

CONCLUSION GENERALE

La structure de la Conclusion Générale de la présente thèse s'inspire de la conception de la *Praxis* de Paulo Freire : action – réflexion – action. En effet, cette conclusion débute d'abord par un résumé du cheminement de l'étude qui, pour nous, constitue l'*action* effectuée. Ensuite, une synthèse et une discussion des résultats obtenus sont présentées, puis les limites de la recherche sont précisées, ces points constituant l'étape de la *réflexion*. Enfin, des propositions liées à notre étude sont formulées en vue d'une nouvelle *action* qui envisage la transformation.

I. ACTION : LE CHEMINEMENT DE L'ETUDE

La problématique qui a donné lieu à cette recherche a mis l'accent sur le besoin d'aborder les fondements théoriques de l'éducation aux médias sur base de l'élément clé du processus : la *pensée critique*. Pour s'interroger sur ces fondements théoriques, il nous a paru nécessaire de prendre appui sur les fondements *communicationnels*. Dans ce contexte, nous avons postulé qu'il existe des éléments capables de nous aider à comprendre le processus de la pensée critique tels le *dialogue* et la *décentration* qui, dans leur ensemble, devraient être vérifiés dans le cadre d'une expérimentation.

Dans notre démarche, on peut distinguer trois moments forts : d'abord, la composition d'un cadre théorique autour des théories contemporaines sur l'éducation aux médias, la communication, le dialogue et la décentration. Ensuite, l'élaboration d'un modèle d'analyse et l'expérimentation. Finalement, l'analyse proprement dite des données recueillies. Ces trois moments ne se sont pas déroulés dans une perspective linéaire : plusieurs "aller-retour" de l'un à l'autre ont été forcément nécessaires.

La partie *théorique* de cette thèse, grâce à son caractère *interdisciplinaire*, nous a apporté les outils nécessaires pour traiter notre problématique. Notre étude nous a permis d'identifier trois dimensions de l'*éducation aux médias*, à savoir la

dimension anthropologico-philosophique, la dimension éducative et la dimension communicationnelle. Nous avons concentré notre attention sur cette dernière. C'est ainsi que nous avons entamé le sujet de la *communication* pour essayer de mettre en évidence sa relation avec le champ de l'éducation aux médias. De là, nous avons développé une définition de la communication qui se situe dans les courants critique et cognitif tout en envisageant la place primordiale du dialogue et de la décentration, ce qui nous ouvre des perspectives importantes pour comprendre le processus de la pensée critique. Celle-ci a constitué le fil conducteur de la thèse, bien qu'elle ne soit pas analysée comme telle. Nous espérons pouvoir la développer dans des études postérieures.

Les apports théoriques analysés ont permis d'identifier les éléments clés de la notion du dialogue, particulièrement la décentration ainsi que d'envisager une relation de ces éléments dans un cadre communicationnel. De ce fait, notre but a été d'établir un *modèle d'analyse* qui puisse nous permettre d'aller de l'abstrait des définitions au concret de la réalité dans le cadre scolaire de l'éducation aux médias.

C'est ainsi que, pour l'*opérationnalisation* des variables du *dialogue* et de la *décentration*, nous avons eu recours aux recherches de Marie-France Daniel et ses collaborateurs (1998 - 2001) qui nous ont apporté les outils nécessaires pour l'expérimentation dans ses différentes étapes.

L'expérimentation effectuée auprès de 20 classes (10 dialogiques, 10 non dialogiques) dans six écoles du Réseau Municipal de la ville de La Paz en Bolivie, nous a permis d'obtenir des résultats que nous avons analysés par rapport à nos hypothèses. Tout cela nous a conduit à la deuxième étape de la praxis : la réflexion.

II. REFLEXION : SYNTHÈSE DES RESULTATS OBTENUS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

L'essentiel de cette partie s'articule autour de la synthèse et de la discussion de nos résultats. Notre *question de départ* était la suivante : Comment la pratique

dialogique des enseignants peut-elle influencer la pratique dialogique des élèves, via des processus de *décentration*, dans la perspective de renforcer la *pensée critique* au sein d'une expérience d'éducation par les /aux médias ?

Pour répondre à cette question, selon nos hypothèses expérimentales, nous avons effectué un *test* de nos *modèles de départ* (dialogique et non dialogique) appliqués par les enseignants dans les classes.

