

Échanger entre pairs sur une procédure : éloge de la cordée.

Simple suggestions pour la pratique en classe

Philippe VAN GOETHEM

« *Croire que l'autre peut encore nous réserver une surprise.* »

(G. RINGLET, *L'évangile d'un libre penseur*)

L'enseignement de la compétence réflexive, prévu dès 2014, est désormais imposé à tous les professeurs de français de la CFWB. L'information à ce sujet s'est largement répandue grâce notamment à l'accompagnement des conseillers pédagogiques.

Selon plusieurs sources, une des trois composantes de cette UAA0, l'*échange de procédures entre pairs* (EPEP) désarçonne les professeurs. Comment la mettre en place dans la classe, comment l'enseigner ? Comment l'évaluer ?

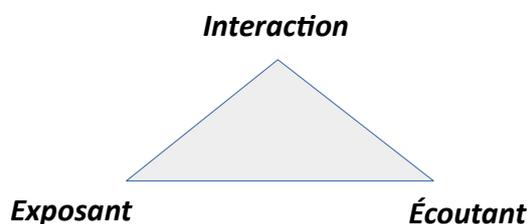
Chacun peut d'ailleurs le constater, la didactique de cette compétence nouvelle manque cruellement de fondations pour le secondaire : peu de littérature scientifique, théorique ou pratique, silence des manuels, documents authentiques inaccessibles, rares outils utilisables avec les élèves. D'où les nombreuses interpellations demandant un soutien pour cet enseignement.

Sans prétendre proposer une ressource définitive, je voudrais partager quelques directions de travail qui m'ont semblé pertinentes suite aux formations CECAFOC que j'ai animées sur ce thème depuis 2014.

Première étape réflexive, expliciter en solo permet à l'élève de se rendre compte de la complexité de la tâche qu'il a réalisée. L'EPEP va plus loin, son intérêt spécifique est de susciter un partage d'expériences. Se montrer capable de partager ce qu'on a accompli sans prétention et sans modestie excessive, voilà un atout que l'adolescent emportera avec profit dans sa vie sociale au sens large.

L'EPEP apparait comme l'aboutissement de l'UAA0 en ce qu'il inclut simultanément plusieurs habiletés : expliciter sa procédure, communiquer, écouter activement. À risques, l'aventure s'apparente quelque peu à la pratique de l'escalade. La métaphore de la cordée m'a inspiré...

Pour structurer mes propositions, je partirai d'une modélisation simple, triangulaire : l'**échange** minimal s'établit entre un **exposant** et un **écoutant**. Trois lieux où se déploie l'intervention d'enseignement-apprentissage.



Vu l'originalité de cet aspect de la compétence, je commencerai par envisager l'**interaction entre les pairs** qui présente, en fait, la réelle nouveauté dans le cursus de l'UAA0.

.1 Optimiser l'interaction

L'escalade ne se tente que lorsque la météo et la préparation physique le permettent. Il y a donc des dispositions à prendre avant le départ.

Pour engager un échange satisfaisant, quatre passages difficiles se présentent, autant les anticiper : les conditions indispensables au dialogue, les différentes formes qu'on peut lui donner, le choix du moment où le réaliser et, évidemment, la question de l'évaluation.

.1.1 Aménager les conditions de l'échange

On le sait, demander à un adolescent de présenter une expérience personnelle devant les autres de sa classe le rend particulièrement vulnérable. Accepter, à cet âge-là, de se montrer et de recevoir des autres n'a rien d'une sinécure. Les réticences des élèves se justifient. Au professeur d'installer un certain niveau de sécurité : respect mutuel, bienveillance, conditions sécurisantes d'évaluation...

Passons sur la nécessité de restaurer la légitimité de l'erreur indispensable à tout apprentissage, de brillants travaux ont, depuis des lustres, approfondi ce thème. Lorsque l'enseignant, lui-même, explicite à haute voix ses propres procédures avec ses réussites et ses tâtonnements, il dédramatise. C'est une première attitude facilitante.

