

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/4/gadbois-4-5-1968.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 4, Numéro 5.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

## Les trois variétés du respect et le dialogue éducateur-élève

par Louis GADBOIS \*

ESSAYONS de ranimer notre curiosité devant cette chose banale qu'est l'école: nous verrons qu'il ne s'agit pas seulement d'un lieu où les jeunes — et maintenant les adultes — se rassemblent pour apprendre, nous verrons que l'école est une entreprise sociale, un cadre réglementé: tel sera le point de départ de notre réflexion sur les conditions du dialogue éducateur-élève.

Il existe donc un cadre déterminé par l'autorité, par le pouvoir adulte, où l'enfant entre un jour; normalement il s'y accommode, il accepte dans une large mesure la réglementation et apprend à identifier les zones de liberté définies par le cadre. Mais alors se pose une question fondamentale: les perceptions de l'enfant, ses désirs, ses gestes, ses dialogues ne seront-ils pas affectés différemment par la conscience de la liberté et par celle de l'autorité ?

La réponse est probablement affirmative, mais la psychologie génétique y ajoutera quelque précision: on nous excusera donc de reprendre ici quelques notions classiques.

---

\* Ce texte a été présenté à l'assemblée générale des psychologues et des conseillers d'orientation de l'AIES, de l'ACQ et de la Fédération des CEGEP, du 30 septembre au 2 octobre 1968. L'auteur est responsable des services psychologiques au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

### I. — LA GENÈSE DU RESPECT ET DU DIALOGUE

#### Les âges du respect

La famille est, pour la plupart des jeunes, le premier lieu d'échanges avec d'autres humains, donc le premier cadre social. Or il s'y trouve des multitudes de règles et de commandements en provenance de l'adulte: se laver les mains, cesser de crier, ne pas ouvrir telle armoire, dire bonjour au monsieur, etc. Les enfants privés de règles, d'ordres, de contraintes, se sentent abandonnés à leurs impulsions et font autant d'anxiété que les enfants auxquels on en impose trop.

Quoi qu'il en soit, il se passe dans la majorité des familles une chose extrêmement significative: c'est que les petits suivent les consignes, c'est qu'ils obéissent à leurs parents, aux adultes, et cela commence avant la fin de la première année. Pour peu qu'on s'y arrête, ce fait tout simple en apparence devient obscur, intrigant, et diverses théories s'efforcent de l'expliquer.

Dans certains cas, un enfant peut se conformer à un ordre parce qu'il est terrorisé, parce qu'il a peur d'un adulte comme il aurait peur d'un chien, et il est inutile de lui dire deux fois de déguerpir. Ou bien

l'enfant peut obtempérer en raison d'un calcul: « Va te débarbouiller, et je te donnerai ton suçon », a dit l'adulte. Il ne s'agit pas alors d'obéissance. Enchaînez la personne qui terrorisait: tout contact avec l'enfant se trouve rompu. De même, pas de suçon, pas d'obéissance. Car l'obéissance est autre chose qu'une simple conformité à telle ordonnance, l'obéissance est une réaction ordinaire, relativement régulière et automatisée, malgré certaines défaillances, réaction liée à la personne de l'adulte, réaction motivée par un sentiment spécial, le *respect*, qui consiste en une *fusion d'amour et de crainte* et qui est à l'origine des notions morales de bien et de mal <sup>1</sup>. Le fait bien connu du négativisme infantin, le fait également que certains parents semblent s'ingénier à se faire obéir très peu — soit par leur mollesse, soit par leur sévérité — ne sauraient voiler l'essentielle soumission de l'enfant normal.

Ce qu'il y a de particulier, cependant, à cette variété primitive de respect, c'est qu'il est à sens unique: l'adulte tout-puissant et omniscient promulgue les lois et donne les ordres, tandis que l'enfant, qui souvent n'y comprend rien et surtout pas le pourquoi, n'a d'autre choix que de se soumettre à ce genre de sacré ou de subir les conséquences de sa dérogation, en particulier ses remords spontanés et quelque châtement éventuel.

