

CHAPITRE III

LES FONDEMENTS DU DIALOGUE

La décentration cognitive et la pensée critique dialogique

Dans ce troisième chapitre, notre intérêt porte sur le thème du *dialogue* considéré comme le composant central de la dimension communicationnelle de l'éducation aux médias. Nous ferons également appel à la *décentration* en tant que deuxième concept clef de notre recherche.

Au long de ce chapitre, l'analyse théorique nous conduira d'abord à présenter les différentes approches de la notion du *dialogue* pour, ensuite, aborder la *décentration* et les concepts qui l'entourent : *centration* et *communication*. Ce cadre théorique nous mènera à faire une description des fondements et composants de la *pensée critique dialogique* par laquelle nous avons opérationnalisé les notions de dialogue et de décentration.

Pour finir, nous présenterons une définition du dialogue qui tient compte de la place de la décentration. Etant donné qu'il s'agit du dernier chapitre théorique, nous exposerons aussi le *modèle d'analyse* qui en découle et qui est à la base de la quasi-expérimentation que nous détaillerons dans la deuxième partie de la thèse.

1. LA NOTION DE DIALOGUE

Le souci de définir le dialogue est né depuis des temps reculés, les études philosophiques le démontrent bien. Le dialogue est une forme d'expression philosophique. Le *dialogue philosophique* est l'expression d'une manière de penser qui, dans le meilleur des cas, procède du mode dialectique. L'homme dialectique, disait Platon (428-348 av. J.-C.), est celui qui sait questionner et répondre ; c'est le spécialiste du dialogue. Selon Platon, le dialogue est une méthode de conceptualisation, parce qu'en lui, dans sa pratique, existent la

division et la généralisation. Tout comme Platon, Socrate aidait à procéder de la *parole véritable* (maïeutique). Si nous considérons à la suite de ces deux philosophes, le dialogue comme la libération de la parole véritable, nous pourrions aussi bien considérer le *dialogue en communauté* comme la libération de la parole avec les autres (Lizarazu, 2002 : 63).

Cependant, résumer tous les attributs et toutes les conceptions du dialogue n'est pas l'objet du présent travail. Nous essayerons, donc, de nous concentrer sur les principales caractéristiques du dialogue qui entretiennent une relation avec les thèmes d'intérêt de la présente recherche : *l'éducation aux médias* et *la communication*.

En ce sens, la définition du dictionnaire philosophique nous montre que le dialogue est un «*échange qui se produit entre consciences cherchant à communiquer dans la réciprocité*» (Dictionnaire de philosophie, 1997 : 367). Pour ce qui est des courants philosophiques plus récents, José Santuret (1999) présente une définition plus large du dialogue :

« Dialoguer, c'est communiquer de manière argumentée. Le dialogue est une discussion valorisant l'écoute, la parole d'autrui. [...] Le dialogue doit permettre de distinguer les mots d'un dire authentique, soucieux de vérité. C'est une pensée en mouvement, avec autrui, qui repose sur le respect de l'autre, l'amitié. Il exclut la violence : le dialogue s'arrête quand la force apparaît (ce qui rejoint l'idée d'une condamnation du dialogue comme outil de la falsification : il doit reposer sur un échange). » (Santuret, 1999 : 1).

Nous voyons que cette définition met en valeur les dimensions sociale, morale et politique du dialogue. De même, elle fait ressortir que le dialogue doit être un principe dynamique pour la pensée, car il suppose l'acceptation d'une égalité dans les échanges (personne ne fait autorité). Tout est dans le cadre d'un rapport étroit avec la vérité, mais ne doit pas s'arrêter sur un consensus. Selon Santuret, c'est une forme de pensée vivante.

Chez Emmanuel Mounier (1945), le dialogue consiste à libérer la parole (la faire venir au jour), ce qui nous permet une rencontre avec nous-même et avec les autres. Chez d'autres auteurs, comme Martin Buber (1935), le dialogue est une

communication existentielle entre *Je* et *Toi*, d'une part et, un dialogue dans la communauté, d'autre part. L'adhésion de Martin Buber au dialogue est bien connue. Il le conçoit comme un discours « dans lequel chacun des participants tient réellement compte du ou des autres, tels qu'ils sont vraiment au moment même et tente d'établir une relation vivante et réciproque avec eux ». Buber cherche ensuite à montrer le lien entre dialogue et réflexion d'une part et communauté d'autre part (Lipman, 2006 : 97).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs partagent l'opinion selon laquelle le dialogue a besoin de certaines conditions pour se dérouler. C'est le cas du philosophe et sociologue français Edgar Morin (2004) pour qui le dialogue a lieu quand chacun peut exposer sa thèse, produire ses arguments et qu'on n'interdit pas à l'autre de le faire. (Le Nouveau Courrier, 2004 :1). De même, Morin mentionne-t-il quelques conditions nécessaires au développement du dialogue :

"D'abord, la reconnaissance de l'égalité : l'égalité en droits et en dignité de la personne avec laquelle on dialogue, l'égalité aussi entre les cultures [...] Une fois que le dialogue est entamé, encore faut-il passer au stade de la compréhension [...]. C'est l'exigence d'une pensée complexe, assortie d'un minimum de curiosité et d'empathie, qui permet de comprendre les structures mentales de l'autre. Le dialogue est, par ailleurs, la recherche du méta point de vue qui permet d'intégrer le point de vue de l'autre, sans pour autant se départir de son propre point de vue. Enfin, le dialogue implique la compréhension du lien inséparable qui existe entre l'unité et la diversité : l'unité qu'il y a dans la diversité, la diversité qu'il y a dans l'unité. Sur le plan planétaire, la reconnaissance de cette complexité nous aiderait à nous sentir tous membres de la même terre patrie, êtres humains dans leur plénitude, tout en étant extrêmement divers dans nos caractères individuels comme dans nos caractères culturels." (Morin, 2004 : 1).

Nous avons cité quelques conditions considérées par Edgar Morin comme essentielles au véritable dialogue et à la véritable compréhension. Nous notons que ces conditions synthétisent les apports des définitions précédentes au niveau des dimensions sociale, morale et politique du dialogue. Cependant, Morin ajoute les dimensions d'ordre *cognitif* et *culturel* et met l'accent sur le fait que le dialogue n'est possible qu'entre des individus qui se reconnaissent mutuellement comme *sujets* et accordent à l'autre la même dignité et les mêmes droits. Cette conception, d'une certaine façon, nous prépare à mieux comprendre la définition du dialogue selon Paulo Freire.

1.1. Le dialogue selon Paulo Freire

Fondamentalement, les inégalités humaines et sociales ont mis Paulo Freire au défi de réfléchir sur la parole qui rend possible la compréhension entre nous-mêmes et avec le monde : le *dialogue*. C'est un défi qui a pris corps en Freire. Le chercheur Jesús Arroyo propose une explication assez éclairante à ce sujet :

« Peu de thèmes, dans l'idéologie et la méthode de Paulo Freire, occupent autant d'importance que le dialogue. On peut difficilement lire un chapitre de son œuvre sans que le lecteur ne bute pas sur quelque allusion substantielle à celui-ci. La cause en est que pour lui le dialogue est l'arme la plus puissante pour prononcer le monde et ainsi le transformer, le lieu où la parole atteint sa valeur libératrice, où le faux révolutionnaire se distingue du radical. Pour cette raison, il représente ce point d'appui où se structure le savoir freirien, où se couronne le « être étant » jusqu'à « l'être plus », où l'« ingénu » est remplacé par le « critique », où enfin s'enfante la praxis qui est réflexion et action, où la communication signifie amour et humilité, foi et espérance, confiance et responsabilité. Il ne faut pas, cependant, s'étonner qu'on accorde tant d'importance au dialogue si de fait s'accomplissent en lui les attributs, les protagonistes de la transformation sociale. » (Arroyo, 1973 : 50).

C'est ainsi que, le dialogue étant un des éléments centraux de la pensée de Freire, il convient de le décrire dans ses composants essentiels. Dans ce dessein, nous prendrons comme base le travail du chercheur bolivien Ivan Tavel. Suivant la réflexion de ce chercheur, nous nous approcherons de l'objet, de l'essence et de quelques fonctions du dialogue selon Paulo Freire (Tavel, 1984 : 115-143).

1.1.1. Objet et essence du dialogue selon Freire

Quand Paulo Freire se réfère à l'objet et à l'essence du dialogue, il précise une fois de plus les éléments essentiels de sa pensée : la criticité, la communication (comme le contraire de la transmission), la croyance en l'homme et en ses relations de solidarité. Cela se manifeste clairement dans l'affirmation suivante de Freire sur le dialogue :

« [...] une relation horizontale de A plus B. Elle naît d'une matrice critique et génère la critique [...] Elle se nourrit de l'amour, de l'humilité, de l'espérance, de la foi, de la confiance. C'est pour cela que seul le dialogue communique. Et quand les pôles du dialogue se lient ainsi l'un à l'autre, avec amour, espérance et foi, ils se font critiques dans la recherche de quelque chose. Il se crée, alors, une relation de sympathie entre les deux. Alors, seulement, il y a communication. Le dialogue est pour cette raison le chemin indispensable [...] non seulement dans les questions vitales pour notre ordre politique mais pour tout notre être. Le dialogue ne détient incitation et signification qu'en vertu de la croyance en l'homme et en ses possibilités, de la croyance que je n'arrive à être moi-même que quand les autres arrivent également à être eux-mêmes. » (Freire, 1974a : 70).

Freire comprend la relation horizontale comme le traitement égalitaire qu'un sujet *moi* apporte à un autre sujet *tu* et *vice versa* dans la profondeur de la rencontre (Buber, 1977). Dans cette correspondance, les sujets sont des êtres ouverts : « l'un-vers-l'autre », « l'un-avec-l'autre », « l'un-dans-l'autre », qui collaborent entre eux par l'intermédiaire d'un même monde pour se réaliser dans leurs responsabilités historico - sociales (*Idem*).

Dans ce sens, le dialogue n'est pas enfermé dans une relation simple *moi- toi*, sinon qu'il se manifeste lorsque il y a une ouverture dialectique d'une personne en direction d'une autre à partir de sa réalité (sa vie, ses aspirations, ses espérances, etc.) laquelle est médiatrice pour entreprendre, ensemble, la tâche de transformer le monde.

Cette façon de comprendre le dialogue requiert également une réflexion sur les pensées qui violentent le dialogue. Dans l'ouvrage « *Dialogue : Paulo Freire-Ivan Illich* », mentionnant rapidement les ambiguïtés sur le dialogue, Freire observe que : « *dialoguer ne signifie pas poser des questions au hasard ; il ne signifie pas demander pour le plaisir de demander et répondre pour le plaisir de répondre, se contentant d'effleurer de façon ordonnée la périphérie de l'objet de notre curiosité* » (Freire et Illich, 1975 : 25).