Ajoutons que l'interaction avec un partenaire attentif permet, dans une certaine mesure, de rendre la tâche moins effrayante qu'une explicitation en solo. À condition, bien sûr de favoriser la coopération et de ne pas transformer cette activité en séance de tribunal !

Ni, d'ailleurs, en élection de la « meilleure procédure »¹. L'EPEP met en lumière l'infinie diversité des processus, des intelligences, des personnes. Ce dispositif laisse à chaque élève, acteur ou spectateur, le soin de « faire son marché » dans les manières d'agir présentées. N'est-il pas le premier intéressé à réussir à moindre cout ?

.1.2 Varier les formes de l'échange

« Faire toujours la même chose », provoquerait la lassitude et surtout privilégierait la routine au détriment d'une observation attentive, ajustée à l'accomplissement spécifique de chaque tâche.

Le professeur dispose de multiples combinaisons disponibles, il joue sur le nombre des partenaires, la structure du débat et les supports.

Nombre de participants

La formule la plus simple invite deux condisciples à se partager leurs expériences devant la classe. On peut évidemment augmenter ce nombre et faire intervenir plusieurs élèves en même temps, avec éventuellement la présence d'un animateur-régulateur, d'un secrétaire, en présence ou non du professeur-évaluateur.

Le choix des partenaires s'opère par décision libre, par désignation ou par tirage au sort.

1 S'il s'agit d'argumenter, nous quittons la compétence réflexive pour l'UAA4 : *Défendre une opinion oralement*. Une tout autre mission.

Structure de la présentation

Soit l'exposé se déroule selon un plan préétabli, rigide :

1. Structure en deux temps :

Après une présentation et l'annonce de l'exposé, l'élève 1 explicite tandis que l'élève 2 facilite l'explicitation. Ensuite, les rôles s'inversent. On termine par la clôture de l'échange.

2. Structure thématique :

Après une présentation et l'annonce de l'exposé, les élèves abordent successivement différents thèmes préalablement négociés. Chacun, à tour de rôle, expose puis écoute, un thème à la fois avant de passer au thème suivant. On termine par la clôture de l'échange.

Soit l'EPEP prend la forme d'une libre conversation à bâtons rompus. Diverses modulations de régulation sont ainsi imaginables. L'intervention facilitatrice du professeur peut apparaître utile dans les premières tentatives. Ne l'oublions toutefois pas, la certification se joue entre pairs !

Supports

L'échange se déroule en direct ou en différé. Le plus naturel, mais peut-être le plus exigeant pour les timides, sera la conversation à haute voix devant la classe.

Dans une configuration plus technologique et pour réduire la charge de l'exposition, le partage de procédure peut être enregistré en audio ou en vidéoconférence. Ces supports offrent, au demeurant, l'avantage de donner lieu à une éventuelle révision.

Des propositions ont aussi été testées en écoles supérieures de textes écrits partagés : blogues ou cahiers.

Voici une formule originale à essayer : dialogues en petits groupes de trois ou quatre, avec un.e secrétaire chargé.e de synthétiser les interventions. Le compte rendu est annoté et signé par les participants et le professeur, qui n'a pas assisté à l'échange, se base sur ce document. Quitte à poser ultérieurement des questions d'éclaircissement aux élèves.

.1.3 Choisir le moment opportun

Dès la 3^e année, interroger les élèves sur des actions élémentaires: *comment avez-vous procédé pour mémoriser cette règle ? Pour lire ce roman ? Pour préparer votre exposé ?*... donne lieu à de riches échanges en classe, sans évaluation certificative. Voilà déjà une première forme d'EPEP. De quoi installer progressivement une accoutumance au partage de procédures simples.

Au 3^e degré, quand il s'agit de tâches complexes, l'investissement personnel s'avère plus important, l'adolescent s'y expose davantage. Deux moments semblent plus indiqués pour échanger :

- En cours de réalisation d'une tâche longue, nouvelle (rapport de stage, TFE, projet individuel ou collectif...). Ce sera l'occasion de faire état d'interrogations, de solutions originales, de tâtonnements, d'hésitations, d'aléas de la recherche d'informations... Bref, une intéressante pause réflexive.
- Le projet terminé, il est possible d'en retracer l'ensemble de la progression. De préférence, pour des raisons évidentes, quand l'activité a été globalement réussie.