Piaget <sup>2</sup> a bien montré les implications du respect unilatéral:

- a) la règle est intangible, éternelle, fixée par la toute-puissance adulte;
- b) l'esprit de la règle est moins important que la lettre;
- c) plus un châtement est sévère, plus il est juste;
- d) un délit manifeste et puni est plus grave qu'une faute cachée.

Si l'on pense que les petits enfants ne s'obéissent pas les uns aux autres, on attribuera probablement le respect unilatéral du tout-petit pour l'adulte à son état objectif d'impuissance et de dépendance à l'égard des géants qui assurent sa survie. Même les parents les plus égalitaires ne pourront empêcher la formation de ce sentiment, et l'on ne connaît pas de moyens faciles pour l'atténuer.

1. J. PIAGET, *Le Jugement moral chez l'enfant*. Nouvelle édition: Paris, P.U.F., 1957.

2. IDEM.

Avec la croissance, une autre variété de respect se forme, à l'occasion *surtout* des contacts du petit avec ses « semblables », ses égaux, c'est-à-dire d'autres enfants. Vers six ou sept ans, peut-être, grâce à des jeux collectifs et à d'autres relations humaines, l'enfant découvre qu'il est possible à plusieurs individus de faire des conventions, d'inventer telle ou telle règle que chacun s'engage à respecter et qu'on peut amender ou annuler d'un commun accord. Perçue comme reflétant la volonté du groupe, la règle acquiert du même coup une entière intelligibilité, ce qui la distingue de l'arbitraire originel; et si cette nouvelle espèce de règle oblige effectivement, c'est qu'elle est à la fois le produit et la condition du *respect mutuel*. La notion de réciprocité est ici capitale. Celui qui transgresse la règle n'a plus seulement, comme le tout-petit, le sentiment de s'exposer à des réprimandes, à des taloches, à des froideurs, à des rancunes, mais il a conscience de se placer hors du circuit des échanges sociaux. Or l'éclosion du besoin d'équilibre dans les échanges interpersonnels semble aussi naturelle que l'accession à l'équilibre de la pensée (mécanismes « opératoires » avec conservation intégrale des éléments en présence).

La morale du respect mutuel, acquise donc assez tardivement, se manifeste particulièrement dans les façons dont l'enfant conçoit et pratique la véracité et la justice. Mais cette « seconde morale » se surajoute à la morale primitive et l'affaiblit sans l'abolir; c'est d'ailleurs une loi générale que les mécanismes primitifs demeurent vivaces au cours et au terme des évolutions mentales, qui aboutissent seulement à les corriger et à les voiler. Il ne fait aucun doute que tout adulte — et tout adolescent, bien sûr — présente des réactions qui se rattachent au respect unilatéral. D'une part, il arrive que les occasions d'échange où la réciprocité ne saurait se réaliser pleinement — et ces occasions sont innombrables — donnent lieu à des sursauts d'hostilité mal mesurée ou, au contraire, à une absurde résignation chez l'individu qui dépend d'autrui, de son dentiste ou du commis des postes. D'autre part, tous ceux qui sont investis de quelque pouvoir sur autrui — dans la famille, au travail, dans la vie publique, etc. — ont quelquefois la tentation de s'identifier à la règle et d'en faire un absolu. Les attitudes de dignité offensée, qui relèvent du respect infantile, sont faciles à retracer chez les écoliers de huit ans et, chose plus remarquable, chez de très hauts personnages. Lorsqu'un prévenu injurie un magistrat, il semble que celui-ci s'assurerait le respect général en rappelant le prévenu à l'ordre de façon simplement humaine (« Il me semble que vous vous oubliez » ou

« Je comprends que vous ayez des sentiments très vifs dans les circonstances », plutôt que d'en faire un sacrilège, un outrage à la Cour. À l'autre extrême, le refus obstiné d'exercer le moindre rôle de direction présente évidemment un côté suspect.

