

CHAPITRE VII

LES VARIABLES DEPENDANTES : DIALOGUE-ELEVES ET DECENTRATION-ELEVES Modalités dialogique et non dialogique Les résultats du test

Le chapitre VII est destiné à la présentation des résultats du test concernant les comportements des élèves. Rappelons que ce *test* a été élaboré de façon à mesurer et à expliquer les effets de la variable indépendante *dialogue-enseignants* sur les variables dépendantes : *dialogue-élèves* et *décentration-élèves*. En conséquence, dans ce chapitre nous poursuivrons deux objectifs centraux suivants :

- Mesurer et analyser les résultats correspondant à la variable dépendante n°1 *dialogue – élèves*.
- Mesurer et analyser les résultats correspondant à la variable dépendante n°2 *décentration – élèves*.

Pour répondre aux objectifs du présent chapitre, nous avons appliqué une double approche méthodologique :

- La première est une approche *quantitative* basée sur *l'analyse de contenu* des interventions orales des élèves à partir de l'application d'une *grille d'analyse* inspirée des apports théoriques et méthodologiques de la recherche de Marie-France Daniel *et al.* Notre objectif a été d'identifier – à partir de deux modalités d'enseignement différentes (dialogique et non dialogique) – les différents niveaux du *dialogue* (depuis l'absence de dialogue jusqu'au dialogue) ou type d'échanges (anecdotique, monologique, dialogique non critique, dialogique quasi-critique et dialogique critique) et de

la *décentration* (égocentrisme, relativisme et intersubjectivité) dans les échanges des élèves.

- La seconde consiste à appliquer une analyse de type *qualitatif* qui nous permet d'expliquer la manière dont la variable indépendante *dialogue-enseignants* influence les variables dépendantes *dialogue-élèves* et *décentration-élèves*.

A ce propos, nous rappelons nos hypothèses expérimentales spécifiques :

- Les échanges de type non dialogique : *anecdotique* et *monologique* sont plus fréquents chez les élèves qui expérimentent la *modalité non dialogique* (enseignant non dialogique) de l'éducation par les/ aux médias. De ce fait, ces élèves sont dans la perspective épistémologique de l'égocentrisme (absence de décentration).
- Les échanges de type dialogique : *dialogique non critique*, *dialogique quasi critique* et *dialogique critique* sont plus fréquents chez les élèves qui expérimentent la *modalité dialogique* (enseignant dialogique) de l'éducation par les/ aux médias. De ce fait, ces élèves sont dans la perspective épistémologique du *relativisme* (début de décentration) ou celle de l'*intersubjectivité* (décentration).

Au long de ce chapitre nous présenterons d'abord une *analyse quantitative* de chaque catégorie du *dialogue* et de la *décentration* sur base de nos hypothèses par rapport aux relations entre variables. Ensuite, nous exposerons l'*analyse qualitative* – par le moyen d'exemples illustratifs – des effets de la variable indépendante *dialogue-enseignants* sur les variables dépendantes *dialogue-élèves* et *décentration - élèves*. Enfin, nous tirerons la conclusion du chapitre.

1. ANALYSE QUANTITATIVE DE LA VARIABLE DEPENDANTE : DIALOGUE - ELEVES

Dans cette section, notre but est de comparer un à un les cinq types d'échanges dans les deux modalités d'éducation par les/aux médias. Cette comparaison exige

une *démarche statistique* que nous explicitons dans les lignes suivantes.

1.1. Formulation statistique du problème

Le problème peut être formulé comme une comparaison de deux populations, l'une dialogique (X) et l'autre non dialogique (Y). Pour le faire, on dispose de deux échantillons indépendants de comportements d'élèves : $X_1, X_2, \dots, X_m$ et $Y_1, Y_2, \dots, Y_n$.

Par la suite, les hypothèses suivantes sont supposées vérifiées :

- Les X_i , variable aléatoire¹ (v.a), représente les comportements affichés par les élèves des classes dialogiques ; ils sont considérés comme indépendants et identiquement distribués² (i.i.d) et de fonction de répartition F_X (F_X inconnue)³.
- Les Y_j , variable aléatoire (v.a), représentent les comportements affichés par les élèves des classes non dialogiques ; ils sont considérés comme indépendants et identiquement distribués (i.i.d) et de fonction de répartition F_Y .
- Les X_i et Y_j sont indépendantes⁴.

La question qui se pose est de savoir si les comportements des élèves qu'on observe dans les classes dialogiques ont-ils la même probabilité d'apparaître dans les classes non dialogiques ? Cela peut se formaliser par l'hypothèse nulle (H_0) suivante :

$$H_0 : F_X = F_Y$$

où H_0 représente l'hypothèse selon laquelle il n'y a pas de différence de probabilité.

¹ Une variable aléatoire est une fonction définie sur l'ensemble des éventualités, c'est-à-dire l'ensemble des résultats possibles d'une expérience aléatoire.

² Indépendante et identiquement distribuée (i.i.d) signifie que chaque élève avait la même possibilité de participer dans la discussion.

³ La fonction de répartition des comportements des élèves dans les échanges suit une structure qui existe mais qu'on ne connaît pas.

⁴ C'est-à-dire que les comportements des élèves des classes dialogiques ne sont pas influencés par ceux des classes non dialogiques et vice versa.

On compare les deux modalités sur base d'un caractère dichotomique⁵, c'est-à-dire le fait qu'on observe un tel comportement ou non. Cela nous amène à présenter les données sous forme d'une **table de contingence** à deux lignes et deux colonnes que l'on peut analyser par un test statistique appelé **test exact de Fisher**⁶. La formulation générale de ce test se présente de la manière suivante :

$$\begin{aligned}
 P(X = x|S = s, H_0) &= P(X = x, Y = s - x|S = s, H_0) \\
 &= \frac{P(X = x, Y = s - x, S = s|H_0)}{P(S = s|H_0)} \\
 &= \frac{\binom{m}{n} \binom{n}{s-x} p^s (1-p)^{m+n-s}}{\binom{N}{s} p^s (1-p)^{N-s}} \\
 &= \frac{\binom{m}{n} \binom{n}{s-x}}{\binom{N}{s}}
 \end{aligned}$$

Où:

X : variable aléatoire dont la fonction de distribution (F_x) représente la répartition d'un des cinq comportements dans la modalité dialogique.

Y : variable aléatoire dont la fonction de distribution (F_y) représente la répartition d'un des cinq comportements dans la modalité non dialogique

x : la valeur observée de (X) en pourcentage prise par la modalité dialogique.

y : la valeur observée de (Y) en pourcentage prise par la modalité non dialogique.

s : la valeur observée de la somme (S) des valeurs x et y.

m : la valeur totale en pourcentage des valeurs prises par la modalité dialogique, cette somme est égale à 100 (dans notre cas).

n : la valeur totale en pourcentage des valeurs prises par la modalité non dialogique, cette valeur est égale à 100 (dans notre cas).

N : la somme totale des valeurs m et n, elle est égale à 200 (dans notre cas).

Pour voir si les élèves d'une classe dont le professeur a été formé pour être dialogique ont un comportement différent de ceux issus d'une classe dont le professeur a été formé pour être non dialogique, nous allons comparer la proportion p_1 de comportements observés dans la première modalité avec p_2 , la

⁵ Dichotomique signifie un caractère qui prend deux valeurs (souvent 1 ou 0).

⁶ Le Test exact de Fisher est un test statistique d'indépendance des lignes et des colonnes dans une table de contingence 2 x 2 (2 lignes et 2 colonnes). Il est fondé sur l'hypothèse selon laquelle il y a une répartition exacte d'échantillonnage des fréquences observées.

proportion de la deuxième modalité pour un certain type d'échange.

En considérant les cinq types d'échange, on postule ce qui suit :

- La variable aléatoire (X) est dichotomique prenant la valeur 1 lorsque un certain comportement est observé avec probabilité p_1 et la valeur 0 lorsqu'il n'est pas observé avec probabilité $1-p_1$.
- La variable aléatoire (Y) est aussi dichotomique de probabilité p_2 d'observer un certain comportement et $1-p_2$ de ne pas l'observer. X et Y sont indépendantes.

Les deux modalités (dialogique et non dialogique) ont respectivement 310 et 228 élèves ; raison pour laquelle on ne peut pas comparer d'une manière brute entre eux le nombre d'indicateurs émis dans les échanges ; donc il faut leur appliquer un coefficient de correction⁷.

Sous l'hypothèse de répartition uniforme⁸ de comportements dans chacune des modalités et pour des raisons de comparabilité, nous allons appliquer un coefficient de correction de $100 / 310$ pour les dialogiques et $100 / 228$ pour les non dialogiques. Par exemple, le nombre brut d'échange de type anecdotique est respectivement 22 et 37 dans les modalités dialogique et non dialogique. Après correction qui ramène à 100⁹ le nombre d'élève de chaque modalité, on a le nombre d'indicateurs anecdotique corrigé qui devient $\frac{22 * 100}{310} = 7$ pour les

dialogiques et $\frac{37 * 100}{228} = 16$ pour les non dialogiques.

Ainsi, le récapitulatif des résultats pour les cinq types d'échanges dans les deux modalités (dialogique et non dialogique), avant et après correction, est présenté dans les tableaux qui suivent :

⁷ Le coefficient de correction permet la comparabilité entre les comportements observés : on a plus de chances d'observer un grand nombre de comportement lorsqu'on a plus d'élèves que lorsqu'on en a moins. Le coefficient de correction permet de corriger cette différence liée au nombre d'élèves. De cette façon, la différence observée sera mise au compte de l'attitude dialogique ou non des élèves.

⁸Répartition uniforme signifie que tous les élèves ont la même probabilité d'afficher un comportement quelconque.

⁹ La répartition uniforme des comportements supposée précédemment nous permet de considérer un échantillon de 100 élèves dans les deux modalités et de comparer leurs indicateurs.

Tableau n° 1 : Synthèse des types d'échanges chez les élèves
Modalité dialogique

Types d'échange Classe	Anecdotique	Monologique	Dialogique non critique	Dialogique quasi critique	Dialogique critique	Total
Classe 1	3	41	51	20	11	126
Classe 2	1	24	24	21	14	84
Classe 3	0	21	51	29	6	107
Classe 4	0	38	44	52	14	148
Classe 5	6	39	52	61	10	168
Classe 6	7	33	40	30	13	123
Classe 7	4	46	53	23	3	129
Classe 8	1	53	79	42	4	179
Classe 9	0	28	123	33	14	198
Classe 10	0	30	69	21	7	127
Total avant correction	22	353	586	332	96	1389
Total après correction	7	114	189	107	31	448
Pourcentage(%)¹⁰	2	25	42	24	7	100

Pour la modalité non dialogique, la répartition des comportements affichés se présente comme suit :

Tableau n°2 : Synthèse des types d'échanges chez les élèves
Modalité non dialogique

Types d'échange Classe	Anecdotique	Monologique	Dialogique non critique	Dialogique quasi-critique	Dialogique critique	Total
Classe 11	2	50	38	7	0	97
Classe 12	10	59	81	9	0	159
Classe 13	0	43	41	3	0	87
Classe 14	4	41	14	0	0	59
Classe 15	0	33	40	0	0	73
Classe 16	0	77	76	1	2	156
Classe 17	5	67	30	2	1	105
Classe 18	15	83	34	2	0	134
Classe 19	1	50	28	3	1	83
Classe 20	0	28	20	2	2	52
Total avant correction	37	531	402	29	6	1005
Total après correction	16	233	176	13	3	441
Pourcentage(%)¹⁰	3	53	40	3	1	100

1.2. Les résultats d'analyses

Dans la suite, nous analysons, les comportements des élèves dans les cinq catégories d'échange au sein des deux modalités. Sur base de nos hypothèses

nous présentons – en rappelant les définitions¹⁰ de chaque type d'échange et à travers des tableaux et leur description – les résultats par classe et par modalité.

1.2.1. Echanges de type anecdotique (a)

Anecdotique, lorsque les jeunes « parlent » de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves n'évoluent pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas du tout influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions (Daniel *et al.* 2005 : 7).

