

Chapitre V. Ecouter avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie quotidienne, on écoute souvent un message, que l'on va devoir rapporter à quelqu'un d'autre. Selon les situations, la compétence «écouter» portera tantôt sur le contenu du message, tantôt sur la personne qui s'exprime.

Quelques exemples : lors d'un cours pour refléter la matière à un élève absent, lors d'une visite chez le médecin, pour discuter des informations données par un exposant sur une foire, pour se faire une idée personnelle face à un discours syndical, pour refléter à une personne ce qu'elle exprime elle-même, pour relater des informations en évitant de se laisser envahir soi-même par les sentiments qui s'y mêlent, ...

Ce n'est pas facile d'écouter. Souvent, nous avons appris à faire attention à ce qui est dit, aux «paroles de la chanson». Trop rarement, nous accordons de l'importance à ce qui «met le message en musique». Or ces deux dimensions sont présentes dans toute expression. Nous parlons de «refléter ce qui a été exprimé» parce qu'il ne s'agit pas de mémoriser mot à mot le message mais de pouvoir en relater l'essentiel en fonction du projet qu'on se donne, sans négliger la dimension affective.

Nous avons constaté que c'est souvent le cas aussi dans le contexte scolaire, où, de plus, généralement, l'écoute est assimilée à une attitude silencieuse et réceptive. Ce qui est visé ici c'est d'envisager une démarche active d'écoute, en prenant en compte à la fois un projet d'écoute et des ressentis liés aux situations vécues. Deux types d'écoute sont distingués, celle qui est centrée sur le contenu de l'écoute et celle centrée sur la personne à écouter et à accueillir.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Face à un policier dressant un PV.

Face à quelqu'un qui fait des confidences (et en respectant la confidentialité ...).

Devant un enfant qui explique «maladroitement» quelque chose.

Face à un copain de classe qui raconte une bêtise faite par un autre.

En classe, pour expliquer à d'autres une expérience de labo.

Devant un architecte qui explique un projet de construction.

Dans une équipe de foot, pour redire aux autres les consignes données par l'entraîneur.

Lors d'un examen oral, pour faire préciser une question.

Pour s'affirmer face à quelqu'un qui impose ses opinions.

Quand un prof se trouve face à un élève en difficulté dans une matière.

Pour refléter à une personne ses propres idées sans les juger.

Pour écouter une personne qui se confie, de manière à ce qu'elle se sente comprise et acceptée. Etc.

Avertissement

Cette compétence concerne deux types d'écoute, celle centrée sur le contenu à écouter, l'autre sur la personne à écouter et à accueillir. La première est proche de compétences telles que «comprendre des consignes » ou «observer ». L'autre s'adresse plutôt aux situations où quelqu'un demande l'oreille d'un(e) autre pour mieux débroussailler ce qu'il(elle) pense. Le reflet sera différent dans les deux cas. On aurait pu proposer deux compétences distinctes plutôt que de les joindre (Où l'on voit par un exemple concret que les classifications ont toujours un côté arbitraire ou conventionnel).

1. Présentation de la compétence

Bribes de conversations relevées ci et là :

« - Je suis allé écouter une conférence hier après-midi et j'y ai retrouvé un ami que je n'avais plus vu depuis 3ans. On a discuté (discrètement !) pendant toute la conférence, je suis incapable de te dire de quoi le conférencier a parlé ... ! ».

« - Tu te souviens des problèmes que j'avais avec mon ordinateur ? J'ai appelé Robert ! Il m'a clairement expliqué comment m'y prendre pour réinitialiser ma machine. Comme je n'y connais pas grand chose, j'ai bien écouté et pris des notes ! Je n'ai pas tout compris ... mais j'y suis arrivé, alors si tu veux, je peux t'expliquer ! ».

« - J'étais au cours d'histoire. Le prof parlait de la féodalité, il était passionnant ! J'en oubliais de prendre des notes mais comme je ne voulais rien perdre, j'ai retranscrit après ce que j'avais retenu et j'ai demandé à David qu'il me passe ses notes pour vérifier ... je n'avais presque rien oublié ! ».

« - Lors de mon stage, je m'occupais d'un garçon assez turbulent. Je lui ai dit gentiment et avec chaleur qu'il semblait énervé. Il me répondit que oui et ajouta qu'on le serait à moins avec ce qu'il vit à la maison. Après que je lui ai montré que j'acceptais qu'il se sente énervé et que je comprenais sa situation, il me raconta tout ça. A la fin de la matinée, j'ai pu dire à la réunion des éducateurs qu'il vivait des choses dures à la maison et qu'on devait savoir qu'il était à bout de nerfs. J'ai évidemment évité de dire des choses qui lui étaient personnelles».

« - Nous avons convenu, avec mon épouse, d'aller suivre la conférence d'hier soir sur la peinture expressionniste. Mais son père l'a appelée au moment de partir, elle risquait d'en avoir pour un bout de temps ! Elle m'a fait signe d'y aller quand même. Comme je sais que le sujet l'intéresse beaucoup, j'ai acheté le catalogue des œuvres qui avaient été commentées et j'ai pu lui redire les explications que j'avais entendues. Je ne savais pas que je pouvais mémoriser tant d'infos, mais c'était facile parce que j'avais les photos».

« - Jean est venu et m'a dit d'un ton énervé que ses parents ne lui donnaient pas assez d'argent de poche. Je lui répondis que j'entendais qu'il me disait que ses parents ne lui donnaient pas assez d'argent de poche et que cela l'énervait. Il réagit en disant que c'est vrai et que d'ailleurs, il trouvait qu'on le traitait partout comme un gosse. J'ai répondu que j'entendais qu'il ne se sentait pas accepté comme un jeune adulte. Nous avons parlé pendant une heure. A la fin, il m'a dit qu'il s'était senti vraiment écouté. Et il m'expliqua que la veille, il avait parlé

de cela avec X mais que cela s'était embourbé autour des comptes à rendre et rien à propos de ce qui l'énervait ».

Et nous pourrions allonger la liste. La compétence « écouter et refléter ce que les autres disent » est mobilisée dans de nombreuses situations tant à l'école que dans la vie de tous les jours³².

Comme on a pu le constater, il s'agit bien de percevoir un ensemble d'informations et de sentiments dans un certain but. La compétence ne concerne pas le fait d'avoir entendu un bruit ou d'avoir apprécié un morceau de musique, même si la même capacité sensorielle mobilisée est identique.

Ecouter comme compétence à ne pas négliger

Certains enfants ont eu la chance d'apprendre très tôt à fixer leur attention sur les messages verbaux et non verbaux qu'ils reçoivent. Certains ont aussi appris à faire comprendre à leur interlocuteur qu'ils sont entendus. Et entendre c'est entendre à la fois les paroles et la musique, les mots et les sentiments. Cet entraînement les a préparés à exercer la compétence visée ici. Ce sont surtout ceux qui n'ont pas eu cette chance qui seront concernés par ces pages.

Nous considérons en effet qu'il s'agit bien d'une compétence à développer, au sens où la personne est mise en situation de mobiliser à la fois des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des attitudes, pour faire face avec justesse à une situation.

Nous avons constaté que cette compétence fait partie d'un ensemble d'éléments souvent négligés à l'école : on se pose rarement la question de savoir comment les jeunes ont appris à écouter. Cela a l'air d'aller de soi et de venir avec la maturité. Notre travail a consisté à essayer de rendre enseignable cette compétence négligée.

Dans les exemples évoqués ci-dessus, on a pu constater aussi que le fait d'écouter peut être chargé d'émotions. Or, en particulier dans le contexte scolaire, on accorde la priorité à la fidélité du reflet du message. Le contexte de l'écoute et les sentiments vécus lors de celle-ci influencent inévitablement le reflet qu'on peut en donner. Comme, dans notre culture, nous « écoutons » peu ces aspects, nous y reviendrons régulièrement dans ce développement.

Remarquons aussi qu'il ne faut pas confondre l'acquisition de cette compétence d'écoute avec un cheminement moral. Même si certains éthiciens ont beaucoup à dire sur l'écoute, ce que nous visons ici, c'est une compétence : il s'agit d'apprendre comment faire pour écouter dans la perspective de pouvoir refléter ce que l(es)'autre(s) di(sen)t.

