de la Philosophie pour enfant. Depuis Lipman, on reconnaît désormais qu'il est possible d'intégrer le dialogue plus fermement dans l'éducation par

⁸⁸ Il est crucial de rappeler que la perspective relativiste, quoiqu'essentielle au dépassement de la perspective égocentrique, se doit d'être elle-même dépassée. En effet, il ne suffit pas de simplement douter par soi-même, parce que de telle manière on reprend les mêmes problèmes que le *mélange des horizons* et le principe de reconnaissance en général décriaient (voir chapitre deux).

l'intégration beaucoup plus précoce de philosophie au cursus, ce que plusieurs maintenant appellent spécifiquement la Philosophie pour enfant. Cette vision met au premier plan l'enfant et sa possibilité de saisir et de s'approprier un contenu éducatif dans un contexte éducatif auquel il participe.

Cette reconstruction autant de la philosophie que de l'éducation (Daniel, 1992), soulève toute l'importance d'une pédagogie dialogique et narrative. Il est essentiel que les enfants puissent s'identifier à des personnages, qui sont eux-mêmes essentiels, afin de pouvoir *vivre* le dialogue, au lieu de simplement y assister ou le mémoriser (Lipman 2003, Morris 2010). L'enfant doit pouvoir comprendre que le dialogue, et la réflexion qu'il encourt, ne lui est pas imposé de l'extérieur, mais qu'il lui appartient, qu'il lui est *intérieure* (Lipman, 1991, p. 214). C'est pour cette raison que la présence de discours au *je* est indispensable à une telle pédagogie (*Ibid.*)⁸⁹.

Cette vision de l'éducation qui, en ce sens particulier, est partagée autant par Dewey, Lipman et Rorty, s'appuie sur un présupposé que l'on associe au constructivisme : « *Le sens se construit au moyen du dialogue* » (Daniel, 1992, p. 51). Le sens ne se trouve pas directement dans les choses, immuable et étranger, mais dans l'acte de le construire et de le reconstruire. Ici nous pouvons établir le lien qui existe entre cette vision de la raison de Lipman et la conception de la personne de Taylor que nous avons présentée plus tôt. En effet, la puissance de reconstruction du partage communicationnel des émotions ou de l'expérience en général est ce sur quoi s'appuie la possibilité d'apprendre et de changer. La reconstruction de nos pensées à l'égard d'une réflexion sur leur contexte d'émergence est un acte incontournable dans une démocratie, le contexte d'émergence étant précisément ce qui nous unit, ce que, d'une manière ou d'une autre, nous partageons comme un monde.

Autant Lipman, que Daniel, Rorty, Dewey et Freire reconnaissent la nécessité de l'*agir* dans le développement de la connaissance, celui de construire-reconstruire, d'inventer-réinventer. Ce que cela implique, c'est que sans un *agir* de la part des élèves, une éducation complète est impossible. Plus encore, cela veut dire que nous devons leur faire confiance. Il faut leur donner les outils pour agir, pour réfléchir, puis les laisser le faire.

⁸⁹ Cela est de moins en moins vrai plus les jeunes vieillissent, développement au passage une capacité d'abstraction qui leur permet de comprendre pleinement des discours différents.

L'être humain fonctionne en bonne partie par habitude. C'est précisément la reconnaissance de cette caractéristique qui devrait nous pousser à mettre de l'avant la *praxis* de la raison critique (Daniel, 2010; Sharp, 1987). Sharp, collègue de Lipman, va dans le sens de ce que nous défendons : « *Les habitudes intellectuelles ne s'enseignent pas par des discours théoriques mais par la création de conditions qui fournissent aux enfants la chance de se pratiquer à agir de façon critique, équitable, raisonnable, imaginative; conditions qui les encourageront à s'ouvrir à de nouvelles expériences et à développer le courage dont ils auront besoin pour changer leurs anciennes façons de voir, basées sur de nouvelles expériences.* » (Sharp, 1987, p. 17) L'objectif pratique principal de l'éducation démocratique doit être alors de mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'abord et avant tout. Autrement dit, il faut habituer les jeunes à la réflexion critique et au dialogue qui lui est nécessaire.

Un des éléments clé, qui recoupe d'ailleurs celui de traiter les jeunes comme des égaux aux enseignants, se trouvent dans l'explicitation du contexte d'enseignement. Comment pourraient-ils dialoguer ou même exercer leur *intelligence* sans comprendre pleinement dans quel contexte ils évoluent ? Le contexte et les modalités sont essentiels à l'acte dynamique de la réflexion : « *Vous devez déterminer les moyens dont vous disposez, les conditions données et les difficultés et obstacles. Cette prévision et cet examen en relation avec ce qui est prévu constituent l'intelligence.* » (Dewey, 2011, p. 216). Dès lors, il faut partager avec les élèves les modalités de la réalité qui les attend⁹⁰. Nous entendons cela dit *partager* de deux façons. D'abord, *partager* au sens de leur donner *accès à*. Ensuite, *partager* comme *vivre ensemble* ladite réalité; les placer dans un monde qui n'est pas une autorité absolue sur eux, qui ne se limite pas à exiger d'eux qu'ils changent pour s'adapter à lui, mais aussi qui se laisse malléable à leur influence afin d'exploiter pleinement la dualité intrinsèque à la notion d'expérience.

