

CONTROVERSES CLIMATIQUES... ? DIALOGUONS !

Une activité pédagogique
visant à développer le
dialogue constructif



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE
DE L'ENSEIGNANT·E / FORMATEUR·ICE

Titre	Controverses climatiques ? Dialoguons ! Deze publicatie is beschikbaar in het Nederlands onder de titel: Klimaatcontroverses? Tijd voor dialoog! Une édition de la Fondation Roi Baudouin Rue Brederode 21 1000 Bruxelles
Auteur	Pour Éducation et Formation au Développement Durable, François Clarinval
Coordination pour la Fondation Roi Baudouin	Gerrit Rauws, Directeur Marie-Catherine Michaux, Coordinatrice de projet Pascale Prête, Collaboratrice de projet
Concept graphique & mise en page	Pour Éducation et Formation au Développement Durable, Aude Chartier Vallart Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be
Dépôt Légal	D/2848/2023/14
Numéro de référence	3923 Avril 2023

SOMMAIRE

1. Introduction générale **p. 5**
2. Objectifs de l'activité **p. 6**
3. Cours concernés **p. 6**
4. Compétences transversales **p. 9**
5. Aspects pratiques **p. 12**
6. Déroulé de l'activité **p. 14**
 - > Phase 1 **p. 15**
 - > Phase 2 **p. 19**
 - > Phase 3 **p. 22**
7. Synthèse sur le dialogue constructif **p. 23**



1.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'activité pédagogique « Controverses climatiques... ? Dialoguons ! » est à destination des élèves du troisième degré de l'enseignement général et qualifiant. Elle vise, en prenant en compte la notion de complexité, à initier les élèves, de manière pratique et ludique, au dialogue constructif.

La pratique du dialogue constructif obéit à des principes et se fixe des objectifs spécifiques. Il est donc nécessaire que l'enseignant·e / formateur·ice, avant de démarrer l'activité, prenne connaissance des fondements du dialogue constructif. Un document de synthèse se trouve à la fin de ce guide méthodologique. Il est néanmoins utile de savoir, d'ores et déjà, ce qu'il n'est pas : une technique pour entrer en négociation afin d'obtenir un accord avec contrepartie, une méthode de résolution des conflits ou de facilitation à la prise de décision.

Le contenu de l'activité relève du domaine du développement durable et a trait, plus précisément, au dérèglement climatique. Trois controverses constituent le point d'ancrage de l'activité.

Elles sont formulées sous forme de questions dans le dossier réalisé à l'initiative de la Fondation Roi Baudouin par le Dr Frederik De Roeck, Dr Marine Lugen et Prof. Dr Thomas Block, « Les controverses climatiques en Belgique : une analyse de discours » :

1. Est-il encore raisonnable de prendre souvent l'avion ?
2. Allons-nous continuer à manger de la viande ?
3. L'hydrogène est-il la clé d'un avenir durable ?

Le dossier peut être consulté à cette adresse (site consulté le 9 mai 2023) :

<https://kbs-frb.be/fr/analyse-de-discours-controverses-climatiques>



2.

OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ

- Comprendre que tous les avis sont plus ou moins fondés et qu'il n'y a pas de vérité absolue.
- Comprendre comment argumenter un point de vue tout en sachant entendre et écouter les points de vue des autres.
- Savoir faire des compromis.
- Prendre conscience qu'une controverse évolue en fonction des cadres spatio-temporels, scientifiques, politiques...
- Prendre en compte la notion de complexité.

3.

COURS CONCERNÉS

L'activité a été conçue prioritairement pour les cours suivants :

Degré concerné : troisième degré.

Filières : général et qualifiant.

Cours dans le général : français, histoire, CPC, science (pour la controverse climatique en lien avec l'hydrogène).

Cours dans le qualifiant : CPC, sections agent en accueil et tourisme, mécanique, patron boucher-charcutier-traiteur, technicien chimiste, agronomie, français, histoire.

Enseignement général

Le tableau ci-après identifie, pour les trois cours de français, CPC et histoire, les UAA et les compétences pouvant être abordées dans le cadre de l'activité « Controverses climatiques... ? Dialoguons ! »

3. COURS CONCERNÉS (SUITE)

Français (DS – 3e degré – enseignement général)	CPC (DS – 3e degré – enseignement général)	Histoire (DS – 3e degré – enseignement général)
Unité 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure.	UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir. Problématiser le concept de vérité. Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir.	Élaborer une problématique de recherche, sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles.
Unité 1 : Rechercher, collecter l'information et en garder des traces.	UAA 3.1.2. Science et expertise. Problématiser le concept de science. Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique. Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science.	L'activité peut être abordée et servir de point de départ dans le cadre d'une séquence consacrée à la thématique « croissance et crise » (p. 13 Réf. histoire). Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).
Unité 2 : Réduire, résumer, comparer et synthétiser.	UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité. Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif.	
Unité 3 : Défendre une opinion par écrit.	UAA 3.2.5. L'État : pouvoir(s) et contre-pouvoirs. Problématiser le concept de pouvoir politique et les moyens d'action du citoyen en démocratie.	
Unité 4 : Défendre oralement une opinion et négocier.		