2 Les enseignants formés à la Gestion Mentale reconnaîtront ici le « dialogue pédagogique ».

.1.4 Évaluer : contrainte et créativité

Pour l'élève, la perspective de l'évaluation peut, à elle seule, constituer un frein³. Comme le programme demande au minimum une certification par degré, le fait de proposer 2, 3 ou 4 moments de bilan peut, mais c'est à vérifier, atténuer le poids que pèserait une vérification unique en « tout ou rien ». Les explications préalables des critères d'évaluation⁴ et des conditions de certification seront les premières garanties permettant aux élèves une préparation sereine.

Par ailleurs, la loi impose au professeur :

1. d'avoir enseigné ce qui sera évalué,
2. de certifier que la compétence a été acquise ou non acquise.

Au-delà de cette exigence légale, l'enseignant fait preuve de créativité :

- Il accompagne, ou non, cette certification minimale d'un commentaire de qualité.
- Il choisit d'établir une note individuelle ou conjointe : dans ce cas, les partenaires sont coresponsables de leur EPEP et encouragés à mener une réelle coopération.

Plutôt que de donner priorité au contrôle, autant le rappeler, le cœur de notre métier reste bien d'aider les élèves à progresser.

* * *

C'était le premier sommet du triangle évoqué en commençant cet article : mettre en place des conditions propices à un véritable échange entre pairs. Poursuivons par un autre aspect : le **rôle de l'explicitant**.

.2 Consolider la posture d'explicitant

Dans la cordée, l'explicitant sera celui qui ouvre la voie. Celui qui prend le plus de risques. Comment l'y préparer ? L'habileté à expliciter une procédure est déjà enseignée et entraînée en principe depuis la 3^e. Elle ne constitue donc plus une nouveauté à initier au 3^e degré.

Ceci dit, ce qui ne se pratique pas s'oublie. En outre, l'explicitation devient de plus en plus exigeante en relation avec la complexification des travaux proposés aux ainés. Deux raisons pour poursuivre son apprentissage au dernier cycle du secondaire.

La mission consiste à expliciter les actions entreprises pour réaliser une tâche : toute la procédure, mais rien que la procédure. Je rappelle, pour mémoire, quelques habiletés essentielles qui demandent à être entraînées et consolidées sur le long terme. Elles sont ici présentées à partir d'extraits authentiques maladroits⁵. En classe, il s'agira d'aider les élèves à passer des énoncés de type A à ceux de type B plus satisfaisants.

3 Serge BIBAUW, « *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu* », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26(1) | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 27 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/358>

4 Une table critériée est disponible dans l'« *Outil Genres* » p. 26. Téléchargeable sur le site du secteur Français de la Fesec. URL : <http://admin.segec.be/Documents/7407.pdf>

5 La plupart des extraits proviennent d'enregistrements vidéos. Des élèves de 5e TQ Informatique y présentent durant les « jours blancs » de décembre, l'état d'avancement de leur projet d'année. C'était avant le nouveau programme, ils n'ont bénéficié, à ce moment, d'aucun apprentissage préalable. Je remercie mon estimé collègue, Arnaud Hoedt de me les avoir confiés.

.2.1 Décrire toute la procédure

- **L'explicitation décrit avec précision chaque étape** (avant, pendant, après) de la réalisation d'une tâche. La difficulté principale, ici, sera d'être suffisamment intelligible, en évitant les implicites qui empêchent le partenaire de se représenter ce qui a réellement été accompli.

Voyez cet extrait :

Type A	<i>Mon premier sujet c'était « les causes et les conséquences de la pauvreté au Congo ». Mais j'ai changé et j'ai pris « Le coltan au Congo ».</i>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le processus de changement de thème de recherche n'a pas été « déplié ». On dirait que les deux parties de la phrase originale n'ont aucun lien entre elles. Cette réorientation du travail méritait, pourtant, un bref développement.