⁹⁰ Les modalités précises d'un tel partage sont quelques peu imprécises. Dans une étude publiée en 2005 faite sur des jeunes de 5 à 8 ans, Daniel et ses collègues arrivaient à la conclusion qu'après deux ans de *praxis*, les jeunes étaient en mesure de s'exprimer dans l'intersubjectivité avec relative aisance et de montrer des aptitudes avec les quatre modes de pensée qu'ils ont identifiés, soit la pensée logique, créative, métacognitive et responsable (voir Daniel et *al.*, 2005; ou Daniel, 2010). Cela ne nous dit pas précisément dans quelle mesure on doit être explicite et exhaustif dans cette exposition aux modalités du système qui les encadre. Nous pouvons seulement en déduire que cela prend du temps et de la pratique pour appliquer les modes de pensée qui seront pertinents à bien comprendre le contexte éducatif dont ils font et feront l'expérience.

Exemples concrets et globalité

Ces considérations théoriques, quoique pertinentes, demeurent périphériques à la question de l'application effective d'une pédagogie comme celle que nous avons esquissée. Nous avons mentionné deux approches, soit celle de la philosophie pour enfant et celle du cours ECR, faisant toute deux état d'une large littérature empirique, qui tentent, au moins partiellement, de mettre de l'avant le dialogue. Il est cela dit pertinent d'évaluer leurs succès.

Éthique et culture religieuse et Philosophie pour enfant sont deux approches qui ont été construites sur la reconnaissance de la nécessité de développer des habitudes intellectuelles, plutôt qu'une compréhension simplement théorique ou une pure mémorisation. De plus, ces deux mouvements éducatifs ont pris au sérieux la complexité que représente la maîtrise du dialogue. Ces deux éléments sont les justifications principales de la présence de ces cours sur de nombreuses années, par opposition à un cours d'une année, par exemple Histoire des civilisations.

Or, cela même qui fait la force de ces cours est aussi un de leur point faible eu égard au dialogue comme finalité de l'éducation en général. En effet, l'encloisonnement du dialogue dans un seul et même cours peut amener le développement d'un phénomène de contiguïté. Plutôt que de développer des habitudes intellectuelles critiques en général, les jeunes peuvent facilement associer le mode de pensée au cours lui-même. De la même façon que l'on peut se dire qu'il faille penser d'une *certaine manière* dans le cours de mathématique et d'une *autre manière* dans celui d'art plastique, relativement aux modalités d'évaluation et aux attentes en générale que l'on a des jeunes, un cours tel que ECR ou Philosophie pour enfant pourrait bien être relégué à simplement un autre cours parmi tant d'autres. Pour le dire autrement, on pourrait y concevoir le dialogue comme une compétence propre à ce cours et non comme un outils social et pédagogique pertinent au sens large.

Évidemment, une telle catégorisation ne serait pas une catastrophe ou un échec sur toute la ligne. Les possibilités qu'un tel cours, s'il est bien fait, fournisse réellement aux élèves les outils dialogiques et critiques nécessaire à la bonne santé de la démocratie sont bel et bien présentes. Mais, si les *manières de penser* respectives des différentes matières entrent en contradiction ou en tension, une problématique apparaît. Nous avons vu que la pensée critique est nécessaire devant la pluralité d'options. Or, si la pensée critique n'était vu que comme une option parmi tant d'autres

plutôt que le moyen d'effectuer un choix éclairé sur celles-ci, l'éducation démocratique aurait échoué. Le choix d'une façon de penser plutôt qu'une autre, d'une façon particulière d'aborder un problème, serait alors le résultat de la chance – celle qui nous a été présentée en premier, que l'on a le mieux retenue, qui nous a été imposé avec le plus de force, etc.