Nous recommandons de mener cet apprentissage avec un groupe ou une classe. La conceptualisation de la compétence se réalise à partir de situations qui ont été vécues, dans la diversité des expériences des membres du groupe. La mise en œuvre de la démarche se fait dans diverses situations dont on débat avec les formés. Et, même si chacun est invité à acquérir peu à peu la compétence, les échanges au sein du groupe enrichissent le bagage de chacun. Nous insistons donc sur la dimension collective de la démarche.

³² On peut estimer qu'écouter des informations pour se les redire, à soi-même, mobilise la même compétence.

L'approche de la méthode que nous proposons demande environ 3 périodes de cours pour mettre en place les bases de la compétence. Par la suite, pour aider les élèves à fixer l'apprentissage, nous recommandons de réactiver celle-ci souvent dans différentes situations (prises dans la vie quotidienne, dans les cours, dans la vie sociale à l'école, ...). Cette insistance peut devenir un projet partagé par plusieurs enseignants en interdisciplinarité.

Dans le développement qui suit, quelques remarques attireront l'attention sur certains traits particuliers de la compétence. Ce sont des éléments qui ont marqué des moments de travail avec des élèves.

2. Conceptualisation : Un modèle transférable à d'autres compétences

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition 10. Evaluer de manière certificative.
---	--

Remarque

1. L'évaluation formative commence très tôt dans le processus de conceptualisation. Cet accompagnement de l'apprentissage procède par essais et erreurs. Les élèves gardent leur 'droit à l'erreur' jusqu'à l'étape finale, quand la certification sera en jeu.
2. Comme toutes les compétences, celle-ci ne s'acquiert que peu à peu. Il sera nécessaire d'y consacrer un temps suffisant et, surtout, y revenir pour mettre en place de nouvelles habitudes. Cela ne se fera pas sans que les élèves n'investissent de leur intelligence dans ce travail. Pour les y aider, on peut les interpeller régulièrement sur la manière par laquelle ils se voient progresser (ce qui est facile ou difficile pour eux, les points sur lesquels ils veulent s'améliorer, ce dont ils sont contents, ...). Nous invitons donc à pratiquer ce type de réflexion (appelée « métacognition ») aussi souvent que possible, et dès la fin de la 1e étape. Cette réflexion doit assumer la dimension affective de la compétence. En tenir compte dès le début de la démarche contribuera à l'appropriation de l'apprentissage.

Cette méthode demande que les élèves soient partie prenante à chaque moment de la démarche. Le professeur adoptera le plus possible une attitude d'écoute et de guide pour que les jeunes s'impliquent dans la construction de la compétence.

Etape1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses implications affectives

Les élèves sont invités à évoquer ce que leur suggère « Ecouter quelqu'un pour comprendre le message et pour redire ce qui a été exprimé ... ». Quatre ou cinq évocations seront suffisantes à ce stade. Elles peuvent être du genre :

- un ami qui m'écoute ;
- un visage souriant ;
- quelqu'un qui m'a 'trahi' en ne reflétant pas ce que je communiquais ;
- une amie que j'écoute, à qui j'essaie de redire ce qu'elle vient de me dire
- j'ai dit une émotion à quelqu'un qui m'a écouté ;
- j'écoute l'avis d'un gendarme qui met un PV pour raconter à quelqu'un d'autre les raisons du procès ou pour avertir quelqu'un d'autre afin qu'il fasse attention ;
- je montre mon écoute par une attitude de sympathie pour encourager la personne à s'exprimer davantage ;
- je croyais écouter, mais en réalité j'ai décroché ;
- j'ai dit quelque chose à quelqu'un qui ne m'a pas écouté ;
- j'écoute une explication qui m'aidera à utiliser un appareil ;
- j'ai un ami qui prétend m'écouter mais il croit tout savoir, il compare tout ce que je dis à ce qu'il vit lui-même ;
- tu as entendu le ton sur lequel il m'a parlé ! Quand il est comme ça, moi, je n'écoute plus !
- Mon prof ne m'écoute pas : il ne fait que donner des conseils dont je n'ai que faire. Ce que je désire, c'est qu'on me comprenne !

Dès les premières évocations, on constate que les circonstances de l'écoute (en particulier, la relation entre les personnes impliquées, l'environnement) et le but de cette écoute (le reflet qu'on va en donner) conditionnent certaines caractéristiques qui nous permettront de construire une 'théorie' de cette compétence.

Il est probable aussi que d'autres représentations s'expriment, telles que :

« Je me sens écouté quand ... : je peux parler en confiance, celui à qui je parle ne me juge pas, je sais qu'il ne racontera pas à d'autres », nous sommes au cœur de la dimension affective de la compétence... d'autant plus que les jeunes – et les moins jeunes !- ont un grand besoin et désir d'être écoutés !

Les élèves pourront évoquer d'autres situations où ce qui a été dit a été mal négocié, ou mal exprimé, entraînant un malentendu. Par exemple :

- au dernier cours avant l'examen, quand le prof donne des consignes précises, des élèves sont absents, avec les conséquences que l'on devine ;

- j’achète un appareil que je vais offrir ; le vendeur me donne les explications et je ne vérifie pas que j’ai bien compris ; lorsque la personne reçoit le cadeau, je lui donne des explications ... erronées et ... le moteur grille !

Etape 2. Essayer une première définition de la compétence

On pourrait aboutir à une formulation du type : «Écouter et refléter ce que les autres expriment... », c’est :

- écouter avec méthode le message qui est communiqué, sans le réduire à ce que je pensais que disait l’autre personne
- ... ou
- écouter un message, vérifier qu’on l’a compris, le retenir, puis le redire à une personne concernée, sans le déformer ni le réduire à ce qu’on en pense personnellement
- ... ou ...

Remarque

Avec certains groupes, il sera utile d’attirer l’attention sur le fait que « refléter » n’exige pas de « restituer » mot à mot mais implique qu’on puisse aussi refléter les sentiments exprimés. Quand on reflète des propos, on les colore toujours un peu de sa propre interprétation. Il sera donc important de clarifier avec l’interlocuteur les interprétations personnelles qu’on reflète en même temps que le message reçu.

Etape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu’on peut considérer comme analogues selon certaines caractéristiques, qui présentent un “air de famille”) et tenir compte de la dimension affective liée à ces situations

La compétence comporte deux parties :

- Écouter avec méthode (... et retenir !)
- Et refléter le contenu et les sentiments qui ont été exprimés.

Les exemples sont racontés par les élèves. Le professeur les liste. On insistera sur les événements, les histoires, les anecdotes, racontés par les apprenants. Il est important qu’ils évoquent des faits vécus. C’est en effet dans les émotions liées à ces situations que s’enracine l’énergie dont ils ont besoin pour développer la compétence. A ce stade de la démarche, on se contente des mini-récits qu’ils produisent, on les analysera plus tard.

D’une manière générale, on pourra rencontrer des événements aussi variés que ceux-ci (la dimension affective est évoquée par quelques exemples, entre parenthèses) :

- écouter un journal radio ou télévisé ... pour en parler après (intérêt personnel, souci d’efficacité, ...)
- écouter une conférence ... pour en parler à quelqu’un qui n’a pas assisté (intérêt partagé, plaisir d’entrer en relation, complicité, ...)

- écouter quelqu'un qui exprime quelque chose d'important pour lui-même (enfant, conjoint, ami, ...) ... pour l'aider à éclaircir son point de vue (compassion, joie, tristesse, colère, ...)
- écouter un avis dans une discussion ... avant de se positionner en accord ou en désaccord (maîtrise de soi, intérêt, stress, ...)
- écouter le message d'un commerçant, d'un exposant sur une foire ... pour inviter une autre personne à profiter de l'offre (curiosité, intérêt, surprise, amusement, souci d'une utilité, ...)
- écouter l'avis d'un médecin ... pour pouvoir agir et pour relater cet avis à sa famille (anxiété, confiance, prudence, attention, ...)
- écouter les arguments d'un autre ... pour rapporter son avis ou pour contre-argumenter (intérêt, stress, ruse, habileté, sauver la face, ...)
- écouter un cours ... pour le « refléter » en répondant mieux aux questions d'une évaluation (stress, confiance, (dés)intérêt, prise en charge de soi, ...)
- écouter les différents arguments ou les conseils d'un commerçant lors de l'achat d'un objet (GSM, appareil photo numérique, ...) ... pour rapporter ces arguments à une connaissance (désir d'efficacité, attention à l'autre, ...)
- écouter des indications sur un itinéraire pour les transmettre à quelqu'un d'autre et pour lui éviter de se tromper de chemin (stress, souci de l'autre, désir d'efficacité, ...)
- écouter quelqu'un pour lui refléter ce qu'il dit afin qu'il puisse mieux comprendre lui-même ce qu'il vit (souci de l'autre, attention, compassion, ...)
- écouter le point de vue de l'autre partie dans une négociation pour faire valoir son point de vue (colère, contrôle de soi, tristesse, joie, ...)
- former une équipe d'écoute pour sentir ce qui se passe dans le développement d'une session d'apprentissage... ou dans l'apprentissage d'une classe (confiance, attention aux autres, complicité, franchise, ...).