3. COURS CONCERNÉS (SUITE)

Science (chimie) – enseignement général

UAA5. Liaisons chimiques et configuration spatiale des espèces chimiques. L'activité pédagogique « Controverses climatiques... ? Dialoguons ! » pourrait porter dans le cadre de ce cours sur la controverse autour de l'hydrogène en tant que source d'énergie d'avenir (une des applications industrielles de l'hydrogène).

CPC (DS – 2e degré – enseignement général)

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours. Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours. Repérer les tentatives de manipulation dans les discours.
UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique.
UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement. Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel. Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement.
UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde. Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés. Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde. Distinguer savoir et croire.

Enseignement qualifiant

Ci-après, les cours de l'enseignement qualifiant qui pourraient tirer profit de l'activité, indépendamment des cours de français, histoire et CPC.

Controverse	Hôtellerie / alimentation / tourisme
Controverse autour de l'avion.	Agent en accueil et tourisme.
Controverse autour de la viande.	Patron boucher-charcutier-traiteur. Choisir et acheter du bétail sur pied ou abattu, en contrôler la provenance et la qualité.

Ces orientations sont données à titre indicatif. Il va de soi qu'un·e enseignant·e d'une matière autre que celles citées ici, et qui souhaiterait prendre appui sur l'activité dans le cadre d'une séquence pédagogique, peut tout à fait mener à bien l'activité.

4.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le Conseil de l'Europe définit les questions controversées comme suit :

« Une question controversée est une question qui suscite des sentiments intenses et qui divise l'opinion dans les communautés. Ces questions peuvent se poser en tout lieu et à tout moment. Il peut s'agir de questions dont les enjeux sont locaux ou mondiaux, de la construction de minarets au changement climatique. [...] Les questions controversées ont ceci de commun qu'elles sont complexes, qu'il ne suffit pas de s'appuyer sur des faits pour y répondre et qu'elles suscitent de vives réactions, si bien qu'il est parfois difficile d'en débattre de manière rationnelle* . »

Le développement des réseaux sociaux, la poursuite de l'audimat dans le secteur audiovisuel génèrent des schémas communicationnels impulsifs (voire compulsifs) fondés sur la polarisation, la simplification à outrance, la recherche de la formule plus que de l'argument, etc., et alimentés par une hypertrophie émotionnelle.

Pour le Conseil de l'Europe* : « Être capable de discuter de questions délicates et controversées d'une manière respectueuse [est donc une] compétence vitale dans une culture démocratique. »

De ce point de vue, les écoles « doivent être des lieux où les élèves se sentent en sécurité pour participer à des débats avec des gens qui ont des opinions différentes. [...] Le fait d'échanger sur des sujets controversés aide les élèves aux origines et aux modes de vie différents à apprendre à vivre et à travailler ensemble dans la sérénité et le respect. Cela les encourage à s'écouter mutuellement et à parler de leurs différences avec tact et les incite également à porter un regard critique sur leurs propres convictions et valeurs en leur apportant la confiance et les aptitudes nécessaires pour les exprimer publiquement [...]. Aborder ensemble des sujets difficiles permet d'acquérir un certain nombre de compétences démocratiques essentielles, comme l'ouverture à d'autres cultures et croyances, des capacités d'analyse et de réflexion critique, de la souplesse et de l'adaptabilité, et une largeur d'esprit* ».

* Source des trois citations : <https://www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/addressing-controversial-issues> (consultée le 29/03/23).

4. COMPÉTENCES TRANSVERSALES (SUITE)

Les enjeux sociétaux actuels sont nombreux et, la plupart du temps, sujets à controverse. Il est donc crucial que les élèves acquièrent, outre les compétences spécifiques à chaque cours, des compétences transversales en lien avec leur futur rôle de citoyen·nes.

Afin d'articuler ces compétences démocratiques aux controverses climatiques actuelles, l'activité pédagogique « Controverses climatiques... ? Dialoguons ! » a donc, aussi, pour objectif de sensibiliser les élèves aux cinq compétences transversales suivantes, empruntées au « Guide compétences développement durable et responsabilité sociétale » rédigé à l'initiative de Formation, éducation aux objectifs du développement durable (Fecodd) :

1. Compétence en termes de changement.
2. Compétence en termes de vision systémique du monde de demain.
3. Compétence en termes de vision prospective du monde de demain.
4. Compétence en termes d'approche et de vision collective du monde de demain.
5. Compétence en termes de responsabilité et de vision éthique.