Avec la correction des effectifs et leur expression en termes de pourcentages, le nombre d'interventions anecdotiques représente 2% de tous les échanges pour les classes dialogiques et 3% pour les classes non dialogiques. Avec ces résultats, la formalisation du test exact de Fisher se conçoit à partir d'un tableau de contingence pouvant apparaître comme suit :

Tableau n° 3 : Echanges de type anecdotique (a)

Modalité Type d'échange	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Anecdotique	$x=2$	$y=3$	$s=x+y=5$
Non anecdotique	$m-x=98$	$n-y=97$	$N-s=195$
Total	$m=100$	$n=100$	$N=m+n=200$

Le tableau n°3 nous fait remarquer une moyenne de 2% de comportements anecdotiques affichés par les élèves de la modalité dialogique contre 3% dans la modalité non dialogique.

L'hypothèse nulle (H_0) à tester est l'absence de différences entre les deux proportions représentant la distribution du comportement anecdotique dans les deux modalités. On peut la formaliser comme suit :

¹⁰ Nous rappelons que les définitions de chaque type d'échange ont émergé des analyses de la recherche de Marie France Daniel *et al.* (1998 -2001).

$$H_0 : p_1 = p_2$$

Ce qui revient à dire que les deux proportions p_1 et p_2 sont égales.

En appliquant le test exact de Fisher ¹¹ on rejette H_0 si la valeur observée de X est trop petite (ou trop grande) selon le cas par rapport à la valeur observée de S .

Dans la logique de l'hypothèse d'influence de la variable indépendante (dialogue-enseignants) sur la variable dépendante n°1 (dialogue-élèves), nous formulons les hypothèses, nulle (H_0) et alternative (H_1), comme suit :

$H_0 : p_1 = p_2$: Pas de différence entre les proportions des comportements anecdotiques des deux modalités.

$H_1 : p_1 < p_2$: La proportion de comportements anecdotiques est faible pour les classes dialogiques.

Etant donné le nombre total ($s = 5$) des comportements anecdotiques, quelle est la probabilité d'en observer ($x = 2$) dans la modalité dialogique ? Pour répondre à cette question, on applique le test exact de Fisher formulé mathématiquement¹² comme suit :

$$P(X \leq x | s = s, H_0) = \frac{\binom{m}{x} \binom{n}{s-x}}{\binom{N}{s}}$$

$$= \frac{\frac{m!}{x!(m-x)!} * \frac{n!}{(s-x)!(n-s+x)!}}{\frac{N!}{S!(N-S)!}}$$

¹¹ Voir les hypothèses maintenues (supposées vérifiées) et la procédure du test exact de Fisher dans l'annexe 1.

¹² La formule mathématique utilise les développements factoriels, exemple :

$$m! = m(m-1)(m-2) \dots 1$$

La probabilité que la proportion de comportements anecdotiques soit inférieure ou égale à 2% étant donnée un pourcentage global de 5% est donnée par la formulation chiffrée suivante :

$$P(X \leq 2 | S = 5, H_0) = \frac{\binom{100}{2} \binom{100}{3}}{\binom{200}{5}} = 0.315664618$$

La probabilité que la proportion de comportements anecdotiques soit inférieure ou égale à 2, étant donné un pourcentage global de 5 et une égalité des deux proportions supposée (cf. H_0), est égale à 0.315664618. Cette probabilité est comparée à 0.05, niveau d'erreur acceptable en sciences sociales. On constate qu'elle est supérieure à 0.05¹³, par conséquent, on ne rejette pas l'hypothèse nulle (égalité des deux proportions).

Il n'y a donc pas de différence significative au point de vue statistique entre les proportions des comportements anecdotiques exprimée dans les deux modalités.

1.2.2. Echanges de type monologique (b)

Monologique, dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais où celui-ci est orienté essentiellement vers la découverte de « la » bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions (Daniel *et al.*, 2005 : 7).

¹³ C'est le seuil à partir duquel on considère que la différence observée dans une comparaison est statistiquement significative, c'est-à-dire avec une faible chance d'être due au hasard : on dit que l'hypothèse nulle est rejetée. Ce seuil est le plus souvent fixé au niveau de 0,05 (c'est-à-dire moins d'une chance sur vingt que la différence observée soit due au hasard).

Tableau n° 4 : Echanges de type monologique (b)

Modalité Type d'échange	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Monologique	$x=25$	$y=53$	$s=x+y=78$
Non monologique	$m-x=75$	$n-y=47$	$N-s=122$
Total	$m=100$	$n=100$	$N=m+n=200$

Nous appliquons le test exact de Fisher pour la vérification des hypothèses, nulle et alternative, formulées de la manière suivante :

$H_0 : p_1 = p_2$: Pas de différence entre les proportions des comportements monologiques des deux modalités.

$H_1 : p_1 < p_2$: La proportion des comportements monologiques est faible pour les classes dialogiques.

Etant donné le nombre total ($s = 78$) de comportements monologiques, quelle est la probabilité d'en observer ($x = 25$) dans la modalité dialogique ? Mathématiquement, on aboutit au résultat suivant :

$$P(X \leq 25 | S = 78, H_0) = \frac{\binom{100}{25} \binom{100}{53}}{\binom{200}{78}} = 2.90281 \cdot 10^{-5}$$

La probabilité que la proportion de comportement monologique soit inférieure ou égale à 25, étant donnée un pourcentage global de 78 et une égalité des deux proportions supposée (cf. H_0), est égale à $2.90281 \cdot 10^{-5}$. Cette probabilité est inférieure à 0.05 ; par conséquent, on rejette l'hypothèse nulle (égalité des deux proportions) et on conclut que les indicateurs monologiques chez les élèves de la modalité dialogique sont inférieurs à ceux des élèves de la modalité non dialogique.

1.2.3. Echanges de type dialogique non critique (c)

Dialogique non critique : dans lequel les élèves de 10/12 ans pouvaient très bien dialoguer mais ne pas évaluer les points de vue ou perspectives en jeu ; ne pas évaluer la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. À ce niveau, les élèves respectent les différences d'opinion ; ils construisent leur point de vue à partir de ceux émis par les pairs ; ils commencent à justifier leurs propos (Daniel et al., 2005 : 8).

Tableau n° 5 : Echanges de type dialogique non critique (c)

Modalité Type d'échange	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Dialogique non critique	x= 42	y= 40	s=x+y= 82
Non dialogique non critique	m-x= 58	n-y= 60	N-s= 118
Total	m= 100	n= 100	N=m+n= 200

Le fait que le comportement de type dialogique non critique est classé dans la catégorie des échanges de type dialogique nous amène à formuler une nouvelle l'hypothèse alternative.

Ainsi, l'hypothèse nulle ne change pas mais l'hypothèse alternative est modifiée :

$H_0 : p_1 = p_2$: Pas de différence entre les proportions de comportements des deux modalités en ce qui concerne le comportement dialogique non critique.

$H_1 : p_1 > p_2$: La proportion de comportements dialogiques non critiques des classes dialogiques est supérieure à celle des classes non dialogiques.

Etant donné le nombre total (s= 82) de comportements dialogiques non critiques, quelle est la probabilité d'en observer ($x \geq 42$) dans la modalité dialogique ? Cette probabilité est calculée de la manière suivante :

$$P(X \geq 42 | S = 82, H_0) = \frac{\binom{100}{42} \binom{100}{40}}{\binom{200}{82}} = 0.10968347$$

La probabilité que la proportion des indicateurs dialogiques non critiques soit supérieure ou égale à 42, étant donné la proportion totale ($s = 82$) et sous l'hypothèse nulle, est égale à 0.10968347. Cette probabilité est supérieure au seuil d'erreur acceptable (0.05) ; on ne peut donc pas rejeter l'hypothèse d'égalité de proportions p_1 et p_2 .

Il n'y a donc pas de différence au point de vue statistique entre les proportions des comportements dialogiques non critiques exprimée dans les deux modalités.

1.2.4. Echanges de type dialogique quasi critique (d)

Dialogique quasi critique : lorsque, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour remettre en question les énoncés de leurs pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une amélioration du point de vue ou de la perspective (Daniel *et al.*, 2005 : 8)

Tableau n°6 : Echanges de type dialogique quasi critique (d)

Modalité Type d'échange	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Dialogique quasi-critique	$x = 24$	$y = 3$	$s = x + y = 27$
Non dialogique quasi-critique	$m - x = 76$	$n - y = 97$	$N - s = 173$
Total	$m = 100$	$n = 100$	$N = m + n = 200$

L'échange de type dialogique quasi-critique est aussi classé comme faisant partie des comportements dialogiques. Par conséquent aussi bien notre hypothèse nulle que celle alternative sont formulées de la même manière que le cas précédent

(dialogique non critique). Le problème peut, mathématiquement, être formulée comme suit :

$$P(X \geq 24 | S = 27, H_0) = \frac{\binom{100}{24} \binom{100}{3}}{\binom{200}{27}} = 6.58 * 10^{-6}$$

Les résultats du test permettent de rejeter l'hypothèse nulle au seuil de signification de 5%. On conclut que, de façon globale, les comportements du type d'échange dialogique quasi critique dans la modalité dialogique dépassent de façon évidente ceux de la modalité non dialogique.

1.2.5. Echanges de type dialogique critique (e)

Dialogue critique : lorsque non seulement les élèves améliorent leur point de vue ou la perspective du groupe, mais qu'ils la modifient. Ce type d'échange présuppose les critères suivants : l'interdépendance est explicite entre les élèves ; la recherche est axée sur la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue de leurs pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue de façon cohérente et originale ; une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées (Daniel *et al.*, 2005 : 8).

Tableau n° 7 : Echanges de type dialogique critique

Modalité Type d'échange	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Dialogique critique	x= 7	y= 1	s=x+y= 8
Non dialogique critique	m-x= 93	n-y= 99	N-s= 192
Total	m= 100	n= 100	N=m+n= 200

A partir de ce tableau nous testons l'hypothèse nulle d'égalité des proportions de comportements dialogiques critiques chez les élèves des classes dialogiques et

ceux des classes non dialogiques contre l'hypothèse alternative selon laquelle la proportion des comportements exprimés dans la modalité dialogique est supérieure à celle de la modalité non dialogique. Ces deux hypothèses sont testées comme suit :

$$P(X \geq 7 | S = 8, H_0) = \frac{\binom{100}{7} \binom{100}{1}}{\binom{200}{8}} = 0.029052364$$

Avec ces résultats, nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité des proportions au seuil de 5%. Les indicateurs du type dialogique critique sont nettement supérieurs dans la modalité dialogique, en comparaison avec ceux de la modalité non dialogique.

Nous avons abordé statistiquement les cinq types d'échange correspondant à la variable *dialogue – élèves*, dans la prochaine partie nous entamons une analyse similaire concernant les trois perspectives épistémologiques que nous avons relié à la variable *décentration-élèves*.

2. ANALYSE QUANTITATIVE DE LA VARIABLE DEPENDANTE : DECENTRATION - ELEVES

Dans ce deuxième point, notre objectif est de faire une *analyse comparative* des résultats de la variable dépendante n°2 *décentration - élèves* sur la base d'une réflexion de type *quantitatif*.

Quant à nos critères d'analyse, nous continuons à travailler sur la base de la proposition de Marie-France Daniel *et al.* laquelle place les cinq types d'échanges (a, b, c, d, e) des élèves à l'intérieur de trois *perspectives épistémologiques* : l'égocentrisme, le relativisme et l'intersubjectivité.

Il est important de rappeler que les résultats correspondants à ces trois perspectives épistémologiques ont été *déduits* à partir des résultats précédents

des cinq types d'échange et que, de ce fait, ils ne constituent donc pas une deuxième analyse indépendante.

Dans ce cadre, le raisonnement adopté pour effectuer le calcul quantitatif - statistique a été le suivant :

- Résultats type d'échange anecdotique + Résultats type d'échange monologique = **Égocentrisme**.
- Résultats type d'échange dialogique non critique + Résultats type d'échange dialogique quasi-critique = **Relativisme**.
- Résultats type d'échange dialogique critique = **Intersubjectivité**.

Sur base de ce raisonnement, nous déduisons trois hypothèses¹⁴ par rapport à la *décentration* chez les élèves :

- La perspective épistémologique de l'égocentrisme –considérée comme *absence de décentration* – dans les échanges des élèves est plus prononcée dans la modalité non dialogique que dans celle dialogique.
- La perspective épistémologique du relativisme marque le *début de la décentration* dans les échanges des élèves, elle est plus fréquente dans la modalité dialogique que dans celle non dialogique.
- La perspective épistémologique de l'intersubjectivité caractérise un *état de décentration* développé, elle est plus prononcée dans les échanges des élèves des classes dialogiques que chez ceux des classes non dialogiques.