Un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, un groupe-classe apprendra davantage à « écouter et refléter » en partageant les expériences et en négociant avec le prof que si chaque élève tente de développer individuellement son écoute. Dans certains cas, le « sujet » qui écoute ne sera pas un individu, mais une équipe, voire une institution.

Etape 4. Approfondir l'analyse sur un cas particulier et tenir compte la dimension affective liée à l'usage de cette compétence

Comme les situations d'écoute peuvent être très différentes l'une de l'autre, on peut donner le choix aux élèves entre deux ou trois situations à approfondir. A côté d'expériences vécues dans le contexte scolaire, envisageons-en deux de la vie courante.

4.1. Première situation : « Ecouter l'avis d'un médecin pour le relater à quelqu'un qui n'a pas assisté à l'entretien ».

Un (quelques) élève(s) raconte(nt) une visite chez un médecin. Exemple :

« Mes parents m'ont donné de l'argent pour que j'aille consulter un médecin afin de me procurer un moyen contraceptif. Je sais que ma copine ne pourra pas aller voir un médecin, je vais essayer d'écouter un maximum d'informations pour les lui redire. Et je me rends compte que je ne me contenterai pas de lui raconter ce qu'il aura dit mais aussi de sa manière de le dire (son ton, les sentiments qu'il montrera, ...) ».

En racontant une visite chez un médecin, telle que dans cet exemple, on peut faire apparaître certaines caractéristiques (ici contextualisées) d'une écoute en vue de redire le message entendu. Ici, ce serait, par exemple :

- la patiente s'est donné un projet d'écoute et elle peut se représenter les circonstances du moment où elle racontera ce qu'elle a entendu (elle pense à sa copine et à ce qu'elle vit) ;
- elle explique au médecin son projet ou ce qu'elle peut en dire, elle peut exprimer ses émotions ;
- elle écoute ce que le médecin lui dit avec une attitude qui montre son intérêt ;
- elle vérifie qu'elle a bien compris ce que le médecin lui a communiqué en reflétant le contenu de ce qui lui a été dit ; elle parle aussi des sentiments qui y étaient liés ;
- elle repense à son projet et à ce qu'elle ressent, ce qui l'amène à poser les questions qui lui paraissent utiles ; elle reflète à nouveau ses émotions et sa compréhension ;
- elle fait attention à ne pas enfermer le médecin dans ses propres représentations (schémas mentaux, affectifs, interprétatifs, éthiques ou techniques) (voir les exercices sur le reflet – Paul Bourgeois, en annexe 1 à ce module) ;
- elle se donne des moyens pour retenir ce que dit le médecin (prise de notes et/ou synthèse personnelle) ;
- elle fait aussi attention au ton et aux sentiments qu'exprimait le médecin ;
- elle demande au médecin si, selon lui, elle a pris les informations essentielles à son projet ;
- ...

On peut généraliser cet exemple à d'autres situations analogues. On constatera ainsi que, lors d'une visite chez un médecin, le patient ou la personne qui l'accompagne se construit une « stratégie d'écoute ». Le plus souvent, tout cela se vit inconsciemment. L'exercice aidera à expliciter une manière d'améliorer son écoute en vue de redire le message reçu. On pourra relever un grand nombre de caractéristiques d'une écoute dans ce but. Outre les caractéristiques relevées ci-dessus, on pourrait repérer aussi :

- écouter attentivement les questions posées par le médecin ;
- se faire une image (une représentation) de ce dont le médecin parle et, par exemple, des organes dont il est question ;
- observer éventuellement les gestes du médecin ;
- retenir les recommandations, les prescriptions, les démarches à faire ;
- lire l'ordonnance et en vérifier la compréhension personnelle, notamment pour la manière de l'utiliser ;
- vérifier avec le médecin ce qu'il s'agit de redire à une tierce personne concernée ;
- ...

4.2. Deuxième situation: «Écouter le message d'un exposant sur une foire pour faire profiter de l'offre à une autre personne ».

Dans ce cas, celui ou celle qui visite la foire :

- se donne le projet de répéter l'essentiel de ce qu'il a entendu à la/aux personne/s concernée/s ;
- écoute le message en repérant la structure de ce que dit le vendeur (ordre, priorités, détails utiles, ...) et en déjouant les risques de manipulation (par le discours et le non-verbal) ;
- active ses propres stratégies pour mémoriser (p.ex. se redit le message) ;
- se donne des images précises des objets concernés ;
- si possible, manipule l'/les objet/s ;
- pose des questions pour vérifier qu'il a compris le message ;
- fait part de ses ressentis (intérêt, doutes, appréciation : esthétique, robustesse, confort...);
- reformule ce qu'il entend pour vérifier qu'il a bien compris ;
- associe ce qu'il entend et ce qu'il voit ;
- trie les informations pour éliminer ce qui ne correspond pas au projet ;
- emporte la documentation disponible ou prend quelques notes ;
- prend les coordonnées de la personne à contacter et en vérifie l'exactitude ;
- ...

Dans la vie quotidienne, toutes les situations comportent une 'charge' affective. Dans le travail réalisé avec les élèves, cette dimension est régulièrement laissée en arrière plan, pour consacrer un maximum de temps à la construction intellectuelle de la compétence par la définition de ses grandes caractéristiques.

Or, cette charge affective mérite qu'on s'y attarde un peu. Il s'agit de prendre conscience de ce qu'une écoute ne met pas seulement en jeu l'intelligence mais aussi des sentiments, des émotions, des mouvements involontaires... Ces « ressentis » pourront prendre la forme :

- de sentiments qu'ils ont vécus dans tel contexte d'écoute (joie, peur, colère, tristesse, ...);
- de difficultés qu'ils ont éprouvées pour écouter ou pour redire le message ;
- d'émotions observées chez un interlocuteur ;
- de satisfactions ressenties ;
- d'énervements ou d'exaspérations exprimés ou refoulés ;
- ...

Etape 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs de son occurrence)

La construction d'une définition plus précise demande une formulation de caractéristiques générales et décontextualisées de la compétence. On constate que pour écouter et refléter ce qui a été exprimé, il est opportun de :

- se donner un projet d'écoute ;
- fixer son attention sur ce qui est exprimé, en tenant compte des injonctions, des jugements de valeur, des sentiments ;
- se donner des moyens de retenir ce qui est exprimé (en se donnant des images, par association d'idées, en mobilisant différentes perceptions sensorielles...);

- faire la différence entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense personnellement
- ne pas projeter sur l'autre ce que l'on ressent ;
- poser des questions pour comprendre les objectifs de l'autre ;
- éviter d'imposer ses propres cadres de pensée (intellectuels, éthiques) ou ses sentiments à l'autre (en particulier en l'approuvant ou en le désapprouvant) ;
- être conscient de ce qu'on a tendance à ne pas voir ni entendre ce qui n'entre pas dans nos schémas affectifs ou intellectuels habituels (« il n'y a pas pire sourd que celui qui ne veut pas entendre ») ;
- vérifier qu'on a compris ce qui était dit (suffisamment pour redire l'essentiel à/aux personne/s concernée/s) ;
- être conscient du fait que quand on interprète, qu'on fait la morale ou conseille, qu'on impose ses préférences, qu'on suppose ses goûts comme s'ils allaient de soi, on agit comme si nos schémas intellectuels étaient universels ;
- expliquer à l'autre ce qu'on a compris pour pouvoir rectifier sa compréhension ;
- se donner une structure pour mémoriser ce qui est dit ;
- se doter éventuellement d'informations écrites (documentation, notes) ;
- vérifier qu'on dispose de suffisamment d'informations en fonction de son projet ;
- adapter la communication à la personne à qui on va relater ce qui a été exprimé ;
- ...