1.1.2. Les éléments du dialogue

Pour Paulo Freire, le dialogue est conçu comme une ***instance rationnelle*** et ***affective*** exprimée par les éléments suivants : l'amour, l'humilité, la foi en les hommes, la confiance, l'espérance et la pensée critique.

L'amour : comme acte de courage, ne peut pas être identifié avec un sentimentalisme ingénu, mais comme un acte de liberté qui ne peut être prétexte à manipulation, mais qui doit engendrer d'autres actes de liberté. *L'humilité* : le sujet cesse d'être humble quand il se considère lui-même comme un être supérieur, détenteur de la vérité et du savoir ; en bref, quand on manque l'humilité, on considère l'autre comme un obstacle, un instrument, ou un objet. *La foi dans les hommes* : la foi dans le pouvoir créateur des hommes est une foi rationnelle

qui lutte pour l'humanisation ; c'est une foi qui naît de l'expérience de vivre et de transformer les conditions humaines. *La confiance* : le dialogue, pour son développement réel, a besoin d'un climat de confiance qu'implique le témoignage qu'un sujet donne à l'autre de ses intentions réelles et concrètes. *L'espérance* : est à la racine de l'inachèvement des hommes, à partir duquel ceux-ci se mobilisent dans une recherche permanente ; elle est impraticable dans la situation concrète d'oppression (Freire, 1983b: 75).

Etant donné que notre intérêt se centre au niveau de la *pensée critique* (instance rationnelle) c'est l'élément que nous allons développer dans les lignes qui suivent. Pour que le dialogue soit possible, affirme Freire, il est une condition *sine qua non* : que les sujets (*moi -toi*) qui dialoguent soient en possession d'une pensée véritable, laquelle n'est pas la même chose que la pensée magique¹ ni la pensée ingénue².

La pensée véritable constitue la *pensée critique* qu'implique le dépassement des pensées magique et ingénue. Pour qu'existe une pensée critique, il est nécessaire, en premier lieu, que l'homme parte de la réalité du monde, afin de l'intégrer en lui et, ainsi, la transformer. L'*être plus*³ de l'homme le place devant l'occasion d'admirer et de re-admirer le monde pour découvrir et comprendre le logos de la réalité.

Cette pensée critique est la base de la conscience critique, laquelle constitue l'interprétation profonde de la véritable réalité, en pleine connaissance de ses causes les plus réelles et de son fonctionnement. Celui qui possède cette conscience détient une capacité féconde de *raisonnement* et de *dialogue*, ayant toujours pour but de rechercher la vérité pour s'engager dans la construction de l'homme (Freire, 1983b : 115-117).

¹ Pensée magique ou conscience magique : est présente quand les individus détiennent une conception mystique du monde.

² Pensée ingénue ou conscience naïve : c'est la conscience humaine au stade le plus élémentaire de son développement.

³ Paulo Freire définit « l'être plus » comme le résultat d'un processus d'« épuration dialectique » ou de « dialogue », médiatisée par une pratique éducative où la préoccupation première est celle de conduire l'individu à la condition existentielle de « sujet » dans le cadre des relations de réciprocité avec les autres sujets et par l'intermédiaire du compromis et de la transformation du monde (Cristino, 2005 : 11).

La réflexion est le fait volontaire qui permet à l'homme de se regarder, de considérer le mouvement qui va de l'abstraction à la réalité et *vice versa*. Par le moyen de la *praxis* de la parole, les hommes atteignent les instruments les plus adéquats pour le dévoilement de la réalité. Grâce à la prononciation du monde, les sujets qui dialoguent se mettent en relation avec l'objet médiateur sans l'isoler de son contexte socio-historique.

1.1.3. La fonction du dialogue au sein de l'activité cognitive

La fonction du dialogue au sein de *l'activité cognitive* mérite une étude approfondie que nous ne sommes pas en mesure de présenter en ce moment. Cependant, nous mentionnerons deux aspects importants pour notre travail en prenant pour base l'étude, déjà mentionnée, réalisée par Ivan Tavel (1984 : 115-143).

- La parole : communauté révélatrice du monde

La communauté cognitive naît avec l'intention de dévoiler la réalité ; elle est le produit de la communication entre les sujets et elle est nécessaire au savoir véritable. Dans ce cadre, selon le discours de Freire, la parole n'a pas pour mission l'acte de communiquer à l'autre l'appréhension de l'objet que l'on atteint dans la solitude, dans l'isolement, comme une simple concession ou un simple enseignement, elle a pour mission, au contraire, de partager avec l'autre l'appréhension de l'objet dans le même mouvement dans lequel se réalise ladite appréhension.

De cette façon, au-delà du sujet pensant, de l'objet pensé, il y aurait, comme exigence, la présence d'autres sujets pensants, représentés par le complément de compagnie. À ce sujet, Freire affirme que :

«Le sujet pensant ne peut pas penser seul : il ne peut pas penser sans la co-participation d'autres sujets. Dans l'acte de penser, sur l'objet, il n'y a pas un « je pense », mais un « nous pensons ». C'est dans le « nous pensons » que s'établit le « je pense » et non le contraire. » (Freire, 1977 : 74-75).

Pour Freire, la communauté porteuse de connaissance n'est possible que quand les sujets qui dialoguent s'accordent de façon critique pour atteindre, de cette manière,

la relation *théorie - pratique*, ce qui signifie le rétablissement de l'unité entre *l'action* et la *réflexion* (praxis).

- **La parole doit être commune aux sujets qui dialoguent**

Pour qu'il soit possible d'atteindre le sens de la réalité (le logos) à l'intérieur de la communauté cognitive, nous dit Freire, il convient de respecter nécessairement le **cadre significatif commun** (*Idem* : 76). Nous complétons cette réflexion avec le texte freirien suivant :

« S'il n'y a pas accord à propos des signes, en tant qu'expressions de l'objet signifié, il ne peut pas y avoir compréhension entre les sujets, ce qui rend impossible la communication. Entre compréhension, intelligibilité et communication, il n'y a pas de séparation, comme s'ils constituaient des moments distincts du même processus ou du même acte. Il y a plus : intelligibilité et communication ont lieu simultanément. » (*Idem*).

Nous constatons que pour Freire, nous ne pouvons parvenir au dévoilement de la réalité que si la parole de l'un des sujets a le même sens précis pour l'autre sujet.

En somme, Paulo Freire, présente le dialogue comme une *instance rationnelle* et *affective* de *communication horizontale*, dans laquelle se crée et se récrée la *dimension humaine* des femmes et des hommes.

2. LA DECENTRATION COGNITIVE

Un deuxième point d'intérêt pour ce chapitre de la thèse est la *décentration cognitive*. Pour essayer de bien l'expliquer nous commençons par aborder la *centration* ou *égocentrisme*, ensuite la *décentration* et ses rapports avec la *communication*.

2.1. La centration ou l'égocentrisme

L'égocentrisme est le concept-clé des premières élaborations théoriques de Jean Piaget. Réalisme, inaptitude aux relations, insensibilité à la contradiction, syncrétisme : tous ces aspects sont commandés par l'égocentrisme (Quentel,

1993 : 190). C'est ainsi que nous approchons la notion de *centration*⁴ ou *égocentrisme* à partir de la réflexion de Jean Piaget qui comprend l'égocentrisme⁵ comme l'incapacité de l'enfant⁶ à se mettre à la place d'autrui et à coordonner le point de vue d'autrui avec le sien propre, il ne peut donc d'une façon générale coordonner méthodiquement des points de vue successifs et différents. Cette incapacité est liée à un excès de centration sur le seul point de vue possible : le sien. Cet égocentrisme intellectuel transparaît dans l'égocentrisme verbal de l'enfant (Tourrete et Guidenti, 1994 : 113). Dans ce cadre, Piaget distingue l'égocentrisme logique et l'égocentrisme ontologique : (*Idem*)

- **L'égocentrisme logique** apparaît dans les caractéristiques du raisonnement de l'enfant : le syncrétisme et la transduction. Le concept de syncrétisme exprime le fait que la pensée ne peut coordonner les détails à l'ensemble, les parties au tout, il s'oppose donc aux concepts logiques adultes : analytique (aller de l'ensemble aux détails) et synthétique (aller des détails vers l'ensemble). Le concept de transduction précède l'apparition des concepts logiques de déduction (aller du général au particulier) et d'induction (aller du particulier vers le général), il procède du singulier au singulier, car l'enfant associe dans une sorte de logique apparente des éléments qui ne sont pas liés entre eux, mais qui apparaissent liés.

⁴Selon Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya, la notion de centration «renvoie à tous les centrismes observables aux divers niveaux du tissu social : égocentrisme, sociocentrisme, ethnocentrisme, [...] En fait les mouvements de centrations [...] impliquent qu'une unité sociale, par opposition à d'autres, s'éprouve comme centre du monde. Qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, le centrisme est une des formes de repli sur soi. Autrement dit encore, une forme d'autosuffisance entraînant la marginalisation de tout ce qui entoure le soi » (Meunier et Peraya, 2004 : 275). Pour Uli Windisch, le processus de centration s'exprime en termes de pensée sociale sociocentrique. Il la définit comme étant «une forme d'explication sociale qui considère comme déviant tout ce qui est différent et autre que le point de vue propre. Cela revient à condamner plutôt qu'à expliquer les autres, tout ce qui est autre, et à louer soi-même, ses semblables, ses valeurs propres, son point de vue » (Windisch : 1990 : 29).

⁵ Cette notion d'égocentrisme fut particulièrement critiquée par bon nombre d'auteurs et notamment par Wallon, Celui-ci la dénonça vigoureusement tout au long de son œuvre. Selon lui, le moi de l'enfant, à cette époque dite de l'égocentrisme, se trouve «plutôt à l'état de nébuleuse que de noyau [...] ; il est épars et diffus dans ses impressions, aliéné en autrui et dans les situations par où il passe successivement » (Wallon, Henri : 1942 : 91). Comment accepter dès lors un terme qui naît de l'accolement du pronom latin *ego*, qui signifie bien « je », « moi » et de *centrum* (lui-même dérivé du grec *Kentron*) désignant le centre du cercle ? Comment y aurait-il centration sur un « je » qui n'existe pas ? Il est certain que, de ce point de vue, le terme est malheureux. (Quentel, 1993 : 190-191).

⁶Cette description correspond à un enfant de la période préopératoire (à partir de la fin de la deuxième année jusque vers 6-7 ans).