Il s'agit ici de répondre, dans une perspective de changement, à l'objectif suivant : « former à une vision systémique, prospective et collective du monde de demain, en intégrant une prise de responsabilité tout en conservant une vision éthique* [...] ».

La compétence transversale liée au changement :

- Nécessite l'identification, la prise en compte et la gouvernance des différents types de changements.
- Pose la question de la nature des changements (amélioration, atténuation, adaptation ou transformation).

La compétence transversale liée à l'approche systémique vise à :

- Développer la conscience de la complexité des processus à l'œuvre dans les problématiques sociétales actuelles.
- Apprendre à problématiser afin d'élaborer des propositions concourant au bien commun.

La compétence transversale liée à la notion de prospective, selon laquelle l'avenir ne peut être envisagé comme une simple projection de l'actuel :

- Prépare aux changements.
- Apporte des réponses possibles en vue d'une meilleure résilience.

* Source : « Guide compétences développement durable et responsabilité sociétale », version du 15/08/2019, à l'initiative de Formation, éducation aux objectifs du développement durable (Fecodd), sous l'égide de la Conférence des grandes écoles (CGE), de France Universités (anciennement CPU, Conférence des présidents d'université).

4. COMPÉTENCES TRANSVERSALES (SUITE)

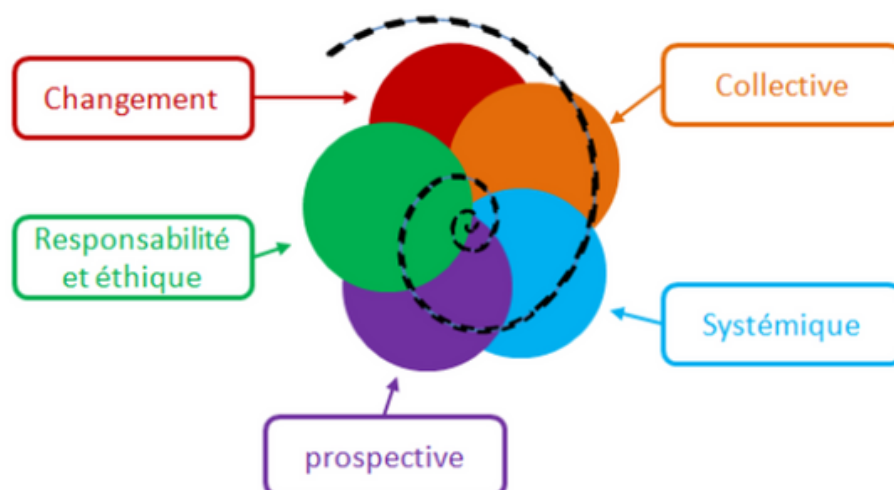
La compétence transversale impliquant la dimension collective vise :

- L'articulation entre les compétences individuelles (psychosociales et interculturelles) et les compétences collectives (action au niveau du groupe ou de la société).
- La coopération entre les différents acteurs afin de dégager la complémentarité entre les différentes compétences qui n'ont de sens que dans leur globalité.

La compétence transversale liée à la responsabilité revient à :

- Exercer sa responsabilité à son niveau et à considérer cet exercice comme une nécessité.

La spirale des 5 compétences transversales* :



* Source : ibid.

5.

ASPECTS PRATIQUES

Ces objectifs, en termes de compétence générale, transversale (changement, systémique, prospective, collective, responsabilité et éthique), et spécifique (en lien avec les cours), peuvent être atteints soit en abordant une des trois controverses, soit deux, soit les trois. La complexité de la mise en œuvre et le temps à y consacrer variera, évidemment, en fonction de ce premier choix. Le nombre de controverses à aborder, et donc le format choisi pour l'activité, dépendra de critères pratiques. Inversement, il est possible de créer les conditions pratiques appropriées au format retenu. Le tableau ci-dessous devrait aider à opter pour tel ou tel format de l'activité.

