



Rapport sur le projet Comenius Regio Lille-Leeds, 2013-2015 *Citizenship In action through Voice and Influence of Children (CIVIC)*

Diversités et convergences franco-britanniques : formations et pratiques d'éducation à la citoyenneté active en classe et hors classe

Présenté par Véronique Lemoine

Docteure en Sciences de l'éducation

Membre du Laboratoire Théodile-Cirel (ÉA 4354), Université Lille 3

Conseillère Pédagogique Départementale,

Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (Nord, Académie de Lille)

12 février 2015

Table des matières :

REMERCIEMENTS	4
AVANT-PROPOS	5
PRÉAMBULE	7
<i>Rappel du contrat inscrit dans le projet</i>	7
<i>Méthode adoptée</i>	8
PREMIÈRE PARTIE	9
<i>La formation et les pratiques d'éducation à la citoyenneté à Leeds : pour une pratique de l'approche Restorative Practice et de ses activités complémentaires en milieu scolaire</i>	9
<i>What is Restorative Practice?</i>	9
Ce qui est en jeu dans les <i>Restorative Practices</i> et l'idée-phare défendue	10
Comment pratiquer l'approche <i>Restorative Practice</i> en classe ?	12
Circles	12
Restorative Conference	13
Synthèse	16
Pratiques complémentaires à l'approche <i>Restorative Practice</i> pour une éducation à la citoyenneté active	18
Le "Bucking Filling", qu'est-ce que c'est ?	18
La pratique du "Bucking Filling" en classe	18
Synthèse	20
Le rôle de « Maire des enfants » de Leeds	21
DEUXIÈME PARTIE	22
<i>La formation et les pratiques d'éducation à la citoyenneté à Lille : pour une pédagogie coopérative et de des activités complémentaires en milieu scolaire</i>	22
Le climat de classe en question en pédagogie coopérative	22
Les notions interrogées dans le climat de classe : conflit, violence	24
Démarche du « Message clair » en pédagogie coopérative, une rencontre non-violente	25
Synthèse des approches <i>Restorative Conference</i> et « Message clair »	26
Le Conseil de classe à l'école primaire (observé à l'école Samain-Trulin, Lille)	27
L'approche par projet responsabilisant dans le dispositif <i>C ma Ville</i> de l'association <i>Entreprendre pour Apprendre</i>	28
TROISIÈME PARTIE	31
<i>Diversités franco-britanniques : formations et pratiques d'éducation à la citoyenneté active</i>	31
ActiACC : Le bonjour en cercle (version « adultes » lors de la formation OCCE)	33
ActiACC : Le ciel des sentiments : comment te sens-tu ?	34
ActiACC : <i>Connections</i>	35
ActiACC : <i>Stronger Connections</i>	35
ActiACC : <i>Circle to welcome people</i>	36
ActiGR : L'horloge	37
ActiGR : Mois de naissance	38
ActiGR : <i>From A to Z</i>	38
ActiCONN : Bingo	40

ActiCONN : Le Q-Sort	41
ActiCONN : <i>Past-Feelings-Futur/Questions & Protocole</i>	42
ActiEX : Le dé de l’entrevue	44
ActiEX : Comment « chat » va ?	45
ActiEX : <i>Think of a person</i>	46
ActiEX : <i>Injustice</i>	46
ActiARG : Graffiti circulaire	47
ActiARG : Maxi Langage	48
ActiARG : Les petits dilemmes	49
ActiARG : <i>Triptych values/skills/practice</i>	50
ActiARG : <i>Closing Circle</i>	51
Conclusion du rapport comparatif	52

REMERCIEMENTS

À tous les enfants de Leeds et de Lille impliqués dans le projet CIVIC.

À Mrs Murgatroyd et Mrs Capel-Bird et à toutes les personnes du *Leeds City Council* impliquées dans le projet.

À Mesdames Goldstein et Caquant et à toutes les personnes de la Ville de Lille impliquées dans le projet.

À Madame Vanhorenbeck et Monsieur Hala, référents de sites, Mairie de Lille.

Aux Directeur.trices des établissements britanniques de Leeds : *Beechwood Primary School* (Mr Hilton, Ms Lanforth), *Rothweel Primary School* (Mrs Booth, Mrs Morris), *Yeadon Westfield Junior School* (Mrs Piotrowicz).

Aux Directrices des établissements français de Lille : Chénier-Séverine (Madame Arfi), Germain (Madame Sarpaux), Samain-Trulin (Madame Hild Arduin) de l'Académie de Lille.

Aux enseignants.es des établissements britanniques de Leeds : *Beechwood Primary School*, *Rothweel Primary School*, *Yeadon Westfield Junior School*.

Aux enseignants.es des établissements français de Lille : Chénier-Séverine, Germain, Samain-Trulin (Académie de Lille).

À Madame Detry, enseignante à l'école Samain Trulin, et les élèves de CM1 pour leur prestation en Conseil d'élèves.

À Mesdames Turpin et Carlon, Conseillères Pédagogiques à Lille.

À l'établissement britannique *Carr Manor Primary School* à Leeds.

À Messieurs Duggan et Kachmarski, formateurs *Restorative Practice* du *Leeds City Council*.

À Monsieur Ghoris, formateur de l'Office Central Coopération à l'École (OCCE).

Aux personnels de l'association Entreprendre pour Apprendre.

Aux traducteurs.trices présents.es dans les sessions de formation.

À Monsieur Pollet, Recteur de l'Académie de Lille.

À Monsieur Wassenberg, Directeur Académique des Services éducatifs de l'Éducation Nationale du Nord.

À Messieurs Denoyelle et Surig, Directeurs Académiques Adjointes des Services éducatifs de l'Éducation Nationale du Nord, responsables départementaux du pilotage des langues vivantes (DASEN-A) – M. Surig jusqu'en mai 2014, M. Denoyelle depuis mai 2014.

À Madame Luciani, Inspectrice de l'Éducation Nationale, à Messieurs Druon et Lagache, Inspecteurs de l'Éducation Nationale, dont les écoles lilloises dépendent.

À Madame Novak, Inspectrice de l'Éducation Nationale missionnée pour le projet CIVIC, circonscription de Villeneuve d'Ascq Nord.

À Messieurs Mercier et Wasson, Inspecteurs de l'Éducation Nationale missionnés langues vivantes pour le département du Nord – M. Wasson jusqu'en septembre 2014, M. Mercier depuis septembre 2014.

À Madame Jeuffroy, Déléguée Académique aux Relations Européennes Internationales et à la Coopération de l'Académie de Lille (DAREIC).

À Madame Montagne, Conseillère Pédagogique Départementale jusqu'en septembre 2014.

AVANT-PROPOS

Ce rapport s'inscrit dans un programme plus large Comenius Regio 2013-2015 du *Lifelong Learning Programme*, dans lequel entrent en synergie l'entité *Leeds City Council – International Relations* - (porteuse du projet), la ville de Lille et des établissements scolaires des deux villes : *Beechwood Primary School, Rothweel Primary School, Yeadon Westfield Junior School*, Chénier-Séverine, Germain, Samain-Trulin (Académie de Lille) autour d'un projet d'éducation à la citoyenneté active, *Citizenship In action through Voice and Influence of Children* Lille-Leeds (désormais CIVIC). Le rapport porte sur les pratiques en formations d'enseignants et en écoles élémentaires articulées au projet CIVIC. Les parties tant municipales que scolaires sont soucieuses d'intégrer la voix des enfants dans les décisions qui concernent leur vie en société. Ce positionnement entre en résonnance avec les récents propos de Jean Houssaye¹ (2015), lorsqu'il rappelle que « *l'enfant n'est pas en premier lieu un être scolaire, c'est un membre de la société [...]* ». Ces sujets d'éducation à la citoyenneté active représentent des points communs d'intérêts des deux parties, à Lille et à Leeds.

Le rapport reprend en préambule le rappel du contrat et expose succinctement la méthode adoptée. Il est composé de trois parties que j'appelle « pleines » et d'une quatrième partie, courte, dite conclusive. Chaque thématique développée est référée à une bibliographie indicative (ouvrages scientifiques et de vulgarisation), au fur et à mesure du texte dans le rapport.

La première partie (p. 9-21) expose ce qu'est l'approche *Restorative Practice* et des actions complémentaires d'éducation à la citoyenneté active (*Bucket filling*, enfant-maire de Leeds). **La seconde partie (p. 22-30)** décrit les principes de la pédagogie coopérative développée au sein de l'OCCE et des classes (conseil d'élèves), et les objectifs de l'association Entreprendre pour Apprendre (EPA). J'ai pris l'option dans l'écriture de ce rapport de proposer une comparaison sans hiérarchisation afin d'éviter une dérive possible liée à une approche comparatiste de valeurs, de personnes, d'établissements, voire réduire la comparaison à la primauté sur les différences des pratiques à Leeds et à Lille. Il est en effet important de souligner les nombreuses convergences dans les idées, à Leeds et à Lille, qui sous-tendent les pratiques d'enseignement et de formation.

C'est pourquoi, **la troisième partie (p. 31-51)** propose des fiches pratiques avec 19 activités pour éduquer à la citoyenneté, dans une approche diversitaire franco-britannique. **La dernière partie (p. 52)** est la conclusion du rapport, avec des pistes de réflexion en vue d'améliorer les pratiques déjà existantes dans chacun des pays.

Cette étude se veut essentiellement descriptive, avec quelques éléments d'analyse, et ne comporte ni injonctions à mettre en œuvre, ni transferts de pratiques vécues et observées d'un pays vers l'autre. Ce rapport se veut également pragmatique, dans le sens utilisable

¹ Houssaye, J. (2015). Peut-on éduquer à la fraternité ? Article en ligne. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/23012015Article635575932192028149.aspx>

rapidement par les équipes éducatives. Il est donc de longueur modéré et il est écrit dans une langue accessible au plus grand nombre. Il comporte des documents visuels, comme des photos, des vidéos, des tableaux, des figures, en tant qu'aides à la lecture, pour apporter un complément de compréhension du texte. Des fiches d'activités (19) vécues lors des sessions de formation sont à disposition (p. 33-51).

Les citations de discours insérées dans le texte sont issues de prises de notes, d'enregistrements audio effectués par mes soins, lors des sessions de formation à Lille (avril 2014) et à Leeds (février et mars 2014).

Ce rapport sera traduit en langue anglaise par les Services du *Leeds City Council*. Il fera l'objet d'une communication orale lors de la journée de clôture à Lille le 2 juin 2015 (par Véronique Lemoine). La communication, d'abord prévue en direction des différents acteurs du projet CIVIC, peut être l'occasion de recueillir les impressions de ceux-ci, mais également d'ouvrir le débat sur l'éducation à la citoyenneté active.

PRÉAMBULE

Rappel du contrat inscrit dans le projet

Les porteurs du projet Comenius Regio CIVIC Lille-Leeds ont pris contact avec moi, docteur en Sciences de l'Éducation, membre du laboratoire Théodile-CIREL (ÉA 4354), Université de Lille 3, en avril 2012 par l'intermédiaire de Marylène Montagne, alors Conseillère Pédagogique Départementale LVE à la Direction des Services De l'Éducation Nationale Nord (DSDEN).

Le rapport doit être établi suite à deux visites à Leeds pour des formations à l'approche *Restorative Practice*, l'une avec les enseignants du projet (3-5 février 2014), l'autre avec les directeurs d'école (10-12 mars 2014), mais également à Lille, suite à une formation de *Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE) sur le climat de classe, la gestion de conflit (31 mars-2 avril 2014) et des informations par l'association *Entreprendre pour Apprendre* (janvier 2014).

Le projet Comenius Regio CIVIC Lille-Leeds prévoit l'écriture du rapport comparatif dans les termes suivants :

« [...] Il y aura une série de formations diverses et un échange de bonnes pratiques qui seront le fil conducteur du projet. Les différentes mobilités pour les représentants des deux régions se concentreront sur ces formations et échanges de bonnes pratiques. L'échange et les offres de formations comprendront :

- formation en technologie numérique appliquée aux enfants et aux jeunes ;*
- bonne pratique en citoyenneté active, Ville Amie des Enfants, portée de la parole ;*
- formation en pédagogie du jeu proposée par une université partenaire ;*
- formation sur les compétences entrepreneuriales dans la classe ;*
- formation en pratique reconstructive et direction ;*
- formation sur les différentes approches de la gestion des conflits et la participation dans la classe ;*
- échange de « bonnes pratiques » sur le Projet Éducatif Global (PEG) et l'excellence appliquée au sport et à la musique ;*
- formation sur l'évaluation des aptitudes à la citoyenneté dans la classe.*

En lien avec ces offres de formation, deux rapports seront produits :

Il y aura un rapport comparatif produit par un expert désigné par l'Académie de Lille. Le rapport étudiera l'approche lilloise sur les questions de coopération et médiation dans la classe, comparera et mettra en regard, la pratique reconstructive actuellement suivie par les autorités académiques de Leeds ».