Type B	<i>Mon premier sujet c'était « les causes et les conséquences de la pauvreté au Congo ». [J'ai remarqué que le sujet dépassait mes possibilités de traiter les nombreuses informations. Au cours de cette première recherche, j'ai découvert avec intérêt les problèmes liés à l'exploitation des minerais rares utilisés dans nos téléphones portables.] J'ai donc pris comme sujet : « Le coltan au Congo ».</i>
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

.2.2 S'en tenir à la procédure

- **L'explicitation porte sur les itinéraires individuels⁶ de réalisation** et non sur les contenus. Deuxième écueil : l'élève passe de la description de sa procédure à une information sur le sujet de sa recherche :

Type A	<i>Gaston – j'ai réfléchi, j'ai réfléchi et j'ai trouvé un autre sujet qui était très intéressant et là, par contre, il y avait énormément de documents. C'était les transhumanistes, je ne sais pas si tu connais. Didier – Non, pas trop Gaston – Transhumanistes c'est, par exemple, les gens qui... comment t'expliquer ça... C'est des gens qui... qui... t'imagines que dans un futur proche en fait, on va s'en... on va être avec toute une informatique tout ce qui a..., en fait, par exemple, la médecine...[ensuite les deux élèves continuent à échanger leurs connaissances sur le transhumanisme.]</i>
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'attendu est bien d'*explicit*er les actions entreprises et non d'*expliquer* le sujet de la recherche. Non les informations recueillies mais la façon dont on les a traitées.

Type B	<i>Gaston – j'ai réfléchi, j'ai réfléchi et j'ai trouvé un autre sujet qui était très intéressant et là, par contre, il y avait énormément de documents. C'était les transhumanistes, des personnes qui tentent de perfectionner le corps humain par des aides technologiques. Ensuite, Gaston continuerait son explicitation : comment il a procédé, sans donner davantage d'explications sur le transhumanisme ?</i>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6 G. RINGLET encore : « [...] dire qui l'on est, décliner sa singularité, l'offrir en partage et, par là même, la relativiser, puisqu'il s'agit, dans le même mouvement, d'accueillir la singularité de l'autre. » Op.cit., p. 187.

- **L'explicitation décrit les actions** que l'élève a entreprises sans les justifier par des considérations morales :

Type A	<i>J'ai pris conscience à travers cette expérience que le sport peut être utilisé pour véhiculer des valeurs et donc qu'il représente un réel pouvoir. Il est important de se souvenir qu'il a été un moyen de propagande pour les pouvoirs fascistes et totalitaires. Il faut prendre en compte ce pouvoir, et essayer de l'utiliser pour développer des valeurs saines et positives.</i>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

« *Il est important de* », « *Il faut* » autant de signes qui indiquent que l'élève sort de l'explicitation. Laisser une trace de ce qu'il a accompli et pensé, sans en déduire une directive adressée à la classe, voilà plutôt ce qui est attendu.

Type B	<i>J'ai pris conscience à travers cette expérience que le sport peut être utilisé pour véhiculer des valeurs et donc qu'il représente un réel pouvoir.</i>
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Du reste, **l'explicitation imprime la trace personnelle d'une tâche réalisée** d'une façon unique et non un mode d'emploi valable pour tout un chacun.

Type A	Daniel — <i>J'ai eu beaucoup de pubs, mais... pour ça, tu dois désactiver Adblock pour voir justement quels sont les sites avec beaucoup de pubs ou pas. Ceux-là, tu les élimines d'office et vraiment si tu trouves des trucs spécialisés, c'est des gens qui ne veulent pas vendre un produit et qui expliquent leur métier.</i>
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comme on le voit dans les termes : « *tu dois* », « *tu les élimines* » le discours est injonctif. Or l'explicitation bien comprise se borne à décrire ce qui a été mis en œuvre, sans visée incitative.