2.1. Formulation statistique du problème

Les hypothèses que nous venons d'énoncer sont formulées statistiquement, perspective par perspective, dans les lignes suivantes.

¹⁴ Ces trois hypothèses se décrochent des deux hypothèses expérimentales présentées au début de ce chapitre.

Pour l'**égocentrisme** l'hypothèse nulle s'énonce de la manière suivante : il n'y a pas de différence entre les deux modalités quant à la perspective égocentrique; ce qui, mathématiquement, s'écrit :

$$H_0 : F_x = F_y,$$

En gardant à l'esprit que F_x est la distribution des comportements des élèves des classes dialogiques et F_y celle des élèves des classes non dialogiques.

Cette hypothèse est ici équivalente à:

$$H_0 : p_1 = p_2$$

Contre l'hypothèse alternative H_1 selon laquelle la perspective épistémologique de l'égocentrisme est plus prononcée dans la modalité non dialogique que dans celle dialogique. Ce qui peut être formulé comme suit :

$$H_1 : p_1 < p_2$$

Concernant le **relativisme**, l'hypothèse nulle stipule l'égalité des proportions des comportements du type dans les deux modalités. L'hypothèse alternative fait état d'une supériorité de la proportion des comportements relativistes dans la modalité dialogique par rapport à celle non dialogique. Cela transparaît dans la formulation statistique suivante :

$$H_0 : p_1 = p_2$$

$$H_1 : p_1 > p_2$$

Quant à la perspective épistémologique de l'**intersubjectivité**, ses hypothèses nulle et alternative sont celles formulées au regard du type d'échange dialogique critique que nous avons développé dans la section précédente. C'est pour cette raison que nous n'allons pas en reformuler d'autres.

L'hypothèse selon laquelle la perspective épistémologique de l'intersubjectivité est plus prononcée dans les échanges des élèves des classes dialogiques que chez ceux des classes non dialogiques relève donc de cette logique et peut être formulée comme suit :

$$H_0 : p_1 = p_2$$

$$H_1 : p_1 > p_2$$

En nous laissant guider par les formulations statistiques que nous venons de décrire – dans les tableaux ci-dessous – nous présentons un récapitulatif des données pour les trois perspectives épistémologiques dans les deux modalités.

**Tableau n° 8 : Synthèse des trois perspectives épistémologiques chez les élèves
Modalité dialogique**

Pers.épistémologique Classe	Egocentrisme	%	Relativisme	%	Intersubjectivité	%	Total	%
Classe 1	44	35	71	56	11	9	126	100
Classe 2	25	30	45	54	14	17	84	100
Classe 3	21	20	80	75	6	6	107	100
Classe 4	38	26	96	65	14	9	148	100
Classe 5	45	27	113	67	10	6	168	100
Classe 6	40	33	70	57	13	11	123	100
Classe 7	50	39	76	59	3	2	129	100
Classe 8	54	30	121	68	4	2	179	100
Classe 9	28	14	156	79	14	7	198	100
Classe 10	30	24	90	71	7	6	127	100
Total	375	27	918	66	96	7	1389	100

**Tableau n° 9 : Synthèse des trois perspectives épistémologiques chez les élèves
Modalité non dialogique**

Pers.épistémologique Classe	Egocentrisme	%	Relativisme	%	Intersubjectivité	%	Total	%
Classe 11	52	54	45	46	0	0	97	100
Classe 12	69	43	90	57	0	0	159	100
Classe 13	43	49	44	51	0	0	87	100
Classe 14	45	76	14	24	0	0	59	100
Classe 15	33	45	40	55	0	0	73	100
Classe 16	77	49	77	49	2	1	156	100
Classe 17	72	69	32	30	1	1	105	100
Classe 18	98	73	36	27	0	0	134	100
Classe 19	51	61	31	37	1	1	83	100
Classe 20	28	54	22	42	2	4	52	100
Total	568	57	431	43	6	1	1005	100

2.2. Les résultats d'analyses

Dans la suite, les résultats **d'analyse** dans les trois perspectives épistémologiques, une à une, sont présentés sur base de nos hypothèses.

2.2.1. La perspective épistémologique de l'égocentrisme

L'égocentrisme : L'analyse des *verbatim*s révèle, généralement en tout début d'expérimentation, que les points de vue de certains élèves sont ancrés dans l'expérience perceptuelle et qu'ils sont incapables de justifier leurs propos, même sur l'insistance de la personne-ressource. Nous avons nommé ce premier niveau épistémologique, l'égocentrisme parce que ces élèves sont essentiellement centrés sur leur propre perspective (Daniel *et al.* 2005 : 19).

Tableau n° 10 : La perspective épistémologique de l'égocentrisme

Modalité Perspective épistémologique	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Egocentrisme	$x = 27$	$y = 57$	$s = x + y = 84$
Non égocentrisme	$m - x = 73$	$n - y = 43$	$N - s = 116$
Total	$m = 100$	$n = 100$	$N = m + n = 200$

La perspective épistémologique de l'**égocentrisme** résulte de la somme des comportements anecdotiques et monologiques. En gardant à l'esprit que F_X est la distribution des comportements égocentriques (anecdotiques et monologiques) dans les classes dialogiques et F_Y celle des comportements des classes non dialogiques, avec des proportions respectives de 27 et 57, pouvons-nous confirmer ou réfuter l'hypothèse nulle d'égalité des proportions ? Le test exact de Fisher rejette l'hypothèse nulle au seuil de 5% tel que nous pouvons le constater à travers ce résultat :

$$P(X \leq 27 | S = 84, H_0) = \frac{\binom{100}{27} \binom{100}{57}}{\binom{200}{84}} = 1.0421 * 10^{-5}$$

La probabilité d'observer une proportion inférieure ou égale à 27, étant donnée l'hypothèse d'égalité des proportions et la somme des proportions égale à 84, est égale à $1.0421 * 10^{-5}$. Cette probabilité est inférieure à 0.05, nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité des proportions et concluons que la proportion de comportements égocentriques observés dans la modalité dialogique est significativement faible par rapport à celle de la modalité non dialogique.

2.2.2. La perspective épistémologique du relativisme

Le relativisme. À travers l'analyse des *verbatim*, nous avons noté un deuxième niveau épistémologique chez des élèves, que nous avons nommé le relativisme, parce que marqué par la tolérance et l'ouverture à la pluralité. À ce niveau, les élèves manifestent une capacité à réfléchir face à un problème à résoudre, mais ils ont de la difficulté à justifier leurs points de vue ; en outre, dans cette perspective, les élèves ne doutent pas des prémisses et n'évaluent pas la pertinence ou la validité des points de vue émis ; leurs énoncés se rapprochent davantage des conclusions fermées que des hypothèses à discuter (Daniel *et al.* 2005 : 19-20).

Tableau n° 11 : La perspective épistémologique du relativisme

Modalité Perspective épistémologique	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Relativisme	x= 66	y= 43	s=x+y= 109
Non relativisme	m-x= 34	n-y= 57	N-s= 91
Total	m= 100	n= 100	N=m+n= 200

En définissant le relativisme comme étant la somme des échanges de type dialogique non critique et dialogique quasi-critique, le test exact de Fisher rejette l'hypothèse nulle d'égalité des proportions entre les modalités dialogique et non dialogique telle que le montre la formule suivante :

$$P(X \geq 66 | S = 109, H_0) = \frac{\binom{100}{66} \binom{100}{43}}{\binom{200}{109}} = 0.000547888$$

Cela se comprend bien parce que, à l'échange dialogique non critique – qui selon nos résultats, n'est ni dialogique ni non dialogique à priori – on ajoute les échanges dialogiques quasi-critiques explicitement testés être de modalité dialogique. Cela fait normalement basculer la somme vers la modalité dialogique. Ce test rejette l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse alternative selon laquelle le relativisme est plus fréquent dans la modalité dialogique que dans celle non dialogique.

2.2.3. La perspective épistémologique de l'intersubjectivité

L'intersubjectivité. Ce que nous appelons l'intersubjectivité n'est pas une perspective spontanée chez les élèves de 10-12 ans : elle s'est manifestée seulement en fin d'année scolaire et, encore, pas chez tous les groupes d'élèves. Cette perspective présuppose que les élèves sont motivés à construire des sens avec l'aide des égaux ; leur outil privilégié est l'évaluation critique ; leurs énoncés sont justifiés et régulièrement caractérisés par l'incertitude (Daniel *et al.* 2005 : 20).

La perspective épistémologique de l'intersubjectivité s'identifie, dans ce cas, au type d'échange critique. Les résultats du test sont donc les mêmes que ceux trouvés pour le type d'échange dialogique critique.

Tableau n° 12 : La perspective épistémologique de l'intersubjectivité

Modalité Perspective épistémologique	Modalité dialogique (X)	Modalité non dialogique (Y)	Total (S)
Intersubjectivité	x= 7	y= 1	s=x+y= 8
Non intersubjectivité	m-x= 93	n-y= 99	N-s= 192
Total	m= 100	n= 100	N=m+n= 200

Ce tableau récapitulatif des données relatives à la perspective épistémologique de l'intersubjectivité est identique à celui précédemment analysé avec le type d'échange dialogique critique. Donc, le test exact de Fisher donne les résultats suivants :

$$P(X \geq 7 | S = 8, H_0) = \frac{\binom{100}{7} \binom{100}{1}}{\binom{200}{8}} = 0.029052364$$

La probabilité d'observer une proportion de comportements relatifs à l'intersubjectivité dans la modalité dialogique, supérieure ou égale à 7, étant donnée l'hypothèse d'égalité des proportions et la somme des proportions égale à 8, est 0.029052364. Cette probabilité est inférieure à 0.05, donc, nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité des proportions et concluons que la proportion de comportements intersubjectifs observés dans la modalité dialogique est significativement supérieure à celle de la modalité non dialogique.

Une fois que nous avons présenté nos résultats de type quantitatif pour les variables dépendantes *dialogue-élèves* et *décentration-élèves*, dans la partie

suivante nous les aborderons à partir d'une perspective qualitative, afin de compléter notre réflexion.

3. ANALYSE QUALITATIVE DES EFFETS DE LA VARIABLE INDEPENDANTE DIALOGUE-ENSEIGNANTS SUR LES VARIABLES DEPENDANTES DIALOGUE-ELEVES ET DECENTRATION-ELEVES

L'analyse qualitative entamé dans cette troisième partie du chapitre nous permettra d'aborder, par quelques exemples, la progression du *dialogue*, c'est-à-dire les cinq types d'échange : anecdotique, monologique, dialogique non critique, dialogique quasi critique et dialogique critique¹⁵. Ces analyses comporteront aussi la variable correspondante à la *décentration* à partir des trois perspectives épistémologiques : égocentrisme, relativisme et intersubjectivité.

Dans les lignes qui suivent nous présentons cinq exemples¹⁶, provenant des résultats de notre recherche quasi-expérimentale. Le premier et le deuxième concernent l'égocentrisme ; le troisième nous montre le passage de l'égocentrisme au relativisme ; le quatrième présente le relativisme avec prédominance **c** (dialogique non critique) et, le dernier, manifeste aussi des indicateurs du relativisme mais avec prédominance **d** (dialogique quasi-critique).

Pour chaque exemple, le tableau d'analyse des échanges comporte trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve la description de l'agir tant du professeur (P) que des apprenants (A)¹⁷. Dans la deuxième, les observations correspondent aux indicateurs de la variable indépendante *dialogue-enseignants* (selon la synthèse des comportements¹⁸ des enseignants). Dans la troisième colonne, les observations qui appartiennent aux indicateurs des variables

¹⁵ Dans notre recherche, nous n'avons pas trouvé des exemples complets du type d'échange dialogique critique.

¹⁶ Pour chaque exemple, nous avons pris seulement une question du questionnaire établi pour la classe d'éducation par les / aux médias.

¹⁷ A = apprenante, A* = apprenant et T = tous les élèves. Dans la présente recherche nous n'avons pas tenu compte de la distinction des sexes dans l'analyse.

¹⁸ Chaque indicateur des comportements des enseignants est accompagné des codes respectives : ND (Non dialogique), I (Intermédiaire) et D (Dialogique).

dépendantes : *dialogue-élèves* et *décentration-élèves* (selon les indicateurs¹⁹ des grilles d'analyse).

Comme mentionné au chapitre de la Méthodologie, les noms des écoles sont identifiés par des lettres de l'alphabet, ceux des enseignants par des numéros (1 - 20) et les noms des élèves sont abrégés et en italiques, afin de préserver leurs identités.