Afin de préciser le contenu du rapport, une rencontre a eu lieu avec Sophie Goldstein, missionnée aux relations internationales à la mairie de Lille. Il a été convenu que :

« Le rapport écrit est un document de vulgarisation sur les méthodes utilisées pour éduquer à la citoyenneté, à Leeds et à Lille. La comparaison s'établit sur les contenus enseignés lors des formations Restorative Practice à Leeds et OCCE à Lille. Les méthodes proposées par les formateurs sont décrites dans leur intitulé, dans leurs contenus et dans leur mise en œuvre ».

L'enjeu du rapport est de mettre à disposition d'une communauté élargie (enseignants, directeurs d'établissements, référents de sites espaces éducatifs) des ressources éducatives franco-britanniques pour répondre aux situations scolaires, périscolaires et extrascolaires qui mettent en jeu des problématiques de citoyenneté. Il s'agit en effet de permettre aux écoles, aux autorités éducatives et aux villes impliquées de réfléchir et d'améliorer les approches et les politiques actuelles concernant la citoyenneté active et la portée de la parole des enfants à travers un échange de bonnes pratiques, selon le terme en usage dans les écrits du projet.

Méthode adoptée

Le rapport a été établi à partir de données recueillies par mes soins :

- lors de deux formations à l'approche *Restorative Practice*, avec des enseignants des établissements partenaires, des directeurs d'écoles, des membres des municipalités (à Leeds, en février et mars 2014) ;
- lors de visites d'établissements participant au projet (en octobre 2013 et en février, en mars 2014) ;
- lors d'une rencontre avec l'association *Entreprendre pour apprendre* (en octobre 2013) ;
- lors d'une formation OCCE à la gestion de conflit et au climat de classe (en avril 2014) ;
- à partir de données recueillies sur la plateforme de partage *MakeWaves*.

Les corpus qui ont permis la description des pratiques et des formations sont constitués à partir d'enregistrements audio, vidéo et de photos.

Des documents divers ont été remis par certains interlocuteurs (formateurs à Leeds pour les sessions *Restorative Practice*, formateur OCCE pour la formation à Lille).

Chaque formation et visite d'établissements a été l'occasion de prises de notes complémentaires.

PREMIÈRE PARTIE

La formation et les pratiques d'éducation à la citoyenneté à Leeds : pour une pratique de l'approche *Restorative Practice* et de ses activités complémentaires en milieu scolaire

Le programme de travail du Comenius Regio CIVIC de la ville de Lille, de trois écoles lilloises, (Chénier-Séverine, Germain, Samain-Trulin) de la ville de Leeds et de trois *Primary Schools* (*Beechwood Primary School*, *Rothwell Primary School*, *Yeadon Westfield Junior School*) reconnaît la grande importance de la mise en place en milieu scolaire de l'approche *Restorative Practice*. Le terme, de nombreuses fois mentionné dans les documents lors de l'écriture du projet européen (écrit en langue anglaise) a rapidement été mis en question par les enseignants et les directrices d'écoles lillois, les administratifs de la Mairie de Lille. Serait-ce parce que le terme de *Restorative Practice* imposé par le partenaire britannique n'était ni acquis ni accepté des acteurs cités ? Loin de là, ce terme a plutôt éveillé une grande curiosité qui s'est trouvée en partie satisfaite lors de deux sessions de stages à Leeds en février et en mars 2014. Ce texte aura donc pour but, sans prétention à l'exhaustivité ni à la vérité, de donner quelques éléments pour commencer à mieux comprendre ce qu'est l'approche *Restorative Practice*. La construction de cette compréhension se fait à partir de lectures sur le sujet, mais surtout suite au vécu lors des formations à Leeds.

What is Restorative Practice?

Les *Restorative Practices* font partie des sciences sociales qui émergent dans un environnement socio-économique instable, à ruptures où les turbulences relationnelles (familiales, professionnelles, scolaires ...) deviennent le quotidien. Développées aux États-Unis, en Pennsylvania par Wachtel et institutionnalisées dans une structure nommée *International Institute for Restorative Practices Graduate School* (IIRP), elles se veulent être une réponse aux problèmes sociétaux divers, emprunts de violence, d'injustice.

Leur usage promeut clairement la réduction de la criminalité, des incivilités, l'amélioration du comportement humain et « la réparation » des relations entre les personnes, afin que se développent la responsabilisation, l'écoute de l'autre, l'entraide et la verbalisation des ressentis, notamment en situation de conflits.

D'ailleurs, lors de la session de formation 3-5 février 2014 à Leeds, le formateur apporte aux participants des données quantitatives sur l'« *Impact of Restorative Practice* » par le document suivant. Les données chiffrées, favorables à la *Restorative Practice*, présentées dès le début de la formation font poids d'emblée pour légitimer cette approche en milieu scolaire.

Impact of Restorative Practice

Collingwood Primary School (Special Measures to Outstanding in two years!)

Summary of impact achieved by July 2008 from a baseline set in spring 2007:

- 98.3% reduction in classroom exclusions during lessons KS2
- 92.0% reduction in exclusions from break
- 77.8% reduction in number of red cards at lunchtime
- 75.0% reduction in racist incidents
- 86.7% improvement in punctuality (YR+Y1)

Endeavour High School

Summary of impact achieved by July 2008 from a baseline set in Spring 2007:

- 45.6% reduction in incidents of verbal abuse
- 59.4% reduction in incidents of physical abuse
- 43.2% reduction in incidents of disruptive behaviour
- 78.6% reduction in racist incidents
- 100.0% reduction in incidents of drug use
- 50.0% reduction in incidents of theft
- 44.5% reduction in fixed term exclusions
- 62.5% reduction in total days staff absence

The decrease in staff absence saved the school over £60,000 in the first eight months!

Riverside Community Project outcomes (End of Year One)

Outcomes taken from seven phase 2 schools and their communities

Summary of impact achieved by July 2008 from a baseline set in September 2007:

- 73.1% reduction in classroom exclusions during lessons ks2
- 79.6% reduction in verbal abuse - pupil to pupil
- 73.3% reduction in verbal abuse - pupil to staff
- 57.1% reduction in physical abuse - pupil to pupil
- 83.3% reduction in internal supervision at break
- 79.4% reduction in internal supervision at lunchtime
- 94.6% reduction in incidents referred to SLT/HT
- 75.3% reduction in pupils excluded from break
- 80.6% reduction in fixed term exclusions days

Document 1 : document remis en formation à Leeds, session février 2014

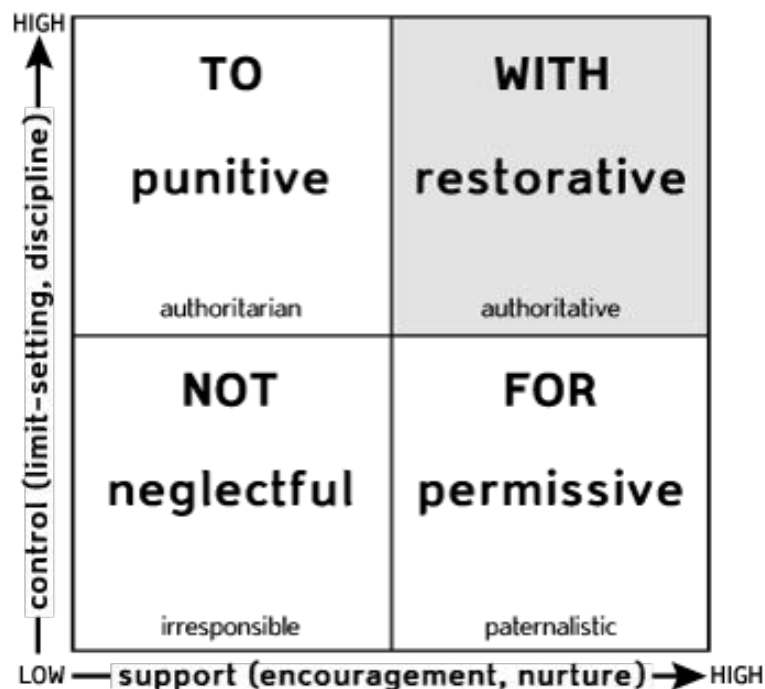
L'objectif de l'implémentation des *Restorative Practices* dans le milieu scolaire anglophone – le milieu de la justice ayant été le premier terrain d'implémentation des *Restorative Practices* – “*is is that people are happier, more cooperative and productive, and more likely to make positive changes when those in authority do things with them, rather than to them or for them*”, selon les propos de Wachtel.

Ce qui est en jeu dans les *Restorative Practices* et l'idée-phare défendue

Le Soi et l'Autre, dans leurs relations et en situations de communication, sont les sujets sur lesquels les *Restorative Practices* doivent avoir des effets. Sont également en jeu les notions de challenge à relever pour l'un, en articulation avec le soutien qui peut être donné par l'autre. En d'autres termes, le positionnement de l'un est clairement défini dans sa relation à l'autre :

- Lorsque le challenge pour l'un est élevé et que le soutien de l'autre est faible, le comportement de ce dernier, qui tend à donner des injonctions, est défini comme "*authoritarian*" : résumé en anglais par la préposition **TO** ;
- Lorsque le challenge pour l'un est faible et que le soutien de l'autre est faible, le comportement de ce dernier, qui tend à inciter l'autre à renoncer à faire les choses, est défini comme "*irresponsible*" : résumé en anglais par la préposition **NOT** ;
- Lorsque le challenge pour l'un est faible et que le soutien de l'autre est élevé, le comportement de ce dernier, qui tend à faire à la place de, est défini comme "*paternalistic*" : résumé en anglais par la préposition **FOR** ;
- Lorsque le challenge pour l'un est élevé et que le soutien de l'autre est élevé, le comportement de ce dernier, qui tend à faire avec l'autre, est défini comme "*authoritative*" : résumé en anglais par la préposition **WITH**.

C'est ce dernier positionnement que promeuvent les *Restorative Practices*, mais également les formateurs de Leeds qui le caractérisent comme "*the best way to be*", tout en admettant que les frontières entre les différents positionnements sont poreuses, c'est-à-dire que l'on n'est jamais tout l'un ou tout l'autre. En même temps, les promoteurs des *Restorative Practices* insistent sur la nécessité de se trouver le plus possible dans le WITH, dans la mesure où cette position amènerait les enfants à être plus productifs. La figure présentée ci-dessous résume les quatre positionnements décrits *supra*.



Document 2 : Quatre positionnements dans la gestion du rapport challenge/soutien

Comment pratiquer l'approche *Restorative Practice* en classe ?

Je me propose de rester sur deux types de “*Restorative Processes*”: 1. Aider les élèves à développer des contacts avec les autres 2. Aider les élèves dans la gestion de conflits. Dans les deux cas, les *Restorative Practices* proposent et promeuvent deux méthodes. La première méthode est désignée sous le terme de CIRCLES et la seconde est basée sur une RESTORATIVE CONFERENCE pour gérer le conflit. Cette dernière méthode s’ancre dans trois grands principes qui demandent de la part des personnes **un engagement** (“*engagement*”), **des explications** (“*explanation*”) et **des décisions pour le futur comprises par l’un et par l’autre** (“*expectation clarity*”). C’est sur cette base que le processus peut être initié.

Circles

La mise en place de *Circles* permet d’établir des relations entre les personnes, et selon les promoteurs britanniques de cette méthode, les *Circles* permettent à la « communauté » se (re)connaître (Le terme de *Community* est fréquemment utilisé par les partenaires anglais et ne semble pas trouver pour le moment un équivalent direct chez les participants français). Le postulat avancé consiste à dire que « *plus on se connaît, plus on sera productifs* » selon l’expression d’un formateur à Leeds.