- **L'égocentrisme ontologique** exprime la façon dont l'enfant perçoit la réalité : ce qu'il comprend du monde, comment il se le représente. Il se manifeste à travers des caractéristiques comme : le réalisme, l'animisme ou l'artificialisme. Le réalisme traduit le fait que l'enfant attribue à la réalité extérieure des caractéristiques subjectives. Mais l'enfant n'a pas conscience de sa subjectivité, il confond l'imaginaire (subjectif) et le réel (objectif), son point de vue propre est considéré comme le seul possible. L'animisme exprime la tendance qu'a l'enfant de croire que les choses sont vivantes et douées de conscience : le vent «chante», la lune «court» pour me rattraper. L'artificialisme traduit la croyance propre au jeune enfant que tout a été fabriqué par les hommes et pour les hommes.

La pensée égocentrique est donc une pensée prélogique, intuitive, et pré-conceptuelle. Dans ce cadre, pour Piaget, le *langage égocentrique* qui est celui de l'enfant jusqu'à sept ans environ, s'oppose très nettement au *langage socialisé*. Dans le premier cas, l'enfant ne parle que de lui et, surtout, ne cherche aucunement à se placer du point de vue de l'interlocuteur; dans le second, en revanche, il s'exprime par rapport à l'interlocuteur, c'est-à-dire tient compte de son point de vue (Quentel, 1993 : 190).

L'optique pour rendre compte de l'égocentrisme est ici sociale⁷. L'emprise progressive de la socialisation réduit l'égocentrisme d'une manière continue. De telle sorte que l'étude de l'égocentrisme consiste en une introduction à l'analyse des processus de socialisation.

En ce qui concerne la *coopération*, Piaget soutient que l'égocentrisme en tant que confusion du moi avec le monde extérieur et l'égocentrisme en tant que défaut de coopération, ne constituent ainsi qu'un seul et même phénomène. Tant que l'enfant ne dissocie pas son moi d'avec les suggestions du monde physique et du monde social, il ne peut coopérer, car pour coopérer il faut être conscient de son moi et le situer par rapport à la pensée commune (Piaget, 1993 : 67-68). La

⁷ Par la suite, la thèse sociale laisse place à une thèse proprement cognitive. Piaget va abandonner en effet la conception étroite des rapports du langage et de la pensée. Dès lors, il étudie non plus l'égocentrisme intellectuel (ou de la pensée), mais l'égocentrisme sensori-moteur (Quentel, 1993 : 194).

citation suivante met en évidence la place primordiale de la coopération chez Piaget :

« Je prétends alors que rien ne sera changé dans ce qui constitue le seul sens valable de l'égoïsme : l'absence de décentration, et cela dans le rapport social comme dans les autres. Je prétends en outre [...] que c'est précisément la coopération (sur le plan des rapports cognitifs entre les individus) qui nous apprend à parler « selon » les autres et non pas simplement « selon » notre point de vue propre. » (Piaget in Vytgoski, 1997 : 510).

Cependant, l'idée majeure sous-tendant en fait l'hypothèse de l'égoïsme tient dans l'affirmation selon laquelle, pour être rationnelle, la pensée doit se **communiquer**. Il manquerait à l'enfant le besoin de vérification, qui ne peut apparaître pour Piaget que dans une confrontation avec autrui :

« Comment naît donc le besoin de vérification ? C'est assurément le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. [...] C'est le besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la nôtre et de convaincre, qui est à l'origine de notre besoin de vérification. La preuve est née de la discussion. [...] C'est donc la discussion qui est le nerf de la vérification : le raisonnement logique est une discussion vis-à-vis de nous-mêmes, qui reproduit intérieurement les aspects d'une discussion réelle. » (Piaget, 1993 : 164 -165).

Dès lors, s'opposant à la subjectivité dont l'enfant ne pourrait aucunement prendre conscience, l'objectivité à laquelle on viserait se définirait par la **communicabilité**. Et la réciprocité devient ainsi pour Piaget le corollaire exact de l'objectivité. Qu'il s'agisse de l'action ou du langage, il demeure l'idée fortement ancrée, que la connaissance n'est véritablement rationnelle que si elle est **communicable**, c'est-à-dire formulable dans des termes accessibles à l'autre. On exige de l'enfant non seulement qu'il explicite son mode de connaissance, c'est-à-dire qu'il le reconstruise, qu'il le reconstitue logiquement, ainsi encore qu'il l'exprime à l'autre dans une formulation conventionnellement admise. Par conséquent, il doit se le dire et en même temps le révéler à l'autre, s'approprier le processus qu'il met en œuvre tout en le faisant entrer dans un processus d'échange (Quentel, 1993 : 193 -195).

Tous ces arguments sus développés nous montrent suffisamment comment le facteur *communicationnel* a permis à Piaget d'envisager la décentration cognitive.

2.2. La décentration cognitive

Selon J. Piaget, vers 5-6 ans, le raisonnement de l'enfant se modifie, on observe une diminution des réponses égocentriques, par exemple dans l'animisme, l'artificialisme, avec une accommodation beaucoup plus forte à la réalité extérieure objective. L'enfant va se décentrer et ainsi envisager simultanément différents points de vue et se situer par rapport à l'ensemble des perspectives possibles. Il va établir entre les choses, les personnes et lui-même un système de relations communes et réciproques. Les raisons de ce changement proviennent d'une plus grande mobilité de la pensée, les représentations s'articulent en se coordonnant, annonçant ainsi la réversibilité de la pensée. L'enfant devient capable d'analyser certains rapports et de coordonner entre elles les données de la perception, cette coordination nouvelle des actions intériorisées se fait par régulations successives, correspondant à des tâtonnements mentaux dans la recherche de la solution d'un problème (Tourrete et Guidetti, 1994 : 114)

Pour Piaget il n'y a pas de conduite morale possible sans un effort de décentration. Il va jusqu'à considérer cette notion comme le développement du fondement social et cognitif de l'individu. En effet, selon cet auteur, « *c'est par la décentration que l'individu dépasse l'égocentrisme primitif: la reconnaissance du point de vue de l'autre permet de reconnaître la particularité de son propre point de vue.* » (Piaget, 1978 : 170). Sur le plan cognitif, cela favorise la formation du raisonnement logique.

On oblige donc l'enfant à une double opération que recouvre en dernière analyse le terme de « prise de conscience » de lui-même et des autres. Cette double opération suppose précisément ce qu'on convient d'appeler, à la suite de Piaget, une « décentration ». Or, par « décentration », on vise très exactement le dépassement de cette situation dans laquelle se trouve l'enfant et qui le rend incapable d'une réelle mise en perspective de son langage et de ses actions, comme de ses désirs et de sa condition. Par décentration, il faut en d'autres termes entendre le changement de point de vue, c'est-à-dire ici la relativisation du point de vue (en même temps que la coordination de ce qui se donnait jusque là comme des points de vue hétérogènes) dans le cadre d'un échange véritable (Quentel, 1993 :196).

Nous retiendrons que c'est la décentration, dans laquelle Piaget va fondre la question de l'égoцентризм et y trouver sa résolution, qui va précisément permettre la coordination des centrations différentes, c'est-à-dire des points de vue différents ou des changements de points de vue particularisant l'enfant dans l'actualisation de ses diverses capacités. C'est elle qui va autoriser en même temps, en rendant possible la correction des déformations introduites par l'égoцентризм, le dépassement de ce moment où les choses sont posées comme des absolus ainsi que la relativisation de la perspective dès lors installée. Piaget parle de décentrations progressives, jusqu'au moment où elle «devient brusquement systématique» avec la naissance des opérations (*Idem* : 197).

Pour Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya (2004) la notion de décentration – à laquelle il faut adjoindre son contraire, la centration – concerne l'ensemble des rapports sociaux dans la mesure où ceux-ci contiennent toujours la représentation mentale d'autrui ou du monde partagé (2004 : 415). De même, la décentration s'actualise lorsqu'un être social (un individu, un groupe, etc.) devient capable – au-delà des clivages et des différences – de reprendre à son compte la position des autres, de comprendre leur point de vue, leur vécu, leur pensée, etc. (*Idem* : 205-206). Meunier résume la complexification liée à la décentration en disant qu'elle induit :

« 1) la formation, à l'intérieur de chaque sujet, d'un métaniveau de représentation mentale de comparaison, confrontation intégrative de différences de conduites ou de points de vue ; 2) la possibilité d'une unité nouvelle au plan interindividuel par intégration ou coordination de conduites ou points de vue pourtant reconnus dans leurs différences. Il faut bien voir que les deux plans –l'intra-individuel et l'interindividuel – s'entredéterminent dans une boucle dans laquelle tout progrès au plan intra-individuel rejaillit sur le plan interindividuel et réciproquement.» (Meunier, 2003 : 115).

Dans le processus de décentration, on voit clairement l'importance du passage au *métaniveau* lorsque chaque sujet dépasse son propre point de vue, ce qui permet d'échanger et confronter les différents points de vue. La complexité de ce processus est décrite par Meunier et Peraya dans les termes suivants :

« [...] ce processus de décentration n'entraîne pas un dépassement simple de l'égoïsme. Il ne s'accomplit pas une fois pour toutes dans une évolution qui ne comporterait que deux états : l'égoïsme et la reconnaissance mutuelle. La décentration constituerait plutôt une exigence continue, corrélative de mouvements de différenciation ininterrompus. L'enjeu de la décentration, c'est la complexité sociale, c'est-à-dire la capacité qu'ont les hommes de reconnaître toujours plus de différences chez leurs semblables et de transformer leurs rapports afin de rendre possible la nécessaire articulation de ces différences. » (Meunier et Peraya, 2004 : 276).

2.3. La décentration et la communication

A la suite de ces différentes définitions et notions, notre intérêt est de mettre en relief que la communication est le prélude de la décentration (Aucouturier, 2004 : 152). A ce propos, Claude Meyer dans son ouvrage *«Aux origines de la communication humaine»* (2003), soutient que dans le cadre d'un processus de communication :

« La production d'un énoncé suppose, lors de la prise de rôle d'énonciateur, la capacité de se penser et de se poser comme sujet et, au moins partiellement, d'être capable d'effectuer une décentration cognitive pour essayer de savoir de quelles informations l'interlocuteur aura besoin. Ce qui suppose de percevoir les informations utiles à prendre en compte dans l'élaboration de l'énoncé ou, en d'autres termes, cela implique la possession d'une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire la capacité d'attribuer des savoirs à autrui. [...] La conscience de soi et la conscience en général semblent être les manifestations d'un même processus sous-jacent ; les organismes qui sont conscients de leur propre existence peuvent attribuer des contenus mentaux à autrui, des savoirs en particulier. » (Meyer, 2003 : 215).