Or, après avoir scruté le sentiment global du bébé à l'égard de l'adulte, puis celui de l'enfant en voie de socialisation envers ses égaux, il reste à se demander comment l'être humain réagit spontanément devant l'ordre social comme tel, à mesure que son degré de développement intellectuel lui permet d'en prendre conscience. Il ne s'agit plus ici du cercle de famille et de la parenté, du voisinage, des camarades et des fournisseurs, mais des institutions et de leurs règles: le code criminel, la police et les tribunaux, bien sûr, mais aussi la réglementation du travail, la circulation des biens, y compris l'argent, les jeux politiques à saveur capitaliste ou socialiste, etc. Quels sont donc les sentiments spontanés de l'adulte évolué à l'égard de ce système où il doit un jour « entrer », à l'égard de ces exigences et de ces interdits que fait peser sur lui la vaste et vague collectivité ? C'est bien joli de dire que le libre citoyen, l'électeur, délègue sa parcelle d'autorité aux pouvoirs publics en vue du bien commun, mais là n'est pas la question, puisque les mouvements de l'affectivité, les passions, n'ont que faire des démonstrations logiques.

Or il faut bien admettre qu'en face de l'appareil social, l'individu se retrouve *pour une part* comme le tout-petit devant les consignes et les interdictions de papa et de maman et peut-être des grands frères et des grandes sœurs. En voici quelques raisons:

1. Il semble que le simple fait de participer personnellement à l'invention et à l'adoption d'une règle commune — que ce soit au jeu ou dans la routine de la vie familiale — soit un élément constituant, un élément formateur du respect mutuel. Or l'ordre social comme tel préexiste au citoyen, qui s'y adapte graduellement tout en le contestant pour une part, sans jamais éprouver le sentiment de le choisir en toute liberté.

2. Les copropriétaires de la règle, ce sont quatre millions ou cent quarante millions d'autres citoyens, réalité anonyme. L'ordre social existe à une échelle où ce qu'il comporte d'interpersonnel n'est pas discernable, d'où le *sentiment* que la règle est à la fois absolue, arbitraire et imposée d'en haut. L'ordre social comporte d'ailleurs des dimensions techniques, des rouages hautement spécialisés qui en diminuent l'intelligibilité.

3. L'homme de la rue éprouve normalement le sentiment de réciprocité dans ses relations avec ses proches, avec ses voisins, ses compagnons de travail et ses coéquipiers, c'est-à-dire à une échelle où sa participation a des effets tangibles. Au contraire, lorsqu'il s'agit de l'ordre social, le simple citoyen a pour interlocuteurs non plus des égaux, mais des représentants du grand tout, investis d'une autorité plus ou moins considérable; peu importe de savoir que l'appareil administratif obéit, en principe, aux volontés des citoyens. Si l'on ajoute à cela le fait que toute règle restreint la liberté, puisqu'elle diminue l'éventail des possibles, on comprend sans peine que le citoyen sente une opposition chronique entre lui, modeste individu, et LA SOCIÉTÉ.

Or, dira-t-on, la société vise au bien-être des citoyens, et cette opposition est donc factice. Admettons plutôt que la conciliation des objectifs personnels et du bien commun est possible et désirable, qu'elle se réalise de façon plus ou moins satisfaisante selon les cas, mais toujours au terme d'apprentissages intellectuels et affectifs laborieux et de haut niveau. On finit par se créer une philosophie sociale, on essaie de vivre la « démocratie de participation », on se fait un devoir de dire son mot dans les affaires publiques, etc. Il s'agit alors de sentiments assez intellectualisés, qui font contraste avec les attitudes plus spontanées qui entretiennent toujours la tension entre l'individu et la société, c'est-à-dire l'autorité qui parle au nom du groupe.

### Les dialogues successifs

En résumé, l'observation du développement psychique permet de discerner trois strates dans les sentiments de respect, et donc aussi dans la règle, dans l'obligation, dans la morale:

1. Il y a d'abord le respect unilatéral du tout-petit pour l'adulte, perçu comme le gardien de la règle infrangible, matérielle et sacro-sainte.

2. L'« âge de raison » se caractérise par l'apparition du respect mutuel, source de la règle fonctionnelle, souple, adoptée d'un commun accord.

3. Enfin se forme graduellement le respect relativement abstrait et intellectualisé du citoyen pour l'édifice social. Ce respect participe à la fois du respect unilatéral (règles rigides, imposées par une puissance supérieure) et du respect de réciprocité (souci de justice et d'égalité, participation au gouvernement).