Les *Circles* répondent également au besoin de gérer des conflits ou des problèmes ou de débattre d’une thématique. L’objectif prioritaire de cette manière de fonctionner ensemble “*give people an opportunity to speak and listen to one another in an atmosphere of safety, decorum and equality*” (Wachtel), le tout avec des “*Golden Rules*”, explicites pour les enfants. Chacun peut y exprimer ses sentiments, ses ressentis sans que ne soit instaurée une hiérarchie dans les prises de parole. La confidentialité y est assurée. Les *Circles* favorisent la prise de parole des habituelles “*quiet voices*” qui, dans un format de communication traditionnel, se taisent, ont peur de parler, craignent de ne pas être écoutés.

En même temps, les formateurs à Leeds insistent sur le fait que les personnes, en *Circles*, peuvent choisir de ne pas prendre la parole, et que ceux qui s’expriment ne soient pas interrompus. Des principes de fonctionnement en cercle sont soulignés par les formateurs de Leeds. L’un d’entre eux dit que : « *L’intérêt est que tout le monde se voit, tout le monde peut entendre ce qui est dit, qu’il n’y a pas de barrière. Il faut respecter un espace entre les personnes et ainsi chacun peut s’impliquer, s’engager* ».



Photo 1 © V. Lemoine : Les participants anglais et français animent un *CIRCLE* lors d'une session de formation à Leeds, 2014-03-11

Restorative Conference

Lors de conflits, de tensions, les opposants ne savent pas s'expliquer, ni se parler. La *Restorative Conference* offre un cadre très structuré pour que les opposants puissent se confronter en toute sécurité, décrire ce qui s'est passé (sans jamais poser la question de pourquoi cela s'est passé ainsi), émettre des hypothèses sur les ressentis de l'autre, exprimer les siens propres et envisager un futur. Les opposants doivent être volontaires pour entrer dans le processus d'une *Restorative Conference*. Dans un premier temps, une tierce personne peut poser les *Restorative Questions* qui jalonnent le protocole de la *Restorative Conference*. Dans un second temps, lorsque les personnes connaissent le protocole, elles peuvent s'autogérer dans les situations de conflits. Tour à tour chacun des protagonistes du conflit est questionné selon « *the Conference Script* » qui ne supporte pas la question « pourquoi ? », totalement bannie du protocole (question bloquante et peu productive). Il existe de nombreuses questions qui répondent aux exigences des *Restorative Practices*. Elles situent les choses dans le passé, amènent l'expression des sentiments/ressentis et projettent le futur. Les opposants doivent être questionnés sur leur compréhension des suggestions faites pour le futur, et sur leur accord. Les formateurs à Leeds expliquent que le processus doit être vécu comme quelque chose de juste qui demande un engagement, une compréhension partagée et une vision claire de l'avenir (qu'est-ce qui va se passer ?). Le tableau ci-dessous, sans volonté d'exhaustivité, offre quelques exemples de *Restorative Questions*. Le travail permet un glissement du passé vers le futur en tenant compte de soi et de l'autre par une interrogation des sentiments en termes d'affectation.

Tableau 1 : Exemples de *Restorative Questions*

<i>Restorative Questions</i>		
<i>Past</i>	<i>Feelings</i>	<i>Futur</i>
<i>What happened?</i>	<i>What has been the hardest thing for you?</i>	<i>What do you need to move on from this?</i>
<i>When that happened what happened next?</i>	<i>How have you been affected?</i>	<i>What else needs to happen?</i>
<i>What else?</i>	<i>How have others been affected?</i>	<i>When will it be done?</i>
<i>And then?</i>	<i>How do you feel now?</i>	<i>Anything else to add?</i>
<i>What was happening before?</i>		<i>What will it look like when it's done?</i>
		<i>What do you think about what had been suggested?</i>

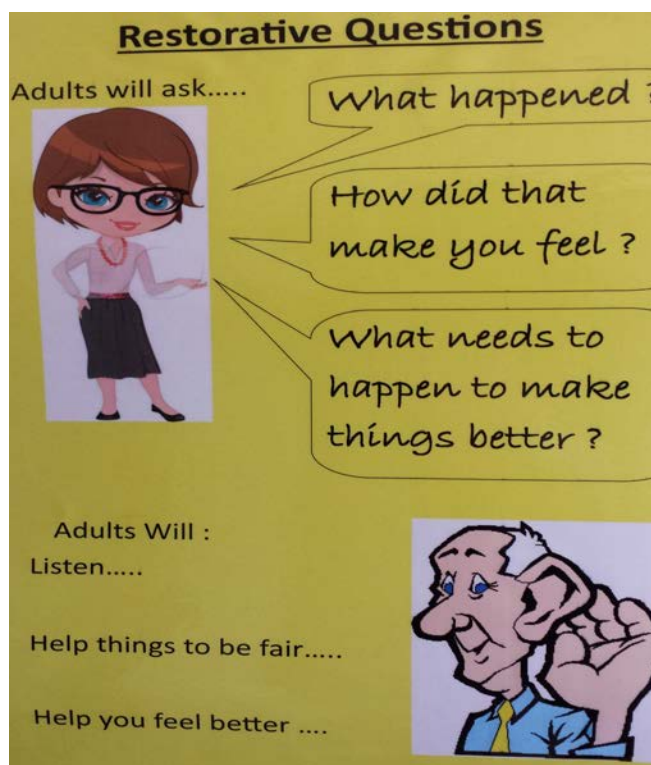


Photo 2 © V. Lemoine : Affiche de *Restorative Questions* pour les enfants

Ces deux *Restorative Processes* amènent les personnes à utiliser un vocabulaire varié pour préciser leurs propres ressentis/sentiments et faire en sorte que les autres comprennent l'état dans lequel se trouve celui qui dit. Le formateur à Leeds de la session 2 en mars 2014 indique que la composante des déclarations affectives est : « *ajouter des sentiments aux faits, aux maux, à l'action* (traduction simultanée) » dans un environnement où les « *gens se sentent en*

sécurité (traduction simultanée) », sous une forme « *inclusive, non blaming* » (« Je suis déçu.e que tu as fait/que tu n'as pas fait ; je suis très content.e que ceci se soit passé ... »). Les *Restorative Processes* permettent de développer le quoi dire et comment le dire. Il s'agit de penser un problème, une agression, une recherche de solutions dans un « *restoral way* », c'est-à-dire « *to give people a voice* », selon l'expression des formateurs à Leeds, dans un questionnement qui évite la question muselante « *Why ?* » (à proscrire selon les formateurs). Afin d'augmenter la richesse du lexique lié au champ du « *comment je me sens* », les partenaires anglais mettent à disposition des enfants des affiches où sont déclinés de nombreux adjectifs utilisables (à mémoriser) en situations de *Restorative Processes*. Les ressentis sont imagés ou mis en mots. Les affiches ci-dessous attestent de cette propension à mettre à disposition ... pour s'autoriser à s'exprimer ... La diffusion des savoirs dépassent par ailleurs l'espace classe ; les affiches sont effectivement souvent présentes dans les couloirs, dans des espaces communs à la communauté.

Les deux affiches ci-après sont essentiellement méthodologiques dans le sens où elles mettent à disposition des enfants du « lexique pour usage ». Elles ne sont pas directement rattachables à une discipline scolaire. Il ne s'agit pas d'institutionnaliser un savoir sur du vocabulaire, mais d'outiller les enfants pour exprimer leur état d'être. Il est tout de même intéressant de s'interroger sur la construction des affiches : sont-elles le produit d'un processus de co-construction entre pairs, entre les élèves et les enseignants ? Ou alors le résultat d'un travail de l'enseignant ?



Photo 3 © V. Lemoine : Affiche *Sometimes I feel* avec des mots pour le dire



Photo 4 © V. Lemoine : Affiche *Sometimes I feel* avec des images pour le dire

Synthèse

Tout d'abord, l'approche *Restorative Practice* n'est pas une activité décrochée à placer dans un créneau horaire de la journée, mais plutôt une démarche éducative, tant scolaire que hors école qui interroge la qualité des relations interpersonnelles : « *A way of being* », « *to think in a restorative way* », selon les termes d'un formateur à Leeds.

L'approche *Restorative Practice* s'inscrit en opposition avec une approche dite « *Traditional* » qui instaure la peur par rapport à l'autorité et inclut la pratique du contrat négociable et renégociable avec les enfants. Les formateurs amènent clairement les caractéristiques de chacune des approches, traditionnelle et réparatrice par l'indication des questions qui les spécifient, mais également par le langage qui est en usage dans chacune des approches. L'approche traditionnelle utilise des termes comme « *faute, enfreindre, infraction, punition* », tandis que l'approche *Restorative Practice* valorise l'expression des faits, des ressentis, une recherche de solutions ensemble et le futur, une fois la situation améliorée. Des termes comme « *non blaming, inclusive, respectful, firm and fair* » sont repérables dans les discours des formateurs de Leeds. Le document ci-après met en vis-à-vis la dichotomie « Traditionnelle/réparatrice » dans le traitement des situations problématiques.

Traditionnelle et Réparatrice

"Traditionnelle"

"Que s'est-il passé ?"

"À qui la faute ?"

"Quel règlement a été enfreint ?"

Quelle punition convient à l'infraction
à ce règlement ?"

Réparatrice

"Que s'est-il passé ?",

"Quel mal en a résulté ?"

"Qui a été affecté ?"

"Et maintenant, que doit-on faire ?"

De quoi a-t-on besoin
pour cela ?

Quelle sera la situation
quand elle sera améliorée ?

Document 3 : document remis en formation, Leeds en session février 2014

Une autre spécificité de cette approche consiste à amener peu à peu les enfants/les personnes à prendre en main les *Restorative Processes* (*Circles, Conférences*). Le formateur de la session 2 à destination des directeurs d'école, en mars 2014, parle du principe des « *petites choses qui font les grandes rivières* », en tant que caractéristique de l'approche *Restorative Practice*. Il exemplifie son affirmation par la notion de « *petits bonjours* », « *du modèle pour un meilleur comportement des enfants* ». Cette caractéristique mérite d'être questionnée au regard d'une approche qui s'ancre dans la thématique des questions vives de société (éducation à la citoyenneté). La recherche française sur le sujet avance que « les bons gestes, pour utiles qu'ils soient ne permettent pas de construire et de comprendre un projet de société dans ses composantes sociales, éthiques avec toute la complexité de réponses qui ne peuvent être uniques et simples » (Simmoneaux, 2010). Il y a là, dans la proposition pratique de la mise en œuvre de l'approche *Restorative Practice* une contradiction à réfléchir avec l'enjeu énoncé dans le projet de participation aux décisions, d'engagement, d'aptitude à vivre ensemble.

Les formateurs de Leeds montrent un engagement fort pour l'approche *Restorative Practice*, voire un certain militantisme, comme en attestent ces éléments de discours relevés lors des sessions de formation : « *It works for me, it works for you, it works for our team* ». Si les partenaires éducatifs britanniques sont fortement mobilisés autour de la mise en œuvre des *Restorative Practices* dans les écoles (notamment les écoles dites en difficultés), il n'en reste pas moins que les enseignants/directrices français qui ont participé aux stages de formation à Leeds en février et mars 2014 tentent à ce jour de les faire entrer dans leurs écoles, en complément d'actions comme le Conseil de Classe ou le travail de Médiateur. Le terme de *Restorative Practice* (traduit par Pratiques réparatrices) se verra certainement revisité, non

seulement dans sa définition en France, mais également dans les diverses mises en œuvre dans les écoles françaises, notamment celles du partenariat Comenius Regio CIVIC.

Références indicatives au sujet de la thématique

Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2010). *Restorative Circles in Schools: Building community and Enhancing Learning*. Bethlehem, PA: Internationale Institute for Restorative Practices.

Simmoneaux, J. (2010). Pour aller au-delà des petits gestes. *Cahiers pédagogiques*, 478, p. 13-15.

Site de l'IIRP. Repéré à <http://www.iirp.edu>

Site *Restorative Practice*. Repéré à <http://www.restorativepractices.org.au/>

Vidéo You Tube Restorative Practice Carr Manor Primary School Leeds. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=uSr1T36PoeM> (8min 26)

Pratiques complémentaires à l'approche *Restorative Practice* pour une éducation à la citoyenneté active

Le “*Bucking Filling*”, qu'est-ce que c'est ?