Dans l'ouvrage *« La communication et la gestion »* (2006), Solange Cormier, dans le cadre de la décentration, accorde une attention spéciale à l'écoute :

« L'écoute compréhensive repose sur l'empathie, laquelle, selon Rogers (1951), comporte une dimension affective importante. Cependant, l'écoute compréhensive peut aussi être vue comme une décentration cognitive permettant de reconstruire par l'imagination le point de vue de l'autre (Davis, 1983 ; Goss, 1982 ; Spitzberg et Cupach, 1988). Dans cette optique, l'empathie correspond à un processus intellectuel visant la perception et le traitement adéquats des propos de l'autre. L'écoute compréhensive comporte une dimension évaluative, c'est-à-dire que la personne qui écoute doit être en mesure de porter un jugement sur le message entendu et compris. » (Cormier, 2006 : 79).

Dans le but d'approfondir notre approche sur la place des mécanismes de centration et de décentration dans une interaction sociale, nous avons fait la

distinction⁸ de ces éléments sur base d'une description réalisée par Jean Pierre Meunier et Daniel Peraya : (2004 : 276 – 278)

- « Soit une **rencontre** entre un individu A et un individu B⁹.
- Pour qu'il y ait **début d'interaction**, il faut au moins que l'un deux (disons A) saisisse le sens des comportements de l'autre (leur orientation dans l'environnement, l'intention qui les anime, etc.). Il faut pour cela ce minimum de décentration que permet le corps propre avec sa capacité à entrer en résonance mimétique avec le corps d'autrui.
- À partir de là, plusieurs évolutions sont possibles. Par exemple, A peut *rejeter* B ou afficher de l'indifférence à son égard. A peut aussi tenter de s'assimiler B, c'est-à-dire d'intégrer les comportements de celui-ci à ses propres projets ; il possède pour cela une panoplie d'attitudes et d'actes de communication, tels que la menace physique ou morale, l'intimation ou l'intimidation, la séduction, la conviction, la persuasion, etc. Dans ce cas, on voit bien que la **centration sur soi** domine largement la décentration.
- Mais dans d'autres cas, la **décentration** peut se poursuivre au-delà de ce minimum que nous venons de décrire et viser des couches beaucoup plus profondes du comportement ou de la pensée d'autrui. La *disponibilité* de A – ou simplement la *résistance* de B – peut le motiver à tenter de ressentir les perceptions et sentiments de B, de pénétrer ses pensées, comprendre leur fondement dans une histoire individuelle et collective, etc. Un tel mouvement de décentration ne peut que rétroagir sur l'*autoperception* de A lui-même et, si la décentration est *réciproque*, le rapport A/B évoluera normalement vers des formes plus complexes de *reconnaissance mutuelle* et d'échange.
- On peut caractériser ce processus de complexification par une autre notion largement utilisée par les psychosociologues : celle de passage au **métaniveau**. La décentration, en effet, lorsqu'elle atteint un certain degré de profondeur, suppose que chaque sujet dépasse son propre point de vue et se situe à un niveau - un métaniveau - d'où il puisse échanger et confronter dans la sphère intrasubjective les différents points de vue expérimentés dans le rapport intersubjectif.
- Cependant un *métaniveau* doit toujours être considéré comme un *niveau* et les points de vue qui s'y affirmeront demanderont à leur tour à être *dépassés*. La complexification est donc bien un mouvement continu, mais il n'est malheureusement pas irréversible : il connaît des *progressions* et des *régressions*. Il est des situations tendues - des points de bifurcation - qui peuvent, avec la même facilité, basculer vers l'affrontement des points de vue ou, au contraire, évoluer vers leur dépassement. ».

De même ces auteurs s'interrogent sur la manière dont la communication s'intègre aux grands mouvements de fusion, différenciation¹⁰, centration et décentration et

⁸ C'est nous qui présentons les propos de ces auteurs par des traits, en gras et en italique.

⁹ Le A et le B peuvent aussi bien représenter des groupes, des nations ou encore des cultures. Le problème des rapports interculturels est en grande partie un problème de centration/décentration et de passage, souvent difficile, au métaniveau.

¹⁰ Une première proposition a trait aux relations opposées de fusion mimétique et de différenciation. On peut la formuler comme suit : selon qu'ils sont plus ou moins analogiques ou digitaux, les modes de communication induisent, au niveau des protagonistes de la communication, des relations plus ou moins fondées sur la fusion mimétique ou sur la différence. Cette proposition découle directement de l'idée d'une progression de l'indifférenciation sociale vers une plus grande différenciation corrélative d'une évolution des modes indiciels et iconiques (analogiques au sens large) vers des modes plus digitaux. À partir du moment où l'on admet cette corrélation, il faut aussi admettre que l'usage des modes analogiques et digitaux dans la communication

soutiennent que les deux derniers phénomènes existent toujours quel que soit le mode de communication utilisé (*Idem* : 279).

2.3.1 La décentration dans la communication audio-scripto-visuelle

Dans l'étude des productions audio-scripto-visuelles, Meunier et Peraya présentent des points qui approfondissent des aspects de la centration/décentration. Par rapport aux productions audio-scripto-visuelles, ces auteurs affirment que l'image est une interface mimétique ayant pour effet pragmatique fondamental d'instaurer de la continuité sociale. Face à l'image, il est bien évident que l'identification spectatorielle est un puissant facteur de centration sur soi. Mais on sait qu'un même facteur peut produire des effets tout à fait opposés, et l'on peut donc soutenir l'idée que les images peuvent aussi être considérées comme un puissant facteur de décentration. L'imaginaire nous donne la possibilité d'habiter toutes sortes de conduites dont nous nous tenons généralement à distance. Et la décentration conduit normalement à la réflexion. Le récit imaginaire induit donc centration et décentration sociale. Mais on ne peut s'en tenir à cette généralité. Il est des spectacles qui favorisent la décentration plus que d'autres. Il faut donc nous interroger sur les facteurs qui agissent dans un sens ou dans l'autre. Le plus important de ces facteurs est constitué par ce que l'on peut appeler la *pragmatique des rapports intersubjectifs* à l'intérieur du récit (*Idem* : 310 – 315).

Pour résumer, cette position socio-psychologique de la décentration est ainsi commentée et mise en relation avec la *sémio-pragmatique* par Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya :

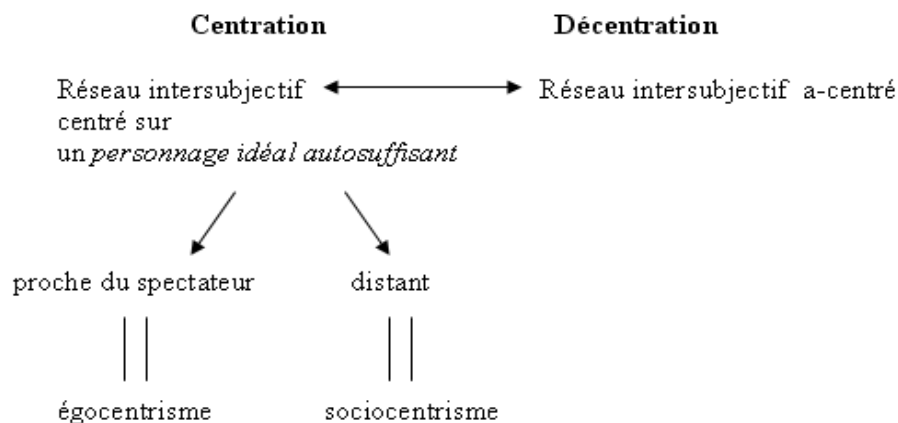
« L'intérêt de la notion de décentration s'étend largement au-delà de la seule psychologie du développement. [...] Dans ce contexte, ce qui retiendra surtout l'attention ici, c'est que cette notion psychologique et même socio-psychologique s'articule étroitement avec la *sémio-pragmatique*. Nous avons montré que toute communication –orale, écrite, audiovisuelle– relève d'un dispositif d'énonciation mettant en place un ou plusieurs énonciateur(s) s'adressant à un ou plusieurs destinataire(s) au moyen de divers actes de discours de forces variables. Il en découle un système relationnel qui détermine largement les opérations de

s'imbrique étroitement avec les degrés de différenciation impliqués dans la relation sociale (Meunier et peraya, 2004 : 279)

décentration possibles pour les destinataires." (Meunier et Peraya, 2004 : 415-416).

De même, le schéma suivant illustre les éléments de la centration et de la décentration que nous venons d'évoquer brièvement :

Schéma n° 1 : Eléments de la centration et de la décentration



Source : Meunier et Peraya, 2004 : 315

Pour conclure cette section, nous pouvons dire que les différentes approches entamées nous ont permis de comprendre, malgré toute sa complexité, la notion de centration comme une difficulté à se mettre à la place d'autrui et à coordonner le point de vue d'autrui avec le sien et qui ne peut être dépassée que par le *facteur communicationnel* qui entraîne la décentration.

3. FONDEMENTS ET COMPOSANTS DE LA PENSÉE CRITIQUE DIALOGIQUE

Dans cette deuxième partie du chapitre nous voulons expliquer les *fondements* et les *composants* de la ***pensée critique dialogique*** car nous les avons utilisés comme source pour l'opérationnalisation de nos conceptions de dialogue et de décentration.

Mais, avant tout, nous voulons clarifier la notion de pensée critique dialogique. Selon Marie-France Daniel (2005) et ses collaborateurs, il existe au moins trois visions concernant le développement de la pensée critique, à savoir : lorsqu'elle est considérée comme un *produit*, comme une *pratique* ou comme une *praxis*.

C'est à cette dernière vision que la pensée critique dialogique correspond et s'explique de la façon suivante :

« Dans ce cadre, la pensée critique est une *praxis*¹¹. Son développement s'effectue au moyen du développement d'une conscience critique, laquelle mène à l'émancipation et à l'autonomie de la personne et de la communauté (Bain, 1990; Giroux, 1981, 1990). Le but, qui est l'amélioration de l'expérience individuelle et sociale, advient par le sens ou la connaissance construits (vs transmis) par les élèves. L'expérience est dialogique, c'est-à-dire coopérative (vs compétitive). Elle présuppose, outre un savoir-faire et un savoir-dire, un savoir-vivre ensemble. Cette troisième vision peut être associée à une philosophie de l'éducation socioconstructiviste. » (Daniel *et al.*, 2005 : 16).

Les mêmes chercheurs définissent la pensée critique dialogique telle qu'elle est manifestée chez des élèves des trois pays engagés dans une recherche¹² que nous détaillerons plus avant :

« La pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des aptitudes cognitives reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, qui sont la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste. » (*Idem* : 137 - 138).

Dans les lignes qui suivent nous commencerons par aborder les fondements de la pensée critique dialogique et puis nous ferons une description de ses composants.