Type B	Daniel — <i>J'ai eu beaucoup de pubs, mais... j'ai désactivé Adblock pour voir justement quels sont les sites avec beaucoup de pubs ou pas. Ceux-là, je les élimine d'office et alors si je trouve des trucs spécialisés, c'est des gens qui ne veulent pas vendre un produit et qui expliquent leur métier.</i>
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

.2.3 Parler juste.

L'explicitation s'exprime simplement : en je, au passé composé, sans effet de style, mais dans une langue correcte. L'usage tolère bien quelques erreurs inhérentes à l'exposé oral non lu. Cependant une maladresse fréquente demande une intervention du professeur : le changement injustifié d'énonciation comme dans cet énoncé :

Type A	<i>Pour ma question de recherche, je me suis dirigé vers mes centres d'intérêt, mais souvent il est difficile avec notre vision des choses quand on est jeune de trouver des articles qui soient en adéquation avec notre opinion.</i>
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans cet extrait, le changement d'énonciateur du *je* au *nous* puis au *on* trahit un déplacement de posture. D'explicitant de sa propre procédure, l'élève se fait analyste, sociologue.

Type B	<i>Pour ma question de recherche, je me suis dirigé vers mes centres d'intérêt, mais souvent il est difficile avec ma vision des choses, comme je suis jeune, de trouver des articles qui soient en adéquation avec mon opinion.</i>
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ces quelques exemples montrent combien accroître la capacité à expliciter demande, au professeur comme aux élèves, une attention sur le long terme et de patientes activités de renforcement.

* * *

Le troisième sommet du triangle concerne la **prestation de l'écoutant**. J'y propose d'autres *points d'appui* à découvrir ou renforcer.

.3 Valoriser la posture de l'écoutant-facilitateur

" *Il faut bien que l'un des deux reste sur le bord quand l'autre s'aventure.*" (J.Benameur⁷)

On pourrait imaginer se passer d'interlocuteur actif, chaque élève présentant en solo son explicitation de procédure. Ce serait perdre l'intérêt spécifique du dialogue entre pairs. Comme dans une cordée de grimpeurs, les deux rôles ont leur utilité : l'explicitant ouvre la voie, l'écoutant assure. Même si leurs performances sont inégales, il n'y a pas un « héros » qui « tire » un plus faible. Deux partenaires, deux pairs assument tour à tour les deux postures. L'échange se réussit ensemble ou tourne court.

Loin d'être un simple figurant, le second membre du duo prend part à l'action. Et c'est tout sauf facile ! Pouvoir écouter activement représente, en effet, pour le grand adolescent, un redoutable défi. Dans le cadre de cet apprentissage, plusieurs aspects méritent attention : l'engagement à coopérer, l'écoute active, le questionnement d'explicitation, l'expression positive, la reformulation, la courtoisie linguistique. L'intérêt de ces habiletés déborde largement le cadre scolaire, elles conduisent à une intégration sociale recherchée.

Voyons cela de plus près.

.3.1 S'engager à coopérer

Aider son partenaire à transmettre l'ensemble des informations demandées et à combler ses « trous noirs », — les moments où sa description est lacunaire, peu intelligible —, fait partie du contrat de l'EPEP. Nous voici loin d'un esprit de compétition élitiste.

L'écoutant, veille à rester « pair ». Il soutient la parole de son binôme sans prendre parti. Pour rester dans la clarification, il s'abstient de tout jugement. Voyez cette intervention trop bienveillante de l'écoutant :

Type A	Daniel — <i>Et pour comprendre ce qui... pour comprendre cette image, il faut lire ce qui est à côté.</i> Georges — [...] <i>c'est... très bien, vraiment. C'est une bonne idée.</i>
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'élève qui formule un jugement, même élogieux, sort de son rôle d'écoutant-facilitateur pour usurper celui d'évaluateur. Quittant la posture de neutralité, il rompt le contrat de l'EPEP. Une simple reformulation-miroir relancerait la parole de l'explicitant :