On énonce des éléments de contexte, par exemple, en accordant de l'attention à une ambiance (propice ou non), une disposition des lieux, une mimique, une expression particulière, une gestuelle, ... tous ces éléments font partie intégrante de la compétence et favorisent la mémorisation nécessaire au reflet des informations.

Remarque

Dans un travail de (re)construction de la compétence avec des apprenants, nous ne prétendons pas arriver à « la » définition de celle-ci. Quand on a exploré plusieurs situations, on peut en dégager quelques grandes caractéristiques. Si celles-ci suffisent à rendre la compétence plus compréhensible et applicable, nous estimons que cette définition est intéressante. C'est pourquoi nous dirons qu'une compétence peut être « représentée » par quelques grandes caractéristiques. Nous les appelons « attributs » de la compétence

La compétence «Savoir écouter et refléter ce qui a été exprimé » pourrait donc être représentée par les attributs suivants :

- savoir dans quel but on écoute ;
- prendre les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance ;
- ne pas enfermer l'autre dans ses schémas personnels ;
- repérer les différences entre ce que l'autre dit et ressent et ce que l'on pense ou ressent ;
- organiser les informations pour les retenir afin de les restituer ;
- refléter ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective).

Note

Ce dernier attribut pourra prendre des formes très différentes (indicateurs) selon les situations d'écoute. Quand il s'agit d'écouter un message à relater à quelqu'un d'autre, le reflet sera adapté au contexte du destinataire de ce reflet. Quand il s'agit de renvoyer à une personne ses propres mots et ressentis, le reflet sera modulé de sorte que l'interlocuteur se sente compris et accepté dans sa façon de communiquer.

6. Tester la pertinence de la définition

Cette étape va permettre de voir si la conceptualisation construite recouvre à peu près les principaux attributs de la compétence, telle qu'elle est ressentie dans notre culture. Et cette réflexion identifiera certains manques éventuels.

Tester un modèle, c'est, entre autres, vérifier que les attributs construits restent valables dans d'autres situations considérées comme analogues : quand on doit écouter une conférence pour en refléter le contenu, quand on doit écouter une explication en classe pour la refléter à un élève absent, quand on doit écouter des indications pour parcourir un trajet, quand on écoute pour aider quelqu'un à voir clair lors d'une prise de décision,...

On peut procéder à des tests théoriques. Ces derniers consistent le plus souvent à comparer le résultat obtenu avec les apports de disciplines ou ceux de spécialistes. Par exemple, consulter les propositions d'écoute de Paul Bourgeois (en annexe 1 à ce module) ou confronter les attributs retenus aux composantes d'un schéma de communication (voir la plupart des programmes de français).

De même, venant du terrain, chacun de nous peut, dans son entourage, poser la question : « N'a-t-on pas oublié quelque chose d'important dans notre construction théorique ? ». On peut aussi comparer les attributs trouvés à ceux qu'a trouvés un autre groupe travaillant la même compétence. Enfin, on peut transférer les attributs construits dans de nouvelles situations pour valider la définition.

On va donc tester les attributs retenus pour vérifier s'ils sont satisfaisants dans d'autres situations analogues (situations qui ont un « air de famille »). Cette vérification se concrétise par des indicateurs, qui opérationnalisent les attributs pour chaque situation. Voici trois exemples de situation de tests :

6.1. Ecoute d'un journal parlé pour en redire les informations

L'utilisation des attributs retenus donne, par exemple, les indicateurs suivants :

- **On sait dans quel but on écoute...** pour en discuter avec quelqu'un qui a entendu le même journal, pour en informer quelqu'un qui n'est pas au courant, pour rapporter les informations reçues dans un débat ultérieur, ...
- **On prend les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance...** on a fixé son attention sur les informations, distingué l'essentiel de l'accessoire, noté au fur et à mesure les titres et les informations principales, repéré une structure (titres, reportages, anecdotes, ...), ...L'essentiel ou les informations principales se distinguent en fonction du projet.
- **On n'enferme pas l'autre (les autres) dans ses schémas personnels...** on a évité de prendre position face à l'information entendue, évité d'interpréter l'information en fonction de ce qu'on croit déjà connaître, fixé son attention sur des faits, ...

- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent...** on a repéré certains propos qui contredisent ce qu'on pense ou, au contraire, des éléments qui confirment ce qu'on pense, on a évité de prendre rapidement pour vrai ce qu'on entend, noté l'un ou l'autre mot difficile, une expression particulière ou une association d'idées à laquelle on ne s'attendait pas, pour vérifier ce que cela signifie, ...
- **On organise les informations pour les retenir...** on a associé certaines informations à ce qu'on sait déjà, les associant entre elles, y associant des images, ou d'autres perceptions sensorielles, en faisant une suite d'images (BD ou vidéo mentale), les présentant sous la forme d'un plan, d'un schéma, se redisant (dialogue interne) ce qu'on a retenu, ...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée...** on a structuré les informations qu'on rapporte, on les redit dans un langage approprié (on ne parle pas de la même manière à un scientifique et à un enfant ...), on vérifie qu'on rapporte l'essentiel des informations reçues, ... et, selon les informations relatées, on vérifie aussi qu'on a adopté une attitude « non violente » (mimique, gestes, ...), accepté de nommer une émotion ressentie (joie, peur, colère, tristesse), repéré des associations que l'on fait spontanément entre sentiments et propos entendus, qu'on s'est remémoré des situations où on a ressenti les mêmes émotions, nommant son désir de réagir à ce qu'on entend ou d'agir suite à ce qu'on a entendu, ...

6.2. Autre test, dans le cadre d'un cours de langues modernes

Quand on écoute un message (situation de compréhension à l'audition) pour le redire par après, l'utilisation des attributs retenus donne, par exemple, les indicateurs suivants :

- **On sait dans quel but on écoute, ...** pour utiliser les informations dans un dialogue (en classe ou en voyage), pour répondre à quelques questions de compréhension, pour argumenter dans un débat ...
- **On prend les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance, ...** on a fixé son attention pour repérer un titre, des sous-titres, des mots connus (certains mots qui reviennent plusieurs fois), identifié certains mots (si on constate une faible compréhension du vocabulaire remettre les phrases dans leur contexte pour en identifier le sens), identifié les informations utiles et négligé les informations inutiles en fonction du projet, visualisé ce qui est dit, pris des notes, ... et, dans le cas d'un dialogue, regardé l'interlocuteur, manifesté par des gestes, des mimiques, des mots d'approbation que l'on comprend le message, reformulé ce qu'on a compris et on s'est laissé 'corriger' par l'interlocuteur, ...
- **On n'enferme pas l'autre dans ses schémas personnels ou de groupe, ...** on a identifié certaines croyances négatives vis-à-vis de ses moyens personnels et vis-à-vis de son interlocuteur pour en déjouer les pièges ('je ne sais pas', 'je n'y arriverai pas', 'avec tel prof je n'y arriverai jamais', ça n'ira pas avec tel interlocuteur ou encore 'je ne comprends pas grand-chose mais je fonce et j'y arriverai toujours bien', ou 'avec tel prof ça marche toujours'), faire attention au contenu dont il est question sans croire trop vite qu'on a compris, identifier des éléments de contexte qui influencent l'écoute, ...

- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ressent et ce que l'on pense ou ressent, ...** on a vérifié la compréhension du vocabulaire utilisé par l'autre (cf. 2), vérifié qu'on ne prend pas un mot pour l'autre (tenir compte du contexte pour le confirmer), accepté de nommer une émotion ressentie tant face à la compréhension du message en langue étrangère que face au contenu des propos entendus (joie, peur, colère, tristesse), de prendre distance des émotions que l'exercice d'écoute déclenche pour se concentrer sur les éléments du message qu'on reçoit, repéré des associations que l'on fait spontanément entre certains sentiments et des propos entendus, se remémoré des situations où on a ressenti les mêmes émotions, nommé son désir de réagir à ce qu'on entend ou d'agir suite à ce qu'on a entendu, ...
- **On organise les informations pour les retenir, ...** on a noté le plan de ce qui est dit, mémorisé des mots-clés, fait un schéma (mental ou écrit) qui associe les données de manière logique, construit un récit (une histoire) de ce qui est dit, construit une bande dessinée de ce qui est dit, repéré les émotions que ce travail génère et don't on devra tenir compte,...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée,...** on a utilisé le vocabulaire pour refléter correctement, enrichi la communication de mots ou d'expressions nouvelles sans s'écarter du sens du message, construit les phrases en respectant les règles apprises, vérifié le respect des consignes reçues pour l'exercice, veillé à la cohérence de ce qu'on communique, adapté la communication à/aux (l')interlocuteurs (prof, condisciples ou autres), mis de l'émotion dans ce qu'on communique sans trahir ce qui a été exprimé, ...