3.1. Fondements de la pensée critique dialogique

Une des sources principales de la proposition de Marie-France Daniel¹³ et de son équipe de recherche à propos de la *Pensée Critique Dialogique*, constitue

¹¹ La *praxis*, dans la perspective du philosophe de l'éducation Paulo Freire (1970), est une activité qui relie la réflexion à l'action. En effet, la réflexion sans l'action n'est pas très utile et l'action sans la réflexion est non souhaitable (Daniel, 2005 : 16)

¹² Voir le point 2.2. de ce chapitre correspondant à la description des composants de la pensée critique dialogique.

¹³ Marie-France Daniel, Ph. D. en philosophie de l'éducation, est professeure à l'Université de Montréal. Depuis près de 20 ans, elle étudie l'approche de Philosophie pour enfants et ses impacts sur les plans du dialogue entre pairs, de la coopération dans la classe et de la pensée critique chez les élèves. Elle a publié de nombreux livres et articles sur ces thèmes au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe.

l'approche de la *Philosophie pour Enfants* (PPE) proposé par Mathew Lipman¹⁴. Compte tenu de l'importance centrale de la PPE dans les thèmes qu'aborde notre recherche, nous présenterons, dans les lignes qui suivent, ses bases théoriques et les modalités pratiques (la session de Philosophie pour Enfants) qu'elle est parvenue à mettre en oeuvre.

3.1.1. Les bases théoriques de la Philosophie pour Enfants (PPE)

L'approche de la Philosophie pour Enfants a été influencée par divers types d'apports théoriques dont les plus représentatifs sont ceux de Socrate et Platon, Charles Pierce, John Dewey, Paulo Freire et Lev Vygotsky.

Afin d'essayer d'avoir une compréhension globale de ces apports théoriques sur les postulats de la PPE, nous allons récupérer certains aspects centraux du travail du chercheur Rodrigo Lizarazu (2002 : 19-33) dont la pertinence nécessite un aperçu assez large mais tout de même utile à notre réflexion. Nous le compléterons aussi par quelques apports de Marie-France Daniel (1992, 2005).

- Une influence importante pour Lipman, en vue de la création de la PPE, réside, dans la philosophie de **Socrate** et **Platon**, au travers de leurs oeuvres et dialogues connus. Socrate, par exemple, soutient que la fin ultime de la philosophie est l'éducation morale de l'être humain. Le dialogue à la manière socratique, dans le cadre des communautés, institue le *faire philosophique* dans les domaines du développement de la capacité de penser, de l'accroissement de la créativité, de la compréhension éthique et de l'approfondissement de la capacité à trouver du sens à l'existence, plus que le savoir par la mémorisation. La PPE poursuit également ce but en vue du développement d'une société civile, en démocratie ou non.

¹⁴ Matthew Lipman (né en 1922) est un philosophe et pédagogue américain. Il est le créateur et le principal développeur – aidé par Ann Margaret Scharp – de la Philosophie pour les Enfants depuis plus d'une trentaine d'années. La méthode de la PPE est certainement une des plus connues et répandues dans le monde (certains de ses ouvrages sont traduits en vingt langues). Lipman expliqua que, pendant l'année 1968, un fait l'avait marqué profondément : les révoltes étudiantes dans les universités françaises. Cela l'amena à se poser des questions sur ce qu'il était en train de faire comme enseignant à l'Université de Columbia. L'université pensait se rénover elle-même dans le cadre institutionnel mais le problème – selon Lipman – résidait dans le fait que tous, les élèves comme les enseignants, étaient le produit d'une même matrice malade de l'école primaire et secondaire (Lizarazu, 2002 : 20).

- M. Lipman est aussi influencé par les travaux de **John Dewey** (1859 - 1952) lui-même élève de **Charles Pierce** (1839 - 1914). L'apport de Pierce est lié notamment au concept de *communauté de recherche* – que nous définissons plus loin – mais également à sa conception de la *recherche* qui consiste à découvrir ses propres faiblesses et erreurs afin de les rectifier durant le processus. La recherche, par conséquent, est autocorrective (Lipman, 1997: 181).

Dans le pragmatisme de Dewey, on constate que la philosophie devrait avoir pour rôle central de procurer des *objectifs humains*, c'est-à-dire de promouvoir l'instruction consciente et significative pour améliorer la vie de celui qui la cultive. L'apprentissage de toute chose est efficace quand il vient d'une *pratique réelle*. En pédagogie et en philosophie, la *communauté* est une activité concrète et visible qui comporte de plus une disposition morale spécifique, une vie publique¹⁵. Ce qui importe dans la reconnaissance de l'autre et dans la création d'intérêts communs est la communication, le dialogue, l'observation et la réflexion (pensée). À ce sujet Dewey commente que :

« [...] pour les êtres qui observent et qui pensent, le "nous" est inévitable au même titre que le "je". » (Dewey, 1930 : 476).

La création de communautés de questionnement, de recherche et de dialogue philosophiques de Lipman est une variante de la pensée de Dewey. Chez Dewey, on trouve la proposition d'un sujet en relation qui dispense un savoir au moyen du *langage coopératif*, et qui ne sépare pas la pensée de l'action, la théorie de la pratique. L'éducation comprise dans les termes de Dewey est celle qui part des *intérêts* des éduquants en relation avec leurs situations réelles (familles, associations, gouvernements, églises, etc.) et de *l'expérience*. C'est sous cette forme que la nature humaine parvient à se réaliser.

¹⁵ Nous devons entendre par "vie publique" une activité émotionnelle, intellectuelle et consciente, en relation avec d'autres.

Dépasser le dualisme et engendrer une communauté qui s'entretienne toute seule dans la véritable démocratie est une question qui commence avec la *communication*, qui est une étincelle pour que l'action de l'individu se connecte à celle des autres. Lipman, suivant Dewey, postule l'idée de *communautés* qui fonctionnent comme les engrenages d'une machine, c'est-à-dire par *relation* et *communication*, et non par des structures de pouvoir. La société démocratique existe grâce à la *communication* entre citoyens libres. L'école devra fournir cette catégorie de citoyens qui soient capables, à la fois, d'exercer une pensée créative, investigatrice et qui contribue à une *communauté de communication* échangeant des suggestions et des expériences. Dewey propose une éducation en démocratie et pour la démocratie.

- R. Lizarazu fait également connaître quelques aspects principaux de l'influence de certains postulats de **Paulo Freire** (1921-1997) sur la proposition de Lipman. Pour Freire, *connaître*, c'est lire et re-lire le monde, c'est l'interpréter, c'est le transformer. Le *savoir* et le *désir* sont intimement liés, parce ce que l'on ne peut pas connaître s'il n'existe pas le désir de connaître. Pour sa part, Lipman soutient que l'éducation doit partir de l'expérience elle-même, de ce qui nous paraît intéressant et significatif, si nous voulons construire ou trouver un sens tant à notre existence qu'au monde qui nous entoure. L'éducation ne doit pas être une routine mais un goût, un plaisir. Celui qui n'a pas le désir d'apprendre, les éducateurs ne peuvent pas l'obliger à apprendre.

Freire affirme que connaître est une activité efficiente, dans laquelle celui qui connaît ne s'*adapte* pas au monde, mais *crée* le monde ; le savoir *partagé* est le savoir humain par excellence. De même, pour Lipman, connaître est une activité porteuse de *sens*, qui offre la possibilité d'une *rencontre* avec le sens même d'exister et de se situer dans le monde, pour, ensuite, aider à sa construction ou à sa reconstruction.

Pour Freire, le *dialogue* est une relation de communication horizontale qui naît de la critique et engendre la critique, se nourrit de l'amour, de l'humilité,

de l'espérance, de la foi et de la confiance. Prenant la suite de Freire, Lipman propose une pédagogie *anti-autoritaire* qui insiste sur le dialogue comme moyen éducatif et libérateur. Le dialogue est le moyen par lequel existe une *communauté de recherche* où l'on peut développer des aptitudes et des savoir-faire de la pensée et permettre la fusion entre pensée et action.

Dans son ouvrage "La pédagogie des opprimés", Freire soutient que "*personne ne libère personne, personne ne se libère seule. Les êtres humains se libèrent ensemble* (Freire, 1983a : 20), cela se produit par le moyen de la *praxis* de la lutte contre l'opprimeur qui siège non pas tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de chacun d'entre nous. À son tour, Lipman désigne cet oppresseur intérieur comme *pensée d'ordre inférieur* ou *négligent*, pensée qui n'a pas appris à penser (penser bien et pour nous-mêmes). De quelque façon, c'est là le résultat de certains modèles éducatifs qui ont fait en sorte que nous apprenions de manière a-critique ou peu créative. Pour Lipman, la libération de l'être humain peut être atteinte par le moyen de la *Communauté de Recherche*, chaque fois que celle-ci pratique la philosophie dialogique, horizontale et participative.

- La théorie de **Lev Vygotski** (1896 - 1934) aborde les processus d'apprentissage scolaire en pondérant *l'intersubjectivité* comme étape préalable au fonctionnement du sujet. Pour Vygotski, plus forte est l'interaction sociale, meilleur est le savoir. Chez lui, le langage est l'instrument qui s'introduit entre les personnes, c'est-à-dire, que c'est un dispositif psychologique qui modifie le comportement de l'autre et le sien propre. Il s'agit d'un processus d'*intériorisation*¹⁶. D'où l'importance que Lipman accorde au *dialogue* dans le développement méthodologique de la *communauté de recherche*. Le dialogue, comme forme du langage, est l'acte de se laisser affecter par l'autre, de procurer l'empathie et la communication par le moyen de la reconnaissance des présupposés et des intérêts de l'autre. Le dialogue permet aussi la correction de nos propres présupposés et croyances.

¹⁶ Chaque fonction mentale supérieure est d'abord sociale (inter-psychologique) et, ensuite, elle est individuelle (intra-psychologique). La distinction entre ces aptitudes ou entre le passage des facultés inter-psychologiques aux intra-psychologiques, c'est cela l'intériorisation.

Chez Vygotsky, *l'imitation* est indispensable pour apprendre à parler, comme pour absorber les matières scolaires. Ce que l'enfant observe en ce qui concerne la mise en pratique de la coopération, par la suite, il pourra le réaliser. Selon Lipman, pour imiter il est absolument nécessaire qu'existe quelque chose à imiter, d'où l'importance de la dimension coopérative au sein des *communautés de recherche*. Suivant Vygotsky, Lipman propose une éducation qui considère chacun des participants non seulement en fonction de ses caractéristiques individuelles, mais aussi, et surtout, en fonction des *relations* qu'il établit avec le milieu. Autrement dit, il s'agit d'une éducation qui valorise le travail *coopératif* face au travail compétitif.