Or il est clair que dans le cas du respect unilatéral, le dialogue ne saurait aller très loin. Le petit peut se complaire dans l'absolu de la règle ou manœuvrer pour obtenir malgré tout la satisfaction de ses désirs propres, mais il n'éprouve aucun intérêt spontané pour le point de vue de l'adulte législateur.

De plus, distinguant encore mal son moi de celui des autres, sa pensée de celle de ses interlocuteurs — cet « égoïsme » est évidemment autre chose que l'égoïsme — l'enfant de quatre ans ne se donne pas la peine de chercher à s'exprimer clairement: ce fait à lui seul expliquerait que les contacts entre jeunes enfants sont ordinairement superficiels et sporadiques; on connaît bien les échanges apparents qui ne sont rien de plus que des doubles monologues. Chacun pour l'autre est un objet intéressant plus qu'un sujet, et la collaboration vraie avec entente sur les objectifs et partage des tâches — pour construire une tour avec des blocs, etc. — ne devient possible que plus tard. Avec ses parents, au contraire, le petit se veut et se croit compris à demi-mot<sup>3</sup>, il s'irrite de ne l'être pas toujours. Remarquons que certains adultes, malgré la multitude incroyable de leurs déceptions au chapitre de la communication, voudraient toujours que celle-ci soit facile; comme à l'âge de leur premier tricycle, ils se refusent à tout effort pour vérifier l'outillage intellectuel de leurs interlocuteurs — mots, concepts, postulats préalables à la discussion — et pour proposer nettement des hypothèses, des points de départ communs; bientôt mal compris, mal interprétés, on les voit dénoncer avec véhémence la mauvaise foi des autres, ou leur stupidité, ou leur inattention. Ajoutons que peu d'auteurs insistent sur les pièges d'ordre proprement intellectuel du dialogue, même entre amis.

Cependant, dès l'âge où s'affirme le respect mutuel, le dialogue véritable devient possible et nécessaire, puisque chacun participe de près à l'adoption et à la révision des décisions. L'intérêt se porte d'emblée sur les points de vue des autres, qu'il s'agit de coordonner avec le sien propre. Il y a décentration de l'affectivité, avec plaisir fonctionnel de l'échange, et le sentiment de la liberté appelle celui de la responsabilité.

Enfin, les interventions du citoyen auprès des représentants de la collectivité acquièrent une efficacité accrue lorsque le dialogue se surajoute à la relation administrative, mais il faut alors de part et d'autre surmonter certaines adhérences égoïques.

3. J. PIAGET, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.

Au terme de la croissance mentale, d'ailleurs, on observe normalement une certaine dissociation de trois réalités que nous avons jusqu'ici présentées pêle-mêle: les structures d'échange, les sentiments liés aux personnes et les conduites à l'égard de celles-ci. Par exemple, nous avons retracé, vers l'âge de sept ans, une *structure d'échange* (partenaires égaux en petit nombre, ayant à résoudre un problème commun) qui engendre un *sentiment* (respect mutuel), lequel conditionne certaines *conduites* (dialogue très libre, participation personnelle). Or l'homme épanoui en arrive à éprouver généralement un sentiment de réciprocité envers ses semblables, même lorsque la structure de l'échange ne s'y prête guère; il en arrive à dialoguer honnêtement avec des gens qu'il a du mal à respecter.

Au surplus, il paraît probable que l'homme épanoui préfère spontanément les échanges où la réciprocité peut *effectivement* s'exercer. Dans cette perspective, l'exercice de l'autorité est ressenti comme un travail, un devoir social, une charge et tout ce qu'on voudra, peut-être comme un jeu intéressant, mais sûrement pas comme un plaisir supérieur à celui de la libre participation sur un plan d'égalité. Nous parlons ici de l'exercice de l'autorité en tant que tel, ce qui suppose que la volonté d'un individu l'emporte sur celle d'un autre ou de plusieurs autres. Même dans un organisme très démocratique, à direction collégiale, par exemple, il faut bien que tel individu prenne tel genre de décisions concrètes, il faut bien que les élus promulguent des règlements qui obligent leurs pairs. Si cet aspect précis de l'exercice de l'autorité (moi, je te lie, tandis que tu ne peux me lier) est valorisé, il faut y voir l'indice d'une adhérence au respect unilatéral. Ainsi, le père et la mère donnent des quantités d'ordres et de contre-ordres à leurs petits, ils se réjouissent normalement du résultat de l'interaction lorsqu'ils voient les petits obéir, mais la conscience de « faire plier une volonté » ne les réjouit pas particulièrement, et ils préfèrent les occasions, de plus en plus nombreuses avec le développement de l'enfant, où la réciprocité devient possible.