“*Bucking Fillers*” est un programme éducatif dont le fondateur est Merrill Lundgren, surnommé “*the Bucket Man*”. La métaphore utilisée pour cette notion est le seau, rempli ou vide, à remplir. Cette approche qui veut tendre à l'amélioration des comportements humains repose sur la binarité du “*bucket filler*” versus “*bucket dipper*”, termes définis dans les années 1970. Cette approche en classe amène l'enseignant à enseigner “*about caring for others*”. Il s'agit de remplir quotidiennement son seau par de bonnes actions, de bonnes paroles envers les autres. La notion, selon le fondateur et les enseignants qui pratiquent le “*Bucking Filling*”, permet de mettre le focus sur les relations sociales, les émotions et les ressentis, l'attention aux autres et le respect interpersonnel.

La pratique du “*Bucking Filling*” en classe

La présentation de cette pratique dans une école à Leeds s'est basée sur l'ancrage dans l'ouvrage du fondateur du “*Bucking Filling*”. Il s'agit d'un album illustré (cf. image de la couverture ci-après), préfacé par M. Lundgren et titré *Have you filled your bucket today ? A guide for daily Happiness for Kids* (Carol Mc Cloud, 2006, cf. photo 5 ci-après). Les messages véhiculés dans le texte de l'ouvrage insistent sur la relation entre le remplissage du seau de façon positive et le ressenti de bonheur par la personne, et à l'inverse le remplissage du seau de façon négative et l'effet de tristesse que cela produit. L'usage dans le texte de l'adverbe « très/very » associé aux adjectifs “*happy*” et “*sad*”, tout comme la mise dos-à-dos des deux personnes de l'illustration, amplifient les conséquences d'un remplissage positif ou négatif (cf. photo 6 ci-après).

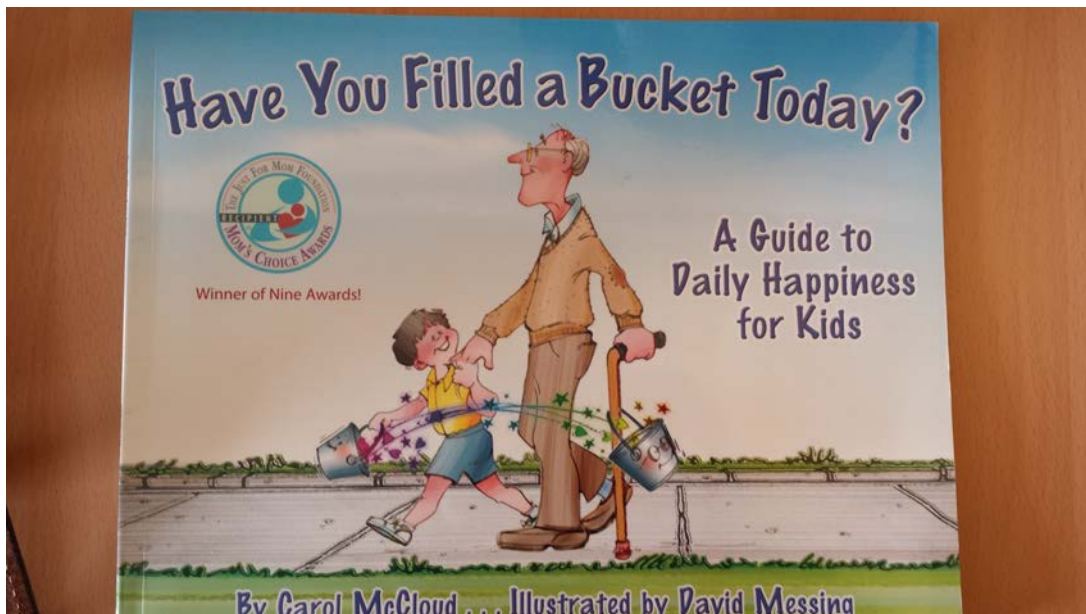


Photo 5 © V. Lemoine : Couverture de l'ouvrage référence présenté dans une école à Leeds

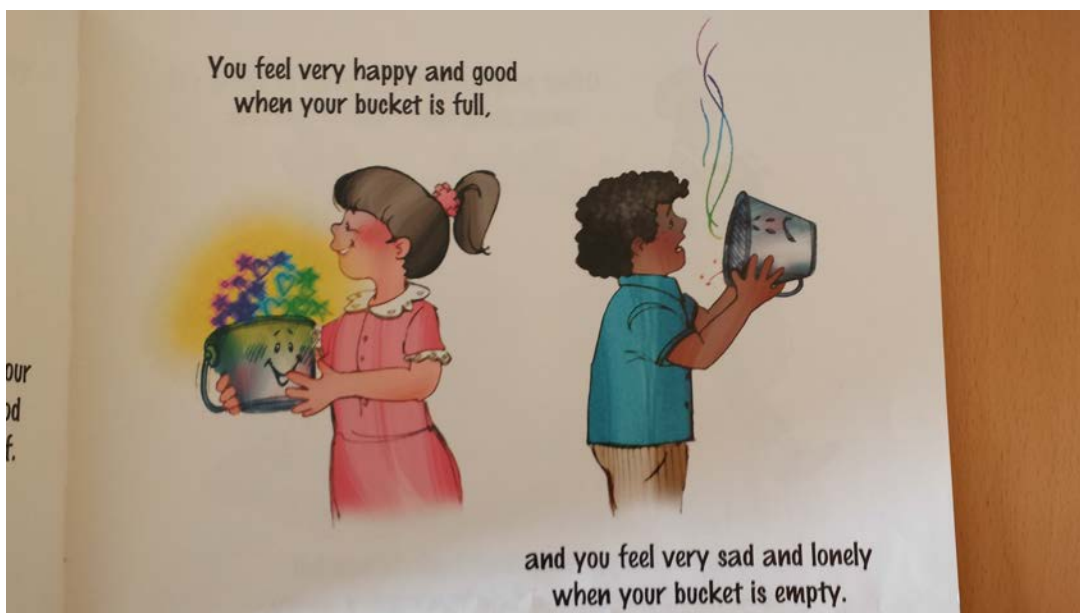


Photo 6 © V. Lemoine : page dans l'ouvrage référence présenté dans une école à Leeds

De façon complémentaire à l'usage du livre référence, l'enseignante utilise des seaux en classe pour mener au cours de la journée des réflexions sur les actions et les paroles des enfants les uns envers les autres (voir les tailles respectives des deux seaux présentés, cf. photo 7 ci-après). Les enfants sont amenés à faire le bilan de leurs comportements, suite à la question *"Have you filled a bucket today?"* et à remplir concrètement les seaux, par l'écriture sur papier de leurs bonnes façons d'avoir respecté l'autre.



Photo 7 © V. Lemoine : le seau, instrument concret de la pratique du “Bucket Filling”

Synthèse

La pratique du “*Bucket Filling*” est pertinente dans son articulation à l’approche *Restorative Practice*. En effet, elle promeut les mêmes objectifs et l’enjeu éducatif est de même nature. En même temps, on peut s’interroger sur les points suivants, sans exhaustivité. Tout d’abord, il convient de s’assurer des définitions qui sont construites par l’enseignant et les élèves de ce qu’est une action, une parole « bonne/mauvaise pour autrui ». Dans la mesure où ce travail relève de réflexions complexes, il faut sans cesse se préserver d’une trop grande simplification qui pourrait amener à une catégorisation figée du « bon » et du « mauvais » dans des définitions décontextualisées.

Références indicatives au sujet de la thématique

Mc Cloud, C. (2006). *Have you filled your bucket today ? A guide for daily Happiness for Kids*. Northville: Ferne Press.

Mc Cloud, C. & Martin, K. (2008). *Fill a bucket. A guide for daily Happiness for young children*. Northville : Nelson Publishing and Marketing.

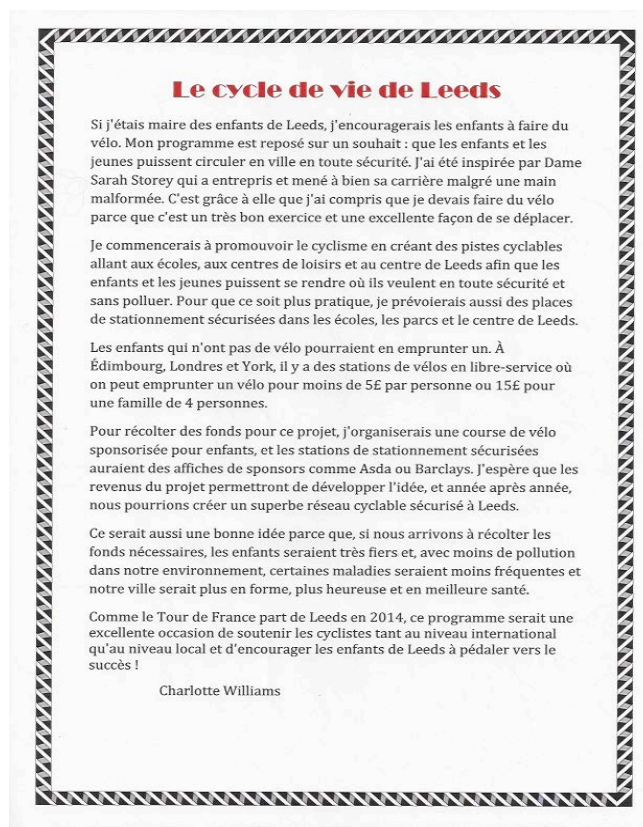
Site de ressources sur des activités de “*Bucket Fillers*”. Repéré à <http://www.bucketfillers101.com/>

Le rôle de « Maire des enfants » de Leeds

Il s'agit de la voix et de l'influence d'un enfant qui représente les enfants et la jeunesse au *Council Leeds City* dans la participation aux décisions municipales, afin de faire de Leeds un exemple de meilleure cité pour les enfants ("*A child friendly city*"). Le terme "*Voice and Influence*" veut se distinguer de termes comme "*participation, empowerment, active engagement*" dont la définition est trop vague.

Cette manière de considérer la place et l'influence des enfants dans les décisions qui touchent à leur vie de citoyen est définie en totale articulation avec l'approche *Restorative Practice* (Cf. Ville de Leeds, *One minute Guide, Restorative Practice*, n°27, February 2013, <http://www.leeds.gov.uk/docs/27%20-%20Restorative%20practice%20-%20February%202014.pdf>).

Le document ci-après est la traduction d'une lettre de doléances d'une enfant-maire. L'idée principale du texte s'articule autour de l'usage du vélo en zone urbaine. On y découvre l'origine de la demande, liée à la rencontre de l'enfant avec une personne « inspiratrice ». De nombreux arguments sont avancés et étayés pour valoriser l'usage du vélo, dont celui de la santé. L'enfant-maire développe également des idées pratiques, dont financières pour mener à bien le projet. L'idée s'ancre dans une expérience déjà existante dans d'autres villes du Royaume-Uni. L'enfant établit aussi un lien avec un événement à venir à Leeds (Tour de France). Son projet fait sens dans un contexte actuel et met en évidence des propositions de solutions pour une mise en place à Leeds.



Document 4 remis par le partenaire britannique : La voix de Charlotte

DEUXIÈME PARTIE

La formation et les pratiques d'éducation à la citoyenneté à Lille : pour une pédagogie coopérative et de des activités complémentaires en milieu scolaire

Le programme de travail du Comenius Regio CIVIC de la ville de Lille, de trois écoles lilloises, (Chénier-Séverine, Germain, Samain-Trulin) de la ville de Leeds et de trois *Primary Schools* (*Beechwood Primary School, Rothwell Primary School, Yeadon Westfield Junior School*) reconnaît également l'importance de questionner ce qu'est un climat de classe favorable à l'acte d'apprendre. Le terme, dans le cadre de ce programme, porté par l'*Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE) a été choisi dans un objectif d'articulation à l'approche *Restorative Practice*. Une formation a eu lieu à Lille en avril 2014 (1 journée). Dans les classes françaises, la mise en place de pratiques régulières de médiation et de conseils de classe sert de pratiques à partager avec le partenaire britannique. Enfin, les trois écoles de Lille coopèrent avec l'association *Entreprendre pour Apprendre* à partir du projet « *C ma ville* » qui permet « *de travailler des compétences transversales, réutilisées pendant l'année scolaire et lors des années de scolarisation futures, d'argumenter sur l'importance du travail en projet et la richesse des échanges entre élèves* » (témoignage de Vandenberghe, P., directeur d'école participant au projet). Cette partie aura donc pour but, sans prétention à l'exhaustivité ni à la vérité, de donner quelques éléments pour commencer à mieux comprendre en quoi ces formations/dispositifs contribuent à une éducation à la citoyenneté. La construction de cette compréhension se fait à partir de lectures sur le sujet, mais surtout suite au vécu lors des formations à Lille, de visites en classe et d'une session d'information faite par *Entreprendre pour Apprendre*.