A travers ce type de tableau notre but est de montrer, de la façon la plus claire possible, la relation d'influence entre la variable indépendante et les variables dépendantes.

3.1. Exemple n°1 : «L'égocentrisme (centration) chez les élèves : manque d'orientation de l'enseignante non dialogique»

L'exemple que nous présentons correspond à la question n°1 – pensée logique, éducation aux médias (représentations) – dans une classe de type non dialogique (enseignante n°11). Les élèves appartiennent à la classe de 6e primaire de l'école « A ».

CLASSE NON DIALOGIQUE	OBSERVATIONS VARIABLE INDEPENDANTE	OBSERVATIONS VARIABLES DEPENDANTES
Enseignante n° 11 Question n° 1	DIALOGUE - ENSEIGNANT	DIALOGUE-ELEVES
<u>Question 1</u> a. <u>Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?</u>	Question du livret-guide.	
-P : Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?	Pose la question dans des termes identiques à ceux du livret-guide.	

¹⁹ Les indicateurs des grilles d'analyse sont présentés de façon complète (littérale) en plus de leurs codes.

-A1*: Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : La personne qui veut répondre lève la main. Voyons, commençons par Ma...	Fait connaître les normes de discipline pour la discussion (I). Personnalise la question en mentionnant le prénom de l'élève (D)	
-*A1: Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Réelles, dit-il. Toi...	Répète l'intervention de l'élève (I) et essaie de faire ressortir son intervention. Elle désigne un élève pour qu'il participe (ND).	
-A2 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Réelles. Toi...	Répète l'intervention de l'élève (I). Individualise la question en désignant l'élève du doigt (ND).	
-A3 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Réelles.	Répète l'intervention de l'élève (I).	
-A4 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Réelles. Ici...	Répète l'intervention de l'élève (I). Individualise la question en désignant l'élève du doigt (ND).	
-*A5 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4).

		<i>Indicateurs de type monologique.</i>
-*A6 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-A7 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-A8 : Réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Réelles.	Répète l'intervention de l'élève (I).	
b. <u>Pourquoi ?</u>	Question du livret-guide.	
-P : Pourquoi ?	Pose la question dans les mêmes termes que le livret-guide.	
-T : (Silence).		Silence du groupe.
-P : Les prestations qu'ils ont accomplies dans cette production ne sont pas la réalité. Maintenant, pourquoi ne sont-elles pas la réalité ? Parce que ces élèves-là et tous les personnages qui ont participé au tournage ont fait une espèce de théâtralisation. Ces personnes n'ont pas connu ces moments désagréables comme lorsqu'ils soulèvent le petit et qu'après cela entraîne comme conséquences les fractures et je ne sais quel problème physique. Alors, elles n'étaient pas vérité, c'était des artistes qui jouaient un rôle. Passons à la question n°2.	Ignore le silence des élèves (ND). N'insiste pas pour approfondir le thème en question avec eux (ND) et donne une explication à titre individuel. Annonce la question 2.	

		DECENTRATION - ELEVES Egocentrisme (centration). Les points de vue de certains élèves sont ancrés dans l'expérience perceptuelle (1A). Les élèves ne justifient jamais leurs propos (1B) et ils sont centrés sur leurs propres perspectives (1D).

Interprétation des résultats :

On observe que l'attitude générale de l'enseignante de type non dialogique se manifeste par une quasi absence dans l'accompagnement des élèves, c'est-à-dire, qu'elle les laisse intervenir, sans aucun type d'orientation. Vu ce manquement de la part de l'enseignante, on observe chez les élèves seulement des indicateurs monologiques : les réponses des élèves sont brèves (b1) ; résoudre un problème équivaut à rechercher *la* bonne réponse (b4). Le fait de répéter le même mot de façon consécutive, nous fait penser à une sorte d'absence d'autonomie dans la réflexion des élèves.

Dans une grande partie de l'exemple, les interventions de l'enseignante se limitent à répéter les interventions des élèves ; ce comportement intermédiaire (I) dans le cas de cette enseignante non dialogique produit une sorte de monotonie dans les échanges dans laquelle les élèves s'installent sans chercher à s'investir dans la discussion. De même, lorsque l'enseignante signale du doigt les élèves (ND) crée ainsi une relation impersonnelle avec eux et entre eux qui pourrait constituer un obstacle à une participation plus engagée de la part de l'élève. Ici nous voyons une manifestation de la relation asymétrique²⁰ entre enseignante et élèves.

Le silence du groupe, à la fin de l'exemple, peut être un indicateur d'un manque de motivation à l'échange chez les élèves. Par rapport à ce comportement groupal, on observe que l'enseignante n'insiste pas lorsque elle pose la question b (pourquoi ?) du livret-guide ; donc, elle ne cherche pas à approfondir le thème

²⁰ Relation de symétrie : interactions entre sujets basées sur l'égalité de status et de rôles dans les échanges (Foulin et Mouchon, 1999 : 43). L'asymétrie est le concept contraire. Celle-ci se manifeste entre l'enfant et l'adulte et elle est marquée par des relations d'autorité dans une dynamique de contrainte sociale (Darnon et al., 2008 : 52).

avec les élèves, au contraire, elle donne une explication du sujet à titre individuel et, on observe que cela ne favorise pas la mise en place de la *communauté de recherche*²¹.

En ce qui concerne des attitudes d'ordre dialogique, l'enseignante personnalise la question en ne nommant l'élève qu'une seule fois et, dans un cas, elle reprend la réponse de l'élève en essayant de faire ressortir son intervention.

Les élèves se trouvent dans une perspective épistémologique d'*égocentrisme* (centration). Le fait que les élèves cherchent toujours « la » bonne réponse manifeste qu'ils sont ancrés dans l'expérience perceptuelle (vis - à - vis du vidéo) (1A). Leurs réponses répétitives et brèves ne sont jamais justifiées (1B) et, étant centrés sur leurs propres perspectives, ils n'échangent pas entre pairs (1D).

Dans ce cadre d'échange no dialogique, l'idée initiale de la discussion – le caractère réel ou non du docu-fiction – n'est pas améliorée ni modifiée.

De façon générale, cet exemple met en évidence des comportements de la part de l'enseignante et des élèves, qui ne contribuent pas à créer un *espace dialogique / intersubjectif*²².

3.2. Exemple n°2 : «L'égocentrisme (centration) chez les élèves : lorsque les efforts d'un enseignant dialogique n'aboutissent pas»

Dans l'exemple qui suit nous allons aussi analyser la question n°1 comme dans l'exemple précédent, mais cette fois-ci appliquée par un enseignant dialogique (n°5). Les élèves appartiennent à la classe de 6^e primaire de l'école « C ».

CLASSE	OBSERVATIONS	OBSERVATIONS
NON DIALOGIQUE	VARIABLE INDEPENDANTE	VARIABLES DEPENDANTES

²¹ Nous rappelons que dans la Communauté de recherche les élèves s'écoutent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent l'un l'autre à justifier leurs positions qui, sans cela, seraient sans fondement, s'entraident pour tirer les conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre les camarades. Une communauté de recherche tente de suivre la recherche là où elle mène, plutôt que de se laisser enfermer dans les limites strictes des disciplines existantes (Lipman, 1995 : 32).

²² Nous rappelons que l'*espace dialogique/intersubjectif* considère, indissociablement, pour le moins deux points de vue possibles où les signifiés sont construits par les personnes dans leurs interactions via la décentration.

Enseignant n° 5 Question n° 1	DIALOGUE - ENSEIGNANT	DIALOGUE-ELEVES
<u>Question 1</u> a. <u>Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?</u>	Question du livret-guide.	
P : Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?... Gé...	Interpelle les élèves directement en tant que groupe (I). par la suite, accepte l'intervention d'une élève en citant son prénom (D).	
A1: Elles sont réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P: Que veut dire "réelles". Voyons ...	Veille à ce que les élèves développent la réflexion de manière progressive (D).	
-A1: Qui est arrivé dans la vie réelle.		Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante (b3). <i>Indicateur de type monologique.</i>
-P: Qui s'est produit dans la vie réelle. Elles sont réelles ou bien elles sont dans notre imagination ?	Reprend la réponse de l'élève pour poser une question (D). Veille à ce que les élèves développent la réflexion de manière progressive (D).	
-A2 *: C'est réel.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P: Pourquoi est-ce réel ?	Veille à ce que les élèves développent la réflexion de manière progressive (D).	
-A 2*: C'est réel parce que...		Incapacité des élèves à justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par le professeur (a4). <i>Indicateur de type anecdotique.</i>
-P: Réel veut dire « qui existe ». Pourquoi sont-elles réelles, Sa ?	Clarifie quand un doute se produit dans la compréhension des enfants (D). Personnalise la question, citant le prénom de l'élève (D).	
-A3 *: Parce qu'elles sont		Incompréhension des concepts

réelles.		abstraites lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange (a5). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type anecdotique et monologique.</i>
-P: Elles sont réelles, n'est-ce pas ? Elles sont réelles... Gr, les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?	Reprend la réponse de l'élève pour poser une question (D). Personnalise la question, citant le prénom de l'élève (D).	
-A4 *: Elles sont réelles.		Les réponses des élèves sont brèves (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). Peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions (a6). <i>Prépondérance des indicateurs de type monologique.</i>
-P : Comment ça, elles sont réelles ?	Remet en question la réponse de l'élève (D).	
-A4 *: Parce qu'elles se produisent dans la réalité.		Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante (b3). <i>Indicateur de type monologique.</i>
-P : Voyons, Ga ?	Cherche une autre opinion et individualise la question en mentionnant le prénom de l'élève (D).	
-A5 : Elles sont réelles.		Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). Peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions (a6). <i>Indicateurs de type monologique et anecdotique.</i>
-P : Comment ça ... ?	Remet en question la réponse de l'élève (D).	
-A5 : Parce que cela se passe dans la réalité.		Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante (b3). <i>Indicateur de type monologique.</i>
-A6 : Parce que ces cas-là se sont passés dans la réalité.		Réponses indépendantes les unes des autres (b2). Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante (b3). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P: Ils ont eu lieu souvent, dans de nombreux cas,	Éclaire l'idée qui se dégage de la discussion (D) et, ensuite,	

dans de nombreux lieux, c'est certain. Dans notre cas, pourquoi s'est présenté ce type de situation ?	interpelle les élèves directement en tant que groupe (I) par le moyen d'une question destinée à mettre en place une réflexion par rapport à la réalité des élèves (D).	
		DECENTRATION - ELEVES Egocentrisme (centration). Chaque élève est essentiellement centré sur sa propre perspective (1D). Les élèves ne justifient jamais leurs propos (1B) ou justifient leurs propos mais non spontanément (1C). Ils restent toujours au niveau de l'expérience perceptuelle (1A).

Interprétation des résultats :

Dans l'exemple que nous venons de présenter, on observe de façon évidente l'*agir dialogique* (D) de l'enseignant n°5. Celui-ci manifeste une tendance à accorder à tous la possibilité de participer. De même, il accepte l'intervention des élèves en citant leurs prénoms, de cette façon il essaie d'établir une ambiance de proximité et de confiance avec les élèves. L'enseignant questionne pour approfondir le sujet de la discussion avec le même élève, pour inciter l'élève à réfléchir sur sa propre réflexion (motivation à la métacognition²³). En récupérant la réponse de l'élève, il pose des questions en vue de l'approfondissement du thème. Il remet en question la réponse de l'élève mais légèrement, donc, n'arrive pas à installer une problématisation. Il éclaire l'idée qui se dégage de la discussion pour faciliter le maintien du fil conducteur. Finalement, il adresse une question à toute la classe, destinée à mettre en place une réflexion commune en relation avec la réalité des élèves.

²³ Nous rappelons la définition de *métacognition* en tant que activité mentale qui permet de percevoir et de comprendre comment nous exerçons notre pensée. Cela nous procure éventuellement davantage de pouvoir pour mieux contrôler et gérer notre façon d'apprendre quelque chose. Toutes les méthodes d'éducabilité cognitive s'intéressent à la démarche de l'élève et l'invitent ou l'incitent à expliciter ses démarches, à en prendre conscience. C'est ce qu'on appelle la métacognition, qui est un savoir de son propre savoir (Delannoy et Passegand, 1992 : 36).

Le comportement intermédiaire «Interpelle les élèves directement en tant que groupe », étant suivi d'un comportement dialogique, appui l'agir dialogique de l'enseignant.