## II. — L'ÉLÈVE ET SES ÉDUCATEURS

C'est peut-être à l'école que la plupart des enfants découvrent plus ou moins confusément, plus ou moins soudainement, la réalité de l'ordre social, du SYSTÈME aux rouages mystérieux où le moi risque de se perdre dans un grand tout. La réglementation est essentiellement l'œuvre de l'adulte, et l'enfant la

perçoit comme telle. La cogestion que l'on pourra instituer avec les adolescents, de même que la pratique des méthodes actives avec participation des élèves à certains types de décisions, pourront atténuer les réactions de défense, mais non les prévenir.

Les notions proposées jusqu'ici invitent à distinguer autour de l'élève diverses catégories d'interlocuteurs: nous traiterons successivement des camarades, du groupe des contemporains et des adultes, ceux-ci comprenant les administrateurs, les consultants et la classe moins bien définie des « autres éducateurs ».

### Les camarades

Par « camarades », nous entendons ici les amis et en général les contemporains avec lesquels un élève établit des relations personnelles, suivies ou occasionnelles. La structure d'égalité appelle d'emblée le respect mutuel: conditions idéales pour l'échange, le dialogue. À tout âge, c'est avec une poignée d'amis qu'on peut engager le dialogue le plus en profondeur.

### Le groupe des contemporains

Mais la masse des camarades, dès qu'elle atteint certaines proportions, devient une puissance anonyme avec laquelle l'élève doit compter. Il y a des normes implicites ou explicites et parfois, comme dans les « associations générales d'étudiants » et même dans des regroupements à buts plus spécifiques, une réelle autorité du groupe sur l'individu, des mécanismes de communication plus ou moins rigides, une perte du *sentiment* de libre participation. Devant l'ensemble de ses contemporains, l'élève se trouve dans la même situation structurale que le simple citoyen adulte devant les diverses incarnations de l'ordre social. Cette situation est évidemment de nature à rendre le dialogue plus « prudent », plus réservé, moins intime, mais elle invite à l'apprentissage de l'ordre social, de l'activité politique, à la recherche rationnelle du bien commun, à l'exercice du dévouement pour des causes qui n'ont rien de tangible: toutes vertus que devra pratiquer demain le « bon » citoyen. D'autre part, l'indifférence de tant d'étudiants à l'égard des organismes qui sont censés les représenter, être leur chose et l'instrument de leur promotion et de leur insertion dans LA SOCIÉTÉ, cette indifférence, qui tient à des causes variées, peut s'expliquer en partie par celle-ci: la miniature d'ordre social que constituent certains mouvements de jeunesse est perçue comme une espèce de jeu, elle est moins « vraie » que l'ordre social des

adultes, et ce jeu n'a rien de particulièrement intéressant pour eux.

### Les administrateurs

Lorsqu'un élève va négocier avec l'un des représentants adultes de l'autorité, le moment serait mal choisi pour laisser le dialogue charrier des quantités d'éléments irrationnels, comme on aime le faire entre amis. La tension entre le simple citoyen et les pouvoirs publics, dont nous avons discuté plus haut, se retrouve évidemment ici. Il y a danger que l'élève — enfant ou adulte ! — ne régresse aux sentiments primitifs de respect unilatéral, ce qui fausserait sa perception des nécessités administratives; la soumission aveugle risque alors d'engendrer la révolte aveugle. Il y a danger également que l'administrateur ne se sente personnellement menacé par toute forme de protestation, de revendication.

Il semble que l'un des rôles proprement éducatifs du personnel de direction pourrait consister à faire voir que l'ordre public est nécessaire, que la règle n'est pas immuable ni totalement arbitraire et que les détenteurs de l'autorité, opposés au pouvoir personnel et au culte de la personnalité, désirent *vraiment* la participation des jeunes, dont ils sont les serviteurs.