Le climat de classe en question en pédagogie coopérative

La formation proposée par l'OCCE défend le principe d'action et d'interaction de l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage en classe, dans une pédagogie coopérative. Cette pédagogie veut promouvoir l' « *Apprendre PAR les autres, AVEC les autres, POUR les autres, mais PAS CONTRE les autres* » (dépliant OCCE). Un socle de principes est énoncé pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. Tout d'abord l'épanouissement : tout moment de formation doit amener un plus ou un moins qui va contribuer à (re)construire les savoirs (au sens large du terme). Ensuite, il s'agit d'articuler le besoin d'apprendre à des situations de « *la vraie vie* », dans un contexte de solidarité, de sécurité où tout jugement est « reporté ». Ce préalable aux échanges fait partie d'un réseau d'éléments au même titre que l'écoute, le respect, la libre participation, la confidentialité, l'utilisation du « *Je* ».

L'objectif de la pédagogie coopérative est « *de développer l'estime de soi et des autres, de renforcer les sentiments d'appartenance et de sécurité dans la classe et dans les apprentissages* » (PPT, diapositive 2, Ghoris, formateur OCCE, Avril 2014). L'arrière plan théorique qui veut sous-tendre ces principes relève des apports de « ladite » pyramide des besoins, de Maslow (théorie datée puisque définie dans les années 1940, la pyramide est une

interprétation des textes de Maslow), théorie des besoins de l'homme (*ibid.*, diapositive 12 et photo 7 ci-après). La notion d'appartenance développée en pédagogie coopérative (articulée aux besoins sociaux de la pyramide de Maslow lors de la session de formation) dépasse la communauté scolaire et s'étend à la famille. Cette pédagogie met également au cœur de ses principes la notion de construction dynamique de l'identité, liée à l'expression de ses opinions. Ce qui entre en contradiction avec la référence à « la pyramide dite de Maslow » et sa présentation dans les discours en formation : hiérarchisation des besoins, présentés comme une chronologie cumulative.

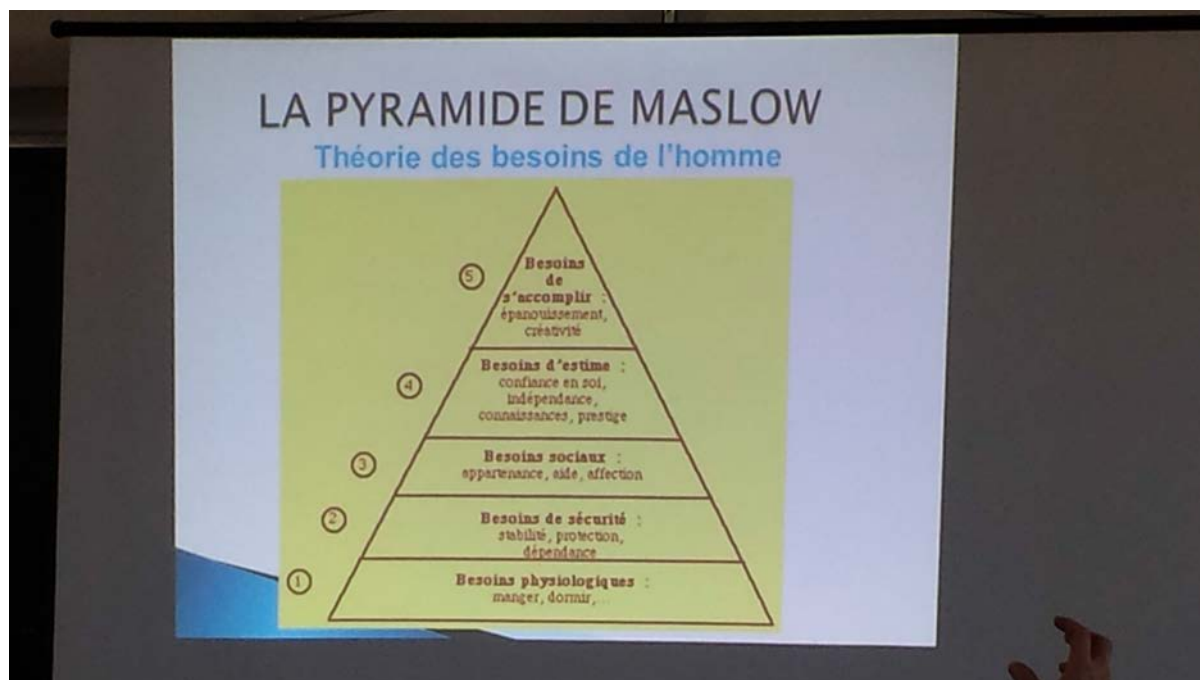


Photo 8 © V. Lemoine : Les besoins de l'homme selon Maslow

Les activités proposées reposent sur ce que le formateur appelle un « *graffiti circulaire* » en trois pôles, articulés les uns aux autres : développer l'identité, développer l'appartenance, développer le sentiment de sécurité. Ainsi, l'enseignant doit s'interroger sur quelles activités, quels aménagements, quelle organisation de la classe permettent de développer chez les élèves ces compétences. Dans ce cadrage posé, le formateur insiste sur la possibilité qui s'offre alors de créer, d'inventer, de réfléchir aux valeurs qui guident l'enseignement et il rejette l'excuse du peu de moyens, du peu de place pour ne pas faire. Le formateur place au centre de cette approche la communication (avec des règles à établir) et, comme en *Restorative Practice*, il promeut le regroupement des personnes en cercle pour mener des activités (cf. photo 8 ci-après). Le cercle, en tant que cadre souple et rassurant, permet d'accueillir les personnes, sert de « *sas* », selon le terme du formateur, pour passer du statut d'enfant à élève. Cet aspect du rôle du cercle en tant qu'aide au devenir élève est spécifique de l'approche française OCCE, tandis que l'approche anglo-saxonne défendue par Wachtel se veut fortement axée sur la qualité de la communication. Cette spécificité OCCE fait écho aux débats, en France, autour de la question du « métier d'élève » développée par Perrenoud (2013, pour la 8^{ème} édition).



Photo 9 © V. Lemoine : Les participants anglais et français animent un *CERCLE* lors d'une session de formation OCCE à Lille, 2014-04-01

Les notions interrogées dans le climat de classe : conflit, violence

La nécessité de faire le point sur les définitions de conflit et de violence est une évidence pour le formateur OCCE, tant il est témoin, en formation et/ou dans les écoles, d'amalgames entre les deux termes. Selon ses explications, le conflit n'est pas la violence, mais doit plutôt tendre vers l'acte d'affronter l'autre sans la violence. Dans cette confrontation à l'autre se construit l'identité du soi, et la violence indique que le conflit s'est dérégulé. D'où la notion de réguler les conflits avec les postulats suivants : attitude de respect, pas de violence, stratégie d'action collective, refus de toute justification de la violence. Un formateur de Leeds rajoute qu'il est souhaitable de se demander à soi comment on se sent soi-même avant de régler un conflit. D'où la nécessité de favoriser l'accueil des émotions.

Pour contribuer à la compréhension de ce que peut être une réaction en situation de conflit, le formateur insiste sur deux positionnements : le contournement et l'affrontement. La première notion, le contournement, s'articule à deux phénomènes, la fuite et la douceur. Ce qui, selon le formateur OCCE n'est qu'une solution à court terme, n'est pas un positionnement constructif pour construire l'individu. La seconde notion, l'affrontement, mérite une précision. Quand la force y est associée, on bascule dans la violence. En revanche, lorsque la négociation y est associée, on chemine alors vers la régulation du conflit.

Les participants à la formation OCCE ont été interrogés sur leurs représentations personnelles sur/autour du terme conflit. La photo 10 montre les mots qui émergent dans cette phase de travail où chacun est interpellé dans ses croyances.

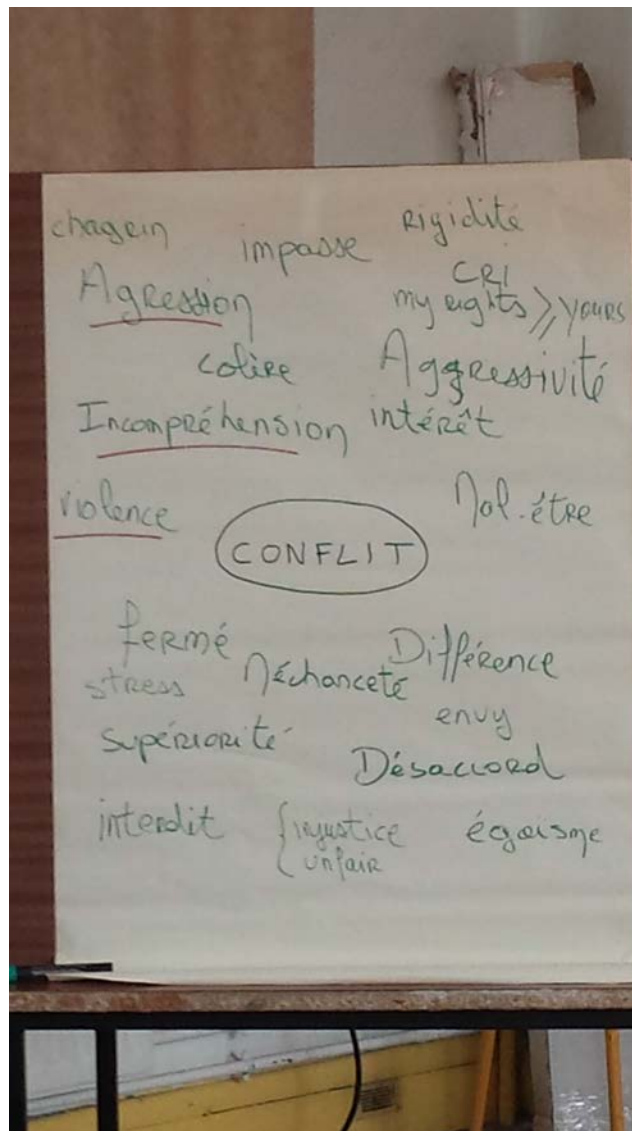


Photo 10 © V. Lemoine : la galaxie du conflit, représentations des stagiaires, formation OCCE Lille, avril 2014

Démarche du « Message clair » en pédagogie coopérative, une rencontre non-violente

Comme dans l'approche *Restorative Practice*, la gestion de conflit par la démarche du « message clair » s'établit à partir d'un cadre dont les principes-clés sont les suivants. Le but est d'éviter de basculer vers des comportements violents par l'usage de structures simples dans des échanges entre soi et l'autre :

1. Je vais te faire un message clair : il s'agit d'attirer l'attention de l'autre pour exprimer un inconfort, une insatisfaction ;
2. « Je » explique ce qui s'est passé : « Quand tu as ... » : faire référence à des faits ;
3. « Je » exprime ses émotions : partager des sentiments et des émotions ;
4. « Je » questionne l'autre : « As-tu compris ce que je t'ai dit ? » : s'assurer de l'écoute et de la compréhension de l'autre, amener l'autre à reformuler ce qu'il a compris.

Le fait de dire fait déjà sortir de la souffrance. Alors que la *Restorative Practice* propose de faire intervenir dans un premier temps une tierce personne pour mener l'échange dans la

Restorative Conference, pour ensuite laisser place à l'auto-gestion par les personnes, la technique du « Message clair » pose d'emblée le « Je » en tant que sujet agissant. La notion de médiation par une tierce personne apparaît dans le protocole dans le cas où le message clair n'est pas reçu. En préalable à cette pratique se posent les règles à accepter dans l'espace de médiation, ainsi que la bonne volonté des protagonistes pour trouver une solution.



Document 5 : Le message clair en images et en mots

Synthèse des approches *Restorative Conference* et « Message clair »

Les positionnements, français et britanniques, perceptibles dans les discours en formation, à Lille et à Leeds, réinterrogent fortement les postures épistémologiques à travers la notion de médiation. En effet, la notion de médiation permet de réfléchir les rôles « du tiers formant » dans des contextes complexes, comme l'est une situation de conflit, dans une relation de type expert/novice. Cette notion questionne le développement de l'autonomie par la présence active de l'enseignant, de l'éducateur pour passer d'une situation à une autre. Ce que promeut l'approche par *Restorative Conference* de façon explicite, en tant qu'étape vers une autonomisation des enfants, tandis que la pédagogie coopérative souligne la prise en main du protocole par les enfants, et place au second plan la médiation par un adulte : « Si le message clair n'est pas suffisant intervient la médiation » précisent les textes de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM, pédagogie Freinet), promoteur de cette démarche.