En ce qui concerne les fondements théoriques de l'approche de Philosophie pour Enfants, Marie France Daniel et ses collaborateurs les situent dans les thèses constructiviste et socio-constructiviste (Daniel *et al.*, 2005 : 15). Parmi les postulats du constructivisme, ces chercheurs en retiennent trois, qui ont été mis en relief dans les oeuvres du philosophe de l'éducation, John Dewey et que l'on trouve également, d'une manière implicite, dans les œuvres de Matthew Lipman. Le premier postulat concerne le caractère construit des connaissances, le deuxième leur caractère viable et le troisième leur caractère social : (Daniel *et al.*, 2005 : 21-22)

- **Le caractère construit des connaissances**, suppose que le savoir n'est pas une réalité objective prédéterminée en dehors du sujet, mais une construction du sujet-en-quête-de-connaissances.
- Dans **le caractère viable des connaissances**, la vérité n'est jamais considérée comme finale. C'est un processus ouvert qui n'est jamais atteint puisqu'il est relatif aux normes momentanément acceptées et aux critères établis temporairement par un groupe, une société ou une culture.
- **Le caractère social** du processus de production des connaissances (socioconstructivisme de Vygotski) postule que les personnes construisent leurs connaissances grâce au langage et par l'interaction sociale. En effet, c'est grâce aux *conflits cognitifs* soulevés à cause des divergences de points

de vue entre les pairs que l'élève est amené à une *complexité de la réflexivité* manifestée dans la *pensée critique* ainsi construite.

L'approche de la PPE – en ce qui concerne la structure de la *session* que nous décrivons dans le point suivant – est en relation étroite avec ces trois postulats constructivistes. La première entrée de l'approche lipmanienne – *la lecture* – constitue une activité pédagogique qui peut être mise en relation avec le caractère construit des connaissances. Quant à la deuxième entrée, *la formulation de questions philosophiques*, répond aux principes du postulat constructiviste relatif à la construction des connaissances et représente un pas vers le postulat relatif à la praticabilité des connaissances. Pour finir, la troisième entrée, *le dialogue philosophique entre égaux*, illustre les principes inhérents aux trois postulats constructivistes, soit la construction, la praticabilité, et le caractère social des connaissances (*Idem* : 23).

3.1.2. La communauté de recherche et la session de Philosophie pour Enfants

Au travers de l'approche de la PPE, Lipman prétend créer des *communautés philosophiques de recherche*. Ces sont des communautés dans lesquelles:

« [...] 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).

Lipman avance à propos de ces communautés qu'elles aident les participants à penser mieux et par eux-mêmes, dévoilant et développant des aptitudes de pensée par le moyen du dialogue à partir du significatif et de l'interaction. Communautés qui, à la longue, nous aident tous à vivre et à promouvoir une société démocratique et investigatrice (Lipman, 1997 : 20). Cet objectif doit être atteint par le moyen du travail en trois aspects basiques : (Lizarazu, 2002 : 91-92)

- **Concepts** : Bien qu'il s'agisse d'une proposition avec des contenus et des concepts de type philosophique, le programme ne prétend pas les transmettre sous forme abstraite, mais, plutôt, il cherche à susciter une *réflexion* à partir du lien de ces contenus et de ces concepts avec l'expérience quotidienne. Il s'agit d'apporter la réflexion philosophique à tout le monde du savoir.
- **Procédés, savoir-faire et aptitudes de pensée** : Un bon raisonnement constitue le but central du programme de Lipman. Selon cet auteur, un bon raisonnement pourrait être obtenu par le moyen du développement de deux types de pensée : la *pensée d'ordre supérieur et complexe* que procure la pensée critique autocorrective, régie par des critères et sensible au contexte, et la *pensée créative auto-transcendentale* également sensible à des critères, régie par le contexte. Les deux pensées sont capables de conduire et de favoriser le *jugement*. Une recherche adéquate devra être fondée sur la mise au net de ces aptitudes, stratégies et techniques essentielles qui fonctionnent comme des piliers d'un bon raisonnement.
- **Analyses et valeurs morales** : Le programme de Lipman cherche à promouvoir un développement *personnel* et *interpersonnel*, en encourageant le participant au travers d'une éducation active, à penser par lui-même tandis qu'il découvre et qu'il construit sa propre philosophie sur la base de ses propres expériences et celles du monde qui l'entoure. Ce programme s'occupe de la même manière de la *dimension affective* et de la *dimension cognitive*.

Sur la base de toutes ces considérations méthodologiques, Lipman et ses collègues (1980) suggèrent trois étapes pour l'animation philosophique des sessions avec les élèves : (Daniel et al, 2005 : 5 - 6)

- **La lecture** d'un chapitre de roman philosophique¹⁷ se fait alors par les élèves, à voix haute et à tour de rôle (une phrase ou un paragraphe par élève, selon leur âge). Ces deux aspects sont importants pour marquer la « co-opération » des pairs. Cet acte de lecture constitue déjà un premier engagement envers l'apprentissage, en ce que l'élève n'est plus un réceptacle qui reçoit les données narratives, il est un participant actif à la lecture. La participation à la lecture est aussi un échange verbal de premier niveau avec les pairs - échange qui se transformera éventuellement en partage d'idées.

- **La collecte des questions** est l'étape où les élèves sont invités à formuler des questions qui les intriguent et dont ils aimeraient discuter. Cette étape suppose qu'ils s'investissent dans la compréhension du texte lu au point de se laisser interroger par les situations qui y sont décrites. L'élève est stimulé à entrer dans un processus de recherche, lequel est à la base de toute réflexion critique. En outre, la deuxième étape de la PPE responsabilise l'élève et le place à l'avant-scène de ses apprentissages puisque, par leurs questions, ce sont les élèves (et non l'adulte) qui élaborent le programme des discussions. Ce faisant, la collecte des questions assure des séances philosophiques ancrées dans une motivation intrinsèque (Splitter et Sharp, 1995).

- **Le dialogue philosophique en communauté de recherche** est l'essence de la PPE. Son but n'est pas de faire argumenter les élèves dans une visée de compétition, mais de les faire «dialoguer» dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe (Auriac-Peyronnet et Daniel, 2003). L'échange dialogique est considéré ici comme une activité essentiellement pragmatique.

Selon Marie-France Daniel (1992), l'échange dialogique contribue au développement de la personne, tant du point de vue cognitif, qu'affectif et

¹⁷ Plusieurs enseignants, notamment en Europe, n'utilisent pas de roman philosophique ; ils utilisent plutôt des supports issus de la littérature jeunesse. Dans ce dernier cas, il faut respecter au minimum les deux conditions suivantes : 1) Il ne doit pas contenir une morale explicite ou même implicite, vers laquelle il dirige les jeunes. 2) Le support utilisé (s'il n'est pas philosophique) doit être centré sur un dilemme, contenir des ambiguïtés ou des paradoxes, bref il doit stimuler les jeunes vers un questionnement, alimenter un doute, autrement dit créer un **conflit cognitif** chez eux, seul moyen d'engendrer un processus de recherche (Dewey, 1925, 1960) (Daniel, 2005 : 5 – 6).

moral. C'est dans le prolongement de cette idée qu'il est considéré que la discussion devient philosophique lorsque les individus, au lieu d'entrer en compétition, deviennent partenaires dans un projet de recherche commun. A ce sujet, elle affirme que :

« La discussion philosophique est une discussion qui se construit, c'est-à-dire qui se structure peu à peu, à partir des divers énoncés émis par les personnes qui participent de façon autonome. Ce qu'il faut apporter dans une discussion philosophique, c'est d'abord un questionnement, et un questionnement que l'on cherche à approfondir. » (Daniel, 1992: 179).

De son côté, Lipman (1987, 1988, 1991) soutient qu'une véritable « communauté de recherche » se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par le pluralisme, la réciprocité et la tolérance.

Comme nous le verrons dans le point suivant, Marie-France Daniel (2005) et ses collaborateurs, affinent la compréhension de cette troisième étape, en s'appuyant sur l'analyse de scripts de discussions menées en classe, où on voit les élèves adopter différentes postures : anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique, celle-ci étant la plus philosophique. Ce qui est visé dans cette analyse, c'est le processus d'apprentissage d'une « pensée critique dialogique », c'est-à-dire à la fois logique, critique, responsable et métacognitive, passant progressivement d'un point de vue égocentrique ou relativiste à un ancrage dans une intersubjectivité orientée vers le sens.

3.2. Description des composants de la pensée critique dialogique

Lipman (1993) avance que dialoguer est différent de converser. Aussi, dialoguer n'est pas un mode spontané d'échange comme l'est la conversation ; ce faisant, il nécessite un apprentissage systématique et régulier. Ces considérations ont inspiré une étude conduite en Australie, au Mexique et au Québec par Marie-France Daniel et al. (2005)¹⁸. Cette étude révèle qu'un échange intéressant et

¹⁸ La recherche a été effectuée sous la direction de M.-F. Daniel, en collaboration avec L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, L. Splitter, C. Slade et T. de La Garza. Elle a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil canadien de la recherche en sciences humaines et sociales (CRSH) entre 1998 et 2001.

intelligent entre élèves n'est pas nécessairement dialogique et que tout dialogue n'est pas d'emblée critique (Daniel *et al.*, 2002).

Nous allons faire la description des composants¹⁹ de la pensée critique dialogique – en ce qui concerne les *types d'échange* – en reprenant à la lettre les résultats que Marie-France Daniel et ses collaborateurs ont obtenus au cours de la recherche. Ces auteurs soutiennent que l'échange peut être anecdotique ou monologique : (Daniel, 2005 : 7)

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

2. monologique, dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais orienté essentiellement vers la recherche de « la » bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions. ».

De même, ils affirment qu'un échange est dialogique, lorsque les élèves commencent à former une « communauté de recherche », c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre. Cette expérimentation menée auprès d'élèves australiens, mexicains et québécois a permis de constater qu'un échange de type dialogique ne comportait pas toujours une pensée critique. Ainsi ces chercheurs ont retracé trois types d'échange dialogique: (*Idem* : 8-9)

« **1. Dialogique non critique**, dans lequel les élèves de 10-12 ans pouvaient très bien dialoguer mais ne pas évaluer les points de vue ou les 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.

2. Dialogique quasi critique, alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour remettre en question les énoncés des 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.

¹⁹ Les cinq types d'échange correspondants à la pensée critique dialogique, nous ont servi pour l'opérationnalisation de la variable dépendante n° 1 dialogue-élèves que nous détaillons dans le point correspondant au Modèle d'analyse (point 4.2.).

3. Dialogique 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 des 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. ».

Ces auteurs achèvent la description de cette dernière étape en faisant remarquer que c'est seulement le dialogue critique qui crée un *déséquilibre cognitif* suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif susceptible de conduire à la modification des perspectives.