Résultats du test – enseignants

Par rapport à la variable indépendante *dialogue-enseignants*, chaque groupe a manifesté un comportement moyen dialogique et non dialogique statistiquement différent de celui de l'autre groupe. De cette façon, se confirme la manipulation adéquate de cette variable indépendante, ce qui revient à dire que tant les modalités dialogiques que les non dialogiques ont été respectées.

De ce fait, il est évident que les enseignants dialogiques ont davantage respecté les consignes établies, ce qui est dû probablement au fait que, pour ce groupe, s'est créé un *modèle de départ* avec tous les éléments nécessaires pour orienter l'agir de l'enseignant. Dans le cas des professeurs non dialogiques – bien que la structure de la session d'éducation par les/aux médias ait été la même – seules ont été appliquées des mesures pédagogiques destinées à éviter les variables étrangères susceptibles de motiver une pratique différente (dialogique).

Il sied de prendre en compte le rôle des *comportements intermédiaires* qui sont sortis de l'analyse inductive. Ceux-ci se sont développés de manière naturelle chez certains enseignants selon le contexte d'interaction avec les élèves et se présentent statistiquement de manière similaire dans les deux groupes.

Cette constatation de l'existence des comportements intermédiaires nous amène à une discussion des résultats qui peut élargir notre compréhension par rapport à l'agir dialogique et non dialogique des enseignants.

En nous basant sur l'observation qualitative nous pouvons soutenir que les *comportements intermédiaires* prennent la direction de la tendance majoritaire (dialogique ou non dialogique) dans les comportements d'un enseignant. Sur base de cette réflexion, nous pensons qu'il est possible de considérer les comportements dialogiques et intermédiaires comme faisant partie de la même catégorie de comportements. Le même raisonnement peut être appliqué pour les comportements non dialogiques. Ceci implique que les résultats de ces deux types de comportements peuvent être additionnées, l'avantage étant de pouvoir obtenir une nouvelle interprétation, plus performante, des comportements dialogiques/ non dialogiques des enseignants.

Toutefois, le nombre significatif des comportements intermédiaires chez les enseignants dans les deux modalités peut aussi nous montrer un manque d'assimilation des consignes données dans les modèles de départ. Ce manquement peut être attribué à plusieurs raisons, mais surtout au temps limité de la formation et de la praxis.

Il ressort de cette analyse que l'enseignant a une place importante dans l'exercice du dialogue dans la classe, le but étant que celui-ci ne se déroule pas uniquement entre pairs, mais que le dialogue soit enrichi par l'agir de l'enseignant. Une fois la condition remplie, on pourrait atteindre un équilibre qui permettrait de réduire l'*asymétrie* de départ entre l'enseignant et les élèves et d'ouvrir des possibilités pour le développement de l'espace dialogique/intersubjectif dans la classe.

Résultats du test – élèves

Pour cette analyse, nous avons abordé de façon directe nos hypothèses expérimentales. Nous présentons ci-après leurs formulations et la discussion de leurs résultats.

Première hypothèse : *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).*

Au regard des résultats quantitatifs relatifs à cette hypothèse, il s'avère que 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*, alors que pour les comportements de type *anecdotique* (a) les proportions sont égales dans les deux modalités. Ces résultats confirment, en partie, notre première hypothèse expérimentale et nous permettent de trouver un élément nouveau du fait que les comportements non dialogiques peuvent aussi se présenter dans des expériences dialogiques. L'analyse qualitative montre aussi qu'au début des échanges dans les deux modalités, généralement, les interventions non dialogiques sont souvent présentes.

Les résultats trouvés en appliquant le test exact de Fischer aux données relatives à la perspective épistémologique de **l'égocentrisme** aboutissent à confirmer l'hypothèse selon laquelle cette perspective se trouve dominante dans la modalité non dialogique. Cela est dû au grand nombre d'indicateurs monologiques. En effet, les analyses qualitatives montrent que l'agir à tendance non dialogique de l'enseignant a pour effet de produire majoritairement des échanges de type monologique chez les élèves.

L'analyse qualitative nous éclaire aussi sur le concept de *centration* que nous avons approché à partir de la réflexion de Jean Piaget comme l'incapacité de l'enfant à se mettre à la place d'autrui et à coordonner le point de vue d'autrui avec le sien propre. Cette incapacité est liée à un excès de centration sur le seul point de vue possible : le sien.

En effet, nos exemples nous ont montré que l'*asymétrie*, en étant une caractéristique de base de la relation entre l'enseignant et les élèves, renforce l'état de centration chez les élèves. De là, découle l'importance de développer des comportements dialogiques de la part des enseignants, surtout en ce qui concerne la *problématisation* et la *motivation à la réflexion*.