Type B	Georges — <i>Donc avec l'image tu proposes un texte explicatif ?</i>
--------	----------------------------------------------------------------------

7 Jeanne BENAMEUR, *La patience des traces*, Actes sud, 2022, p.71.

.3.2 Écouter de façon active

Chacun sait que l'attitude attentive de l'auditoire encourage l'exposant alors que l'absence de signes d'écoute lui fait perdre ses moyens. Contrairement à ce que pensent spontanément les élèves, le partenaire en posture d'écouter joue un rôle actif essentiel. Sa complicité se manifeste par des indices linguistiques et corporels : regard, mouvements de tête, position du corps, phatèmes, questions... Des conseils à ce sujet se trouvent sans difficulté sur Internet⁸.

.3.3 Questionner pour clarifier

Interroger aide le partenaire à préciser son explicitation quand il saute des étapes de la procédure. Mais toutes les questions ne se valent pas. Dans le cadre de l'EPEP, deux types de questions se révèlent particulièrement fécondes : les questions ouvertes et les questions « vides de contenu ».

- Les **questions ouvertes** demandent à l'explicitant de découvrir des réponses dans sa mémoire alors que les questions fermées proposent des éléments qui se trouvent dans la tête du questionneur. Faciliter la réplique du partenaire ne le conduit pas à rechercher, avec effort, les procédés qu'il/elle a réellement mis en oeuvre. Mais l'invite plutôt à saisir la perche tendue pour éviter les « blancs » perçus, souvent à tort, comme des erreurs en exposé oral. De nombreux exercices, aisément accessibles, permettent d'identifier ce type de réaction pseudofacilitatrice et de s'entraîner à formuler des questions ouvertes.
- Pierre Vermersch conseille aussi de poser des **questions « vides de contenu »** : « [...] petit à petit, on est devenu très habile à poser des questions qui dirigent l'attention de la personne vers des aspects précis de son action. “À quoi vous le reconnaissez ?” pour avoir la prise d'information. “Comment vous le savez ?” Ou même une question toute simple : “Mais à quoi vous faites attention ?” qui a le mérite d'être une question ouverte à tous les possibles. Ou bien “Quand vous faites ce que vous faites, comment vous vous y prenez ?”⁹
- Se méfier comme de la peste de la **question inductive** qui favorise une réponse “téléguidée” :

Type A	Gérard — <i>T'as ajouté des photos, je suppose ?</i> Damien — <i>Oui, j'en ai ajouté une : un téléphone et un coltan dans les mains.</i>
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette façon de questionner a été magnifiquement représentée par J. Romains dans la fameuse scène du tambour¹⁰, qui illustre caricaturalement l'induction de réponse.

8 Par exemple : RENAUD, *12 conseils pour développer une écoute active*, sur son blogue « Simplifier la vie », 30 octobre, 2018, URL : <https://simplifier-la-vie.com/12-conseils-pour-developper-ecoute-active/>
Prudence : beaucoup de vidéos sur le thème « écoute active » sont en fait des formations à la vente.

9 Pierre VERMERSCH, *Originalité de l'entretien d'explicitation*, 2013, sur <https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I&t=311s>, transcription personnelle d'un extrait.

10 “Ça vous grattouille ou ça vous chatouille ?” extrait de Jules ROMAINS, *Knock ou le triomphe de la médecine*, 1951, Acte II, scène 1, 2'38, la version immortelle avec Louis Jouvet est disponible sur YouTube. D'autres, plus récentes, sont aussi accessibles...

- Autre maladresse : abuser de la **question négative**. Fréquemment observée dans les dialogues, la tendance à formuler une question en anticipant un problème, une difficulté, dirige l'attention de l'explicitant vers des aspects qu'il n'a peut-être pas envisagé de traiter. Et, par là, oriente son propos. Induction, à nouveau :

Type A	Georges — <i>Excuse-moi, t'as pas eu de problèmes style : c'était des publicités et ou des annonces plus positives et moins objectives ?</i>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette habitude est aussi susceptible d'être corrigée en classe. Un simple exercice de réécriture permet, sinon de supprimer totalement l'usage de ce biais, au moins d'en prendre conscience.