Critères d'aide à la décision pour le choix du format de l'activité			
Choix du nombre de controverses	Nombre de périodes de 50 min disponibles	Locaux disponibles	Nombre d'élèves
1 controverse : format A	4 x 50 min	1 salle de classe / réunion / etc.	15 élèves minimum
2 controverses : format B1	4 x 50 min	2 salles de classe / réunion / etc.	30 élèves minimum
2 controverses : format B2	8 x 50 min (réparties sur deux journées)	1 salle de classe / réunion / etc.	30 élèves minimum
3 controverses : format C1	4 x 50 min	3 salles de classe / réunion / etc.	40 élèves
3 controverses : format C2	12 x 50 min (réparties sur plusieurs journées)	1 grande salle de réunion	40 élèves

Répartition des périodes (50 minutes) :

L'activité nécessite que le déroulé soit organisé de la manière suivante :

- Une première phase de 50 minutes.
- Un intervalle d'au moins un jour à une semaine au cours duquel les élèves seront invité·es à procéder à des recherches documentaires et à collecter des accessoires et/ou des costumes pour la phase suivante (voir plus loin).
- Une deuxième phase de 2 fois 50 minutes.
- Une troisième phase de 50 minutes.

Les deuxième et troisième phases peuvent se faire en continu.

5. ASPECTS PRATIQUES (SUITE) – MATÉRIEL NÉCESSAIRE

Impression

Pour l'enseignant·e / formateur·ice (impressions N&B recto verso).

- Le présent guide méthodologique.

Pour les groupes (impressions N&B recto simple).

- La situation-contexte (1 page par controverse). En complément d'un envoi mail : possibilité d'extraire une ou plusieurs pages d'un document pdf sur ilovepdf.com
- La carte synthèse du point de vue de chaque groupe (3 groupes par controverse). À découper.
- 15 cartes personnages et 15 cartes citoyen·nes par controverse. À découper.

Pour chaque élève (impressions N&B recto verso).

- Un glossaire par controverse.
- La synthèse théorique au sujet du dialogue constructif, également incluse à la fin de ce guide.

Si possible, ne pas imprimer le diaporama à projeter, ou bien l'imprimer en N&B recto verso, 4 diapos par page.

Dispositif

- Trois espaces de discussion pouvant accueillir chacun une moyenne de 7/8 élèves (tables avec chaises, cercle de chaises, etc.).

Projection

- Un diaporama.
- Un projecteur.
- Un écran (ou toute surface pouvant servir à la projection).
- Un ordinateur.
- Des enceintes.

Matériel scolaire

- Les élèves sont invité·es à se munir de papier et de stylo.

Support

- Un tableau noir ou un tableau à feuilles mobiles.
- Des post-it.

6.

DÉROULÉ DE L'ACTIVITÉ

Le déroulé présenté ci-après est le déroulé standard valable pour une seule controverse. Il correspond au « format A » du tableau présenté précédemment.



PHASE 1 / 50 minutes

INTRODUCTION / 10 minutes

L'activité commence par la projection d'une capsule vidéo. Trois choix sont possibles. La première vidéo traite de la question du changement climatique de manière générale. La deuxième évoque, très brièvement, les enjeux climatiques liés à la consommation de viande, et la troisième évoque les coûts financiers liés à l'organisation des jeux olympiques de 2024 à Paris.

VISIONNEMENT / 5 minutes

Vidéo 1 : <https://www.youtube.com/watch?v=WwdoMhtLzXs> « Pascal Praud a rendu Claire Nouvian folle de rage par son attitude sur le climat. »

Claire Nouvian est une militante écologiste française, née le 19 mars 1974 à Bordeaux, ancienne journaliste, productrice, réalisatrice de documentaires animaliers et scientifiques. En 2004, elle fonde l'association Bloom dont elle est la présidente. Cette vidéo est un résumé d'une émission qui a opposé Claire Nouvian et les intervenant·es et journalistes, tou·tes climatosceptiques, invité·es à l'émission de Pascal Praud sur CNews.



Vidéo 2 : https://www.youtube.com/watch?v=p_Y1S4pe9PU « Pour Barbara Lefebvre, l'écologie n'a rien à voir avec ce que défendent les écolos-bobos ! »

Cette vidéo montre, elle aussi, une opposition très forte entre deux chroniqueur·ses et une absence d'écoute.



Vidéo 3 : <https://www.youtube.com/watch?v=3VQlr8h1xko> « Jeux olympiques 2024 en France : le débat tendu dans TPMP. »

Cette vidéo est à visionner depuis la minute 02'09 à plus ou moins 04'30. Il s'agit d'un débat très animé sur TPMP au sujet du coût et de la nécessité des Jeux olympiques de 2024 à Paris.



PHASE 1 (SUITE)

INTERACTION / 7 minutes

Une fois la projection terminée, l'enseignant·e / formateur·ice demande aux élèves de réagir au sujet de la vidéo choisie en orientant sa question sur la qualité de la discussion.

Cette accroche a pour but de faire rentrer les élèves de plain-pied dans la thématique centrale de l'activité, en les confrontant à un « clash télévisuel ».