Deuxième hypothèse : *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).

En ce qui concerne la deuxième hypothèse expérimentale spécifique concernant les échanges de type dialogique, nos résultats quantitatifs nous conduisent à constater que dans la *modalité dialogique*, les types d'échanges dialogiques *quasi critique* (d) et *dialogique critique* (e) sont plus fréquents par rapport à ceux de la *modalité non dialogique*.

Nous soulignons particulièrement les résultats quantitatifs en rapport avec le type d'échange *dialogique non critique* (c) car statistiquement, il n'y a pas de différence significative entre les deux modalités. Cela met en question la classification à priori de ce type d'échange dans la modalité dialogique, ce qui, du même coup, conduit à la considérer comme un type d'échange de *transition* entre l'agir dialogique et le non dialogique. Nous pouvons aller plus loin dans notre réflexion et soutenir que ce type d'échange dialogique non critique constitue le sommet de l'agir non dialogique et le début de l'agir dialogique. Donc, il n'appartient ni à la catégorie de l'égocentrisme ni à celle de l'intersubjectivité et reste dans le relativisme.

Ces résultats confirment, en partie, notre hypothèse selon laquelle les échanges de type dialogique sont plus fréquents 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 clairement vérifiée.

Cette première approche quantitative des types d'échange nous a amené à envisager également une discussion des résultats par rapport aux perspectives épistémologiques du **relativisme** et de **l'intersubjectivité** pour lesquelles nos résultats statistiques confirment qu'elles sont plus fréquentes dans la modalité dialogique que dans la non dialogique.

Nous avons considéré hypothétiquement la perspective épistémologique du *relativisme* comme marquant le *début de la décentration* dans les échanges des élèves. Nos observations nous conduisent à confirmer, en partie, cette hypothèse car nos analyses de type qualitatif nous ont permis d'identifier deux tendances dans le relativisme: la première vers le non critique (avec prédominance d'indicateurs **c**) et la deuxième vers le quasi critique (avec prédominance 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, à un stade de *progression de la décentration*.

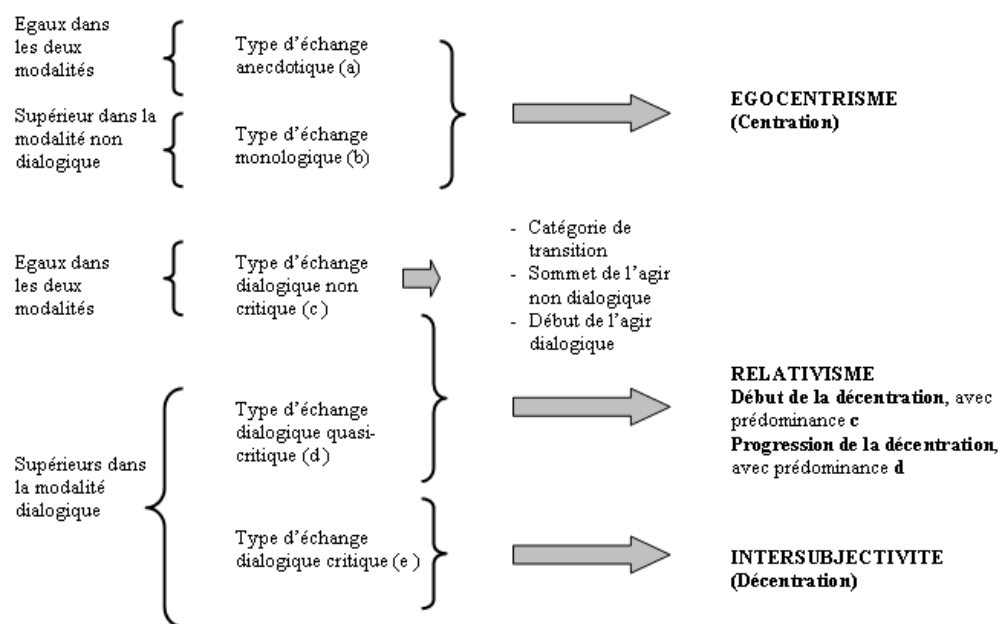
Dans les échanges analysés tout au long de cette recherche, nous n'avons pas identifié des manifestations de la perspective épistémologique de l'*intersubjectivité* dans toute sa dimension selon les indicateurs de la grille d'analyse. Nous avons constaté que ce type d'intervention est très rare ; en plus les indicateurs de base sont quasiment absents dans toutes les deux modalités. Cependant, la proportion dans la modalité dialogique est supérieure à celle non dialogique.