Cependant, face à ces *comportements dialogiques* de la part de l'enseignant, la réponse des élèves n'est pas celle qu'on attendait. Les élèves manifestent une incapacité à justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignant (a4). On observe une incompréhension des concepts abstraits lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange (a5). Les élèves montrent peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions (a6). Des réponses brèves de la part des élèves (b1). Les réponses sont indépendantes les unes des autres (b2). Nous voyons que dans son agir dialogique l'enseignant n'a aucun comportement qui permet de mettre en relation les réponses de l'élève avec celles des pairs. Donc, il n'est pas étonnant la manifestation de ces types d'échange.

Malgré qu'il paraît y avoir un type d'«acquiescement implicite²⁴» dans les réponses des élèves A5 et A6 au cours des échanges, ce n'est pas le cas, car la réponse de l'élève A6 est plutôt dirigée à l'enseignant et non à son pair A5. Les énoncés ne sont pas spontanément justifiés, ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante (b3). Les réponses montrent que, pour les élèves, résoudre un problème équivaut à rencontrer « la » bonne réponse (b4).

Comme dans l'exemple n°1, les élèves ici se trouvent également dans une perspective épistémologique d'égocentrisme (centration) : chacun est essentiellement centré sur sa propre perspective (1D) car ils ne montrent pas d'intérêt pour la perspective des pairs. Les réponses répétitives et brèves de quelques élèves ne sont jamais justifiées (1B) et si certains élèves le font, ce n'est jamais spontanément (1C). Ils restent toujours au niveau de l'expérience perceptuelle²⁵ (vis-à-vis de la vidéo) (1A), par la recherche toujours de la bonne réponse. L'incompréhension des concepts abstraits (par exemple : la notion du réel) nous semble aussi être une des raisons qui fait que leurs points de vue

²⁴ L'*implicite* est dû au fait que l'on n'est pas en mesure de prouver que la réponse émise par l'élève A6 est une réaction à la réponse de l'élève A5 (même si ces deux réponses sont pratiquement similaires).

²⁵ **Expérience perceptuelle :**

restent ancrés dans l'expérience perceptuelle. Puisque ils sont essentiellement centrés sur leur propre perspective, l'« autre » n'existe pas ce qui caractérise l'état de centration.

Il est important de remarquer l'existence d'un progrès à l'intérieur de ce rapport qui est de type égocentrique. Malgré qu'il y a deux élèves, au début de l'échange, qui n'arrivent pas à justifier leurs propos même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignant, on voit que plus tard d'autres élèves sont capables de justifier quand l'enseignant les leur demande.

Comme dans le cas précédent, l'idée initiale de la discussion –le caractère réel ou non du docu-fiction– n'est pas améliorée ni modifiée.

De façon générale, cet exemple met en évidence des comportements dialogiques de la part de l'enseignant qui ne sont pas suffisants²⁶ pour réduire la relation asymétrique – entre enseignante et élèves – et créer un *espace dialogique / intersubjectif*.

Exemple n°3 : « La problématisation²⁷ de la part de l'enseignante : transition entre l'égocentrisme (centration) et le relativisme (début de décentration) chez les élèves»

Pour cette troisième illustration, nous avons pris l'exemple de l'enseignante n°11 (non dialogique) dans la question n°3 du questionnaire correspondant à la pensée métacognitive (éducation par les médias). Les élèves font partie de la classe de 6^e primaire de l'école « A ».

CLASSE NON DIALOGIQUE	OBSERVATIONS VARIABLE INDEPENDANTE	OBSERVATIONS VARIABLES DEPENDANTES

²⁶ Dans cette première question, le professeur ne réussit pas à établir la « communauté de recherche » entre les élèves. Cependant, nous verrons dans l'exemple n°4, que son comportement dialogique est utile pour la suite de la discussion car il réussit à ce que ses élèves arrivent à manifester des indicateurs de la perspective épistémologique correspondant au relativisme.

²⁷ **Problématisation** : Il s'agit de voir comment le professeur fait place à certaines *inconnues* (présentées par l'intermédiaire d'un dilemme, d'une opposition, etc.) pour lesquelles, à *priori* les élèves manquent de réponse et les introduit en situation de recherche.

Enseignante n° 11 Question n° 3	DIALOGUE - ENSEIGNANT	DIALOGUE-ELEVES
Question 3 a. <u>Quel genre d'actions les personnages réalisent-ils pendant la récréation ?</u>	Question du livret-guide.	
-P : La question 3 est formée de trois questions à la fois. Nous allons avancer pas à pas et nous allons commencer par la première qui dit : « quel genre de moyens les personnages emploient-ils pour atteindre leurs objectifs ? ... Comprenez-vous bien la question ?	Fournit un contexte général à la question 3 et explique le processus à suivre. Ne formule pas la question dans les mêmes termes que le livret-guide et en arrive à changer le sens de celle-ci (I). Pose des questions à toute la classe, sous forme collective (I).	
-A12*: Des moyens...		Les réponses des élèves sont brèves (b1). <i>Indicateur de type monologique</i>
-P : Des moyens.... Ma...	Répète l'intervention de l'élève sans aucune rectification (ND) et ensuite accepte la participation d'un élève en le nommant (D).	
-A13*: Ils utilisent les moyens de communication, comme la vidéo; ils l'utilisent pour communiquer le message.		Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateur de type monologique</i>
-P : Le message vous est parvenu grâce à la vidéo. Quels sont les moyens qu'ils ont utilisés ? Quels actes les personnes qui ont travaillé à cette vidéo ont-elles réalisés ? Quel genre d'actions ?	Reprend la réponse de l'élève et la synthétise (D). Ensuite, rectifie la formulation de la question de départ (D). Au début, adresse les questions à l'ensemble de la classe (I) et, comme personne ne répond, individualise la question en désignant l'élève du doigt (ND).	
-A13*: Des jeux.		La réponse de l'élève est brève (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Des jeux... Comment étaient ces jeux ?	Reprend la réponse de l'élève et pose une question pour approfondissement (D) en désignant l'élève du doigt (ND).	

-A3*: Dangereux.		La réponse de l'élève est brève (b1). Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateurs de type monologique.</i>
-P : Et qu'entraîne le danger ?	Pose une question pour approfondissement (D) à un autre élève en lui désignant du doigt (ND).	
-A5*: Il entraîne des conséquences.		Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). <i>Indicateur de type monologique.</i>
-P : Cela entraîne des conséquences.	Répète la réponse de l'élève (I).	
b. <u>À ton avis, quelles autres actions différentes (positives) les personnages auraient-ils pu réaliser pendant la récréation ?</u>	Question du livret-guide.	
-P : Quels autres moyens selon toi les personnages auraient pu utiliser ?	Ne formule pas la question dans les mêmes termes que le livret-guide et en arrive à changer le sens de celle-ci (I). Conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D).	
-A12*: Les personnages auraient utilisé des couteaux.		Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4). Début de la <i>Communauté de Recherche</i> entre les élèves (c1). <i>Prédominance de l'indicateur dialogique non critique.</i>
-P : Votre camarade dit qu'un autre moyen aurait été d'utiliser des couteaux pour réaliser cela. Pourquoi pas ?	Reprend la réponse de l'élève pour poser une question (D) qui présente un dilemme (D).	
-A13*: Ah bon ! On peut apporter un couteau dans une école ?		Liens entre les interventions des élèves (d2). (interdépendance des points

		de vue). Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs (d3). <i>Indicateurs de type dialogique quasi-critique.</i>
-P : Mais, parfois il y en a qui apportent toute sorte d'objets pointus.	Répond à la question de l'élève à partir d'une observation personnelle (I) qui, cependant, n'arrive pas à prolonger la discussion.	
		DECENTRATION-ELEVES Question 3a : Egocentrisme (centration). Certains élèves sont essentiellement centrés sur sa propre perspective (1D). Les élèves ne justifient leurs propos (1B). Question 3b : Relativisme (début de décentration, prédominance c). Marqué par la tolérance et l'ouverture à la pluralité (2A). Les élèves manifestent une capacité de réfléchir en regard d'un problème à résoudre (2B).

Interprétation des résultats :

- Par rapport aux comportements de l'enseignante :

Dans cet exemple, les comportements de l'enseignante ne sont pas totalement non dialogiques (ND), car des comportements de type intermédiaire (I) et dialogique (D) se manifestent également. Nous poursuivrons en présentant une analyse détaillée selon chaque sous-catégorie de la catégorie «conduite de la discussion»²⁸ :

Questions (A) : La plupart du temps, l'enseignante individualise les questions en désignant du doigt un élève (ND). Nous observons que ce geste est un

²⁸ A partir de cette question n°3, les interprétations des résultats seront présentées suivant la catégorie d'analyse « conduite de la discussion » qui fait partie des quatre catégories destinées à analyser les comportements des professeurs dialogiques et non dialogiques.

comportement de type non dialogique (pour l'intention implicite d'imposition), qui rend difficile la création d'une ambiance de proximité et de confiance entre professeur et élèves. Dans le cas des deux questions (a et b), l'enseignante ne formule pas la question dans les termes du guide et en arrive à changer légèrement le sens de celle-ci (I), ce qui entraîne des conséquences négatives sur la continuité du fil conducteur de la discussion. Elle adresse parfois des questions à l'ensemble de la classe (I) mais, quand elle le fait, les élèves ne répondent pas. Bien qu'elle formule des questions pour approfondir le sujet de la discussion (D) nous pensons que ce comportement de type dialogique ne parvient pas à se dérouler totalement car, immédiatement après, elle désigne du doigt un élève (qu'elle choisit) afin qu'il participe, ce qui provoque une rupture dans la relation, qui aurait pu être dialogique.

Problématisation (B) : Une seule fois (dans la question b) l'enseignante met en question la contribution de l'élève (D), c'est-à-dire qu'elle effectue une problématisation du message. Un autre élément problématisateur se manifeste quand l'enseignante essaye de conduire les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Cependant, ce dernier comportement (correspondant à la question b) ne vient pas de l'initiative de l'enseignante car il a été établi antérieurement dans le modèle de départ destiné au professeur. En tout cas, aucun des deux comportements problématisateurs n'est mis en oeuvre dans toute leur ampleur.

Motivation à la réflexion (C) : Dans la question a, par moments, l'enseignante essaie de faire en sorte que les élèves établissent une relation (bien que de forme directive) entre leurs réflexions (D). A une autre occasion, elle reprend la question de l'élève et met en relief son intervention (D) dans l'intention qu'elle soit prise en compte dans la réflexion. Nous considérons que les deux comportements constituent une motivation implicite à la décentration.

Orientation et information supplémentaires (D) : À la fin de la question b, l'enseignante répond à la question de l'élève à partir d'une observation personnelle (I) qui n'arrive, cependant, pas à prolonger ni à enrichir la discussion.

Gestion du fil conducteur (E) : Dans la question a, bien qu'à retardement, l'enseignante rectifie la formulation de la question de départ (D) ; elle corrige la question de départ voyant que le fil conducteur a été modifié.

Évaluation et traitement des réponses des élèves (F) : L'enseignante, répète l'intervention de l'élève sans faire aucune rectification (ND); elle sait que la ligne de réflexion n'est pas correcte et ne dit rien pour l'éclairer —il semblerait qu'elle n'écoute pas attentivement les élèves. À de rares occasions, elle reprend la réponse de l'élève et pose une question pour approfondissement (D) : cela contribue à éclairer le thème de la discussion.

Motivation à la participation et gestion des silences des élèves (G) : L'enseignante ne motive pas les élèves à la participation.

Dimension affective (H) : Les expressions de l'enseignante sont souvent brèves et directives dans la relation à l'élève (ND).

- Par rapport aux types d'échanges et à la décentration chez les élèves:

Question a :

Au départ de la question, nous identifions des échanges de type *monologique* (b) : la réponse de l'élève est brève (b1) et résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse (b4).

Malgré l'attitude à tendance dialogique de l'enseignante, la *relation asymétrique* entre elle et les élèves reste évidente surtout par son agir peu affectif qui manifeste une position distante et autoritaire. Nous notons que ce manque de proximité de la part de l'enseignante est imité, dans une certaine mesure, par les élèves.

Cependant nous pensons qu'il existe un autre facteur plus déterminant pour que la *Communauté de Recherche* n'ait pas pu être installée entre les élèves : le fait que l'enseignante —malgré les autres attitudes dialogiques dans son comportement—

n'a pas mis en place des comportements destinés à *problématiser* le sujet de la discussion ni de *motivation à la réflexion*.