Nous avons vu tout au long de nos réflexions l'aptitude du dialogue à être pertinent dans le vaste domaine de l'éthique. Or, on peut aussi penser le dialogue dans un contexte épistémique, que ce soit dans le cas d'un dialogue entre experts ou savants, ou même dans le rapport dialogique qui unit un scientifique à son hypothèse. En effet, le scientifique digne de ce nom qui, de sa posture individuelle, postule une hypothèse, s'ouvre ensuite à être surpris ou changé par ce avec quoi il entrera en contact. D'ailleurs, certaines postures positivistes auxquelles manque ce rapport dialogique essaient de prouver que le monde est comme elles l'affirment plutôt que d'essayer de le comprendre en allant au-delà de soi-même⁹¹. Le dialogue, outre les domaines particuliers de l'éthique et de la science, est une compétence pertinente dans la vie en société conçue de manière générale. Autant pour John Stuart Mill, que pour William James, John Dewey, Jürgen Habermas et Richard Rorty, l'exercice communicationnel est au cœur de la vie en société et de la détermination de ce que l'on peut concevoir comme bien ou bon, à grande comme à petite échelle (Rorty, 2011, p. 12-16). Mais cet exercice communicationnel ne peut pas être n'importe lequel et le critère de l'intercompréhension, ainsi que celui de la promotion de la solidarité, doivent être présents (Habermas, 1983; Rorty, 1999). C'est pour cette raison que nous croyons que le dialogue, tel que nous l'avons présenté, est cet exercice essentiel. C'est aussi pour cette raison qu'une éducation qui présente le dialogue simplement dans le cadre d'un cours et non dans son fondement même aurait échoué; le dialogue, comme nous l'avons vu, doit faire partie du *contexte* éducatif connu des élèves (Dewey, 2011; Sharp, 1987; Daniel, 1992; Lipman, 2015) et non simplement du contenu de ses cours.

Si donc il est essentiel dans de nombreuses sphères de la vie et qu'il est essentiel à l'exercice complet de la raison critique, il semble que le dialogue devrait avoir une plus grande

⁹¹ Rorty aborde ce thème dans *Science et Solidarité*. Lui qui décrit sa propre posture comme darwinienne, il reconnaît par contre la faiblesse, comme nous l'avons montré dans le chapitre trois, de prétendre connaître d'avance ou de manière définitive *le monde tel qu'il est*. La science qui respecte la raison s'exerce dans une ouverture et une humilité face à ce qu'elle tente de comprendre et non un dogmatisme, elle est en ce sens dialogique.

place dans nos systèmes d'éducation démocratique. Pas seulement, en tant que compétence dans un ou des cours offerts, mais comme posture éducative globale.

Points complémentaires

Avant de mettre le point final, il demeure deux éléments que nous voudrions soulever rapidement, simplement pour mener plus loin les réflexions sur le dialogue en éducation. D'abord la question *que faire lorsque le dialogue est impossible?* et ensuite la possibilité de dialoguer avec des textes, puisque ceux-ci représentent une bonne part du contenu éducatif contemporain.

Le dialogue n'est pas la seule façon ni de communiquer ni de s'attaquer à une problématique. Si nous présentons le dialogue comme une solution idéale c'est parce qu'il renforce la solidarité, mais celle-ci n'est pas le seul besoin politique qui doit être traité – on peut penser à l'ordre ou la survie par exemple. Le dialogue est un outil pertinent pour constituer une société harmonieuse, mais il n'est pas le seul outil. Dans des situations où le dialogue est impossible, la présence d'une tierce partie peut être une autre option, comme un juge ou un policier par exemple. Cela n'est qu'un exemple, mais ce qu'il faut comprendre c'est que ce n'est pas au dialogue seul qu'incombe la responsabilité de tout ce qui peut advenir dans la société, et s'il est selon nous un des meilleurs outils à notre disposition pour bien vivre ensemble, il est certain qu'il n'est pas le seul – comme nous l'avons vu avec la délibération qui est un outil politique extraordinaire, toutes choses égales par ailleurs.

Finalement, si le dialogue en tant que communication verbale et directe d'un individu à un autre dans nos systèmes éducatifs est tout à propos, est-ce que cela couvre pour autant tout le contenu de l'éducation ? Bien évidemment que non. Il est vrai qu'autant l'approche magistrale, dans une version plus contemporaine et flexible, que le fait que les élèves soient ensemble dans un même lieu peuvent facilement laisser la place à une intégration du dialogue. Mais, il est aussi vrai que l'éducation emploie d'autres moyens, parfois par l'entremise de devoirs ou leçons à faire à la maison, pour encourager la maîtrise des compétences visées. Nous voudrions donc conclure ce mémoire en soulevant la possibilité de dialoguer avec un texte, permettant ainsi au dialogue de s'exprimer dans une plus grande diversité et le rendant par le fait même plus accessible à la diversité d'individus.

Si l'on reprend l'idée très générale que dialoguer – *dia-logos* – c'est penser à deux, comment ces deux pensées, celle de l'auteur.e et celle de la personne qui lit, peuvent-elles s'articuler et s'influencer dans la lecture d'un texte? Cela peut paraître contre-intuitif, mais il est possible qu'il y ait une relation entre un soi et un autre, le texte dans ce cas-ci, dans laquelle les deux sont amenés à s'influencer et à changer. *Mais le texte est fixe*, pourrait-on dire, *comment pourrait-il être influencé par la personne qui le lit*? Il est vrai que le texte est relativement fixe⁹², au sens où les mots ne bougent pas. Or, si les mots ne bougent pas, leur sens par contre peut varier selon le contexte– c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il y a autant d'encre qui a coulé dans la tentative de faire ressortir dans la tradition philosophique ou littéraire le *meilleur* sens, la meilleure interprétation ou encore l'intention *véritable* de l'auteur.