Note

Toute traduction d'un texte peut être analysée comme une écoute de l'auteur, produisant un reflet du texte à traduire.

6.3. Ecouter quelqu'un qui cherche sa voie ou qui souffre

Une famille de situations, plus délicates, méritent aussi une attention spéciale. Il s'agit des moments où on écoute quelqu'un qui vit des choses sensationnelles ou qui souffre ou qui cherche comment il va agir,....

Il peut être souhaitable de lui refléter ce qu'il exprime afin qu'il puisse se sentir compris et accepté suffisamment pour se sentir plus libre face à certaines angoisses ou pour vivre simplement les joies qu'il ressent³³.

En appliquant à ce type de situation les attributs retenus, cela donne des indicateurs tels que :

- **On sait dans quel but on écoute, ...** ici le projet d'écoute est explicite dès l'énoncé de la situation. Parfois cependant, l'interlocuteur hésite et «tourne autour du pot » de façon à être sûr qu'on l'écoute. Il faut un certain temps pour se mettre dans un projet d'écoute.
- **On prend les informations nécessaires au projet, ...** d'abord refléter (reformuler) à l'interlocuteur ce qu'il a exprimé (le contenu et les émotions), prendre le temps nécessaire pour écouter la personne, lui manifester l'acceptation par le regard, par une mimique, par la position corporelle, ... se taire pendant au moins 45 secondes (selon

³³ Pour approfondir ce type d'écoute cf. le texte de P.Bourgeois, en annexes.

Jean-Louis Servan-Schreiber) pour laisser l'autre s'exprimer à sa manière, stimuler la parole en reformulant encore ses propos et ses sentiments, poser des questions d'éclaircissement pour vérifier qu'on comprend le message et que l'autre comprend que l'on a compris, ...

- **On n'enferme pas l'autre dans ses valeurs ou schémas personnels**, ... ne pas mettre une 'étiquette' sur l'autre, ne pas associer certains propos de l'autre avec ses propres valeurs, ne pas enfermer l'autre dans ses propres mots, ne pas appauvrir ce que l'autre dit (en le réduisant à ses propres mots), repérer et accepter les émotions manifestées et inviter à les nommer, préférer poser des questions ouvertes, reformuler ce qui est dit pour renvoyer l'autre à sa propre expression, ...
- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent**,... identifier des situations vécues soi-même qu'on pourrait considérer comme analogues, éviter de projeter ses ressentis sur les propos de l'interlocuteur, n'avancer une comparaison qu'en la soumettant à l'accord de la personne, accepter que l'autre refuse certaines réflexions, aider à identifier des forces, des ressources, pour affronter la souffrance, ...
- **On organise les informations pour les retenir** : cet attribut devrait être modifié puisqu'il s'agit, peut-être, d'aider l'interlocuteur à mettre lui-même de l'ordre dans ses idées ; cet attribut s'exprimerait, par exemple, en nommant des souffrances entendues dans ce qui est dit, en identifiant quelques catégories de propos tenus par la personne qui se confie, en établissant des relations entre des éléments évoqués, ...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée**, ... proposer des liens perçus mais implicites dans ce qui est dit, proposer des catégories pour 'ranger' les éléments cités et permettre ainsi à la personne de distinguer ce qui est le plus important pour elle, ...

Etape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

On invitera les élèves à proposer eux-mêmes de nouvelles situations, afin de tester encore si les attributs retenus restent valables. On veillera à explorer des situations assez variées, tant scolaires que prises dans la vie quotidienne. Certains élèves peuvent trouver des situations inattendues, leur poser quelques questions pour identifier en quoi ils les considèrent comme bien choisies permettra de les valider ; rejeter a priori certaines propositions risque d'appauvrir les transferts.

Dans le cadre scolaire, la compétence «écouter et refléter ce qui a été exprimé » est mise en jeu à longueur de journée dans les différents cours. Voici quelques exemples qui peuvent stimuler des initiatives dans diverses disciplines. Les situations présentées ci-dessous demandent qu'on communique clairement aux élèves les consignes nécessaires avant de proposer l'activité.

Au cours de français (le programme met en avant l'axe « écouter ») :

- suite à un exposé réalisé par deux élèves, les mots clés sont identifiés avec toute la classe, chacun reflète ce qui a été exprimé en un texte qui intègre ces mots clés. Tester ce qu'on a produit à l'aide des attributs proposés plus haut ;
- deux élèves, délégués de classe, sont chargés de refléter les éléments du débat du dernier conseil. Tester ce reflet à l'aide des attributs ;

Au cours de français ou de mathématique :

- (une situation où il s'agit de passer d'un langage à un autre) : écouter une démonstration pour refléter oralement (= dire les maths) ou par écrit ou sur un support (= dessiner le français).

En langues étrangères :

- texte est divisé en 2 parties – la classe est répartie en petits groupes de 3 – chaque groupe travaille sur une des deux parties – chaque élève écoute et retient les éléments du texte pour pouvoir les redire à un autre – après appropriation, les textes leur sont enlevés – les élèves sont répartis en duos pour reconstruire le texte à partir de ce qu'ils ont entendu.

Au cours de chimie :

- le professeur présente oralement les étapes d'un protocole d'expérience à une partie des élèves qui auront à le soumettre à l'autre partie, en vue de réaliser cette expérience ;
- des élèves d'une classe supérieure sont moniteurs d'un «club de chimie » qui se tient pendant le temps de midi à l'école ; ils ont reçu des consignes de sécurité, ils doivent les refléter aux plus apprenants du club.

Au cours de géographie

- un élève a été chargé de suivre le JT à propos d'un sujet traité en classe, le lendemain, il rapporte ce qui a été dit ;
- une élève a interviewé un acteur politique face à une problématique d'aménagement du territoire ; elle rapporte à la classe l'essentiel de l'interview.

Au cours d'histoire :

- utiliser un journal parlé ou télé comme source d'informations à rattacher à un chapitre du cours.

Au cours d'étude du milieu :

- une classe est sur le terrain, dans un milieu à explorer ; les élèves sont divisés en équipe ; le délégué de chaque équipe reçoit oralement du professeur les consignes (de parcours et d'activités) pour effectuer un trajet qu'il explique à son équipe ; à différents postes répartis sur le parcours, les élèves doivent rendre des comptes sur les consignes reçues et leur exécution. Leur délégué observe son équipe sans dire un mot et, à la fin, on regarde ce qu'il est advenu des consignes.

Au cours de cuisine :

- le professeur décrit la préparation d'un repas et l'élève écoute pour mettre en évidence les questions d'hygiène soulevées ;
- le professeur explique une recette. L'écouter pour mettre en évidence le coût du repas.

Au cours d'éducation physique :

- le professeur donne des consignes tactiques aux deux capitaines des équipes ; ceux-ci vont refléter ces consignes à leurs équipiers et décident avec eux de la tactique adoptée par leur camp ;
- les élèves sont répartis en plusieurs groupes de travail, le professeur donne les consignes de sécurité aux responsables des groupes ; ceux-ci les reflètent à leurs équipiers et observent ensuite leur application ;
- le professeur a expliqué une règle de handball, un élève doit rappeler cette règle au moment où elle est d'application.

Au cours d'éveil à l'école primaire :

- les élèves ont participé à des exercices pratiques de sécurité routière, ils reflètent à l'instructeur les cinq règles principales de sécurité pour se déplacer en vélo en ville.

Au cours de morale :

- le professeur raconte un épisode de la vie d'Arthur Haulot, les élèves écoutent ; le professeur a demandé de faire attention aux valeurs vécues par ce résistant ; ils devront refléter ces valeurs par la réalisation d'une affiche ;
- les élèves doivent interviewer différents personnels d'un hôpital sur la question éthique de la fin de vie ; ils viennent refléter les avis recueillis.