De ce qui précède, il s'avère logique de confirmer, en partie, nos hypothèses par rapport à la *décentration* car les postulats de départ concernant l'égocentrisme (centration) et l'intersubjectivité (décentration), sont confirmés. Cependant, le relativisme, quant à lui, ne présente pas uniquement un début de décentration mais aussi une progression de celle-ci. Ces constats se présentent comme suit :

- Résultats type d'échange anecdotique + Résultats type d'échange monologique = **Égocentrisme** (centration).
- Résultats type d'échange dialogique non critique + Résultats type d'échange dialogique quasi-critique = **Relativisme** (début et progression de la décentration).
- Résultats dialogique critique = **Intersubjectivité** (décentration).

Au regard de cette réflexion, l'analyse nous montre que les catégories susmentionnées ne sont pas radicalement délimitées, il y a plutôt une gradation entre elles. Par ailleurs, malgré que ces catégories aient une tendance vers une dynamique progressive, il peut y avoir toujours une régression.

La synthèse de la discussion des résultats par rapport aux hypothèses expérimentales concernant l'agir dialogique / non dialogique des élèves, peut aussi être visualisée dans le schéma suivant :



Les résultats présentés dans le schéma ci-dessus sont encourageants par rapport à l'application de la modalité dialogique dans le cadre de l'éducation par les / aux médias, ce qui nous convainc de continuer à déployer des efforts pour approfondir cette modalité tant au niveau théorique que pratique.

Avant de clôturer notre réflexion sur la vérification de nos hypothèses, il est important d'essayer de savoir pourquoi les élèves de la modalité non dialogique ont tout de même réussi à avoir un niveau similaire à celui des élèves de la modalité dialogique en ce qui concerne surtout l'échange de type dialogique non critique (c).

Pour répondre à cette question, notre réflexion nous conduit à penser que le *document médiatique* (vidéo sur la violence dans les recreations scolaires) utilisé pour la session d'éducation par les / aux médias agit en soi comme un facteur déclenchant la décentration, surtout via la problématisation et le mécanisme d'identification. La vidéo que l'enseignant a soumise aux élèves, par le fait de présenter un réseau relationnel non centré, c'est-à-dire, non axé sur la conduite d'un personnage central, mais sur plusieurs personnages ayant des conduites différentes, peut favoriser la décentration et la réflexion.

Cela nous montre que dans une classe d'éducation par les / aux médias, même si on a constaté que l'agir dialogique de l'enseignant peut avoir des effets sur l'agir dialogique des élèves, l'agir de l'enseignant n'est pas la seule source de motivation à la centration / décentration. En effet, le document médiatique à analyser, peut l'être. Nous croyons que cette découverte nous permettra de mieux comprendre le processus dialogique dans l'éducation aux médias et, en même temps, d'envisager des nouvelles possibilités pour la recherche dans ce domaine.

Identification de quelques étapes du processus dialogique

Comme noté dans le chapitre VII, pour les besoins de l'analyse qualitative de nos exemples, nous avons eu à recourir à d'autres concepts tels que : le conflit socio-cognitif, la métacognition, le métaniveau et l'asymétrie.

Afin de justifier leur utilité dans cette analyse, nous identifions ci-dessous quelques étapes clés du *processus* observé pendant les échanges entre élèves :

a) Pendant le déroulement de la classe tant dialogique que non dialogique — au moment des échanges entre enseignants et élèves et entre pairs —, on se rend compte qu'apparaît un *désaccord* ou une idée qui modifient le rythme homogène de l'échange, ce qu'on appelle la *problématisation*. Celle-ci peut provenir de quelques interventions de l'enseignant (par ses questions ou affirmations) ou de la réflexion spontanée des élèves. Nous pensons que cette étape correspond à la manifestation du *conflit socio-cognitif*.

b) Dès lors, l'élève est confronté au défi que représente le point de vue de l'autre et c'est là l'occasion qui lui permettra de prendre conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, bien que cela ne signifie pas une acceptation automatique de ces autres idées. Là serait la manifestation de la *décentration cognitive*.

c) Le conflit socio-cognitif, de même, peut conduire l'élève à reconsidérer ses propres représentations et celles des autres. Nous croyons que ce serait une expression de la *métacognition* comprise de façon large.

d) Ensuite — sur la base du conflit socio-cognitif, de la décentration et de la métacognition — se développe un processus de *discussion* qui conduit à une *résolution* du conflit cognitif à différents niveaux. À notre avis, cette résolution peut se manifester lorsque l'idée initiale est améliorée mais non modifiée (niveau de la catégorie dialogique quasi critique) ou quand l'idée initiale est modifiée (niveau de la catégorie dialogique critique). Cependant, nous avons observé qu'il est aussi possible d'identifier une légère amélioration de l'idée initiale à partir du début de la communauté de recherche, c'est-à-dire du niveau dialogique non critique.