Sur cette idée seulement il y aurait du chemin à faire. En effet, on peut penser toute interprétation d'un texte comme se trouvant à mi-chemin ou au-delà de seulement la pensée de la lectrice ou uniquement la pensée de l'auteur.trice. L'exercice d'interpréter un texte peut donc être compris comme la tentative de trouver dans le texte, donc à l'extérieur de soi, la source d'un dépassement de nos critères et compréhensions initiales. Si certain.es pensent cela dit qu'il existe quelque chose comme le *meilleur sens* ou en l'intention *véritable de l'auteur.e* qui servirait de finalité ou de référence ultime, Jacques Derrida soulève qu'une telle chose est douteuse. Au cours de sa croisade contre les fondements métaphysiques, il expose l'intentionnalité comme un faux fondement, une notion qui est autant tributaire du contexte que de sa relation avec lui. Le sens donc d'un texte est à construire, et souvent d'abord à dé-construire, grâce au texte et au contexte. Le sens et ses critères ne sont pas tributaires d'une intentionnalité originale, celle de l'auteur.e, et donc du texte seul qui aurait une seule bonne interprétation, mais bien de la *différence* avec le contexte.

Nous ne voulons pas ici nous embarquer dans une description ou une analyse de la théorie de la déconstruction de Derrida, car cela ne ferait qu'alourdir le point que nous voulons soulever. Nous souhaitons seulement relever qu'autant Derrida, par la déconstruction, que Gadamer, par son herméneutique, ont soulevé toute l'importance du rôle du lecteur dans la détermination d'un sens

⁹² Les mots ne sont que relativement fixes puisque, surtout dans le domaine de la philosophie, la traduction peut employer différents mots pour différentes raisons – même que souvent les auteur.es eux-mêmes emploient différents mots dans différentes versions ou éditions, renforçant l'idée que les mots ne sont pas à prendre comme des absolus.

pour le texte⁹³. La possibilité de dialoguer ou, d'une manière plus simple, d'interagir avec un texte⁹⁴ est donc bel et bien quelque chose que l'on peut considérer. C'est en fait quelque chose qu'autant Lipman que Morris nous avaient exposé dans leur argument sur l'importance de la narration et sa puissance participative.

Le dialogue enseignant-élève, le dialogue élève-élève, le dialogue texte-individu, voilà de nombreuses avenues pertinentes d'inclusion déterminée du dialogue dans nos systèmes d'éducation démocratique.

Résumé

En résumé, le meilleur moyen d'assurer une place adéquate pour le dialogue démocratique se trouve dans une pédagogie éclairée. Une pédagogie qui, comme le soulevait Dewey, ne dévalorise pas l'importance des jeunes par une hiérarchie archaïque. Une pédagogie qui emploie autant qu'elle enseigne le dialogue. Une pédagogie globale, qui ne conduit pas à des contradictions ou à des tensions dans le rapport qu'ont les jeunes à une pensée critique. Pour ce faire, on peut penser à la fondation de cours comme la Philosophie pour enfant ou Éthique et Culture Religieuse qui, sur plusieurs années, articulent leurs séances autour du dialogue. Mais si une telle approche est choisie, il demeure que la pédagogie dans l'ensemble du modèle éducatif doit être cohérente avec celle-ci. Il est en effet probablement plus facile de mettre sur pied des cours de ce genre que de modifier tous les cours afin d'y mettre une place claire pour le dialogue, mais cela ne semble pas nécessairement préférable. L'important est de faire confiance aux jeunes, de leur offrir les outils dont ils ont besoin pour réfléchir eux-mêmes – et de les laisser le faire! –, de leur faire connaître les critères et normes de l'éducation qu'on leur offre (Daniel, 1992, Introduction) afin qu'ils puissent y évoluer avec une liberté pleine sans être absolue, une autonomie assumée et une égalité nécessaire. Ainsi trouve sa place le dialogue, ainsi permet-il à l'éducation démocratique d'être complète.

⁹³ Nous ne nommons ici que ces deux auteurs très connus, mais de nombreux autres se sont penchés sur la question et en ont conclu qu'une interprétation adéquate d'un texte prend la forme d'une interaction avec celui-ci, d'une activité qui, lorsque bien faite, va au-delà et du texte et de la lectrice.

⁹⁴ Et non avec la pensée d'un.e auteur.e nécessairement.