Les questions suivantes peuvent être posées aux élèves afin d'orienter leur analyse du débat :

- Que pensez-vous de la manière de s'exprimer de ces divers interlocuteur·ices ?
- Qu'est-ce qui, à vos yeux, empêche ces personnes d'entrer en dialogue et d'apprendre les un·es des autres ?

Pour amener à la controverse proposée, et qui servira de cadre à l'activité, il sera demandé ensuite aux élèves ce qu'ils pensent de la polémique faisant l'objet de la vidéo choisie.

Iels seront invité·es à s'exprimer librement. Un ou deux avis divergents seront suffisants comme point d'appui pour annoncer l'activité en la présentant comme une controverse.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ / 10 minutes ET DES OBJECTIFS

Le formateur·ice / enseignant·e explique aux élèves qu'ils vont participer à un jeu de rôle qui aura pour problématique centrale une controverse climatique. Iel questionne les élèves pour vérifier si cette notion est comprise, et en demande des exemples.

Après avoir vérifié ce prérequis, iel nomme les trois problématiques pour que les élèves se représentent correctement les controverses en question : « Est-il raisonnable de prendre encore souvent l'avion ? », ou « Allons-nous continuer à manger de la viande ? », ou « L'hydrogène est-il la clé d'un avenir durable ? ».

Iel annonce enfin la problématique qui fera l'objet de l'activité (celle-ci peut aussi avoir été tirée au sort ou préparée en amont lors d'une leçon précédente).

PHASE 1 (SUITE)

PRÉSENTATION DU JEU DE RÔLE / 10 minutes

Le formateur·ice / enseignant·e présente ensuite le contexte du jeu de rôle : une assemblée composée de citoyen·nes, de professionnel·les et de mandataires politiques est convoquée suite au projet (en lien avec la controverse climatique de l'activité) proposé par une instance politique (ex : le gouvernement d'une région décide de l'extension d'un aéroport afin d'augmenter le trafic voyageur et le fret).

Chaque élève aura à endosser un personnage correspondant à un métier, une fonction, un statut impliqué par cette décision. Les élèves seront réparti·es par groupes de participant·es partageant un point de vue similaire quant à la problématique choisie. Un document présentera de manière synthétique le point de vue de leur groupe, qui disposera également de la situation-contexte.

L'assemblée devra se prononcer quant à ce projet.

Le formateur·ice / enseignant·e jouera le rôle de président·e de séance. Afin de maintenir le cadre scolaire (discipline, explications...), il serait préférable qu'un·e deuxième enseignant·e soit présent·e, garant·e du cadre, libérant ainsi le premier enseignant·e de cette tâche.

CONSTITUTION DES GROUPES / 4 minutes

Les élèves sont ensuite réparti·es en trois groupes de 5 élèves minimum par groupe. Sur chaque table ou au sol au centre de chaque groupe, s'ils sont en cercle, sont posés la situation-contexte, les cartes personnages, les glossaires destinés à tous les élèves et le document de synthèse du point de vue commun à chacun des élèves de chaque groupe.

DÉCOUVERTE DES CARTES PERSONNAGES / 6 minutes

Les élèves tirent au hasard une « carte personnage ». La carte comprend l'identité du personnage, son métier / statut / fonction, son domaine d'activité, trois des arguments qu'il développe pour défendre son point de vue et deux éléments décrivant sa vision du futur quant à la problématique abordée.

Un lot de « cartes citoyen·nes » est prévu pour des groupes qui dépasseraient 5 personnes. Les cartes devront donc être rajoutées aux 5 premières cartes de manière que tou·tes les participant·es se retrouvent avec une carte.

Pour un fonctionnement optimal de l'activité, les groupes doivent être constitués d'un minimum de 5 participant·es.

PHASE 1 (SUITE)

Les élèves sont invité·es à découvrir le document synthétisant leur point de vue commun, puis à découvrir leur personnage. Dans chaque groupe, iels se présentent succinctement les un·es aux autres, et présentent leur point de vue par rapport à la problématique de l'activité (en s'appuyant sur les arguments et la vision du futur indiqués sur la carte). Chaque élève dispose d'une copie du glossaire pour l'aider à comprendre certaines notions et découvrir certain·es acteur·ices institutionnels ou associatifs impliqué·es dans la controverse choisie.

CLÔTURE DE LA PREMIÈRE PÉRIODE ET CONSIGNES

/ 4 minutes

Le formateur·ice / enseignant·e clôture cette première période, qui doit être séparée de la période suivante de quelques jours au moins, en demandant aux élèves :

- De faire des recherches au sujet de la problématique concernée par l'activité.
- De développer chacun·e des arguments défendus par leur personnage en rédigeant une fiche par argument, contenant des mots-clés, des données, des citations et les sources consultées.
- De se choisir, enfin, des accessoires, en se fabriquant des badges, voire un costume pouvant représenter leur personnage, qu'ils devront amener pour la deuxième partie de l'activité.