Références indicatives au sujet de la thématique

Agenda Coop OCCE. Repéré à www.occe.coop

Canter, L. & Petersen, K. (2003). *Réduire les conflits et accroître la coopération*. Montréal : Chenelière.

Ouellet, L. (2012). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Montréal : Chenelière éducation.

Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. NY: Longman

Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.

Le Conseil de classe à l'école primaire (observé à l'école Samain-Trulin, Lille)

Cette pratique de/en classe se veut en articulation avec la pédagogie coopérative ; elle est « insérée dans le temps scolaire pour discuter, débattre et participer à la vie de la classe » selon le rappel fait par Pagoni (2010, p. 2). Dans un espace configuré pour accueillir les élèves de la classe et l'enseignant, à un moment planifié de la semaine, pour une durée fixée, la rencontre en conseil de classe permet à la communauté de discuter des propositions de vie de classe, de prendre des décisions, et plus généralement de favoriser un apprentissage à la citoyenneté active par le vivre ensemble.

Dans ce cadre défini, l'enseignant accompagne les enfants dans les décisions, les questionne, les fait réagir, notamment aux remarques émises par les camarades de classe. Dans ce cadre espace-temps, il co-construit avec les élèves un espace discursif à visée éducative. L'enseignant intervient également en tant que régulateur des échanges, notamment dans le rappel des règles de prise de parole, du règlement de la classe, de l'école. Il est aussi garant du respect des uns envers les autres, de l'attention portée à celui qui parle et de l'autorisation de s'exprimer pour tous les élèves.

Le conseil de classe est déclaré commencé (avec un ordre du jour) et terminé pour chaque session. Des tâches sont prises en charge par certains enfants (président, gardien du temps, secrétaire, etc) dans le souci de partager les responsabilités liées à cette activité.

Une vidéo d'un conseil d'élèves à l'école Samain-Trulin est disponible sur la plateforme MakeWaves dédiée au Projet CIVIC :

<https://www.makewav.es/story/661284/title/leconseildes%C3%A9l%C3%A8ves%C3%A0l%C3%A9coledeSamainTrulin>

Un règlement de la mise en place du Conseil de la classe de CM1 apparaît (discours *in* vidéo) :

- la disposition en cercle des tables ;
- le rappel des lois du conseil par les enfants : « *Je demande la parole pour parler* », « *J'écoute les autres, celui qui parle* », « *Ce qui est dit reste secret* », « *Ce qui est dit*

doit être vrai », « *Si je suis trois fois gêneur je suis exclu* » (élèves CM1 Samain-Trulin) ;

- le rappel des rôles de chacun.e dans le conseil et les tâches afférentes à chacun.e ;
- 4 catégories d'interventions sont sollicitées : je demande quelque chose, je propose, je critique mais je conseille, je félicite.



Document 6 : des rôles, des tâches, des règles, une disposition

Références indicatives au sujet de la thématique

Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? *Travail et formation en éducation*, 5, 2-15.

L'approche par projet responsabilisant dans le dispositif *C ma Ville* de l'association

Entreprendre pour Apprendre

La présence dans les classes de projet émanant d'Entreprendre pour Apprendre (EPA) est liée à une forte incitation à l'initiative, à la gestion de projet, à la création, à l'entreprendre pour apprendre (assises de l'entrepreneuriat, 2013). Dans ce contexte, l'association EPA s'est dotée d'un programme éducatif qui se veut adapté aux enfants du primaire, sous le titre « *C ma Ville* ». Le programme décline des outils présentés en classe par des partenaires EPA qui veulent initier les enfants à l'entrepreneuriat, donc développer la créativité, le travail en équipe en se questionnant sur les espaces de vie proches de chez eux.

Ainsi, les objectifs visés dans ce partenariat école/EPA entrent en adéquation avec le pilier 7 de l'actuel Socle Commun de Connaissances et de Compétences (11 juillet 2006), qui vise le développement de compétences d'autonomie et d'initiative.

Le programme est décliné en contenus d'enseignement qui se répartissent sur six séances en classe. Des ressources « toutes faites » ou encore appelés le « kit pédagogique » sont proposées aux enfants, poster, fiches illustrées pour les amener au fil de la séquence à la construction d'une maquette qui représente la ville idéale. En fin de projet, les classes qui ont participé à « *C ma Ville* » présentent leur production lors d'un forum.

Si on observe les contenus dépliés dans la plaquette « *C ma Ville* » (Cf. document ci-après), la question de la définition de nombreux termes associés au monde économique apparaît

rapidement : « *Activités économiques, besoins économiques, métiers du privé, du public, clientèle cible, fournisseur* ». Si on regarde les activités proposées par le programme, elles sont fortement axées sur un questionnement par rapport à l'environnement proche des enfants et à une mise en actions par le biais d'un projet (la construction d'une maquette). EPA semble orienter son éducation à l'entrepreneuriat et l'acculturation au monde économique par des prises de décisions en équipe et l'action (faire la ville idéale). Les enfants sont promus « économistes en actes ».



Avec C ma ville, les enfants imaginent des activités économiques adaptées à leur espace de vie. Une première découverte indispensable pour comprendre le monde économique !

Contenu pédagogique :

- **Séance 1 :** à partir d'un poster illustrant un centre ville, les jeunes découvrent les activités économiques et sociales qui animent une cité. Quels métiers se cachent derrière ces activités ? Qu'est-ce que le secteur privé, le secteur public ? Quels sont leurs points communs, leurs différences, leurs complémentarités ? Une série de questions pour une première approche économique.
- **Séance 2 :** les enfants découvrent le lien entre la notion de besoin économique et les activités repérées dans la ville. Par petits groupes, ils imaginent une création d'activités pour leur ville.
- **Séance 3 :** pour cette 3^e étape, les jeunes précisent leur projet d'entreprise en identifiant leur clientèle cible. Ils découvrent le circuit indispensable à la compréhension des mécanismes économiques : une entreprise est à la fois cliente et fournisseur d'autres entreprises.



- **Séance 4 :** et si, demain, chaque projet voyait le jour ? À quoi ressemblerait une journée type ? Comment se déroulerait une semaine de travail ? De quels métiers chaque entreprise imaginée aurait-elle besoin pour réussir ?
- **Séance 5 :** les groupes établissent une synthèse de leurs travaux : quelle entreprise ont-ils imaginé pour demain, à quel besoin économique répond-elle, quels sont les clients potentiels, en quoi cette activité peut-elle être utile pour la ville ?
- **Séance 6 :** les enfants restituent leur projet à un entrepreneur, dans la mesure du possible en présence d'un élu local. Entreprendre pour Apprendre remet un diplôme à chaque participant.

Les outils mis à disposition

- un accès à la plate-forme collaborative de EPA ;
- des fiches de travail pour chaque élève.

Document 7 : plaquette du programme C ma Ville par EPA, remise en session d'information EPA, janvier 2014

La mise en œuvre en classe du programme « *C ma Ville* » questionne particulièrement le développement des compétences transversales d'autonomie et d'initiative au regard des fiches qui sont utilisées pour permettre aux enfants de se poser des questions. La fiche 3, extraite du dossier pédagogique (ci-après), mérite d'être décrite et questionnée par rapport à certains contenus écrits et ce qu'ils sont susceptibles de véhiculer auprès des élèves, s'ils ne sont pas utilisés avec un regard critique. J'ai d'ailleurs soulevé le problème lors d'une rencontre avec EPA en janvier 2014 (Cf. discours, enregistrement audio).

Tout d'abord, le terme « *portrait-robot* » est fortement associé/associable à la criminologie en tant qu'outil d'enquête. Ensuite, l'affirmation « *les clients d'un zoo ne sont pas les mêmes que ceux d'un musée* » (fiche 3, p. 4) semble relever d'une vérité de type essentialiste, critiquable quant à sa pertinence et préjudiciable quant au stéréotype qu'elle véhicule. L'activité proposée serait alors peu propice à développer les compétences soutenues par le projet « *C ma Ville* », si les discours contenus dans les outils pédagogiques ne sont pas analysés de façon

critique et réflexive, ou discutés entre les élèves et l'enseignant.e/l'animateur.trice de la séance.

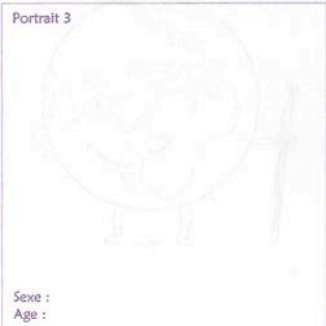
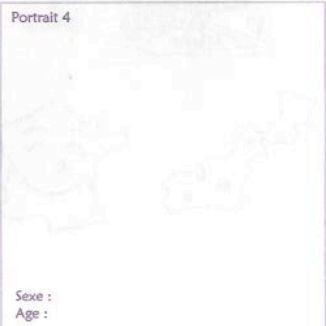
C ma ville **3**

>> Transformons notre idée en projet

* Exercice n° 1 // A qui profite notre activité ?

Créez les **portraits-robots** de vos clients ou utilisateurs à l'aide des magazines mis à votre disposition.
Attention ! Les clients d'un zoo ne sont pas les mêmes que ceux d'un musée ...

Portrait 1	Portrait 2
	
Sexe : Age :	Sexe : Age :

Portrait 3	Portrait 4
	
Sexe : Age :	Sexe : Age :

epe
Copyright ©Entreprendre Pour Apprendre Nord-Pas-de-Calais, 2013

4

Document 8 : fiche outil du dossier C ma Ville à destination d'élèves de CM1-CM2, remise en session d'information EPA, janvier 2014

Références indicatives au sujet de la thématique

C ma ville, [document en ligne]. Repéré à <http://idee.ac-lille.fr/actions-labellisees/CMAVILLE.pdf>

Remoussenard, P. (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*. [Rapport du CIREL]. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3

TROISIÈME PARTIE

Diversités franco-britanniques : formations et pratiques d'éducation à la citoyenneté active

Un des leviers importants de l'éducation à la citoyenneté active promue dans le cadre du projet CIVIC est la pédagogie, dans une démarche réparatrice (*Restorative Practice*) et dans une démarche coopérative. Les formations en actes dont les partenaires du projet ont pu bénéficier à Leeds et à Lille sont des moteurs pour faire autrement en situations de conflit, pour être autrement en situations de tensions dans le cadre scolaire, périscolaire ou extrascolaire. Or ces formations, limitées aux acteurs dans le cadre de CIVIC mériteraient d'entrer dans des dispositifs de formation, initiale et continue, pour le plus grand nombre dans les deux pays (Éducation Nationale, municipalités).

Si les activités présentées dans les formations à Leeds et à Lille ou observées dans les classes peuvent être définies comme de « bonnes pratiques », le terme de « pratiques innovantes » peut sembler galvaudé. Il s'agit plutôt, d'une part, de penser à une plus grande diffusion d'activités qui relèvent des approches *Restorative Practice* et pédagogie coopérative, par une communication écrite (sur site internet, par exemple), par une communication orale (conseils d'école, visites pédagogiques en classes). D'autre part, il peut être intéressant de faire émerger l'existant des pratiques enseignantes ordinaires, dans le sens où l'école ne serait pas impliquée dans un projet à grande envergure comme un Comenius Regio. Ce qui permettrait de capitaliser les savoirs/savoir-faire d'éducation à la citoyenneté émanant d'expériences extraordinaires visibles, mais aussi d'autres expériences moins visibles et peu valorisées.

Cette partie du rapport veut donc apporter sa pierre à la mutualisation des ressources pour une pédagogie réparatrice et coopérative en classe, dans les écoles, en temps scolaire ou périscolaire.