Type B	Georges — <i>Tu as donc trouvé tout de suite des documents fiables, objectifs ?</i>
--------	-------------------------------------------------------------------------------------

.3.4 Reformuler

Être capable de réexprimer l'énoncé de son partenaire sans le déformer est une habileté précieuse non seulement pour aider à expliciter, mais, plus largement, dans la vie sociale pour désamorcer l'agressivité. La recette est conseillée dans la plupart des formations de gestion de conflits.

Voici comment l'énoncé A peut être reformulé pour inviter à préciser, développer un point obscur :

Type A	Georges — <i>C'est pour ça que j'ai plus voulu viser ça et euh c'est vrai que c'était compliqué de trouver les scientifiques et non les pubs parce que il y a beaucoup de pubs qui parlent de médicaments pour le stress...</i> Daniel — <i>Déjà t'as pas peur de tomber sur des, entre guillemets, fausses études, qui veulent faire vendre des médicaments pour euh...?</i>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Daniel cherche à relancer son partenaire hésitant. Il lui propose un nouveau thème : les informations orientées. Pourtant, une simple reformulation-miroir, ici aussi, manifesterait une écoute attentive. Sa question ouverte relancerait son pair.

Type B	Daniel — <i>Donc tu as rencontré beaucoup de documents publicitaires. Comment as-tu réagi ?</i>
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

La pratique de la reformulation, importante dans le cursus scolaire pour vérifier l'assimilation de connaissances, l'est aussi dans la communication en général, elle mérite apprentissage et renforcement.

.3.5 Gérer le dialogue

La courtoisie linguistique comme l'a montré C. Kerbrat Orecchioni¹¹ consiste à partager les tours de paroles sans brutalité, en respectant certaines règles.

Dans le cadre de l'EPEP, l'écouter courtois n'interrompt pas brutalement, ne s'impatiente pas quand le partenaire cherche dans sa mémoire.

11 Catherine KERBRAT-ORECCHIONI C., *La conversation*, Collection Mémo, P., Seuil, 1996, pp. 50-67.

Type A	<p>Damien — <i>Et donc j'ai trouvé mes documents en trouvant les auteurs et la date de publication et de mise à jour et j'ai commencé à rédiger mes... mon article de journal en deux colonnes comme dans un journal. Et ...</i></p> <p>Gérard — <i>T'as ajouté des photos, je suppose ?</i></p>
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La relance pourrait prendre cette forme plus neutre :

Type B	<p>Damien — <i>Et donc j'ai trouvé mes documents en trouvant les auteurs et la date de publication et de mise à jour et j'ai commencé à rédiger mes... mon article de journal en deux colonnes comme dans un journal. Et ...</i></p> <p>Gérard — <i>Oui, tu as commencé à rédiger. Et ensuite ?</i></p>
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parfois l'interruption se justifie pour compléter une explicitation défaillante, lacunaire, elle se ménage avec des égards :

Type B	<p>Didier — <i>En fait on devait faire euh... pour le prof de français, c'était de trouver heu... plusieurs articles de journaux sur un sujet de... qu'on pouvait choisir nous-mêmes. Moi j'ai choisi l'Ebola.</i></p> <p>Gaston — <i>Attends. Et les documents y devaient faire combien ? La taille c'était quoi ?</i></p>
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