Sur la base de cette analyse ayant trait aux types d'échanges entre les élèves, nous pouvons dire que, en ce qui concerne la *décentration*, les élèves se trouvent à un niveau d'*égocentrisme* (centration), c'est-à-dire que ils sont incapables de justifier leurs opinions, même sur l'insistance de l'enseignante (1B) et ils restent essentiellement centrés sur leur perspective (1D).

On observe un faible effort (sous l'orientation de l'enseignante) pour effectuer une co-construction des idées entre les élèves A13*-A3* et A5* et on voit comme résultat que l'intensité de l'*interaction* verbale et de l'*argumentation* est minime entre eux. Nous pensons que c'est, encore une fois, dû à une absence de conflit socio-cognitif²⁹.

Comme dans les exemples précédents (n°1 et n°2) correspondant à l'*égocentrisme*, l'idée initiale ne s'améliore ni ne se modifie.

Question b :

Malgré que la question³⁰ de l'enseignante tend à stimuler l'émission d'hypothèses (D), la première réponse de l'élève (A12*) contient des indicateurs de type monologique (résoudre un problème équivaut à rechercher *la* bonne réponse, b4) et *dialogique non critique* (début de la *Communauté de Recherche* entre les élèves, c1).

Comme l'enseignante continue à manifester des comportements de type dialogique, le nouveau participant (A13*) développe deux indicateurs de type *dialogique quasi-critique* : liens entre les interventions des élèves (d2) et des questions critiques mais qui n'influencent pas les pairs (d3).

²⁹ Conflit socio-cognitif : Confrontés à une situation-problème à résoudre, les partenaires d'une interaction doivent, d'une part, présenter une différence de centrations cognitives (points de vue, méthodes, réponses...) et, d'autre part, rechercher une réponse commune au problème. L'opposition sociale des points de vue, caractérise le conflit socio-cognitif, pivot de l'interaction (Foulin et Mouchon, 1999 : 41).

³⁰ Cette question ne vient pas de l'initiative de l'enseignant, elle était programmée dans le livret-guide.

Cependant, cette dynamique dialogique qui commence à prendre libre cours chez les élèves est interrompue par l'enseignante qui ne prend pas les dispositions nécessaires pour prolonger la discussion.

Bien que l'enseignante manifeste des comportements de type dialogique, la *relation asymétrique* entre elle et les élèves se maintient. De même son attitude peu affective n'arrive pas à générer de la proximité et de la confiance chez les élèves.

En ce qui concerne l'analyse de la *décentration* dans la question b, l'apparition des échanges de type dialogique non critique et quasi critique chez les élèves, nous conduit à penser que nous nous trouvons devant un *début de décentration*, où on observe entre les élèves A12* et A13* un commencement de co-construction d'idée à propos de la question de l'enseignante qui est marqué par la capacité de réfléchir à l'égard d'un problème à résoudre (2B) dans un cadre de tolérance et d'ouverture à la pluralité (2A).

Comme le processus de décentration en est à ses débuts, l'*interaction verbale* et l'*argumentation* ne sont pas développées. On observe clairement le début d'un *conflit socio-cognitif* (entre les élèves A12* et A13* grâce à l'intervention problématisante de l'enseignante), cependant, ce processus est interrompu. De même, cette interruption ne permet pas d'arriver à une amélioration de l'idée initiale.

Cet exemple n° 3 met en évidence des comportements de l'enseignante et des élèves qui, malgré les efforts déployés, n'aboutissent pas à créer un *espace dialogique/intersubjectif*.

3.4. Exemple n°4 : «Relativisme (début de décentration) chez les élèves : efforts dialogiques de l'enseignant »

Pour cet exemple, nous avons pris le cas de l'enseignant n°5 (dialogique) dans la question n°3 du questionnaire correspondant à la pensée métacognitive (éducation par les médias). Les élèves font partie de la classe de 6^e primaire de l'école « C ».

CLASSE DIALOGIQUE	OBSERVATIONS VARIABLE INDEPENDANTE	OBSERVATIONS VARIABLES DEPENDANTES
Enseignant n° 5 Question n° 3	DIALOGUE - ENSEIGNANT	DIALOGUE-ELEVES
Question 3 a. <u>Quel genre d'actions les personnages réalisent-ils pendant la récréation ?</u>	Question du livret-guide.	
-P: Quel genre d'actions réalisent ces personnages pour atteindre leur objectif ? ... Voyons, Lo, quelles actions ont été accomplies les acteurs ?	Formule la question du livret-guide à toute la classe (I) et ensuite adapte la question (sans en changer le sens) à un langage plus familier afin d'assurer une meilleure compréhension. Cela arrive lorsqu'il accepte la participation d'un élève, en le nommant (D).	
-A13*: Ils ont pratiqué des jeux dangereux et ils nous ont appris que nous ne devions pas jouer à ces jeux-là.		La « Communauté de Recherche » entre les élèves (c1) a été installée depuis la question précédente. Construction des idées à partir de celles de pairs (au sujet de la question précédente) (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). Préoccupation morale spontanée (e8). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P. L'ont-ils fait intentionnellement ? Voyons... Gé...	Pose une question qui présente un dilemme (D), c'est-à-dire <i>problématise</i> . Accepte la participation d'une élève, en la nommant (D).	
-A1: Ils ont fait jouer des acteurs pour que nous le disions à nos parents afin que nous ne fassions pas de même, pour que d'autres personnes n'agissent pas de la sorte.		Construction des idées à partir de celles de pairs (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). Préoccupation morale spontanée (e8). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: Correct. Voyons, Jo...	Évaluation brève qui renforce l'idée du fil conducteur (D). Accepte la participation d'un élève, en le nommant (D).	

-A7*: Ils ont agi avec violence et ce qu'ils faisaient dans le second cas était pour le moins brutal.		Construction des idées à partir de celles de pairs (lien implicite avec les interventions précédentes) (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: À quoi sont-ils parvenus ? ... Lu, qu'ont-ils atteint en ce qui nous concerne ? Les personnages, que nous ont-ils transmis avec leurs actions ?	Pose des questions qui demandent de la précision quant au sens du message (D) La première question s'adresse au groupe (I) et, ensuite, il accepte la participation d'un élève, en le nommant (D).	
-A4 *: Ils nous ont appris à ne pas commettre les erreurs qu'ils ont commises, eux-mêmes.		Construction des idées à partir de celles de pairs (lien implicite avec les interventions précédentes) (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: Da, quel est ton avis ?	Désigne par son prénom un élève qui désire participer et lui demande son avis (D).	
-A15*: Ils nous ont appris à mieux raisonner parce que ces histoires peuvent se terminer en tragédie.		Construction des idées à partir de celles de pairs (lien implicite avec les interventions précédentes) (c3). Énoncés justifiés lorsque l'enseignant guide les élèves dans ce sens (c4). Le point de vue est plus complexe (c5). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-A2 : Cela nous apprend à mieux raisonner sur ce sujet, bien que nous y ayons réfléchi de notre côté auparavant.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique quasi-critique.</i>
-P: Comme le dit à un autre moment votre camarade Be, avec d'autres camarades, et d'autres amis, nous parlons de ces thèmes. N'est-ce pas ? Nous allons continuer à en parler.	Valorise la contribution personnelle de l'élève. (motivation à la participation) (D). Fournit une perspective de travail pour l'avenir (orientation supplémentaire) (D).	
b) <u>Quelles autres actions auraient-ils pu proposer ?</u>	Question du livret-guide.	

-P: Quelles autres actions auraient-ils pu proposer? Voyons...	Conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Pose la question du livret-guide à toute la classe afin que tous aient la même occasion de répondre (I).	
-A2: Ils l'auraient battu.		Les réponses des élèves sont brèves (b1) <i>Indicateur de type monologique</i>
-P : Au lieu de le lancer en l'air, ils l'auraient battu. Quelles autres actions auraient-ils pu réaliser ?	Éclaire la réponse de l'élève. (D). Conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Reformule la question à la classe dans son ensemble (I).	
-A7 *: Ils auraient pu aider le petit, les autres garçons qui voyaient bien que les garnements étaient en train de le lancer en l'air.		Construction des idées à partir de celles de pairs (lien implicite avec les interventions précédentes) (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). Préoccupation morale spontanée (e8). <i>Prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: Les autres, ceux qui étaient en train de regarder, d'observer, ils auraient pu intervenir.	Réitère l'idée énoncée par l'élève (préserve le fil conducteur de la réflexion) (D).	
A5: Ils auraient pu.		Construction des idées à partir de celles de pairs (lien implicite avec les interventions précédentes) (c3). <i>Indicateur de type dialogique non critique.</i>
-P: Ou bien, peut être, le voyant par terre, l'auraient-ils recueilli, secouru. Voyons, d'autres actions, Gé...	Donne son point de vue personnel sur le sujet (enrichit l'idée en discussion) (D). Pose une question pour approfondir le sujet (D) et désigne par son prénom une élève qui désire participer (D).	
-A1: Au lieu de pratiquer ces jeux, ils auraient pu jouer à d'autres amusements. Au lieu de choisir ce petit, ils auraient choisi une autre personne plus grande et les autres personnes présentes auraient pu aller		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). <i>Indicateurs de type dialogique-quasi critique.</i>

appeler une autre personne adulte pour qu'elle intervienne.		
P: Rendez-vous compte, Gé vient de proposer d'autres actions comme aider et secourir. Ni, quelles autres actions auraient-ils pu réaliser pour aider ?	Fait référence directe à la contribution d'une élève. (motivation à la participation) (D). Conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Accepte la participation d'un élève en le nommant (D) et pose une question qui cherche à établir une relation (quoique non directe) entre les réflexions des élèves (D).	
-A6: Au lieu de faire ces bêtises, il aurait mieux valu parler, disons dialoguer.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). <i>Indicateurs de type dialogique quasi- critique.</i>
-P : Nous y voilà ! Au lieu de jouer à ces jeux dangereux, ils auraient pu se rapprocher pour parler, pour dialoguer. À vous, nous vous recommandons de faire attention pendant la récréation parce que tout le monde n'est pas à égalité : certains pensent d'une façon, d'autres pensent, pardonnez-moi, avec une certaine fourberie et cette situation existe. Quoi d'autre ?	Approuve l'idée exprimée par l'élève (il souligne de nouveau un apport personnel) (D). Introduit la notion de dialogue (information supplémentaire) (D). Émet une recommandation sur la récréation scolaire (établit une relation avec la vie quotidienne des enfants). (D). Pose une question à la classe entière, afin que tous puissent participer (I).	
-A9*: D'autres actions qu'ils auraient pu faire, comme parler, dialoguer. Ils n'auraient pas permis qu'ils le traînent, cet enfant. En échange, ce que nous avons vu, c'est qu'ils ne l'ont pas secouru, cet enfant, par égoïsme.		Construction des idées à partir de celles de pairs (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). <i>Indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P : Exactement, vous vous rendez	Approuve la participation de l'élève (renforce le fil conducteur de la	

compte, ils l'ont laissé tout seul, cet enfant. Il y a beaucoup à dire à ce sujet. Na, toi, s'il te plaît...	réflexion) (D) et formule un commentaire à ce sujet (D). Poliment, citant son prénom, accepte la participation d'une autre élève (D).	
-A16: Je suis d'accord qu'avant de jouer à ces jeux pervers, ils auraient pu se parler, ils auraient insisté sur ce qui ne leur plaisait pas.		Construction des idées à partir de celles de pairs (c3). Le point de vue est plus complexe (c5). <i>Indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: Na, pour décider que ces jeux ne sont pas convenables, qui devait les guider ? Qui sont les responsables ?	Conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Pose une question de précision et d'exactitude (D) à la même élève en citant son prénom (D).	
-T: Les parents !		Réponse groupale réflexive.
P: Non, je crois que c'est vous-mêmes parce que c'est pour ça que nous étions en train d'apprendre, c'est pour ça que nous pratiquons une tâche spéciale.	Exprime son propre point de vue qui est contraire à la réponse qu'ont donnée les élèves (D). Possibilité de problématisation que cependant l'on ne saisit pas.	
		DECENTRATION - ELEVES Questions a et b : Relativisme : début de décentration (prédominance c). Marqué par la tolérance et l'ouverture à la pluralité (2A). Les élèves manifestent leurs réflexions à l'égard d'un problème à résoudre (2B). Ils ont de la difficulté à justifier leurs points de vue, sauf lorsque l'enseignant les guide dans ce sens (2C). Les élèves ne doutent pas des prémisses et n'évaluent pas la pertinence ou la validité des points de vue émis (2D). Leurs énoncés se rapprochent davantage des conclusions fermées que des hypothèses à discuter (2E)

Interprétation des résultats :**- Par rapport aux comportements de l'enseignant :**

Dans cet exemple, les comportements du professeur sont en quasi-totalité considérés comme dialogiques (D) ; seul un comportement est de type intermédiaire (I).