PHASE 2 / 2 x 50 minutes

MISE EN PLACE / 15 minutes

Accueil des élèves, reconstitution des groupes et préparation / 10 minutes

Les élèves sont invité·es à reconstituer leur groupe de départ. L'enseignant·e / formateur·ice les invite à se revêtir du costume de leur personnage ou à arborer leur accessoire représentatif.

Rappel du cadre de l'activité, de ses objectifs et des « règles du jeu » / 5 minutes

L'enseignant·e / formateur·ice rappelle aux élèves le contexte du jeu de rôle et la problématique qui sera en arrière-plan.

lel rappelle également les attendus concernant chaque groupe :

- Émettre un premier avis concernant le projet à l'origine de la convocation de l'assemblée.
- Présenter cet avis aux autres groupes.
- Échanger avec les autres groupes.
- Prendre en compte leur avis.
- Reformuler le premier avis dans l'optique d'un dialogue constructif.

LE JEU DE RÔLE / 35 + 50 minutes

Ouverture de l'assemblée, ordre du jour, présentation des parties prenantes / 15 min

L'enseignant·e / formateur·ice annonce l'ouverture du jeu de rôle. lel redéfinit le rôle qui sera le sien (président·e de séance, médiateur·ice social·e, etc.), se présente à l'assemblée en se nommant (nom et prénom fictifs).

lel établit un ordre du jour au tableau :

- Présentation des participant·es : nom, prénom, fonction / statut / métier et organisation.
- Formulation en sous-groupe d'un premier avis relatif à la question posée par l'institution demanderesse. Remarque : cette question doit être clairement formulée par l'enseignant·e / formateur·ice et doit amener une réponse argumentée soit positive, soit négative, soit concessive (de type : oui mais...).
- Partage des avis en séance plénière.
- Synthèse au tableau des avis et des arguments (par le modérateur·ice).
- Retour en sous-groupe et essai de reformulation de l'avis initial en tenant compte des autres avis. (.../...)

PHASE 2 (SUITE)

- Partage des avis reformulés (le cas échéant) en séance plénière et comparaison avec la synthèse des premiers avis notés au tableau. À noter : il s'agit, ici, de faire remarquer les évolutions, les points sur lesquels les positions ont bougé.
- Discussion autour des différents points de vue exprimés et recherche d'un consensus.
- Clôture de l'assemblée et synthèse. Remarque : soit un consensus a été trouvé, soit des avis divergents demeurent. Dans ce dernier cas, le rôle du président·e de séance (modérateur·ice ou médiateur·ice social·e) est de prendre acte de la situation finale.

Une fois l'ordre du jour noté au tableau, le jeu de rôle peut commencer par le premier point : la présentation des différentes parties prenantes (les personnages).

Formulation du premier avis (en sous-groupe) / 20 minutes

Les groupes sont invités à formuler un avis argumenté et commun concernant le projet en question.

Ils peuvent le faire soit en rédigeant un texte continu, soit en notant des mots-clés, soit en dressant une liste de points qui leur semblent cruciaux, ou sous toute autre forme qu'ils auront choisie.

Ils devront ensuite désigner leur porte-parole.

Partage des avis (en séance plénière) / 10 minutes

Les groupes sont invités, ensuite, à présenter leur avis, via leur porte-parole.

Le président·e de séance note au tableau les avis, en les classant comme favorable, défavorable et favorable sous condition(s), avec les différents argumentaires correspondants, de manière synthétique : mots-clés, chiffres, faits, opinions, etc.

Le président·e de séance propose ensuite aux participant·es de questionner les autres parties prenantes afin d'obtenir des éclaircissements (sur les notions, les chiffres avancés, les arguments, etc.), ou des informations supplémentaires quant à leur avis.

PHASE 2 (SUITE)

Retour en sous-groupe et essai de reformulation de l'avis initial / 20 minutes

Sur base de la synthèse notée au tableau, les différents groupes sont invités, en prenant en compte les arguments des autres groupes, à identifier les points de convergence, ou les concessions possibles. Puis à reformuler leur avis initial, tout en gardant à l'esprit leur personnage et le point de vue général de leur propre groupe.

Remarque : à ce stade, les participant·es doivent être confronté·es, directement ou indirectement, aux questions suivantes : jusqu'où chacun·e est prêt·e à faire des concessions ? Et pour quelles raisons ? Les concessions faites s'opposent-elles au point de vue du groupe tel que formulé en début d'activité ?