Afin de ne pas présenter ces activités franco-britanniques sous une forme dichotomique France *versus* Grande-Bretagne, je propose tout d'abord une vue panoramique commune des diversités de pratiques de formations et en classe d'éducation à la citoyenneté. Ensuite, chaque activité est accessible sous forme de fiche individuelle. Au regard des nombreuses activités vécues lors des sessions à Lille et à Leeds, j'ai créé des catégories pour regrouper les 19 activités franco-britanniques :

1. Activités d'accueil (codées ActiACC) ;
2. Activités pour former des groupes de travail (codées ActiGR) ;
3. Activités de (re)connaissance de soi, de l'autre (codées ActiCONN) ;
4. Activités d'expression des émotions, des ressentis (codées ActiEX) ;
5. Activités d'argumentation par rapport au thème proposé (codées ActiARG).

Les activités identifiées par un nom, pratiquées lors des sessions à Leeds sont présentées dans un encadré bleu (en référence aux couleurs du logo de la ville de Leeds). Celles pratiquées à Lille sont présentées dans un encadré rouge (en référence au logo de la ville de Lille).

Diversités d'activités franco-britanniques pour une éducation à la citoyenneté active

Activités d'accueil (ActiACC)

Le bonjour en cercle **Le ciel des sentiments** *Connections* *Stronger Connections*

Activités pour former des groupes de travail (ActiGR)

L'horloge **Mois de naissance** *From A to Z*

Activités de (re)connaissance de soi et de l'autre (ActiCONN)

Bingo **Q-Sort** *Protocole Past-Feeling-Future Q*

Activités d'expression des émotions, des ressentis (ActiEX)

Dé de l'entrevue **Comment chat va ?** *Injustice* *Think of a Person*

Activités d'argumentation par rapport à un thème (ActiARG)

Graffiti circulaire **Maxi Langage** **Petits dilemmes** *Triptyque Values-Skills-Practice*
Closing Circle

ActiACC : Le bonjour en cercle (version « adultes » lors de la formation OCCE)

Cette activité permet de créer du lien social et des relations interpersonnelles, notamment lors d'un premier contact. Le postulat de cette activité est qu'agir et interagir entre soi et l'autre permet de créer un climat propice aux apprentissages.

L'activité se déroule en cercle. Le.la meneur.e tient le ballon en tissu et se présente aux autres : il.elle donne « *son nom, sa profession et ce qui lui est arrivé de bien récemment* ». Le.la meneur.e passe le ballon à une autre personne qui va procéder à sa propre présentation et ensuite faire passer le ballon à une autre personne.

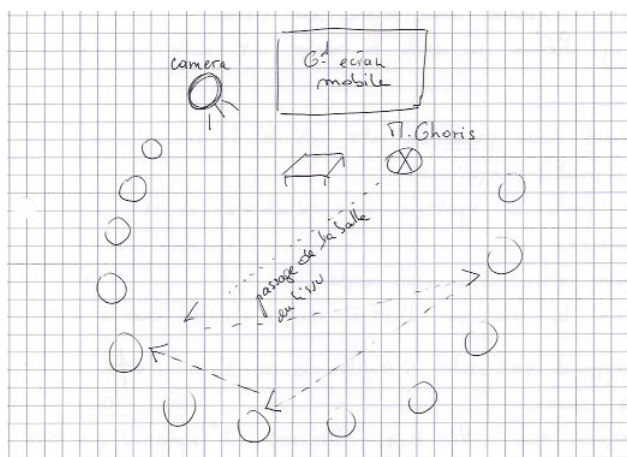


Schéma de la disposition des personnes en cercle. Le.la meneur.e est repéré.e par le cercle avec une croix à l'intérieur. Les autres membres du groupe sont symbolisés par un cercle. Les pointillés indiquent le chemin suivi par le ballon entre les différentes personnes.

Ballon en tissu pour favoriser les échanges, le passage de la parole de l'un à l'autre des membres du groupe.

LE BONJOUR

Point 1 : Bonjour, je m'appelle ...

Je suis enseignant.e en classe de ...

Point 2 : Ce matin je me sens ...

Point 3 : Une chose qui m'est arrivée de bien ces derniers jours ...

Ce format en trois points à déplier lors de la présentation est à adapter en fonction des personnes présentes et du contexte dans lequel se déroulent les échanges.

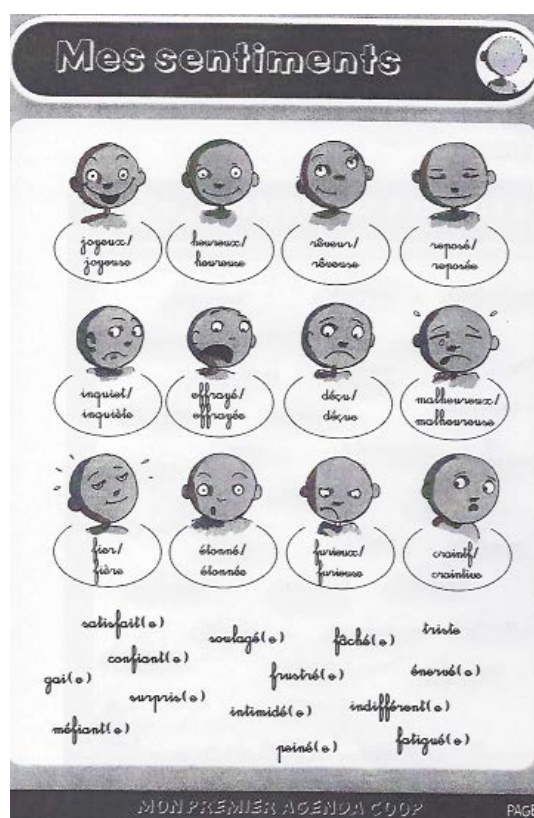
Copie du texte de la diapositive 5 du diaporama
OCCE (2014-03-28)

ActiACC : Le ciel des sentiments : comment te sens-tu ?

Cette activité permet d'apprendre à mettre des mots sur des sentiments. Elle révèle des besoins fondamentaux de l'état d'être de soi et de l'autre. Le postulat de cette activité est que se débarrasser de ses émotions permet d'entrer sereinement dans les apprentissages.

L'activité se déroule en cercle. Chacun.e à son rythme peut exprimer son état d'être : sentiments, émotions. Deux documents déclencheurs sont présentés sous formes de fiches individuelles (documents ci-dessous remis en session de formation, Lille, avril 2014) :

- l'une avec 12 visages sous lesquels une émotion est notée : « Joyeux, heureux, rêveur, reposé, etc » ; une série de 14 adjectifs est suggérée sous les dessins ;
- l'autre avec une trentaine d'adjectifs disposés dans des nuages : « Blessé.e, confus.e, agacé.e, peiné.e, stupide (cet adjectif surprend), etc ».



Selon l'âge des enfants et/ou selon leurs capacités à exprimer leurs sentiments et/ou selon leur progression dans cette activité de l'approche coopérative, favoriser le document avec ou sans illustrations.

Il est également possible de réduire/d'augmenter le nombre d'adjectifs, de mimer certains sentiments (surpris.e, fatigué.e, content.e, etc).

Ces documents font écho aux affiches grand format que l'on trouve dans les écoles de Leeds (Cf. dans le rapport, photo 3 et photo 4 : *Sometimes I feel ...*).

ActiACC : *Connections*

Cette activité permet de créer du lien social et des relations interpersonnelles, notamment lors d'un premier contact ou d'un retour d'expérience. Le postulat de cette activité est qu'il est indispensable de créer des connections entre les personnes qui se retrouvent ensemble pour un travail (ici une formation). L'activité apporte des renseignements aux autres sur qui nous sommes, quelles sont nos pensées légères et/ou profondes, quelle est notre opinion sur un sujet.

L'activité se déroule en « *cercle séquentiel* » : on fait le tour, chacun.e étant amené.e à prendre la parole suite à l'intervention de son.sa voisin.e.

Deux formats de prise de parole sont proposés :

Format 1

My name is ...

I cooordinate ...

My advice (to a newborn baby) would be ...

Format 2

My name is ...

Retour sur la mise en place de premières pratiques de Restorative Practice dans les écoles

Ce dont je suis particulièrement fier.ère

ActiACC : *Stronger Connections*

Cette activité permet de (re)créer du lien social et des relations interpersonnelles, notamment suite à une rupture dans la journée. Le postulat de cette activité est qu'il est indispensable de recréer les connections entre les personnes qui ont travaillé ensemble une partie de la journée, qui se sont séparées et se retrouvent pour la reprise du travail.

L'activité se déroule en « *cercle séquentiel* », avec un format d'intervention comme suit :

Format 3

Chacun.e se présente à nouveau en cas de groupe très récemment formé : *My name is ...*

I like + verbe en -ING

ActiACC : Circle to welcome people

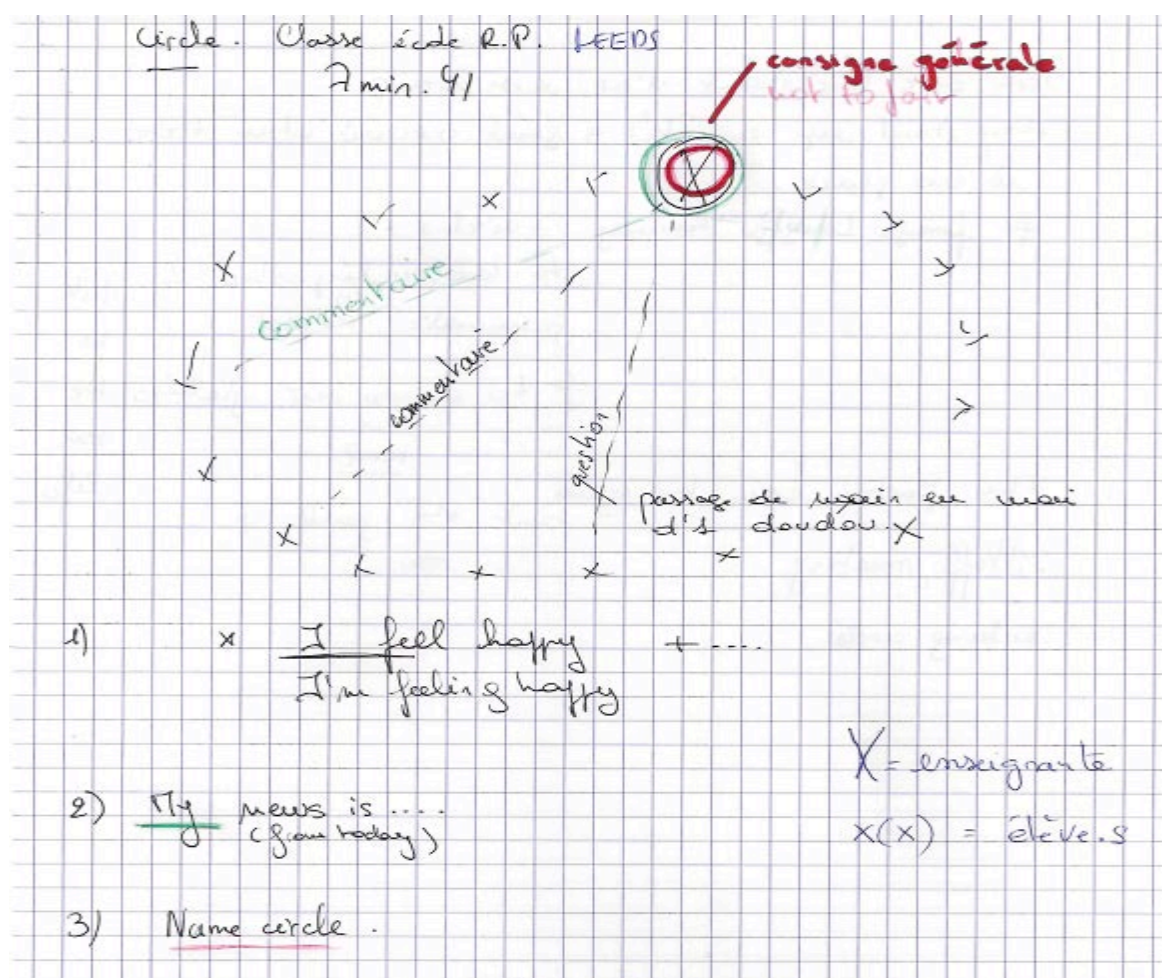
Cette activité permet de créer du lien social et des relations interpersonnelles, notamment suite à une rupture de longue durée (du jour au lendemain pour les enfants, suite à la pause du weekend, par exemple). Il est nécessaire, après un temps de séparation long de remettre en place très rapidement un réseau de communication et d'échanges entre les personnes.