Conclusion

Revenons maintenant sur ce que nous avons présenté depuis le début. À la question générale *le dialogue a-t-il sa place en démocratie*, nous avons répondu par l'affirmative. Il a sa place parce qu'il est au cœur de notre identité et parce qu'il est fondamental au dépassement d'une individualité qui entre en tension avec la coopération et la solidarité. Il est pertinent parce qu'il permet d'éviter à la fois dogmatisme, par son ouverture, son écoute et son humilité, et le relativisme, par son désir de dépassement et son attention qui porte vers autrui – alors que le relativisme, dans sa forme forte, favorise plutôt une sorte de cynisme, de désintéressement et de maintien du statu quo – en effet si tout se vaut, rien n'a à changer, si tout se vaut il n'y que peu d'intérêt à comprendre un autre point de vue.

Le dialogue est pertinent parce qu'il prépare permet d'établir le *terrain partagé* qui lui-même est fécond pour la délibération. La pression et les conflits qui ressortent de la délibération ont plus de chance d'être surmontés de manière constructive et démocratique si la relation qui unit les individus est de nature coopérative. C'est la clé qui permet d'aller au-delà d'une posture d'opposition non-dialectique. Les individus instruits au dialogue peuvent plus aisément, même dans le cadre de délibération politique partisanes, agir selon l'idée qu'ils sont à la fois coéquipiers et adversaires dans ces joutes oratoires – ils sont coéquipiers parce qu'ils sont les représentants qui ont pour tâche de déterminer ensemble la voie à suivre ou la solution à adopter et ce même s'ils sont dans des partis politiques qui s'opposent. Le dialogue, surtout s'il est présent dès le jeune âge, permet aussi le développement d'une écoute qui ne peut qu'être qu'un atout dans le domaine de la délibération. Cette écoute permet non seulement une meilleure compréhension des positions adverses, mais une perspective plus grande pour les comparer et les jugés – permettant ainsi à la finalité pratique de la délibération de mieux s'exercer.

Le dialogue a aussi sa place parce qu'il répond à des besoins qui lui sont propres. Il est un outil de coopération et de solidarité. Il est une façon constructive de parler de choses difficiles, d'émotions, d'intimité, d'expériences d'oppression méconnues par d'autres membres de la société. Mais dire qu'il a une place, ne répond pas à la question de savoir quelle est cette place. L'exemple du dialogue civique nous a montré comment il peut être difficile de mettre sur la place publique un dialogue qui justement a tendance à s'effectuer dans l'intimité. De plus, les besoins directement

pratiques, et souvent immédiats, de la sphère politique entrent en tension avec la finalité du dialogue qui porte moins directement sur l'agir. La difficulté d'application du dialogue dans la société est donc la suivante : comment inclure le dialogue alors qu'il semblerait que, pour répondre à la fois à ses critères propres et aux besoins de la société, il faudrait un contexte à la fois intime et social ?

Selon nous, il existe un tel contexte et celui-ci est le milieu de l'éducation. L'éducation est sociale et politique de nombreuses façons, soit par ses visées, par sa réalité quotidienne où de nombreux individus cohabitent, par le rapport qu'elle entretient avec le reste de la société. D'un autre côté, c'est un milieu relativement clos et intime où les relations qu'on entretient sont souvent aussi formatrices que le contenu éducatif qu'on y enseigne. À l'école, on apprend à vivre en société sans avoir la pression d'être directement dans cette société. Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises, il s'agit d'une étape de préparation à la vie en société, un moment où les règles de la société sont, dans un sens, moins rigides.

Le dialogue trouve donc sa place dans l'éducation en tant que contexte fécond. Or, afin d'y être employé à bon escient, il doit s'exprimer dans une pédagogie particulière. Celle-ci doit encourager la participation et l'exercice du dialogue. Elle doit établir clairement le lien qui existe entre le dialogue et la pensée critique. Elle doit rejeter un rapport purement hiérarchique entre l'élève et l'enseignant.e. En bref, elle doit être l'expression de la dualité intrinsèque de l'éducation, elle doit éduquer aux normes et valeurs de la société tout en poussant les jeunes à se les approprier pour mieux les dépasser.

Même si nous pensons que l'éducation est le meilleur moyen de faire advenir le dialogue en démocratie, le problème de l'intimité et de la proximité peut demeurer. La taille des classes, les rapports fondamentalement inégaux que sont ceux entre les élèves et les enseignant.es, les différences culturelles significatives qui fondent de nombreux préjugés quant à l'apprentissage-même, etc., sont autant d'éléments qui entrent en tension avec le climat d'ouverture et de proximité que nécessite le dialogue. En effet, la confiance en l'autre et en sa réceptivité ne saurait être minimisée, elle est essentielle. Mais, comme nous l'avons soulevé en introduction, le travail d'édification est sans fin et les limites auxquelles on se bute sont autant d'occasions de se dépasser. Si l'éducation actuelle est loin d'être parfaite, nous avons bon espoir qu'elle puisse s'engager sur la bonne voie, une voie pavée de dialogue.