De cette manière, Marie - France Daniel et son équipe de recherche abordent l'apprentissage d'une pensée critique qui s'inscrit dans une vision constructiviste. Pour ce faire, ils définissent quatre modes de pensée²⁰ qui la composent : *logique, créatif, responsable, métacognitif* ainsi que trois perspectives épistémologiques²¹ qui illustrent la façon dont chaque mode se complexifie : *égocentrisme, relativisme, intersubjectivité*. La description de ces trois perspectives épistémologiques est la suivante : (*Idem* : 19-20)

« **L'égocentrisme.** L'analyse des verbatims 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 sous l'insistance de la personne-ressource. Ces chercheurs ont donc nommé ce premier niveau épistémologique, l'égocentrisme parce que ces élèves sont essentiellement centrés sur leur perspective.

Le relativisme. À travers l'analyse des verbatims, ils ont noté un deuxième niveau épistémologique chez des élèves, qu'ils ont nommé le relativisme, parce que marqué par la tolérance et l'ouverture à la pluralité. À ce niveau, les élèves manifestent une capacité de réfléchir en regard d'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

²⁰ Nous ne détaillerons pas ces quatre modes de pensée pour la simple raison qu'elles correspondent directement à la pensée critique car celle-ci n'est pas développée de façon explicite dans les résultats de notre recherche.

²¹ Les trois *perspectives épistémologiques* de la pensée critique dialogique nous ont servi pour l'opérationnalisation de la variable dépendante n° 2 décentration élèves que nous détaillons dans le point correspondant au Modèle d'analyse (point 4.2).

validité des points de vue émis; leurs énoncés se rapprochent davantage des conclusions fermées que des hypothèses à discuter.

L'intersubjectivité. Ce qu'ils appellent 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 à l'aide des pairs ; leur outil privilégié est l'évaluation critique; leurs énoncés sont justifiés et régulièrement caractérisés par l'incertitude. »

Ces trois perspectives épistémologiques gardent une relation étroite avec les cinq types d'échanges décrits précédemment. La perspective épistémologique de l'*égocentrisme* est présente dans les échanges *anecdotique* et *monologique*. Celle du *relativisme* dans les échanges *dialogique non critique* et *dialogique quasi critique* ; et celle de l'*intersubjectivité* dans l'échange *dialogique critique* (Daniel et al., 2002 : 14, 29 ; 2003 : 34, 35, 38). De même, ces chercheurs soutiennent que tout échange implique une **décentration** tant en relation à l'objet de la discussion et qu'à soi même (Daniel et al., 2003 : 29).

Cette section a présenté quelques éléments importants autour des fondements et composants de la pensée critique dialogique. Nous retenons notamment que les travaux pointus de la PPE chez Lipman ont connu diverses influences. Au final, chez lui, « dialoguer » est au coeur de la communauté de recherche et de la pensée critique. Le dialogue procure l'empathie et la communication par le moyen de la connaissance des présupposés et des intérêts de l'autre. Du côté de Marie-France Daniel et de son équipe, l'expérience de terrain menée auprès des élèves nous propose des résultats originaux et utiles pour la description des différents types d'échange dialogue que nous aborderons dans la deuxième partie expérimentale de notre recherche. Pour que nos objectifs théoriques par rapport au dialogue soient atteints, nous estimons utile d'aborder également la question de la décentration cognitive.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans le troisième chapitre du présent travail, nous avons abordé le thème du dialogue à partir de certaines notions de base et, spécialement, la définition de Paulo Freire qui nous ont conduit à identifier le *dialogue* comme un élément central pour approfondir notre compréhension par rapport à la communication et

au développement de la pensée. Des termes comme : échange, réciprocité, égalité, horizontalité, démocratie, rationalité, affectivité, argumentation et compréhension interviennent fréquemment dans les diverses définitions consultées.

En ce qui concerne la *décentration*, à l'aide des explications de quelques auteurs, nous avons entamé notre réflexion principalement autour des apports de Jean Piaget qui nous a donné les bases nécessaires pour comprendre la centration ou égocentrisme, la décentration cognitive et l'importance du facteur communicationnel pour la transition de la première à la seconde. Les apports de Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya nous ont permis de saisir, de façon concrète, la place des mécanismes de centration et de décentration dans une interaction sociale. De même, ces auteurs nous ont apporté des critères d'analyse placés dans une conception sémio-pragmatique – pour l'analyse de toute communication orale écrite et audiovisuelle – concernant le dispositif d'énonciation et le système relationnel qui en découle et qui détermine largement les opérations de décentration possibles pour les destinataires.

Notre approche théorique du dialogue et de la décentration a été amplement enrichie – surtout au niveau de la pratique du dialogue dans le domaine de l'éducation – par les postulats de la Philosophie pour Enfants (PPE) de Lipman. Il est aussi à souligner que la conception du dialogue que nous avons adoptée a pu être clarifiée et a trouvé une source pour leur opérationnalisation grâce aux fondements et composants de la *Pensée Critique Dialogique* de Marie-France Daniel *et al.*

Ces réflexions nous ont offert la possibilité de faire une proposition de définition du dialogue et de structurer le modèle d'analyse qui rendra opérationnelle la théorie dans le cadre d'une quasi-expérimentation.

4. 1. Proposition d'une définition de dialogue

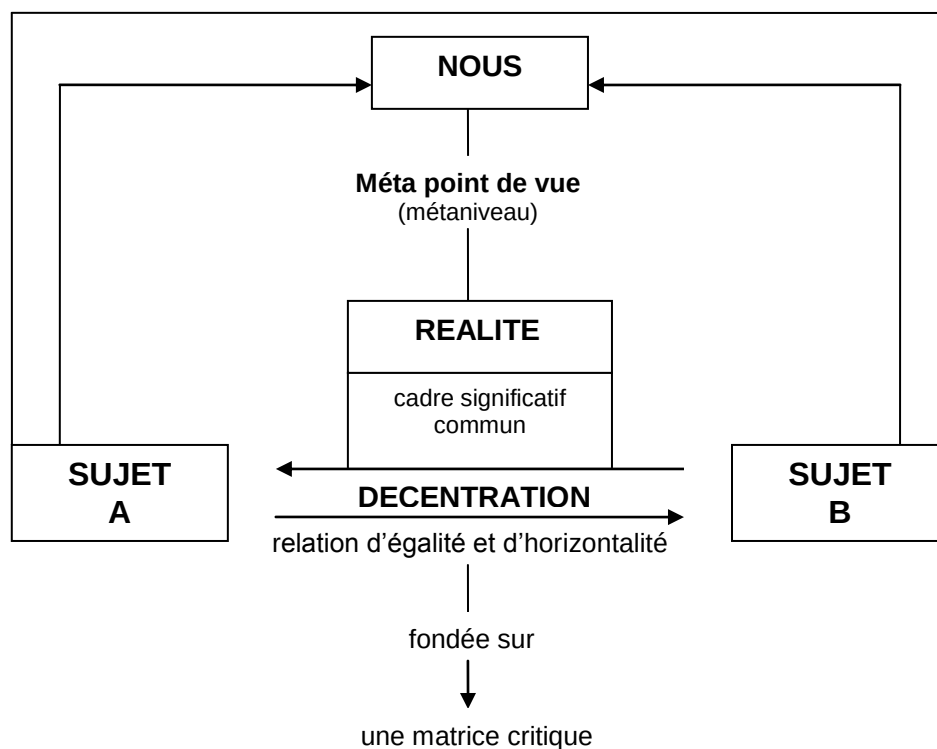
Sur la base de l'approche théorique entamée, nous présentons une définition du dialogue qui donne une place essentielle à la notion de décentration :

Le dialogue est une relation horizontale entre deux ou plusieurs sujets interlocuteurs dans un cadre significatif commun. Il doit reposer sur un échange qui met en valeur la parole d'autrui et qui cherche un méta point de vue (**métaniveau**) qui permet d'intégrer le point de vue de l'autre, sans pour autant se départir de son propre point de vue (**décentration**). Il naît d'une matrice critique et génère la criticité. Le dialogue est pour cette raison le chemin indispensable pour le développement cognitif, communicationnel et social de l'individu.

En somme, le dialogue est une *instance rationnelle* et *affective* de communication horizontale qu'implique des processus de *décentration*.

Nous pouvons représenter²² graphiquement cette définition du dialogue de la façon suivante :

Schéma n°2 : Représentation de la définition du dialogue



²² Cette représentation schématique du dialogue est inspirée de la proposition du chercheur Ivan Tavel (1994).

Enfin, nous croyons que notre proposition d'approche théorique du dialogue – dans la perspective de la *décentration* et de la *pensée critique dialogique* – nous apporte les éléments nécessaires pour établir les bases d'analyse dans la partie empirique quasi expérimentale.

4.2. Modèle d'analyse

Dans ce dernier point, nous structurons un *modèle d'analyse* qui rendra opérationnelle la perspective théorique de notre recherche développée dans les trois chapitres précédents. Les composants de ce *modèle d'analyse* guideront la suite de notre enquête, dans ses phases méthodologique et empirique.

Quant aux axes théoriques, révisés jusqu'à présent, nous avons eu l'occasion de décrire dans le premier chapitre de la thèse les bases théoriques de *l'éducation aux médias* provenant de différents contextes. La *dimension communicationnelle* à l'intérieur de l'éducation aux médias a été développée tout au long du chapitre II. Pour terminer, dans le chapitre III, nous nous sommes concentrées sur les apports théoriques qui ont trait au *dialogue*, la *décentration* et la *pensée critique dialogique*.

Etant donné que l'analyse théorique montre que le dialogue prend une valeur centrale pour l'amélioration de la pensée et que pour cela est nécessaire la composante communicationnelle (décentration), notre but – à partir de ce modèle d'analyse – est d'aller de l'abstrait des définitions au concret de la réalité dans le cadre scolaire de l'éducation aux médias.

Dans ce contexte, nous commencerons par rappeler notre hypothèse de recherche, ensuite nous exposerons la variable indépendante et les deux variables dépendantes. Et enfin, à partir de l'opérationnalisation des variables, nous formulerons l'hypothèse de recherche expérimentale générale avec deux hypothèses spécifiques qui guideront la quasi-expérimentation.

4.2.1. L'hypothèse de recherche

Selon Carrillo (1986 : 25), l'hypothèse est une présomption déduite de certains indices ; c'est une réponse provisoire, une conjecture sujette à confirmation, que l'on propose à une question ou à un problème.