À cet égard, Tollefson<sup>4</sup> propose la notion de « counselling impératif » (*prescriptive counselling*). Il y a counselling, selon sa définition, dès que l'élève et l'éducateur se rencontrent en tête-à-tête, cette relation ayant pour but de modifier certaines conduites ou perceptions de l'élève. L'autorité qui *impose* à l'élève telle ligne de conduite se contente ordinairement de poser un geste administratif, qui n'a rien à voir avec le counselling, mais elle peut également *aider l'élève à assimiler* cette intervention, par le moyen du counselling impératif, qui se situe évidemment aux antipodes du counselling non directif, mais qui représente parfois la *seule* solution raisonnable. Il semble qu'on a totalement négligé d'étudier cette variété de counselling, même dans les climats qui auraient pu y prêter.

### Les consultants

De tous les consultants nous ne retiendrons, pour l'instant, que les psychologues et les conseillers d'orien-

4. A. L. TOLLEFSON, « A reappraisal of the continuum of counsellor responsibility », dans *The Journal of College Student Personnel*, 1967, vol. 8, n° 3, pp. 189-191.

tation qui exercent leur métier dans le cadre des « services aux étudiants ». Puisqu'ils se défendent de participer à l'autorité, la notion de règle contraignante est, en principe, absente de leur relation avec l'élève. Ce serait l'endroit de faire un long développement sur la valeur éducative maintes fois éprouvée du counselling non directif et peut-être, dans plus de cas qu'on ne croit, du counselling directif.

Un aspect souvent négligé, cependant, c'est que le counselling non directif ne surgit pas du sens commun, qu'il est le produit de recherches et d'expériences, qu'il est, sous un certain angle, artificiel. La consultation se veut permissive, libertaire, donc propre à susciter le respect mutuel et tout ce qu'il implique de réciprocité dans les échanges. Or il se produit cette chose paradoxale que, dans le dialogue non directif, l'échange ressemble à un échange à sens unique: ce qui est intéressant, ce sont les objectifs du client, ses perceptions, ses valeurs, ses projets, etc., tandis que le consultant se garde de juger, d'opposer ses points de vue à ceux du client, d'apporter à l'échange des matériaux personnels. Cela explique pour une part la frustration de certains élèves devant ce consultant qui « ne veut pas se compromettre », cet éducateur qui reste énigmatique et que l'on ne connaît pas mieux après trois ou six entrevues qu'après la première. Cela explique aussi que le counselling ne soit pas LE dialogue par excellence, dont tous les élèves auraient besoin tous les jours de leur vie.

### Les « autres éducateurs »

Entre le dialogue administratif et celui de la consultation non directive, il y a — ou il devrait y avoir — une grande place pour le dialogue courant de l'élève avec des éducateurs qui, pour une part, représentent l'autorité — donc les exigences de la collectivité à l'égard de l'individu — et qui, pour une autre part, une plus large part, représentent l'intérêt, la sollicitude, la générosité de la collectivité à l'égard de ses membres. Une fois réglés dans leurs lignes essentielles les rapports de force individu-société, il s'agit que l'individu exerce sa liberté, sa spontanéité créatrice, et le maître est là pour l'y aider. Nous pensons ici aux enseignants, aux animateurs de vie étudiante, aux conseillers des entreprises périscolaires, etc. Le dialogue devrait d'emblée se situer dans la ligne du respect de réciprocité, ce qui suppose de la part du maître un dialogue « engagé », un dialogue où il ne soit pas seulement observateur ou metteur en

scène, mais acteur, d'ailleurs attentif à découvrir les adhérences de respect primitif pour essayer de les réduire.

Récemment, dans un texte vigoureux, Angers et Saint-Arnaud<sup>5</sup> ont montré comment le maître, en jouant à fond le jeu de la réciprocité, pouvait être un libérateur auprès de ses élèves. Nous insisterons donc davantage sur l'aspect *authenticité* du maître, c'est-à-dire sa capacité d'entrer en dialogue avec ses opinions, ses convictions, ses valeurs, dont il reconnaît explicitement et toujours le caractère personnel, discutable et limité. Il serait superflu d'ajouter qu'être soi-même, ce n'est pas nécessairement parler de soi... Quoi qu'il en soit, certains maîtres ne sauraient faire preuve d'une « large » authenticité en dehors du domaine intellectuel, à cause de certaines inhibitions, d'une répugnance à « s'exhiber », par crainte aussi d'être perçus comme désireux d'imposer leurs points de vue propres, etc. Pourtant, le dialogue engagé du maître avec l'élève semble particulièrement riche et précieux pour la formation de la personnalité.