Au cours de menuiserie :

- en 3 P, le professeur a présenté une série d'outils en insistant sur leurs noms et leur usage, les élèves écoutent ; ils doivent être capables de nommer et de décrire à quoi sert chacun de ces outils à partir de photos où des professionnels utilisent ceux-ci.

Lors d'un stage de formation en entreprise :

- un contremaître a donné des consignes précises pour l'usage d'une machine ; l'élève doit refléter ces consignes lors de son retour à l'école ;
- une élève infirmière a écouté les consignes de soins données par le médecin ; elle doit faire rapport de sa journée en faisant référence à ces consignes ;

Au cours d'expression à l'école primaire :

- le professeur raconte à l'oreille d'un élève une saynète qu'il va mimer devant la classe ; les autres doivent raconter l'historiette ;
- le professeur raconte une histoire incomplète ; en utilisant un montage de photos (découpées dans des revues) les élèves doivent créer une affiche qui illustre le récit.

A ce stade, l'application de la méthode aboutit à proposer une série d'indicateurs pour chacun des attributs retenus.

Remarque

Nous avons souvent buté sur la différence à faire entre les attributs de la compétence et les indicateurs de celle-ci. Comme nous l'évoquions ci-dessus, les attributs de la compétence ont une portée générale, ils sont décontextualisés. Les indicateurs, au contraire, restent étroitement liés à ce qui se passe concrètement dans la situation concernée, ils sont directement observables et restent contextualisés. Un attribut est une catégorie et/ou une valeur ; un indicateur, un événement.

Voici, à titre d'exemples, quelques indicateurs qui aideront les apprenants à vérifier qu'ils peuvent exercer la compétence travaillée dans différentes situations. Nous les avons présentés en regard des attributs correspondants.

Attributs (décontextualisés)	Indicateurs (contextualisés)
<p>1. Prendre les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adressé des messages non-verbaux qui favorisent l'échange : je souris, je présente un visage détendu, je regarde l'interlocuteur, je montre mon calme, ... - J'ai pris du temps pour écouter. - J'ai écouté sans interrompre. - Je ne me suis laissé déranger par une conversation voisine. - J'ai reformulé ce que j'ai entendu. - J'ai posé des questions d'éclaircissement après avoir d'abord bien laissé l'autre s'exprimer. - J'ai banni les questions de jugement. - J'ai fixé mon attention sur le message et sur les sentiments exprimés. - J'ai identifié des éléments du contexte qui aideront à refléter (caractéristiques du locuteur, ambiance, gestuelle, expressions particulières, ...). - J'ai identifié des éléments déjà connus. - Je repère des liens faits par mon interlocuteur. - J'ai repéré une structure à l'exposé (titre, sous-titres, paragraphes, ...) - J'ai pris éventuellement des notes. - J'ai gardé sans cesse le regard sur le projet. - ...
<p>2. Repérer les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai repéré les mots ambigus pour vérifier le sens que lui donne l'interlocuteur. - J'ai posé des questions sur une phrase ou une attitude pour vérifier que j'ai bien compris. - J'ai repéré des émotions exprimées et je reste attentif/ve à mes propres émotions. - J'ai écouté sans interrompre le développement d'une idée pour m'en faire une vue d'ensemble. - J'ai demandé un moment pour rassembler mes idées avant de poser une question d'éclaircissement. - ...
<p>3. Ne pas enfermer l'autre dans ses schémas personnels</p>	<p>Indicateurs négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je lui ai fait la morale (je projette sur

	<p>l'autre mes représentations morales).</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai décrété qu'il est heureux ou malheureux, je projette sur l'autre mes propres sentiments. - J'ai interprété ce que dit l'autre avec mes propres schémas. - J'ai cru que mes questions l'intéressaient. - J'ai donné des conseils, j'ai dit ce qu'il faut faire, alors qu'il voulait simplement être écouté. - J'ai projeté sur l'autre ma perception des contraintes. - J'ai parlé à sa place. <p>Indicateurs positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai reflété à l'autre les idées qu'il a exprimées et les sentiments qu'il a manifestés. - Je lui ai proposé des mots pour l'aider à nommer ses pensées et ses sentiments. - Je me suis assuré que j'ai compris ce que l'autre veut dire (« ai-je bien compris ce que tu dis, est-ce bien cela que tu as dit ... ? »).
<p>4. Organiser les informations pour les retenir</p> <p>(attention : il ne s'agit pas ici d'expliquer des méthodes de mémorisation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adopté une structure (reçue ou construite). - J'ai associé des informations à mes connaissances antérieures. - J'ai associé des informations entre elles. - J'ai associé des informations à des images. - Je me suis construit un plan pour refléter tant les mots que les sentiments exprimés. - ...
<p>5. Refléter ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adapté le vocabulaire à l'auditeur. - J'ai adapté le rythme de parole. - J'ai donné le message de manière structurée. - J'ai vérifié d'après mes notes (éventuelles) si le message est complet. - J'ai laissé la possibilité à l'auditeur de poser des questions. - J'ai invité l'auditeur à vérifier sa propre compréhension des informations (en tenant compte de ses propres ressentis). - J'ai privilégié un environnement adéquat (j'évite le walkman sur les oreilles ..., je choisis un moment où ni l'un ni l'autre n'est pressé, ...). - ... <p>(pour ne pas alourdir ce tableau, nous ne</p>

	repreno ns pas les indicateurs du reflet à une personne qui se confie, ils sont abordés dans les 7 attributs précédents)
--	--

Progressivement, l'apprenant devrait pouvoir construire un tableau du même genre pour montrer ses acquis face à une situation qu'on aura négociée avec lui. Il devrait aboutir à reprendre les grands attributs étudiés et assortir chacun de quelques indicateurs concrets, propres à la situation analysée.

Etape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Il est important de vérifier que les élèves ont accepté que ce travail concerne une compétence bien nécessaire dans la vie courante. On pourra leur demander d'évoquer encore quelques situations concrètes où ils gagneront à manifester cette compétence. On pourra aussi leur faire ressentir que ce travail fait vraiment partie de leur formation et qu'au fur et à mesure qu'ils progressent, ils se sentent plus forts pour donner les signes de compétence attendus. On insistera aussi sur la dimension affective de l'exercice de la compétence.

On constatera rapidement que, dès les premiers essais de définition, différents réajustements se font par essais et erreurs. L'évaluation formative de l'apprentissage de la compétence ne commence donc pas à cette 8e étape du travail. Si nous abordons cet aspect du processus à ce stade de la démarche, c'est pour attirer l'attention sur la valeur formative que gardent les premiers tests portant sur l'exercice de la compétence définie.

On veillera à proposer aux élèves des situations assez riches et variées pour qu'elles contiennent en elles-mêmes un nombre suffisant d'attributs de la compétence. Le professeur pourrait aider les apprenants en leur fournissant la liste des attributs qu'on a établie, afin qu'ils expérimentent et vérifient s'ils « écoutent et reflètent ce que les autres disent » en pensant à tout ce qui est nécessaire pour y arriver. Ils pourront ainsi se rendre compte des difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour vivre cette compétence.

Tant que certains attributs ne sont pas suffisamment rencontrés, les élèves reprennent le travail ! Mais ils savent que, pendant tout l'apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l'erreur.

Etape 9. Développer une métacognition

Cette étape se combine aisément avec la précédente. Et, comme nous l'évoquions dès l'introduction, elle invite les apprenants à réfléchir à la manière par laquelle ils ont mis en action leur intelligence pour progresser dans cette compétence. Ils peuvent alors appliquer leur compétence, tout en réfléchissant à la manière par laquelle ils s'y prennent : ainsi ils pourront expliquer pourquoi ils adoptent telle attitude ou mènent telle démarche à ce moment-là.

- Au cours de ce travail, qu'est-ce qui a été facile, difficile?
- A quoi a-t-on pensé spontanément ?

- Qu'a-t-on découvert uniquement parce qu'on a essayé plusieurs situations ?
- Quelle était notre première définition de cette compétence ?
- Quelle est notre définition maintenant ?
- Qu'est-ce qui nous intéresse dans l'évolution de notre représentation de la compétence par rapport à ce que nous pensions avant ?
- Comment notre travail de tous les jours est-il amélioré par cette réflexion ?
- Qu'est-ce que ce travail a changé pour nous dans la vie courante ?
- Comment l'affectif et les connaissances interagissent-ils dans notre écoute ?
- Comment avons-nous réagi face à une double compétence : écouter pour une tâche et écouter pour qu'un autre puisse s'exprimer.
- ...