Notre hypothèse, en plus d'inclure la mention de la variable indépendante (dialogue-enseignants), a également été formulée en termes conditionnels :

Dans le cadre d'une classe d'éducation par les / aux médias, le **comportement dialogique** de la part des professeurs pourrait conduire à l'exercice du **dialogue** entre les élèves et induire en eux diverses manifestations de la **décentration**.

Notre hypothèse conceptuelle, au plan général, se présente comme l'anticipation d'une relation entre deux concepts : le dialogue et la décentration.

4.2.2. Les variables

Le terme *variable* fait référence à une caractéristique observable, à un aspect discernable, dans un objet d'étude qui peut adopter différentes valeurs ou s'exprimer dans diverses catégories (Villegas, 2005 : 136).

Pour le choix des variables, nous avons retenu d'abord la *variable indépendante* dialogue-enseignants. Le qualificatif d'*indépendant* est dû à ce que les variations de cette intervention dépendent uniquement du choix de l'expérimentateur. Nous avons déterminé le facteur qu'il fallait altérer (dialogue) et la manière dont ce facteur de variation devait être altéré (dialogique/non dialogique) et être quantifié (pour les professeurs selon la synthèse inductive de leurs comportements et, pour les élèves, selon la grille d'analyse de Marie France Daniel).

Outre la variable indépendante, nous avons déterminé les *variables dépendantes* et, au cours de la recherche, nous avons rencontré quelques *variables étrangères*.

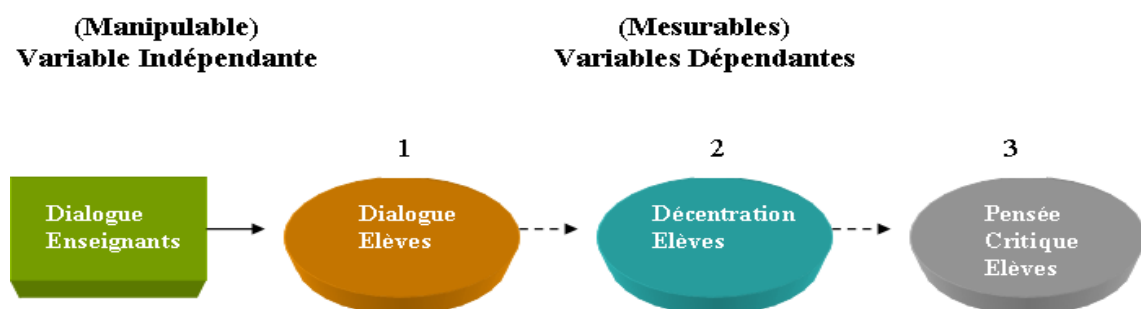
Pour ce qui est des *variables dépendantes*, celles-ci constituent le changement provoqué par la variable indépendante dans le sujet à l'étude ; c'est-à-dire les résultats produits par la variation d'un facteur de manière contrôlée par l'expérimentateur. Dans notre cas, il s'agit des effets provoqués par le *dialogue-enseignants* sur le *dialogue-élèves* et sur celui de la *décentration-élèves*.

En ce qui a trait aux *variables étrangères*, celles-ci sont les incidents qui arrivent au hasard, c'est-à-dire sans prévision de la part de l'expérimentateur. Nous avons essayé de contrôler ce type de variables en ce qui concerne les aspects suivants : infrastructure, équipements, formation des professeurs, niveau socio-économique et culturel des élèves, et calendrier scolaire. Le contrôle a été effectué afin d'éviter leur influence sur le comportement des variables de l'hypothèse.

En déterminant ces variables, notre intérêt a été d'obtenir le plus grand encadrement possible au sein de la quasi-expérimentation, afin que nous puissions être sûrs que les variables dépendantes (dialogue-élèves et décentration-élèves) sont le produit, surtout, de la manière d'agir de la variable indépendante (dialogue-enseignants).

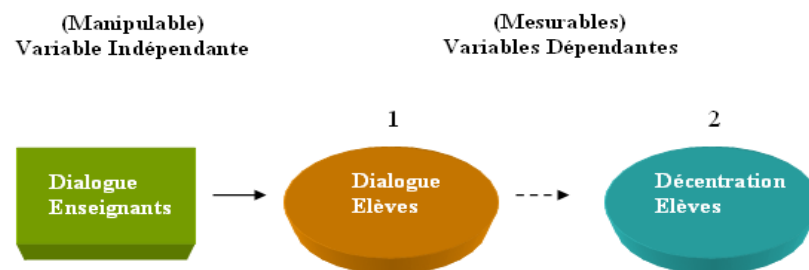
Les variables seront analysées sous forme comparative en *deux structures différentes et contraires* (dialogique et non dialogique). Comme on le voit, dans le schéma n°1, on observe clairement la relation de causalité entre les variables :

Schéma n°1 : La relation des variables (proposition de départ)



Le schéma que nous venons de présenter fait ressortir la relation des variables à l'intérieur de la première conception de notre investigation, laquelle avait l'intention de terminer l'analyse à la troisième variable dépendante : la *pensée critique*. Cette première conception a été modifiée en se limitant à la deuxième variable dépendante : décentration-élèves, comme on peut le voir à travers le schéma ci-après :

Schéma n°2 : La relation des variables (proposition actuelle)



Il est important de remarquer que, dans celle la deuxième proposition, *l'essence* de la première conception n'est pas modifiée car la variable de la *pensée critique* existe de façon implicite dans les deux variables antérieures (dialogue-élèves et décentration-élèves). Cependant, il reste évident que, dans le document actuel de la thèse, nous ne présentons pas –de façon explicite et différenciée– les résultats de type quantitatif et qualitatif de la pensée critique.

4.2.3. L'opérationnalisation des variables

Quant à *l'opérationnalisation* des variables – afin de pouvoir décrire adéquatement les phénomènes choisis – nous avons bâti des *définitions opérationnelles*, ce qui a pour résultat que chaque terme ou concept doit être défini en fonction des opérations utilisées pour les mesurer. En d'autres mots, nous avons transformé

nos concepts en événements observables, comme on le verra par la suite :

Dialogue-enseignants : Il est constitué par les *comportements* des professeurs qui facilitent ou non le dialogue pendant le déroulement d'une classe d'éducation par les/aux médias tant au coeur de la *modalité dialogique* que de la *modalité non dialogique*.

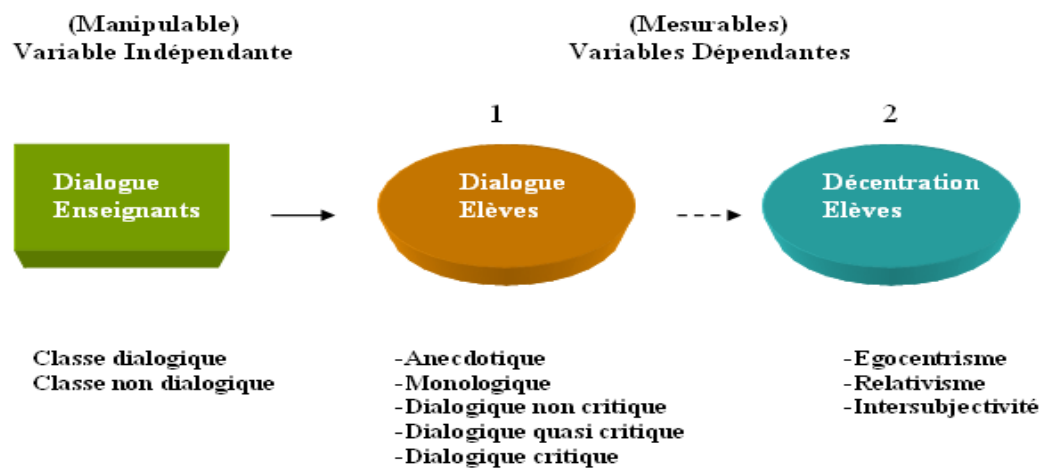
Dialogue-élèves : Il fait référence aux *types d'échange* qu'effectuent les élèves au sein d'une classe d'éducation par les/aux médias. Ces types d'échange sont au nombre de cinq et sont présentés d'une manière progressive depuis le non dialogique jusqu'au dialogique : *anecdotique*, *monologique*, *dialogique non critique*, *dialogique-quasi critique* et *dialogique critique*.

Décentration-élèves²³ : Elle se manifeste au travers de trois étapes (en relation directe avec les résultats des types d'échange) : *égocentrisme* (échanges de type monologique et anecdotique), *relativisme* (échanges dialogique-non critique et dialogique-quasi critique) et *intersubjectivité* (échange dialogique-critique).

Nous présentons ci-dessous le schéma de l'opérationnalisation des variables de l'hypothèse :

²³ En ce qui concerne la variable dépendante n°2 (décentration – élèves), il est important de souligner que celle – ci est *déduite* des résultats quantitatifs de la première variable (dialogue - élèves). Ce choix trouve sa justification dans les postulats théoriques concernant la pensée critique dialogique (voir point 3.2 de ce chapitre).

Schéma n° 3 : L'opérationnalisation des variables



4.2.4. Énonciation de l'hypothèse expérimentale

Dans l'hypothèse expérimentale on peut observer des relations de *causalité* entre les variables. Et, d'un autre côté, il s'agit d'une hypothèse qui établit une *différence* entre deux groupes (expérimental et contrôle) c'est-à-dire que l'on analysera la relation stimulus-réponse en deux structures différentes.

De cette manière, nous faisons référence à la description des conditions que nous croyons nécessaires et suffisantes pour l'apparition d'un phénomène, sans que cela signifie ne pas admettre l'existence d'autres conditions possibles qui interviennent dans ladite apparition.

Ayant opté pour une approche expérimentale, nous avons été attachée de manière directe à *l'expérience* pour démontrer la valeur de vérité de nos énoncés. Depuis une perspective *opérationnelle*, notre hypothèse expérimentale générale se formule de la façon suivant :

Dans le cadre d'une classe d'éducation par les/aux médias, les comportements **non dialogiques** et **dialogiques** des professeurs du groupe expérimental et contrôle pourraient conduire, respectivement, à l'exercice du **non dialogue / dialogue** entre les élèves manifestés dans les échanges de type : anecdotique, monologique, dialogique non critique, dialogique quasi critique et dialogique critique et induire diverses manifestations de la **décentration** groupées en trois niveaux : égocentrisme, relativisme et intersubjectivité.

De cette hypothèse générale, nous définissons deux hypothèses expérimentales spécifiques suivantes :

- Les échanges de type non dialogique : *anecdotique* et *monologique* sont plus fréquentes 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 (centration).
- Les échanges de type dialogique : *dialogique non critique*, *dialogique quasi critique* et *dialogique critique* sont plus fréquentes 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).

Ce modèle d'analyse établi, nous allons maintenant passer au chapitre IV de la thèse qui porte sur la Méthodologie de la Recherche.