Partage de la reformulation des avis / 20 minutes

Les groupes sont invités à présenter la reformulation de leur avis.

Le président·e de séance :

- Synthétise au tableau les nouvelles formulations.
- Fait remarquer, le cas échéant, les changements et les points convergents.
- Invite les groupes dont les positions divergent à discuter et à chercher des compromis.

Si un consensus se dégage, il est acté. Si des divergences apparaissent toujours, elles peuvent être soit de fond, soit de vocabulaire. À ce stade, le président·e de séance procédera verbalement à l'identification des points de divergence toujours subsistants.

On évitera de passer par un vote pour trancher en faveur de tel ou tel communiqué. La divergence sera simplement nommée. L'objectif étant principalement d'initier les élèves aux conditions nécessaires à l'exercice d'un dialogue constructif dans le contexte d'une problématique complexe.

Avant de clôturer le jeu de rôle, l'enseignant·e / formateur·ice demande aux élèves d'exprimer, toujours en tant que personnage, leur ressenti / point de vue quant au résultat final (réticence quant au consensus final : pourquoi ? blocage sur certains points : pourquoi ? etc.).

Enfin, reprenant son statut de formateur·ice / enseignant·e, iel clôture le jeu de rôle.

PHASE 3 / 50 minutes

ACTIVITÉ AUTORÉFLEXIVE / ÉVALUATION

Si la troisième phase se fait en continuité de la deuxième phase, les élèves sont invité·es à enlever leur costume ou à se départir de leur accessoire et/ou badge, à reconstituer un groupe classe unique et à exprimer ce qu'ils ont vécu et/ou ressenti, à titre personnel, pendant le jeu de rôle.

Comment avez-vous vécu ce jeu de rôle ? Comment vous êtes-vous senti·es ?

Cette étape est importante afin de garantir une transition fluide entre le jeu de rôle et le débriefing.

Identification des conditions nécessaires au dialogue constructif / 40 minutes

Une fois cette nouvelle assemblée constituée, l'enseignant·e / formateur·ice propose aux élèves de réfléchir au processus de discussion qu'ils viennent de vivre.

L'objectif de cette étape est que les élèves identifient les éléments du processus de discussion qui ont contribué, freiné ou empêché un dialogue constructif.

Pour ce faire, iel leur rappelle la vidéo projetée en introduction de l'activité. Et peut leur poser les questions suivantes :

- Quelles différences notables identifiez-vous entre le débat que vous avez vu au début de l'activité via la vidéo et le débat que vous venez de vivre ?
- À quoi attribuez-vous ces différences ?
- Quelles sont les principales motivations ou intentions qui déterminent la forme qu'un débat va prendre ?

Puis l'enseignant·e / formateur·ice note au tableau trois colonnes : une colonne « savoir-être », une « savoir-faire » et une « moyens ». Iel propose aux élèves de venir noter au tableau des propositions de notions, de termes, de principes contribuant au dialogue constructif et d'argumenter son choix.

Synthèse sur le dialogue constructif et évaluation finale / 10 minutes

L'enseignant·e / formateur·ice distribue aux élèves la synthèse théorique sur le dialogue constructif. Il en propose la lecture à un·e élève, vérifie la compréhension du document.

Enfin, iel invite les élèves à donner leur appréciation sur l'activité, ses objectifs et son contenu.

7.

DIALOGUE CONSTRUCTIF – SYNTHÈSE

Le dialogue constructif est un échange verbal entre deux ou plusieurs personnes dans le but de parvenir à une compréhension mutuelle et de résoudre les différends, fondés sur des avis divergents, des points de vue opposés, de manière constructive. Dans un dialogue constructif, les participant·es se concentrent sur l'écoute active, la communication claire et le respect mutuel. Ils cherchent à comprendre les points de vue et les opinions des autres, même s'ils ne sont pas d'accord avec eux, et cherchent des solutions qui répondent aux besoins de toutes les parties impliquées.

Le dialogue constructif est souvent utilisé dans des contextes professionnels, politiques et personnels pour résoudre les problèmes de manière collaborative et éviter les confrontations. Il peut également être utilisé pour établir des relations plus fortes et plus positives entre les personnes en permettant une communication plus ouverte et plus honnête.