Questions (A) : régulièrement, le professeur cite le prénom des élèves (D), induisant ainsi un climat de proximité et de confiance. De même, en continu, sur le même sujet (D), il formule les questions de façons différentes, ce qui lui permet d'éclairer et d'approfondir le thème de la discussion. Le seul *comportement intermédiaire* qui s'observe est quand il interpelle les élèves directement en tant que groupe (I). On constate dans ce cas qu'il pose une question à la classe tout entière, afin que tous puissent participer.

Problématisation (B) : bien que rarement, le professeur formule une idée présentant un dilemme (D). Il s'implique de façon personnelle dans la discussion du sujet (D) et conduit les élèves à émettre des hypothèses sur les activités que les personnages auraient pu réaliser (D). Cependant, ces formes de problématisation ne sont pas mises à profit dans leur totalité.

Motivation à la réflexion (C) : le professeur, par moments, essaie de faire en sorte que les élèves établissent une relation (bien que non directe) entre leurs réflexions (D), ce que nous considérons comme une motivation implicite à la décentration.

Orientation et information supplémentaires (D) : le professeur donne son point de vue personnel sur le sujet (I), enrichissant de cette façon l'idée en discussion. Il émet une recommandation sur la récréation scolaire (D), ce qui aide à établir une relation avec la vie quotidienne des élèves. Fournit une perspective de travail pour l'avenir (D) et introduit la notion de dialogue (D) comme orientations supplémentaires pour animer la discussion.

Gestion du fil conducteur (E) : réitère la question de départ ou l'idée centrale de la discussion (D), ce qui aide à préserver le fil conducteur de la réflexion.

Évaluation et traitement des réponses des élèves (F) : Parfois, le professeur réalise des brèves évaluations des interventions des élèves (D) et, souvent, reprend la réponse ou l'intervention de l'élève et, à partir de là, formule des questions ou émet des commentaires (D), démontrant son attitude d'écoute attentive des interventions des élèves.

Motivation à la participation et à la gestion des silences des élèves (G): souvent, il se préoccupe pour que les élèves identifient leurs progrès dans le traitement du thème (D). Cela permet une valorisation de la contribution de l'élève et une motivation à la participation.

Dimension affective (H) : le professeur fait progresser sa classe dans une attitude respectueuse et cordiale (D).

- Par rapport aux types d'échange et à la décentration chez les élèves :

Question a :

Au début de la question, la *Communauté de Recherche* était déjà installée (résultat des échanges dans la question précédente), c'est-à-dire que les élèves apprennent à élaborer *ensemble* des sens plus pertinents, plus valides. On observe une prédominance d'indicateurs de type dialogique non critique (c) chez les élèves A13*, A1, A7*, A4*, A15* chez qui surtout s'opère une construction des idées à partir de celles des pairs (c3) ; les points de vue sont plus complexes (c5) et ils manifestent souvent des préoccupations morales spontanées (e8). Une seule fois nous avons observé un indicateur c4 (énoncés justifiés lorsque l'enseignant guide les élèves dans ce sens). De même, à la fin de la question a, nous avons identifié une seule intervention avec des indicateurs de type dialogique quasi – critique, ce qui montre la prédominance des échanges de type dialogique non critique.

Analyse de la décentration :

Dans tous les types d'échange analysés, nous pensons que nous nous trouvons devant un *début de décentration* où l'on observe une tendance à une tâche de *co-construction* entre les élèves A13 - A1 y A4*- A15, c'est-à-dire que ces élèves essaient d'élaborer au fur et à mesure une solution d'ensemble face à la question initiale.

L'intensité de l'interaction verbale et de l'argumentation n'est pas très élevée. On n'observe pas non plus de conflit socio-cognitif.

Les difficultés que pourrai présenter une *relation asymétrique* entre le professeur et les élèves sont contrecarrées par l'attitude dialogique du professeur qui essaye de se situer au niveau des élèves.

À cause de la prédominance dans les échanges des élèves d'indicateurs de type *dialogique non critique*, nous nous trouvons au niveau du *relativisme* (selon la grille d'analyse) exprimé par un début de tolérance et d'ouverture à la pluralité (2A). Cependant, malgré le fait que les élèves commencent à manifester une capacité de réflexion face à l'affaire à résoudre (2B) ils ont encore de la difficulté à justifier leurs points de vue (2C). À ce niveau, ils ne doutent pas des prémisses et n'évaluent pas la pertinence et la validité des points de vue émis (2D) ; leurs énoncés se rapprochent davantage de conclusions fermées que d'hypothèses à discuter (2E).

Question b :

Malgré la question de l'enseignant qui aurait tendance à stimuler l'émission d'hypothèses (voir le temps du verbe utilisé), la première réponse de l'élève (A2) est de type monologique et se manifeste au travers d'une réponse brève (b1). Cependant, nous soulignons que cette réponse reprend le temps du verbe utilisé par l'enseignant.

La dynamique des échanges entre les élèves (A7*, A5) montre une progression du dialogique non critique (c3, c5) présentant un pic (A1, A6) au niveau du quasi critique (d1, d2) avant de descendre de nouveau au dialogique non critique (A9*, A16). On constate, donc, dans la question b aussi une prédominance des échanges de type dialogique non critique.

Analyse de la décentration :

Sur la base de l'analyse des types d'échange correspondant à la question b, nous pensons que nous nous trouvons aussi devant une étape d'un début de *décentration* où, si l'on observe bien, les relations de co-construction commencent à se présenter entre les élèves. En réalité, il y a un désaccord implicite (parce que le conflit socio-cognitif n'est pas explicite) manifesté par A7*, A5, A1, A6, A9*, A16 face à la proposition de A2.

L'interaction verbale et l'argumentation entre les élèves ne sont pas très développées.

Comme dans le cas de la question a, les difficultés que pourrait présenter une relation asymétrique entre l'enseignant et les élèves sont réduites par l'attitude dialogique du professeur.

Malgré la présence, au début, d'un indicateur monologique (b), il existe dans les échanges des élèves une prédominance des indicateurs de type dialogique non critique (c) sans oublier la manifestation des interventions de type dialogique quasi critique. Cependant, ces dernières ne sont pas suffisamment présentes pour élever le niveau du relativisme qui reste avec une tendance **c** (début de décentration).

Dans cet exemple sont évidents des comportements de la part de l'enseignante et des élèves, afin de créer un *espace dialogique / intersubjectif*. Cependant, nous pensons que les élèves doivent être stimulés d'avantage.

3.5. Exemple n°5 : « Relativisme (progression de la décentration) chez les élevés »

Dans le cas du *relativisme*, nous avons pris l'exemple de l'enseignante n°3 (dialogique) dans la question n°1 correspondant à la pensée logique et à l'éducation aux médias (représentations). Les élèves correspondent au 6^e de primaire du Collège « B ».

CLASSE DIALOGIQUE	OBSERVATIONS VARIABLE INDEPENDANTE	OBSERVATIONS VARIABLES DEPENDANTES
Enseignante n° 3 Question n° 1	DIALOGUE - ENSEIGNANT	DIALOGUE-ELEVES
Question 1 a. <u>Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?</u>	Question du livret-guide.	
-P : Les actions que réalisent les personnages sont-elles réelles ou imaginaires ?	Pose la question dans les mêmes termes du livret-guide.	
-A1*: Elles sont imaginaires, mais basées sur la vérité, elles revivent seulement ce qu'il s'est passé dans ce collège.		Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs (d3). <i>Indicateur de type dialogique quasi- critique.</i>
-P: Très bien...Quoi encore ?	Réalise des évaluations, bien que brèves, des interventions des élèves (D). Interpelle les élèves directement en tant que groupe (I).	
-A2 *: Elles sont à la fois réelles et imaginaires.		Début de la <i>Communauté de Recherche</i> entre les élèves (c1). Construction des idées à partir de celles de pairs (c3). Les points de vue sont plus complexes (c5). <i>Indicateurs de type dialogique non critique.</i>
-P: A la fois réelles et imaginaires... Pourquoi ?	Remet en question la réponse de l'élève (D). Motive l'élève à réfléchir sur sa propre proposition (D).	

-A2 *: Réelles parce qu'ils coupent la main au jeune et imaginaires parce que quand ils jouent, ils font tomber le jeune.		Énoncés justifiés lorsque l'enseignant guide les élèves dans ce sens (c4). <i>Indicateur de type dialogique non critique.</i>
-P: Voyons, ici....	Accepte la participation d'un élève.	
-A3: Réelles parce que, dans différents collèges, c'est ainsi qu'ils jouent.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs (d3). <i>Indicateurs de type dialogique quasi-critique</i>
-A4 *: Réel parce que ce n'est pas un mensonge qu'on lui a amputé la main au jeune.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). <i>Indicateurs de type dialogique quasi-critique.</i>
-P: Bien, voyons, toi...	Réalise des évaluations périodiques, bien que brèves, des interventions des élèves (D). Le professeur accepte la participation d'un élève.	
-A5 *: Réel parce que tout ce qu'ils font là-bas dans la vidéo, ça peut se faire aussi chez nous et toutes les conséquences sont les mêmes, elles sont réelles.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). La validité des points de vue n'est ni évaluée ni mise en question (c7). <i>Prédominance des indicateurs de type dialogique quasi-critique.</i>
A6 *: C'est réel parce qu'il y a beaucoup de cas identiques dans les collèges, bien que cela puisse se passer, également, dans un groupe d'amis qui ne mesurent pas les conséquences et qui font n'importe quoi.		Il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1). Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2). Préoccupations morales spontanées (e8). <i>Prédominance des indicateurs de type dialogique quasi-critique.</i>
-P: Bien...	Réalise des évaluations périodiques, bien que brèves, des interventions des élèves (D).	
A7 *: Elles sont réelles parce que ça arrive dans la vie réelle,		Il y a une question commune à résoudre (but commun)

j'avais beaucoup d'amis qui, en jouant de cette façon, se sont fracturé le pied.		(d1). La validité des points de vue n'est ni évaluée ni mise en question (c7). Anecdote personnelle (a2). <i>Prédomine l'indicateur de type dialogique non critique.</i>
-P: Voyons, quoi d'autre ?	Interpelle les élèves directement en tant que groupe (I).	
b) <u>Pourquoi ?</u>	Question du livret-guide que le professeur ne pose pas. N'insiste pas pour approfondir le thème en question (ND).	
		DECENTRATION - ELEVES Question a : Relativisme (progression de la décentration, prédominance d). Marqué par la tolérance et l'ouverture à la pluralité (2A). Les élèves manifestent une capacité de réfléchir en regard d'un problème à résoudre (2B). Ils ont de la difficulté à justifier leurs points de vue, sauf lorsque l'enseignant les guide dans ce sens (2C).

Interprétation des résultats :

Cet exemple que nous venons de présenter nous montre le début d'une *communauté de recherche* (c1) qui, progressivement, s'enrichit à un point tel, qu'il arrive à l'état d'une question commune à résoudre (d1). Ces deux niveaux correspondent à la perspective du relativisme.

- Par rapport aux comportements de l'enseignante:

Questions (A) : Elle interpelle quelques fois les élèves directement en tant que groupe (I). On trouve à la fin un comportement de type non dialogique lorsque elle n'insiste pas pour approfondir le thème, puisqu'elle ne formule pas la question

« pourquoi ? » qui aurait pu donner l'occasion d'un échange plus intense entre les élèves.

Problématisation (B) et Motivation à la réflexion (C) : On remarque qu'une seule fois, elle met en place des comportements destinés à la *problématisation* et à la *motivation à la réflexion* lorsque elle motive l'élève à réfléchir sur sa propre proposition (D). Nous constatons que ces comportements ne sont pas suffisamment exploités.

Évaluation et traitement des réponses des élèves (F) : Réalise des évaluations périodiques, bien que brèves, des interventions des élèves (D).

-Par rapport aux types d'échanges et à la décentration chez les élèves:

Questions a et b:

En ce qui concerne les comportements des élèves, déjà dès le début, on voit qu'il s'agit d'un groupe³¹ motivé aux échanges car la première intervention d'un élève constitue une question critique mais que n'influence pas les pairs (d3). Nous voyons que cette première intervention est de l'ordre dialogique quasi-critique, mais nous observons par la suite une alternance au niveau des échanges dialogique non critique (c) et dialogique quasi-critique (d).