Ceci étant dit, l'approche que nous avons choisie dès le départ, soit de montrer en quoi des concepts très larges et riches ont des relations qui peuvent être explicitées par le thème du dialogue, nous a amené à laisser de côté de nombreux détails. Parmi eux se trouve l'application précise d'une pédagogie dialogique. Certains ont soulevé la difficulté de s'imaginer cette pédagogie spécifique dans des matières telles que, disons, la géométrie.

Pour arriver à s'imaginer quel rôle pourrait bien avoir cette approche dans l'enseignement de la géométrie, il faut d'abord ramener le dialogue à la notion d'expérience. Comme nous l'avons exprimé, nous pensons que l'expérience, afin d'être pleine et fondatrice, doit faire état des deux aspects de son essence, soit actif et passif. Le dialogue permet cet équilibre entre ces deux formes de l'expérience. Dans le cas précis de la géométrie, on pourrait prendre l'exemple de l'esclave du Ménon de Platon. Même s'il ne s'agit pas du meilleur exemple dans le détail, il demeure pertinent et frappe l'imaginaire. Socrate, plutôt que de simplement informer l'esclave du principe mathématique de la diagonale des carrés, le lui fait découvrir à partir de ses idées et de ses erreurs⁹⁵. Cette découverte est une réflexion active sur le contenu de son apprentissage et c'est justement ce qu'une approche pédagogique encourage. À cela s'oppose le modèle de la transmission bancaire où l'enseignant dépose la théorie dans l'enfant dans un rapport hiérarchique où la connaissance, plutôt que d'être générée de l'intérieur – comme un lien entre différents éléments de savoir, est imposée de l'extérieur.

Une autre chose sur laquelle nous avons rapidement passé dans notre texte est le relativisme. S'il est vrai que nous lui avons réservés quelques sections, quiconque s'est déjà intéressé à cet interminable débat dans l'histoire de la philosophie sait qu'il y a beaucoup plus à dire. Nombreux sont celles et ceux qui craignent la relativité car ces personnes pensent que cela mènera au chaos. Il est vrai que le relativisme en général, peu importe sa forme, est potentiellement dangereux quant à la notion de stabilité et de pérennité. Cela dit, nous pensons que son rapport au dialogue est au contraire sain et louable. Nous ne prétendons pas avoir réglé le problème des limites d'application du relativisme, mais nous pensons qu'il est possible de le penser comme étape transitoire d'ouverture vers le différent. Cet à partir de ce regard honnête et ouvert sur le différent

⁹⁵ Il est clair que Socrate n'avait pas tout à fait le même objectif en tête. Là où lui voulait montrer le rapport entre l'immortalité de l'âme, la connaissance et l'humilité de l'ignorance, nous souhaitons simplement l'utiliser pour montrer comment l'apprentissage, même de la géométrie, peut être pensé de manière dynamique. Ce dynamisme est représenté par l'exercice de penser à deux, qui amène l'enfant à construire lui-même une nouvelle connaissance – connaissance qui sera encrée dans sa propre expérience et sera à la fois solide et cohérente pour lui par le fait-même.

qu'une pensée critique véritable peut être établie. Si le dialogue permet éventuellement d'établir des fondements, quoiqu'il soit possible que ceux-ci changent si leurs sont opposés des principes plus cohérents dans l'avenir, ce sera sur la base d'une perspective toujours plus grande que la seule vision individuelle.

Le relativisme est vaste et ces critiques nombreuses. Afin de simplifier le rapport complexe entre le dialogue et le relativisme, disons les choses ainsi : le relativisme est nécessaire pour rendre possible un dialogue complet, mais il est aussi nécessaire qu'il soit dépassé, ensemble, par l'exercice effectif du dialogue qui s'accomplit. Si nous pensons, en tant qu'auteur, que le relativisme, sous une forme ou une autre, peut être pertinent et cohérent à plus grande échelle, cela n'a que peu d'importance. Le message au cœur de cet ouvrage peut être compris, si l'on croit à une forme ou une autre de vérité objective ou absolue, comme la favorisation d'un exercice permettant d'aller au-delà de l'erreur que peuvent amener les biais personnels, comme une quête rigoureuse et humble de la vérité⁹⁶. Si l'on croit plutôt à une priorité de la solidarité sur l'objectivité, comme c'est le cas de Rorty, en tant que vertu humaine, alors le dialogue est pensé comme la tentative d'établir un monde et des normes menant au plus grand bien-être. Dans un cas comme dans l'autre, le dialogue trouve sa place et c'est pour cette raison que nous n'avons pas senti le besoin de répondre, si même nous aurions pu, à ce débat millénaire.