Etape 10. Evaluer de manière certificative

« Certifier » suppose qu'on évalue un niveau de maîtrise en fonction de critères établis et admis comme référence dans notre société. Les attributs construits progressivement avec les apprenants peuvent devenir cette référence, en fin de démarche.

Evaluer pour certifier demande une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est « jugé » compétent quand il « donne des signes de compétence » dans une situation fortuite.

Quand les élèves maîtrisent la compétence, on peut leur demander de vivre une situation où il s'agit d'écouter et de refléter ce que les autres ont exprimé, sans avoir sous les yeux la liste des attributs. On pourra leur demander de rappeler ces attributs en se fixant un projet d'écoute et de communication. Ils veilleront à détailler les indicateurs qu'ils se donnent. Tout en vivant la situation choisie, ils pourront expliquer simplement ce qu'ils font et pourquoi ils le font ainsi, à ce moment-là. Et le professeur pourra se prononcer sur le degré d'acquisition de la compétence.

3. Séquences didactiques

Nous recommandons d'expérimenter au moins une fois la méthode complète des mini-récits sur une des compétences proposées. Par la suite, nous avons constaté la possibilité de raccourcir certaines étapes, quand les élèves ont été familiarisés avec la méthode.

1. Séquence didactique courte : découvrir qu'il n'est pas facile d'écouter ...

Buts : pour sensibiliser à l'utilité de la compétence « écouter et refléter ce qui a été exprimé » et pour commencer à la conceptualiser

Temps prévu : 2 h de cours (100 minutes en un bloc)

- Faire évoquer par les élèves quelques situations où ils ont écouté ou se sont sentis écoutés. Noter ces exemples.
- A partir de ces situations, repérer quelques caractéristiques de l'écoute et formuler une première « définition » : « écouter pour refléter ce qui a été exprimé, c'est ... »
- proposer une des situations présentées par Paul BOURGEOIS (voir annexe 1) afin de l'analyser :
 - Une des 5 situations est choisie par le professeur. Les élèves en reçoivent l'énoncé.
 - Chacun imagine comment il réagirait à cette situation (par écrit, individuellement, pendant 5 minutes).
 - Le professeur invite 5 ou 6 élèves à exprimer ce qu'ils ont écrit. Il note les expressions utilisées (et invite à ajouter éventuellement des sentiments perceptibles)
 - Avec la classe, on recherche les points communs, les différences, les grandes caractéristiques des différentes réactions exprimées.
 - Le professeur propose les catégories énoncées par P. BOURGEOIS, on classe les réactions exprimées selon ces catégories.
 - Discussion et identification des caractéristiques d'une « écoute qui accueille l'autre ... ».
- On compare ces caractéristiques à ce qu'on avait trouvé en 2.
- On évoque d'autres situations pour vérifier si les caractéristiques trouvées sont utiles, ou « valables », dans ces cas. On complète si nécessaire.
- Chacun se donne un ou deux projets d'écoute à vivre dans la semaine suivante.

2. Séquence didactique : variante

Une première « heure » de cours permettra d'introduire le travail sur la compétence

- Préparation à domicile : raconter des situations où on a vécu la compétence « écouter et refléter ce qui a été exprimé » ; individuellement, les élèves racontent, par écrit, une situation qu'ils ont vécue où : (à leur choix)
 - « tu as écouté quelqu'un et tu as reflété (redit) correctement à quelqu'un ce qui a été dit ... »
 - « tu as essayé de redire des informations à quelqu'un et ça n'a pas bien marché ... »
 - « quelqu'un à qui tu disais quelque chose d'important n'a pas bien écouté et ... »
- En classe, par petits groupes, les élèves se lisent leurs textes et choisissent une situation racontée par un des leurs. Les situations racontées sont donc différentes d'un groupe à l'autre. Ils se mettent d'accord sur un porte-parole du groupe qui va prendre note des réponses trouvées à la question suivante : « quelles sont les caractéristiques qui ont permis de bien/mal écouter et de bien/mal refléter ce qui a été exprimé ? » Le groupe vérifie qu'on n'a rien oublié en tenant bien compte de la question. (15 minutes)
- Les porte-parole viennent écrire (ensemble) au tableau les caractéristiques trouvées. On compare, en recherchant les ressemblances et les différences (10 à 15 minutes).
- La classe se met d'accord sur les 4 ou 5 grandes caractéristiques qui aident à bien écouter et à bien refléter ce qui a été exprimé. On reformule éventuellement les

caractéristiques choisies pour les généraliser. Chacun note ces caractéristiques (10 minutes).

- Chacun note ce qui a été facile et difficile pour lui dans le travail fait pendant cette heure de cours (5 minutes).
- Chacun se donne deux situations où il va écouter attentivement pour refléter ce qui a été exprimé, l'une dans la vie de tous les jours, l'autre dans une situation concrète d'un cours. Il vivra ces situations en tenant compte des caractéristiques retenues. Lors de la prochaine séance (maximum une semaine plus tard), il pourra venir raconter ce qu'il a vécu en écoutant et en reflétant ce qui a été exprimé. Pour bien raconter ses expériences, il notera comment il a respecté les différentes caractéristiques.

Lors d'une deuxième séance de travail sur la compétence, prévoir 1 heure de cours

- Donner la parole aux élèves qui le souhaitent pour exprimer comment ils ont vécu leurs expériences (aspects positifs et négatifs : joies, satisfactions, peines, colères, stress, déceptions, peurs, ...)
- Par petits groupes, les élèves sont invités à chercher ce qui a favorisé ou freiné leur écoute et leur reflet de ce qui a été exprimé. Un porte-parole prend note.
- Les porte-parole expriment devant la classe ce que leur groupe a trouvé et le prof note au tableau.
- On constate qu'on renforce les caractéristiques déjà retenues et qu'on en trouve peut-être des nouvelles.
- La classe se met d'accord sur la nouvelle liste d'attributs qu'on va appliquer et chacun se donne, à nouveau, le projet de vivre la compétence dans deux nouvelles situations prises soit dans la vie quotidienne, soit dans un cours, soit dans les deux.
- feedback sur la 2e heure du cours.

4. Commentaires

Selon certaines sources³⁴, on peut identifier six approches de l'écoute active.

1 Présentation des approches

Les cinq premières attitudes décrites ci-dessous apparaissent comme des tentatives d'écoute. L'auteur favorise la sixième attitude qui réussit à accepter l'autre, sans lui imposer ses a priori ou son point de vue personnel.

Caractéristique	Degré de Contrainte
Ordre ou conseil	Contraignant sur le plan de l'action
Exhortation – soutien	Contraignant sur le plan affectif
Enquête – sondage	Contraignant sur le plan intellectuel

³⁴ Par exemple, Paul BOURGEOIS, *Guidance avec le groupe*, ed. Cefa, Bruxelles, 1976, pp 27-30.

Jugement – appréciation	Contraignant sur le plan éthique
Interprétation	Contraignant sur le plan des motivations et des objectifs
Compréhension – accueil	Peu contraignant

Ordre ou conseil

« Vous ferez ceci ». « Si j'étais à votre place, j'agis de telle manière ». « Vous n'avez qu'à faire ceci ... »

Cette attitude est contraignante sur le plan de l'action. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de dépendance et de soumission ou à provoquer chez lui des sentiments de contre-dépendance et d'entêtement.

Exhortation - soutien

« Ça va mieux... Allez, ce n'est rien de grave » ; « N'ayez pas peur, demain cela ira mieux ». « Tout le monde passe par là. » « Allons un peu de courage ». « Comment vous ? Vous ne pouvez pas vous laisser aller, que diable ».

Cette attitude est contraignante sur le plan affectif. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de méfiance ou de honte vis-à-vis de ses propres perceptions et évaluations pour ne faire confiance qu'aux évaluations d'autrui.

Enquête - sondage

« Je vais vous interroger ». « J'exige des justifications de votre conduite ». « J'attends de vous, des explications complètes ».