Cette réflexion nous renvoie au concept du *métaniveau*. Brièvement, selon une première analyse, nous pouvons souligner que dès qu'il y a rencontre et intégration du point de vue de l'autre, si minime soit-elle, il s'agit d'un métaniveau. Celui-ci, bien sûr, peut toujours être déplacé vers un métaniveau supérieur. Selon nos observations, le métaniveau peut se manifester lorsque commencent les échanges de type dialogique non critique, quasi critique et critique.

Notre analyse des variables indépendante et dépendantes nous conduit à insister sur le rôle déterminant de la *problématisation* et de son résultat qui est le *conflit socio-cognitif* car nous avons vu qu'il s'agit là de deux processus cognitifs favorisant le dialogue. Cependant, nous croyons que l'analyse autour des concepts mentionnés ci-dessus, méritent de mener des études plus en profondeur et ouvrent des possibilités pour des recherches futures concernant leur place dans les échanges dialogiques.

Pour terminer cette étape de la discussion des résultats, nous entamerons une réflexion sur l'*approche méthodologique*. D'abord, le choix de la méthode expérimentale – au travers d'une quasi-expérimentation – nous a permis de tester la validité de nos hypothèses. Quant à notre plan de recherche et nos choix méthodologiques, nous croyons que nous les avons justifiés amplement afin de garantir la *validité interne* de la recherche. De même, sur base de la vérification des résultats, nous avons essayé d'exprimer quelques *généralisations* en ce qui concerne l'agir dialogique, intermédiaire et non dialogique des enseignants et ses effets dans les comportements dialogiques / non dialogiques des élèves ; ainsi nous espérons avoir pu établir la *validité externe* de la recherche.

Pour garantir la validité interne et externe de notre recherche, avant d'entreprendre l'expérience centrale d'investigation (test), il nous a d'abord fallu effectuer un *pré-test* pour estimer le niveau d'*homogénéité* entre le groupe expérimental (dialogique) et le groupe de contrôle (non-dialogique), et ce tant au niveau des enseignants qu'à celui des élèves. Ce pré-test était nécessaire car nous avons choisi d'utiliser, dans l'expérience, des classes déjà existantes, dont nous n'avons pas déterminé nous-même le profil. Par rapport aux résultats, un *profil similaire* s'est dégagé en matière de *maniement des concepts* de docu-fiction chez les professeurs et, de la même manière, chez les élèves, en ce qui concerne la *compréhension des concepts*. Ce qui nous sert comme justification centrale pour soutenir que les variations des résultats que l'on a observés dans l'analyse des variables dépendantes (dialogue-élèves et décentration-élèves) sont le produit de la manipulation effectuée dans la variable indépendante dialogue-enseignants et non pas dans un profil différent des groupes analysés.

Au terme de l'expérimentation nous pouvons affirmer que cette approche méthodologique nous a permis d'aborder le sujet de notre recherche de façon dynamique et profonde. Cependant, nous sommes consciente qu'il est possible d'encore perfectionner certaines procédures et les outils méthodologiques qui les accompagnent. Ce qui pourra éventuellement faire l'objet d'une future recherche.