Tout au long de cet ouvrage, nous avons largement parlé de démocratie, sans trop parler de la façon dont le dialogue est pertinent au-delà de celle-ci. Nous aimerions ici faire appel une dernière fois à Richard Rorty. Il est un fervent défenseur de la démocratie, mais on peut aussi le voir comme d'abord et avant tout un promoteur de dialogue. En effet, lors d'une conférence, répondant à une question quant à l'absolutisme de la démocratie aux États-Unis, et parlant de l'état d'une société idéale, Rorty dit : « *Peut-être cette société idéale ne sera-t-elle pas une société démocratique en fait. Mais si les humains peuvent communiquer librement la possibilité de se rendre heureux l'un l'autre, alors il s'agira tout de même d'une société idéale* » (Rorty 2011, p. 20, traduction personnelle). Dans cette phrase est exprimée l'essentiel de l'importance du dialogue en société. Outre le fait que le dialogue est favorable à la démocratie, il est bénéfique

⁹⁶ On peut penser à John Stuart Mill qui favorise la liberté d'expression afin que toujours la vérité soit confrontée à ce qui lui est étranger. Ainsi, elle est toujours confirmée et justifiable au regard de tous. Cet exercice permet non seulement de fonder le vrai dans une pratique sociale et politique, mais de s'assurer que ce qui est tenu pour vrai l'est parce que cela représente notre meilleure théorie et non simplement parce que nous avons oublié de la remettre en question.

pour l'humanité. Si la démocratie, que l'on peut critiquer à bien des égards, n'est peut-être pas la société idéale, le dialogue, par son ouverture, son décentrement, sa curiosité, est essentiel autant à la découverte-même d'une société supérieure qu'à l'amélioration de celle que nous avons.

Dans la quête continue du *vrai* comme dans celle du bonheur, que ceux-ci existent réellement ou non sous une forme absolue, nous ne saurions être mieux servi que par le dialogue, lui qui, comme la philosophie, cherche à aller au-delà de notre compréhension initiale ou superficielle du monde.

Bibliographie

Articles

Alexander Hanan, *Literacy and citizenship: Tradition, Reason and Critique in Democratic Education*, dans *Philosophy of Education in the Era of Globalization*, 2009, Routledge

Blondiaux Loïc, *Démocratie délibérative vs démocratie agonistique?* dans *Raisons Politiques*, 2008, numéro 30, p.131 à 147

Bouchard Nancy, *Penser le dialogue en éducation éthique avec l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas*, dans *Penser le dialogue en éducation éthique*, direction de Bouchard Nancy et Daniel Marie-France, 2010, Presses de l'Université du Québec

Brickhouse Thomas, Smith Nicholas, *Socratic Teaching and Socratic Method*, dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 2009, édité par Siegel Harvey, Oxford University Press

Brighthouse Harry, *Moral and Political Aims of Education*, dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 2009, édité par Siegel Harvey, Oxford University Press

Curren Randall, *Pragmatist Philosophy of Education*, dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 2009, édité par Siegel Harvey, Oxford University Press

Daniel Marie-France, *Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse*, dans *Penser le dialogue en éducation éthique*, direction de Bouchard Nancy et Daniel Marie-France, 2010, Presses de l'Université du Québec

Dielman Susan, *The Contingent Status of Epistemic Norms: Rorty, Kantian Pragmatism, and Feminist Epistemologies*, dans *Richard Rorty: From Pragmatist Philosophy to Cultural Politics*, 2014, édité par Gröschner Alexander (AI), Bloomsbury

Ghiraldelli Jr. Paulo, *Truth, Trust and Metaphor*, dans *Richard Rorty: Education, Philosophy, and Politics*, 2001, édité par Ghiraldelli Jr. Paulo et Peters Micheal A., Rowman & Littlefield Publishers

Gutmann Amy, *Deliberative polling as the gold standard*, dans *The Good Society*, Volume 19, Number 1, 2010, pp. 55-62, Penn State University Press

Hannan Sarah, *Childhood and Autonomy*, dans *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, 2018, Routledge Handbooks

Leroux Georges, *Le dialogue et l'éducation au pluralisme*, dans *Penser le dialogue en éducation éthique*, direction de Bouchard Nancy et Daniel Marie-France, 2010, Presses de l'Université du Québec

Mansbridge Jane et al., *A systematic approach to democratic deliberation*, dans *Deliberative Systems*, 2012, Cambridge University Press, pp. 1–26

Mansbridge Jane, *Educating for Individual Freedom and Democratic citizenship*, dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 2009, édité par Siegel Harvey, Oxford University Press

Mansbridge Jane (et al.), *La place de l'intérêt particulier et le rôle du pouvoir dans la démocratie délibérative*, dans *Raisons Politiques*, 2011, numéro 42, p.47 à 82

Marshall James D., *On What We May Hope: Rorty on Dewey and Foucault*, dans *Richard Rorty: Education, Philosophy, and Politics*, 2001, édité par Ghiraldelli Jr. Paulo et Peters Micheal A., Rowman & Littlefield Publishers