Par rapport aux indicateurs de type dialogique non critique, à partir du début de la « Communauté de recherche » (c1), on constate la construction d'idées basée sur celle des pairs (c3), énoncés justifiés lorsque l'enseignant guide les élèves dans ce sens (c4), des réponses des élèves chaque fois plus complexes (c5). Cependant, la validité des points de vue n'est ni évaluée ni mise en question (c7). Une seule fois apparaît un indicateur d'ordre anecdotique (a2).

Concernant les indicateurs de type dialogique quasi-critique – suite à certaines comportements dialogiques de l'enseignant – nous remarquons chez les élèves

³¹ Nous avons remarqué que souvent, le groupe n'est pas homogène en ce qui concerne la forme et l'intensité des échanges.

les comportements suivants : lorsqu' il y a une question commune à résoudre (but commun) (d1), liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) (d2) et questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs (d3). Il est présente aussi l'indicateur du type dialogique critique, concernant les préoccupations morales spontanées des élèves (e8).

Par rapport à la décentration, dans l'alternance des échanges dialogique non critique et quasi-critique, on observe une ouverture à la pluralité ainsi qu'à la tolérance (2A) qui est au centre de la coopération entre les élèves en vue d'un but commun qui est la question commune à résoudre, à laquelle ils réfléchissent ensemble (2B). Ces facteurs intégrés dans une communauté de recherche situent les élèves au *début* (c) et dans une *progression* (d) de décentration.

Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs points de vue, sauf lorsque l'enseignant les guide dans ce sens (2C). Nous voyons que parfois les prémisses sont remises en question ainsi que la validité des points de vue émis. Ici nous sommes proches des élèves arrivant à faire une évaluation avec un jugement critique.

Dans tous ces échanges, nous constatons que le *conflit socio-cognitif* et la *métacognition* ne sont pas suffisamment présents. Nous croyons qu'il peut être une des raisons qui limite le progrès dans les échanges des élèves. Cependant, dans cet exemple tant l'enseignante que les élèves manifestent des comportements qui contribuent à créer un *espace dialogique/intersubjectif*.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette dernière partie du chapitre VII nous avons abordé de façon directe nos hypothèses expérimentales de recherche concernant les variables dépendantes dialogue-élèves et décentration-élèves. Nous avons obtenus des résultats – de type quantitatif et qualitatif – que nous synthétisons dans cette conclusion. La discussion de ces résultats et leur mise en place dans la globalité de nos hypothèses, se présente dans la conclusion générale.

Par rapport à la variable dépendante n° 1, dialogue-élèves, approche quantitative:

Pour ce qui est de l'hypothèse expérimentale spécifique concernant l'échange de type anecdotique, le test exact de Fisher montre que la proportion de ce type de comportements n'est pas significativement différente dans les deux modalités. Bien que la proportion de la modalité non dialogique soit légèrement supérieure à celle dialogique, elle n'est pas significative au niveau statistique. Pour le type d'échange monologique, le test exact de Fisher confirme une nette supériorité de la proportion des comportements de type *monologique* (b) dans la *modalité non dialogique* par rapport à la *modalité dialogique*. Ces résultats confirment, en partie, notre hypothèse expérimentale selon laquelle les échanges de type *anecdotique* et *monologique* sont plus fréquentes chez les élèves qui expérimentent la *modalité non dialogique* de l'éducation par les / aux médias.

Par rapport à la deuxième hypothèse expérimentale spécifique concernant les échanges de type dialogique, on constate que dans la *modalité dialogique* les types d'échanges *dialogique quasi-critique* (d) et *dialogique critique* (e) sont plus fréquentes par rapport à ceux de la *modalité non dialogique*. Dans le premier cas une *nette* différence existe entre les deux modalités tandis que dans le deuxième, cette différence n'est pas très prononcée. Dans les deux cas, on rejette l'hypothèse nulle d'égalité des proportions.

Quant au type d'échange *dialogique non critique* (c) l'hypothèse nulle d'égalité des proportions n'est pas rejetée. Il n'y a pas donc de différence significative entre les deux modalités ; on peut les considérer comme égales. Ces résultats confirment, en partie, notre hypothèse selon laquelle les échanges de type dialogique sont plus fréquentes chez les élèves qui expérimentent la *modalité dialogique* de l'éducation par les/ aux médias. Cela parce que pour deux des trois types d'échange de la modalité dialogique, l'hypothèse est vérifiée mais ne l'est pas pour le type d'échange dialogique non critique.

Par rapport aux perspectives épistémologiques, variable dépendante n°2 : décentration-élèves, approche quantitative :

Les résultats trouvés en appliquant le test exact de Fischer aux données relatifs à la perspective épistémologique de l'**égocentrisme** aboutissent à rejeter l'hypothèse d'égalité des proportions de comportements égocentriques dans les deux modalités. Ce rejet au profit de l'hypothèse selon laquelle cette perspective se trouve dominante dans la modalité non dialogique confirme notre hypothèse expérimentale.

Quant à la perspective épistémologique du **relativisme**, l'hypothèse selon laquelle elle est plus fréquente dans la modalité dialogique que dans celle non dialogique a été confirmée par le test exact de Fisher.

En ce qui se réfère à la perspective épistémologique de l'**intersubjectivité**, les résultats montrent que la proportion de comportements intersubjectifs observés dans la modalité dialogique est supérieure à celle de la modalité non dialogique. Ces résultats confirment notre hypothèse expérimentale.

Par rapport aux variables dépendantes dialogue-élèves et décentration-élèves, approche qualitative :

L'approche **qualitative** que nous avons effectuée concernant l'influence de la variable indépendante *dialogue-enseignants* sur les variables dépendantes : *dialogue-élèves* et *décentration-élèves* nous a aussi apporté des données complémentaires pour la vérification de nos hypothèses expérimentales.

L'analyse des exemples cités nous a permis d'observer tant les indicateurs des cinq types d'échange (dialogue) que ceux des trois perspectives épistémologiques (décentration). Nos observations de type qualitatif nous font conclure qu'il y a une relation directe entre tous ces indicateurs.

Le premier et le deuxième exemple concernent l'**égocentrisme**. Dans ces exemples, les enseignants ne réussissent pas à établir la «communauté de recherche » entre les élèves.

Dans le premier exemple, nous identifions les comportements non dialogiques et intermédiaires d'une enseignante. Nous avons observé comment les comportements intermédiaires de l'enseignante renforcent son agir non dialogique vis-à-vis des élèves. Etant donné que l'asymétrie est une caractéristique de base de la relation entre l'enseignant et les élèves, dans cet exemple, l'enseignante ne fait rien pour la réduire. On a constaté que ce cadre relationnel n'est pas favorable pour la participation des élèves. D'où le fait que les élèves limitent leurs interventions à l'énoncé de paroles brèves, répétitives, ce qui pourrait indiquer que les élèves ne s'écoutent pas entre eux et, en conséquence, ne prennent pas en compte l'idée de l'autre.

Par rapport au deuxième exemple, nous aimerions signaler que même si l'enseignant manifeste des comportements dialogiques, il nous semble qu'il peut y avoir certains groupes d'élèves – comme celui que nous avons analysé – qui demandent plus de stimulation que d'autres. Nous pensons que si l'enseignant n'obtient pas des résultats de type dialogique chez les élèves, du premier coup, il devra insister sur la mise en place des comportements dialogiques, surtout ceux qui concernent la problématisation et la motivation à la réflexion.

On a observé que lorsque les enfants se trouvent dans la perspective épistémologique de l'égoïsme, ils sont ancrés dans l'expérience perceptuelle vis – à – vis du vidéo. Ce qui nous fait penser que, même s'il ne s'agit pas des enfants de l'âge proprement dit de l'égoïsme (2-7ans) ils montrent une caractéristique de l'égoïsme ontologique (Piaget) où l'enfant confond l'imaginaire (subjectif) et le réel (objectif) ; son point de vue est considéré comme le seul possible. L'incompréhension des concepts abstraits (par exemple : la notion du réel) nous semble être une des raisons qui fait que leurs points de vue restent ancrés dans l'expérience perceptuelle. L'« autre » n'apparaît à aucun moment dans l'échange, les élèves sont donc centrés entièrement sur leur propre perspective. Il est également intéressant de signaler que les élèves centrés sur leur perspective n'envisagent jamais qu'il soit nécessaire ou important de justifier leurs énoncés.

Le troisième exemple, nous a montré le passage de l'**égocentrisme** au **relativisme**. Le quatrième et le cinquième correspondent aussi au **relativisme**.

Nos observations nous conduisent à identifier dans le relativisme deux tendances : la première vers le non critique (avec majorité d'indicateurs **c**) et la deuxième vers le quasi-critique (avec majorité d'indicateurs **d**). Par rapport à la décentration, nous constatons que la tendance vers le non critique correspond à un *début de décentration* et la tendance vers le quasi-critique, un stade de *progression de la décentration*. Le début de décentration pour nous se caractérise par le départ de la *communauté de recherche* qui comprends une ouverture à la pluralité, à une « autre idée », à un « autre point de vue », à la tolérance et où les élèves réfléchissent ensemble sur un problème commun. La progression de la décentration implique le développement de toutes ces caractéristiques.

En ce qui concerne le passage de l'égocentrisme au relativisme, dans le troisième exemple, cette transition a lieu surtout grâce à l'intervention problématisante de l'enseignante qui favorise le début d'un *conflit socio-cognitif*.

Le quatrième exemple montrant les caractéristiques du relativisme, fait ressortir le début d'une *communauté de recherche* (début de décentration, prédominance **c**). Grâce aux efforts déployés par l'enseignant, on observe également des interventions des élèves de type dialogique quasi-critique ; cependant, celles-ci ne sont pas suffisantes pour élever la qualité des échanges. Donc, les élèves ont besoin d'une stimulation plus profonde.

Le dernier exemple manifeste aussi des indicateurs du *relativisme* mais avec prédominance **d** ce qui implique une progression de la décentration. Les liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue) et les questions critiques (même si celles-ci n'influencent pas les pairs) situent les élèves dans une progression de la décentration. En effet, cette progression implique de tenter de ressentir les perceptions et sentiments de l'autre, de pénétrer ses pensées. Cependant, nous voyons que les élèves ont encore du chemin à parcourir concernant cet état d'ouverture au point de vue de l'autre. Ici

nous sommes encore loin des élèves arrivant à faire une évaluation avec un jugement critique ce qui correspond à l'intersubjectivité.

Dans notre recherche nous n'avons pas rencontré des exemples de la perspective épistémologique de l'**intersubjectivité** dans toute sa dimension selon les indicateurs de la grille d'analyse. Les indicateurs e5 (évaluation régulière des énoncés et critères par les pairs) et 3B (leur outil privilégié est l'évaluation critique) sont rares dans les échanges des élèves. Par contre, les élèves qui sont dans la perspective épistémologique du relativisme, manifestent aussi quelques indicateurs (secondaires) de l'intersubjectivité. De façon particulière, nous avons observé, l'apparition de l'indicateur **e8** qui concerne les *préoccupations morales spontanées*.

De façon générale, nous avons observé que le type des *questions* que l'enseignant pose aux élèves est déterminant pour favoriser ou non l'agir dialogique dans la Communauté de Recherche. Par ailleurs, les outils méthodologiques utilisés dans le cadre de cette recherche – notamment la grille d'analyse pour qualifier les échanges entre élèves – bien que performants, ne nous ont pas permis d'analyser les interventions du groupe ni les silences de l'élève et du groupe.

Dans cette analyse qualitative nous avons essayé de comprendre les échanges dans toute sa complexité. Celle-ci nous a conduit à faire appel à d'autres concepts : le conflit socio-cognitif, la métacognition et l'asymétrie. Nous aborderons un peu plus ces concepts dans la conclusion générale.

Pour conclure nos observations de type quantitatif et qualitatif, nous pouvons dire que l'agir des enseignants, dans la plupart des cas, a une influence sur celui des élèves. Dans les échanges de ces derniers, nous constatons une tendance à une dynamique progressive, c'est-à-dire de l'égocentrisme vers le relativisme (avec quelques indicateurs de l'intersubjectivité) ; cependant, cette progression n'est jamais définitive. Donc, il y a toujours la possibilité de régression.