Par ailleurs les enseignants, qui, par leur nombre et par leur action vraiment centrale dans l'établissement scolaire, constituent le groupe d'éducateurs le plus apte à pratiquer avec les élèves le dialogue engagé, surtout lorsqu'on veut bien les libérer du cours magistral, les enseignants se trouvent encore handicapés par l'ambiguïté de leur statut, qui les fait percevoir successivement ou même simultanément comme *consultants* pour l'apprentissage des arts, sciences et techniques, d'une part, et d'autre part comme *délégués de l'administration*, comme agents de l'ordre social. Ce que nous appelions tout à l'heure le dialogue engagé souffre probablement de devoir s'interrompre si souvent pour faire place au silence ou à l'entretien prudent et facilement agressif que provoquent les examens et autres formes de contrôle dévolus à l'enseignant. Sans doute est-il difficile d'entrevoir une organisation sociale où les maîtres — comme les pères et les mères de famille — se verraient à l'abri de tout conflit de rôles, mais on peut rêver d'une évolution qui réduirait dans une mesure considérable la participation des enseignants à l'autorité, grâce notamment à une reconduction des contrôles entre les mains d'agents de l'administration bien identifiés, ce qui soulève tout le problème de la légitimité des contrôles et celui de leur objectivité.

5. P. ANGERS et Y. SAINT-ARNAUD, *Propositions sur la relation maître-élève*. Montréal, Fédération des Collèges classiques, 1967 (Collection « Brochures d'éducation », n° 1).

Si au contraire l'évolution des prochaines années devait mettre en relief les fonctions administratives de l'enseignant, on assisterait probablement au déclin de la forme par excellence du dialogue éducateur-élève.

## CONCLUSION

Est-ce naïveté, est-ce inconscience que de s'interroger sur la variété des dialogues éducateur-élève ? Ne conviendrait-il pas de se demander plutôt s'il existe encore entre les jeunes et leurs aînés, dans nos étranges « communautés » scolaires, quelque forme d'entretien qui s'apparente au dialogue ?

A chacun d'exprimer son angoisse ou sa confiance, en attendant que les sociologues traduisent en chiffres les courants de contestation et de contestation-de-la-contestation qui secouent les sociétés.

Quant à la psychologie de la croissance mentale, elle ne saurait à elle seule fournir d'arguments à quiconque, ni aux défenseurs ni aux ennemis de l'ordre établi, mais elle offre du moins matière à réflexion à ceux qui refusent le dialogue ou qui s'en méfient, l'estimant *a priori* illusoire ou trop onéreux.

En effet, l'une ou l'autre des parties peut invoquer, dans certains cas, des arguments péremptoires pour se justifier de rompre la communication avec l'« adversaire » : même alors, cependant, il faut se rappeler que, si la logique peut convaincre un esprit, seule l'affectivité déclenche l'action et la guide au but. Or lorsqu'un homme, par hypothèse, a raison de refuser le dialogue, il se peut que ses sentiments sous-jacents s'inspirent d'une morale hautement évoluée, mais le danger est grand d'une régression affective au stade de la non-réciprocité et de la morale punitive.

Quoi qu'il en soit, les tendances de l'être humain étant ce qu'elles sont, il est permis de croire que les élèves de l'enseignement primaire et du début du second degré voudront bien, pour encore quelques années, dialoguer avec leurs éducateurs de toutes catégories : administrateurs, professeurs, etc. Ceux-ci, pour peu qu'ils s'y prêtent, trouveront vraisemblablement dans la variété des dialogues possibles un élément significatif pour la définition de leurs rôles respectifs. Sans doute, d'un cycle au suivant, les démarcations se feront-elles plus nettes, suivant en cela la lente et sûre structuration de la pensée et la capacité croissante chez l'élève de nuancer son besoin d'échange interpersonnel •