Morris Ronald, *L'approche narrative et l'éducation au dialogue en éthique et culture religieuse*, dans *Penser le dialogue en éducation éthique*, direction de Bouchard Nancy et Daniel Marie-France, 2010, Presses de l'Université du Québec

Nussbaum Martha, *Tagore, Dewey and the Imminent Demise of Liberal Education*, dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 2009, édité par Siegel Harvey, Oxford University Press

Portelli J., *The socratic method and Philosophy for children*, dans *Analytic Teaching* 10 (1). 1989, p.22-40

Sharp Ann Margaret, *What is a 'Community of Inquiry'?*, dans *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 8 (1), 1987

Young Iris Marion, *Impartiality and the Civic Public: Some Implications of Feminist Critiques of Moral and Political Theory*, dans *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*, édité par Benhabib Seyla et Cornell Drucilla, 1987, University of Minnesota Press, p. 56-76

Documents officiels

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme du secondaire*, 2003

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Éthique et culture religieuse, Programme du secondaire*, version révisée de 2008

Médiagraphie

Rapport Parent (Publications Québec):

http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf?fbclid=IwAR0HadkE1sMfaC_SDjfLUwALjr0iry-RIoWz2p_Zewt4O7Vntx9YYdN-yQ, consulté en octobre 2018 et avril 2020

Thèses et Mémoires

Blanchard Martin, *Inclusion et différence : vers une critique constructive de la reconnaissance chez Habermas*, 2004, Département de philosophie de l'Université de Montréal et UER de philosophie de l'Université de Paris IV – Sorbonne

Boulet Paul-Émile, *Dialogue sur l'avenir de la démocratie libérale : John Rawls, Richard Rorty et Leo Strauss*, 2012, Département de philosophie de l'Université de Montréal et UER de philosophie de l'Université de Paris IV – Sorbonne

Volumes

Arendt Hannah, *Éducation et modernité*, 2003, Harmattan

Archard David, *philosophy and pluralism*, 1996, Cambridge University Press

Bosset Pierre et Eid Paul, *Document de réflexion : la Charte et la prise en compte de la religion dans l'espace publique*, juin 2008, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

Daniel Marie-France, *La philosophie et les enfants ; l'enfant philosophe*, 1992, éditions Logiques

Fraser Nancy, *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*, 1997, New York Routledge

Gagnon, M. et Yergeau, S. (sous presses). La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogiques entre théories et pratiques. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.

Galston William, *The practice of liberal pluralism*, 2004, Cambridge University Press

Gröschner A, Koopman C et Sandbothe M (éditeurs), *Rorty Richard: From Pragmatist Philosophy to Cultural Politics*, 2013, Bloomsbury

Habermas Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Volume 1 et 2, 1981, édition 1987, Fayard

Habermas Jürgen, *Morale et communication*, texte original 1983, édition 1986, Flammarion

Habermas Jürgen, *De l'éthique de la discussion*, texte original 1991, édition 2013, Flammarion

Holmes Brian, *Comparative education: Some consideration of methods*, 1981, Unwin Hyman

Kanouté Fasal et Charette Josée, *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble*, 2018, Presses de l'Université de Montréal (PUM)

Leroux Georges, *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, 2007, Fides

Leroux Georges, *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, 2016, Boréal

Lipman Matthew, *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, 2015, traduction Nicole Decostre, de Boeck

Lipman Matthew, *Thinking in education*, 1991 (1^{ère} édition), Cambridge University Press

Lipman Matthew, *Thinking in education*, 2003 (2^e édition), Cambridge University Press

Lipman Matthew, *Philosophy goes to school*, 1988, Temple University Press

Mohr Lone Jana, *The Philosophical Child*, 2015, Rowman & Littlefield

Rawls John, *Théorie de la justice*, 1971, édition 2009, Éditions Points

Ricoeur Paul, *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, 1969, Le Seuil

Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre*, 1990, Éditions du Seuil

Rorty Richard, *An ethics for today*, 2011, Columbia University Press

Rorty Richard, *Contingency, Irony and Solidarity*, 1989, Cambridge University Press

Rorty Richard, *Essais sur Heidegger et autres écrits*, traduction de Jean-Pierre Cometti, 1995, Presses Universitaires de France

Rorty Richard, *Philosophy as poetry*, 2016, University of Virginia Press

Rorty Richard, *Philosophy and Social Hope*, 1999, Penguin Books

Rorty Richard, *Science et solidarité*, 1990, Éditions de l'éclat

Sasseville, M. et Gagnon, M. *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action. Coll. Dialoguer (2e éd.)*, 2012, Presses de l'Université Laval.

Seymour Michel, *De la tolérance à la reconnaissance*, 2008, éditions du Boréal

Taylor Charles, *Grandeur et misère de la modernité*, 1992a, Bellarmin

Taylor Charles, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, 1992b, édition 2019, Flammarion