Cette attitude est contraignante sur le plan intellectuel. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments d'ignorance coupable ou imbécile vis-à-vis de sa propre intelligence.

Jugement - appréciation

« C'est noble ce que vous faites ». « Vous êtes courageux ». « Votre conduite est scandaleuse ». « Vous mentez ».

Cette attitude est contraignante sur le plan des valeurs. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de honte, de mépris pour lui-même.

Interprétation

« Vous avez échoué parce que vous êtes paresseux ». « Vous rendez ce service pour vous faire bien voir ». « Vous dites cela parce que vous avez peur de lui ».

Cette attitude est contraignante sur le plan des motivations et des objectifs. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments d'isolement, de n'être pas compris, ni aidé, de se sentir séparé des autres, d'avoir peur de ses sentiments obscurs ... vicieux.

Compréhension - accueil

« Vous semblez dire que ... » « Vous exprimez ressentir telle difficulté ...- « Est-ce bien ceci que vous voulez dire « Si j'ai bien compris, vous dites que ... »

Cette attitude reflète avec lucidité et tendresse le vécu exprimé de l'autre pour favoriser chez lui l'éclosion de sa densité personnelle de vie, Cette attitude non contraignante « catalyse » les expressions, c'est-à-dire qu'elle libère le développement de la maturité responsable d'autrui ; elle est une présence à toutes les possibilités en « germination » de la personnalité. Elle est une présence de tendresse et de saveur, ni trop distante, ni trop froide, ni trop imposante. Pour vous aider à repérer vos interventions les plus habituelles dans un groupe et leurs impacts sur vos interlocuteurs, voici quelques situations types qui permettent de situer votre fréquence de ses propres attitudes d'intervention.

2. Exercices sur des cas concrets

Cas A.

(Jeune fille : 16 ans). *« J'étais venue ici avec l'intention d'effectuer un séjour agréable, dans une ambiance sympathique. Mais la présence de Jacqueline a tout gâché. Elle est insupportable. Elle ne pense qu'à l'impression qu'elle fait sur les autres filles. Je croyais que toutes les participantes étaient de bonne volonté et qu'elles étaient désireuses de former une bonne équipe ... Non, cette fille gâche tout (l'esprit ... et toute l'atmosphère ...). »*

1. Si vous aviez su que Jacqueline participait à ce séjour, vous ne vous seriez probablement pas inscrite.
2. Ce que vous me dites au sujet de Jacqueline est peut-être l'indication qu'il y a d'autres personnes avec lesquelles vous ne vous entendez pas bien, ici et dans la vie courante. N'est-ce pas exact ? ...
3. Ces difficultés se produisent très souvent dans un séjour comme celui-ci. Généralement, cela arrive à cause de la fatigue. Puis, après quelques jours, tout rentre dans l'ordre. Ne vous en faites donc pas pour si peu : un brin de patience, et vous finirez par bien vous entendre avec Jacqueline.
4. Vous vous énervez beaucoup trop, et l'on peut vous en faire le reproche. Votre façon d'être à l'égard de Jacqueline est assez négative, et vous avez une bonne part de responsabilités dans ce qui est arrivé. Entre membres d'un même groupe, on doit évidemment bien s'entendre ...
5. Vous étiez venue ici avec l'idée que toutes les participantes formeraient un groupe homogène et uni. Or vous constatez que le comportement d'une jeune fille vous déçoit, et vous pensez qu'elle détériore les bonnes relations ...

6. Changez votre attitude à l'égard de cette jeune fille. Vous ne pouvez plus continuer à vivre ainsi. Vous devriez donc prendre les décisions qui s'imposent : par exemple, partir dans un autre centre.

(tiré de « l'animateur et le groupe de jeunes », E. Limbos, Edit. Fleurus, p. 166).

Cas B.

« Mes parents me traitent véritablement en gosse. Ils ne supportent même pas que je fume. Evidemment, cela ne m'empêche pas de fumer quand j'en ai vraiment envie même si ça les contrarie. C'est au point où quand quelqu'un vient me voir - quelqu'un qui ne connaît pas la situation chez moi - et sort son paquet de cigarettes et m'en offre une, innocemment - et que je l'accepte - ma mère est capable de se lever et de quitter ostensiblement la pièce claquant la porte derrière elle. J'en ai assez de ces vexations continuelles ».

1. Le comportement de votre mère s'explique - sans doute - par son regret de vous voir grandir.
2. Que dit votre père lorsqu'il vous voit fumer ?
3. Ne serait-il pas préférable de vous abstenir de fumer pour éviter les conflits ?
4. Il me semble que vous vous sentez vraiment bien vite vexé(e).
5. Essayez de passer au-dessus de « ces vexations continuelles ».
6. Vos parents vous permettent de recevoir des visites mais ils ne tolèrent pas que vous fumiez et cette interdiction vous vexé.

Cas C.

« Depuis que mon père est mort, la vie est devenue bien difficile pour moi. Au début, j'en avais vraiment assez. J'aurais tout lâché. C'est si simple : on absorbe quelque chose et tout est fini. Mais voilà ... je suis toujours là ».

1. Vous avez fameusement bien fait de ne pas suivre cette idée.
2. Votre père a vécu sa vie, il vous appartient encore de vivre la vôtre.
3. Et qu'avez-vous fait alors ?
4. Laissez-vous aller et parlez encore de ce que vous avez ressenti.
5. Vous avez dû être vraiment secoué(e) ...
6. Vous avez voulu en finir parce qu'il vous était impossible de vivre dans la solitude.

Cas D.

« Ma fille Geneviève a quinze ans et a raté pour la deuxième fois sa 4ème latine. Je ne sais plus que faire. Moi, je voudrais qu'elle abandonne le Lycée pour aller à l'Ecole Technique parce qu'elle est très douée pour le dessin. Mais, mon mari trouve qu'elle doit finir son Lycée et Geneviève refuse de changer d'école. Si c'était votre fille, que feriez-vous ? »

1. Dans quelle Ecole Technique voudriez-vous envoyer Geneviève ?
2. Vous êtes devant une décision à prendre et votre avis ne coïncide ni avec celui de votre mari, ni avec celui de votre fille. Alors, vous êtes venue vous entretenir de ce problème avec moi.

3. Le cas que vous êtes en train de vivre m'apparaît comme un problème classique dans notre pays.
4. Pourriez-vous parler de ce que représenterait - selon vous - une formation technique pour Geneviève ?
5. Votre mari a raison. Laissez Geneviève au Lycée mais mettez la en section moderne : elle aura plus de facilités.
6. Vous voudriez que je vous donne des arguments pour convaincre votre mari et votre fille.

Cas E.

« Dès que j'essaie de me plonger dans un livre, ma femme fait tout ce qui est en son pouvoir pour m'en détourner. Elle me rappelle l'une ou l'autre chose que je lui ai promis de faire. On dirait vraiment qu'elle tient une liste des choses soi-disant urgentes pour me voler mes moments de loisir... ou plutôt de tranquillité. Et si je me montre ferme, je sais d'avance qu'avant la fin de la journée, elle trouvera le moyen de me contrarier dans l'une ou l'autre de mes occupations personnelles ».

1. Peut-être pourriez-vous caractériser davantage votre relation à votre femme.
2. Votre femme n'éprouve guère le besoin de lire, c'est sans doute pour cela qu'elle ne comprend pas le vôtre.
3. Vous avez parfois besoin de lire tranquillement. Cela ne plaît guère à votre femme qui sait comment s'y prendre pour vous toucher.
4. A votre place, j'essaierais de partager plutôt mes loisirs avec elle.
5. Allez, ce n'est pas grave, essayez de ne pas faire attention au caractère de votre femme.
6. Votre femme n'a probablement pas votre niveau d'instruction.

3. Sens des interventions.

Cas A. 1) Interprétation - 2) enquête - 3) exhortation - 4) jugement - 5) compréhension - 6) ordre.

Cas B. 1) Interprétation - 2) enquête - 3) ordre - 4) jugement - 5) exhortation - 6) compréhension.

Cas C. 1) jugement - 2) ordre - 3) enquête - 4) exhortation - 5) compréhension - 6) interprétation.

Cas D. 1) enquête - 2) compréhension - 3) exhortation - 4) jugement - 5) ordre - 6) interprétation.

Cas E. 1) enquête - 2) interprétation - 3) compréhension - 4) ordre - 5) exhortation - 6) jugement.