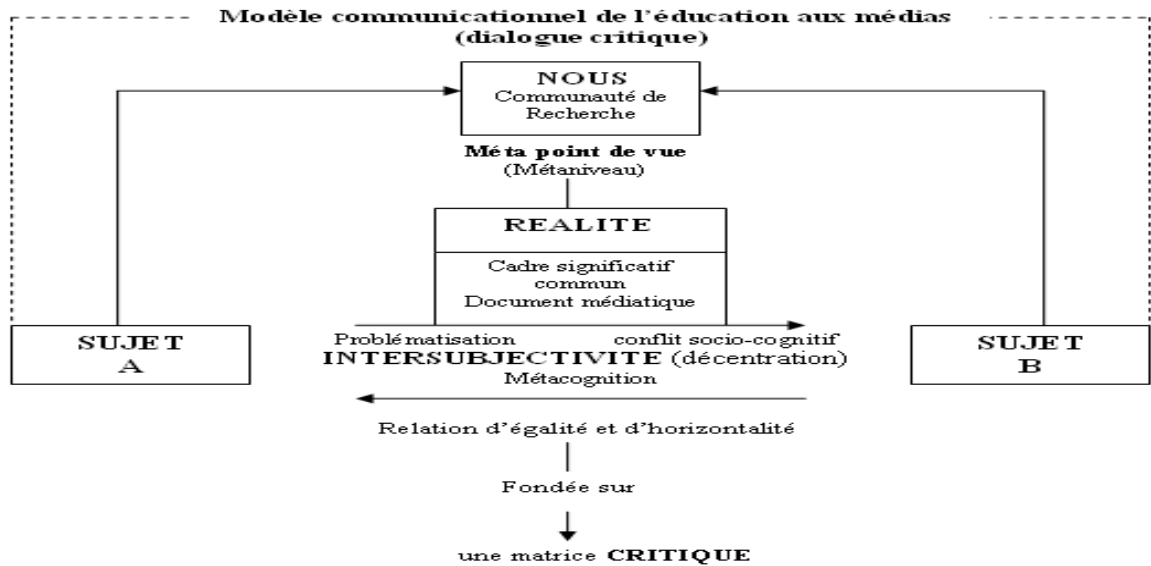
III. L'ACTION TRANSFORMATRICE

Dans ce dernier point de notre conclusion, nous rappelons que notre recherche s'est inscrite dans une *perspective praxéologique*, dans la mesure où l'objectif est d'avoir un impact sur les pratiques pédagogiques de l'éducation aux médias à partir de la *dimension communicationnelle*.

Etant donné que nous avons, tout au long de ce travail, suggéré des pistes pour une contribution aux fondements théoriques de l'éducation aux médias et que nos apports théoriques ont été enrichis par la vérification dans le cadre d'une expérimentation, notre but ici est d'ouvrir de perspectives pour une application pratique. Nos résultats, même si nous savons qu'ils peuvent encore être approfondis, offrent en effet des outils concrets pour la mise en place d'une *pédagogie dialogique* dans l'éducation aux médias résumée en deux points essentiels :

1. **Au niveau structurel** : Nous proposons un *modèle de l'éducation aux médias* basé sur un cadre théorique¹ du dialogue dans la perspective de la décentration et de la pensée critique. L'élément clef de ce modèle est la conception critique et cognitive de la *communication* laquelle doit permettre la mise en place d'un processus dialogique (d'interaction coopérative) en situation de réciprocité et non seulement une transmission d'information d'un receveur à un autre. Dans cette dynamique, le document médiatique joue aussi un rôle déterminant. Ce modèle se schématise comme suit :

¹ Ce cadre théorique est suffisamment détaillé dans les conclusions des trois premiers chapitres de la présente thèse.



2. Au niveau procédural : Nous proposons une adaptation pratique et concrète des étapes pour l'animation philosophique des séances avec les élèves (Philosophie pour Enfants, Matthew Lipman) pour l'éducation aux médias. Cette adaptation est présentée dans la structure de la session pour la modalité dialogique (p.121-123). Dans cette perspective, nos résultats qualitatifs auprès des enseignants, nous ont permis de définir des stratégies d'animation des discussions (p.229) qui pourraient faciliter l'agir dialogique de l'enseignant.

Pour clôturer cette thèse, nous voulons manifester notre satisfaction d'avoir abordé le sujet sur l'éducation aux médias à partir de la dimension communicationnelle. En effet, en plein XXI^e siècle où les technologies de l'information et de la communication progressent rapidement, la nécessité d'une éducation aux médias s'impose. Les enjeux, étant de taille, méritent un engagement des différents acteurs de la société et justifient le bien fondé de notre recherche. Cette étude se veut, en effet, une contribution théorique et praxéologique pour la clarification des fondements théoriques de l'éducation aux médias et pour le développement des pratiques qui l'entourent. Elle tente de répondre non seulement aux besoins des enseignants – tant de l'enseignement formel qu'informel – mais aussi à ceux des théoriciens de la communication et des sciences sociales et humaines, ainsi qu'à tous ceux qui s'attendent à ce que les nouvelles générations coopèrent et dialoguent efficacement.