7 PRINCIPES

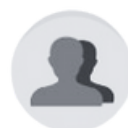
POUR UN DIALOGUE CONSTRUCTIF AVEC LES PARTIES PRENANTES



SE DONNER LES MOYENS
DE **CHANGER**



IMPLIQUER TOUTES LES
PARTIES PRENANTES EN
DÉSIGNANT UN·E
FACILITATEUR·ICE
INTERNE OU EXTERNE



PRENDRE EN COMPTE
LES **INTÉRÊTS DIVERS**,
VOIRE DIVERGENTS



RESPECTER LES VALEURS
DU DIALOGUE



S'ENGAGER À CHOISIR DES
PARTIES PRENANTES ET DES
ENJEUX PERTINENTS



ANCRER LA DÉMARCHE
DANS LE **TEMPS** ET LA **DURÉE**

<https://entreprises-biodiversite.fr/comite21/> (consulté le 11 avril 2023)



RENDRE COMPTE DES
RÉSULTATS DE LA DÉMARCHE
À L'ENSEMBLE DES ACTEUR·ICES

LES SAVOIR-ÊTRE NÉCESSAIRES POUR PARVENIR À UN DIALOGUE CONSTRUCTIF

Plusieurs savoir-être sont nécessaires pour un dialogue constructif réussi. En voici quelques-uns :

- **L'écoute active** : être attentif·ve à ce que l'autre personne dit et chercher à comprendre son point de vue sans préjugés ni jugements.
- **La capacité de compromis** : être prêt·e à trouver des solutions qui répondent aux besoins de toutes les parties impliquées, même si cela signifie faire des compromis.
- **L'empathie** : se mettre à la place de l'autre personne et essayer de comprendre ses émotions et ses sentiments.
- **La tolérance** : accepter les différences et les opinions divergentes des autres, même si on ne les partage pas.
- **La patience** : être prêt·e à écouter l'autre personne et à résoudre les problèmes ensemble, même si cela prend du temps.
- **L'assertivité** : exprimer ses propres opinions et besoins de manière claire et respectueuse, sans attaquer ou critiquer l'autre personne.
- **La confiance** : être ouvert·e et honnête dans ses communications avec les autres, et avoir confiance en leur intention de collaborer de manière constructive.

Ces savoir-être sont importants pour maintenir un dialogue ouvert, honnête et constructif qui permet de résoudre les conflits et de renforcer les relations interpersonnelles.

LES SAVOIR-FAIRE NÉCESSAIRES POUR PARVENIR À UN DIALOGUE CONSTRUCTIF

Outre les savoir-être, des savoir-faire sont également nécessaires pour parvenir à un dialogue constructif réussi. En voici quelques exemples :

- **Poser des questions ouvertes** : cela permet d'encourager l'autre personne à parler davantage de ses opinions et sentiments, et de favoriser un échange d'idées plus approfondi.
- **Reformuler** : répéter brièvement ce que l'autre personne a dit pour montrer qu'on l'a bien comprise et pour éviter les malentendus.
- **Éviter les jugements** : éviter de juger ou de critiquer l'autre personne, car cela peut entraîner des réactions négatives et mettre fin à un dialogue constructif.
- **Chercher des points de convergence** : chercher des similitudes entre les points de vue de chacun·e, afin de trouver un terrain d'entente et de favoriser la collaboration.

LES SAVOIR-FAIRE NÉCESSAIRES (SUITE)

- **Utiliser des exemples concrets** : cela peut aider à clarifier les points de vue et à éviter les généralisations qui peuvent mener à des incompréhensions.
- **Faire des propositions** : proposer des solutions constructives qui répondent aux besoins de toutes les parties impliquées, plutôt que de se contenter de critiquer ou de se plaindre.
- **Éviter l'escalade émotionnelle** : rester calme et rationnel, même en cas de désaccord, pour éviter que le dialogue ne dégénère en conflit.

LES MOYENS TECHNIQUES ET HUMAINS À METTRE EN ŒUVRE

Pour parvenir à un dialogue constructif, il est important de mettre en œuvre des moyens techniques et humains qui facilitent la communication ouverte et honnête entre les participant·es.

Voici quelques exemples de ces moyens :

- **Les moyens techniques** : utiliser des outils de communication tels que la vidéoconférence, les chats, les courriers électroniques, ou encore des tableaux blancs pour faciliter l'échange et la visualisation des idées.
- **Les moyens humains** : désigner un·e médiateur·ice pour faciliter la communication entre les participant·es, assurer la présence d'un cadre neutre et bienveillant pour le dialogue, favoriser la création d'un environnement propice à l'expression libre des opinions et la résolution des conflits.
- **Des méthodes d'animation** : utiliser des techniques d'animation de groupe.
- **Des règles de conduite** : définir ensemble des règles de conduite pour le dialogue, comme l'écoute active, la tolérance, la clarté, l'absence de jugement ou encore la confidentialité, pour garantir un dialogue respectueux et constructif.

En mettant en place ces moyens techniques et humains, les participant·es peuvent créer un environnement propice au dialogue constructif, qui favorise la communication ouverte, la résolution de conflits et la prise de décision collaborative.