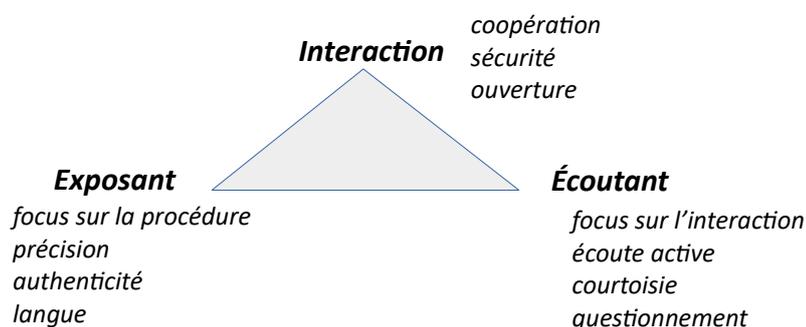
Bref, on le voit, la posture de partenaire-écoutant requiert une prise de conscience de ces difficultés et ensuite un dispositif progressif de renforcement, voire une véritable initiation. Les élèves ne sont pas d'office conscients de ce rôle d'acteur, sinon principal, du moins indispensable au bon déroulement de l'échange

* * *

.4 Finale (provisoire)

*Qu'est-ce qui compte vraiment quand nous relevons un défi ? Ce que nous apprenons.*¹²

Au terme de ce survol des points cruciaux pour réussir un EPEP le schéma de départ peut se développer de la façon suivante :



Une préparation de base et une équipe solidaire, ces facteurs devraient mener à la réussite de l'ascension.

12 Arno IUGNER, *La voie des guerriers du rocher*, Éditions du Mont-Blanc, 2015, EAN : 9782365450171

L'ensemble de ces apprentissages aura peu de chances de survivre à un parcours unique, dédié à l'UAA0, les visitant tous, successivement. L'assimilation sur le long terme repose davantage sur une pratique disséminée sur le degré, voire depuis la 3^e. Je pense à des exercices ciblés abordés en fonction des lacunes observées et mis en relation avec une table d'évaluation critériée.

Voilà quelques jalons pour accompagner les élèves. J'ai bien conscience que ces suggestions sont très insuffisantes en regard des apprentissages à réaliser. Je revendique simplement pour elle le mérite d'exister et de servir de préliminaires à des investigations plus approfondies. Appel est lancé aux didacticiens du français dans l'enseignement secondaire : il y a dans l'UAA0, et particulièrement dans cet EPEP, matière à recherche.

Pour avancer dans ce domaine largement inexploré, chaque professeur peut participer en partageant, avec l'accord de ses élèves, cela va sans dire, des textes, des enregistrements audios/vidéos. Je me ferai un plaisir de les diffuser.

* * *

Ressources déjà disponibles

Sur l'enseignement de la compétence réflexive

Philippe VAN GOETHEM, *Enseigner la compétence réflexive • UAA 0*,
URL : <http://www.ecoles.cfwb.be/ismchatelet/fralica/comprefl/index.html>

Sur l'explicitation

Pierre VERMERSCH, interview par Pascale et Hervé Kéradec, *L'entretien d'explicitation*, in Revue Économie et Management, n° 169, 2018 : "*L'entreprise du XXI^e siècle*"
URL : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuillestage-l-entretien-d-explicitation-N-18368-29984.pdf>

Sur l'écoute active

Centre pour la santé mentale en milieu de travail, *Renforcer ses compétences en écoute réflexive*, 2016,
URL : https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf/Articles/Renforcer_ses_compétences_en_ecoute_reflexive.pdf

Sur le questionnement

Monique BONNET, Joëlle CROZIER, Monique JAFFARD, *Questionner en classe ?* dans *Pratiques de l'entretien d'explicitation* sous la direction de Pierre VERMERSCH et Maryse MAUREL, 1997, CH4, téléchargeable sur : <http://www.grex2.com/>

Sur la reformulation (et le dialogue pédagogique)

Hélène DELVAUX, Anne MOINET, Pierre-Paul DELVAUX et l'association IF Belgique, *Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale. Regards sur des pratiques*, Chronique Sociale, 2018. Chapitre 2 : *Le questionnement dans le dialogue pédagogique*.

Sur l'évitement de la négation

Rémi ISSELLE, *Pourquoi vous devez formuler vos phrases de manière positive*, 2011,
URL : <http://www.affirmation-de-soi.info/pourquoi-vous-devez-formuler-vos-phrases-de-maniere-positive.php>