L'activité se déroule en cercle et le/la meneur.e démarre l'échange avec une question sur l'état d'être des participants.es. Le/la meneur.e s'adresse à un.e interlocuteur.trice, fait un commentaire ou pose une question, et continue le tour de la même façon : *I feel happy/I'm feeling happy*.

Le second tour, toujours engagé par le/la meneur.e, permet de communiquer aux autres des nouvelles. C'est un temps de partage entre les participants.es : *My news are ... (from today)*.

Dans le dernier tour, chaque participant.e s'exprime l'un.e après l'autre pour se présenter : *My name is ...*

Un objet de parole circule entre les participants.es (par exemple, une peluche).



Les trois activités suivantes permettent de créer des groupes hétérogènes pour mettre en place un travail de coopération.

Les groupes peuvent être mis en place à la suite de l'activité ou en différé au cours de la journée.

ActiGR : L'horloge

L'activité permet de former des binômes différents, qui travailleront ensemble au fur et à mesure de la journée.

L'activité facilite la mise en place du travail par deux, sur une longue durée et dans une configuration modulable.

Chaque participant.e détient une fiche avec le dessin d'une horloge. Il s'agit de prendre des rendez-vous avec différents.es participants.es.

Plus tard, lors d'un besoin de formation de binômes, le.la meneur.e demande aux personnes qui ont un rendez-vous à midi de se mettre ensemble.

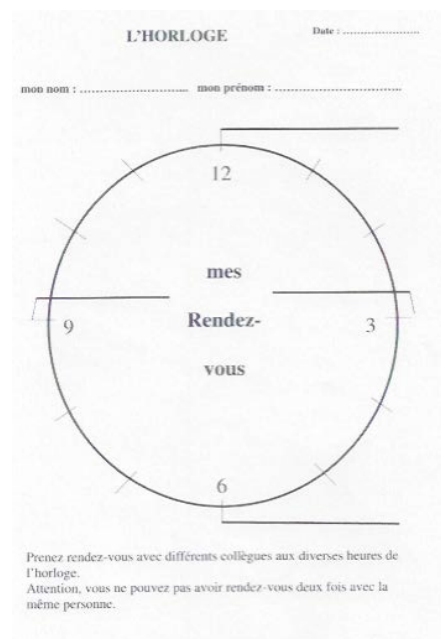


Photo 11 © V. Lemoine : Prise de rendez-vous avec l'Autre, pour un travail en binôme ultérieur, session de formation OCCE, Lille, avril 2014.

ActiGR : Mois de naissance

Les participants.es qui sont nés.es le même mois se rassemblent et pourront travailler ensemble lorsqu'une configuration par deux, en groupes sera requise.

ActiGR : *From A to Z*

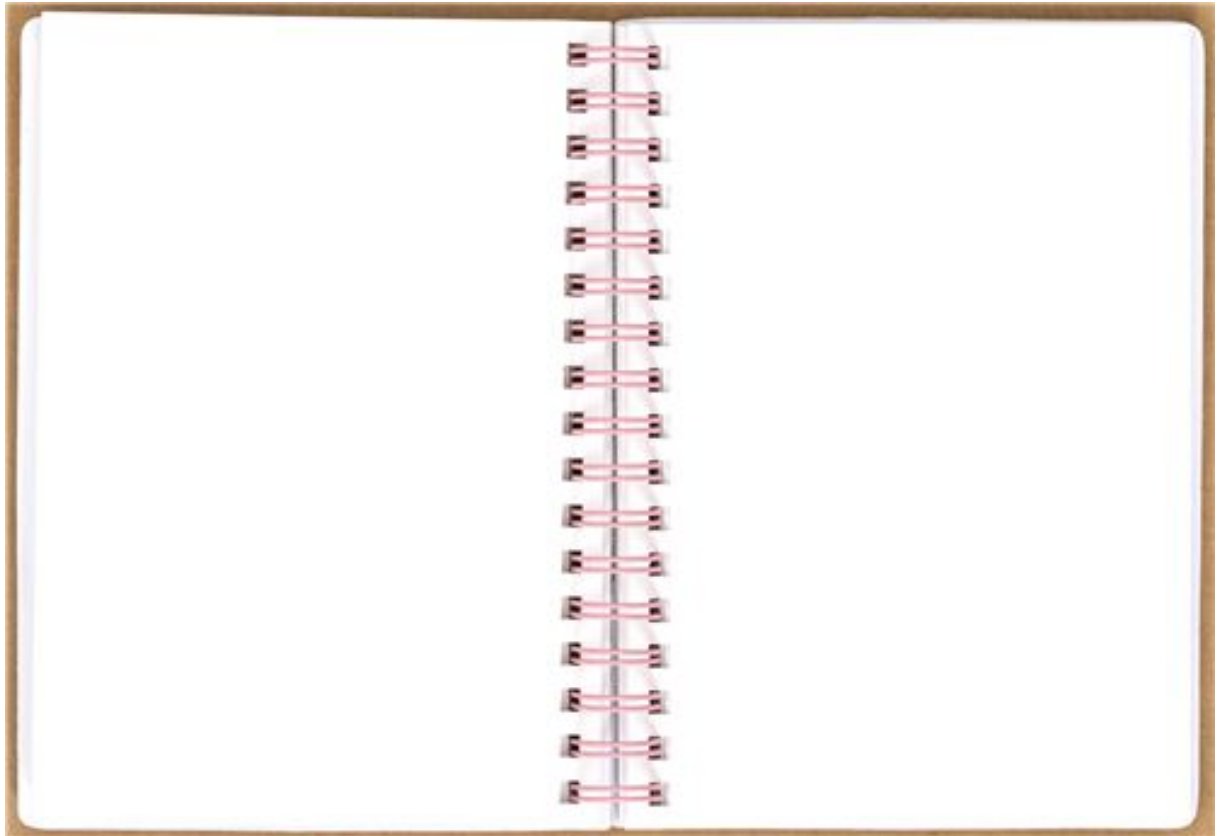
Les participants.es sont sollicités.ées pour penser à leur jouet préféré lorsqu'ils étaient enfants. Ensuite, par un jeu de rencontres et de questions ils.elles doivent se placer en ligne, en fonction de l'initiale du jouet choisi, de A à Z. Deux participants.es (ou plus) peuvent se retrouver placés.es au même endroit, si le jouet choisi commence par la même lettre. Des groupes peuvent alors se former : par exemple, ceux.celles qui sont placés en « M » se mettent ensemble.



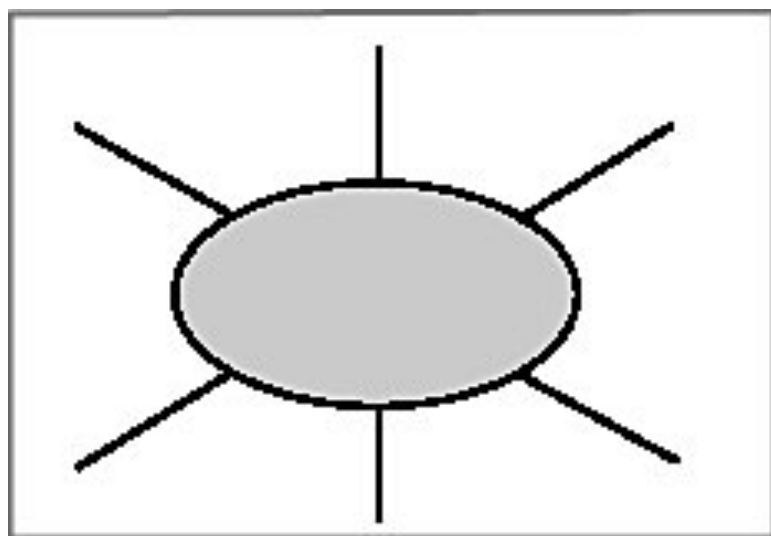
Photo 12 © V. Lemoine : Placement des participants en fonction de l'initiale du jouet choisi, from A to Z game

Mes activités pour créer des groupes hétérogènes et mettre en place un travail de coopération ?

À noter dans le *Ringbuch*.



Ou dans un *Assoziogramm*.



ActiCONN : Bingo

Cette activité permet de créer du lien social et des relations interpersonnelles, par des interactions entre les personnes, afin de créer du lien et apprendre à connaître ses partenaires de travail. Le postulat de cette activité est qu'il est nécessaire de développer un sentiment d'appartenance ; ce qui est fréquemment exprimé sous le terme de *Community* par les partenaires de langue anglaise. Par ailleurs, apprendre à connaître l'autre nous apprend aussi des choses sur Soi.

Le BINGO de la connaissance des autres				
Est musicien	Pratique le sport	Aime les jours pluvieux	A un animal domestique	A un surnom
Parle deux langues	Est passé à la T.V.	Est allé au cinéma ce mois-ci	A assisté à un match ce mois-ci	A gagné un concours
Sait faire un gâteau	A fait son lit ce matin	Peut rouler les « r »	A au moins 3 frères et sœurs	N'a jamais eu d'os cassés
N'est pas né dans ce département	Change souvent de coiffeur	A passé une nuit dans une tente	Aime la vanille	Peut siffler avec ses doigts
A un potager	Se lève tard le dimanche matin	Sait jouer au poker	Chante sous la douche	Est enfant unique

But du jeu : Chaque participant doit avoir rempli au moins un « bingo ».

Règle :

Pour avoir un « bingo » : cinq prénoms différentes en vertical, horizontal ou diagonale.

Pour obtenir un prénom : il faut le demander aux personnes présentes en changeant d'interlocuteur après chaque demande (chaque case) !

Quand on a un bingo, on peut continuer à compléter la grille.

L'activité consiste à rencontrer les autres, afin de les questionner sur ses pratiques (langues, musique), ses habitudes de vie (lever, fréquentation du cinéma), ses goûts, etc. Un document sur fiche déclencheur de parole sert également à inscrire les renseignements obtenus suite aux échanges.



Photo 13 © V. Lemoine : faire connaissance par le bingo, session de formation OCCE, avril 2014

Cette activité, avant même de permettre une meilleure connaissance des autres, amène le. la participant.e à réfléchir sur ses propres pratiques pédagogiques et ses propres valeurs d'enseignant.e, d'éducateur.trice.

L'activité se déroule en deux temps, l'un individuel, l'autre en binôme.

La tâche de l'activité consiste à opérer des choix parmi 16 items imposés qui se veulent favorables à un climat de classe propice aux apprentissages. Les choix individuels sont exposés ensuite à un.e partenaire et discutés ensemble.

Q SORT

Comment favoriser un climat de classe propice aux apprentissages ?

- 1- L'organisation de la journée de classe est connue de tous.
- 2- Les enfants ont la possibilité de créer et d'inventer.
- 3- L'enseignant a préparé tout le travail que les enfants auront à faire durant la journée.
- 4- Les exigences de travail sont les mêmes pour tous.
- 5- Les enfants ont le droit de se tromper.
- 6- Les résultats aux évaluations sont rendus oralement et dans l'ordre.
- 7- Les enfants sont à l'aise pour exprimer leurs idées, leurs opinions.
- 8- Les enfants sont au courant des attentes en ce qui a trait aux critères d'évaluation.
- 9- L'aménagement de la classe favorise la communication.
- 10- Le respect des différences est accepté par tous.
- 11- L'enfant est à l'aise pour demander de l'aide dans certaines activités.
- 12- L'ensemble du travail réalisé par les enfants est vérifié par l'enseignant.
- 13- Les progrès réalisés par les enfants sont évalués conjointement avec l'enseignant.
- 14- Les règles de vie en classe sont élaborées avec les enfants en fonction des besoins.
- 15- Le travail doit toujours se faire seul et en silence.
- 16- Les enfants de la classe sont attentifs aux progrès et réussites de chacun.

Formation Union Régionale OCCE Nord Pas-de-Calais

+ 2 Les items auxquels vous accordez la priorité

+ 1 Ceux que vous trouvez importants

0 neutres

- 1 Ceux que vous estimez éloignés de votre manière de voir

- 2 Ceux que vous rejetez totalement

Noter dans le texte l'usage du terme « les enfants » et non pas « les élèves », alors que le titre du Q-Sort met en avant la notion de « climat de classe ».

Cette activité est partie intégrante de l'approche *Restorative Practice*. En d'autres termes, il s'agit du cadre dans lequel s'établissent les échanges entre les protagonistes du conflit et le médiateur.trice. Ce cadre est axé sur trois types de questionnements : des questions sur le passé, sur les ressentis, les sentiments et des questions sur le futur.

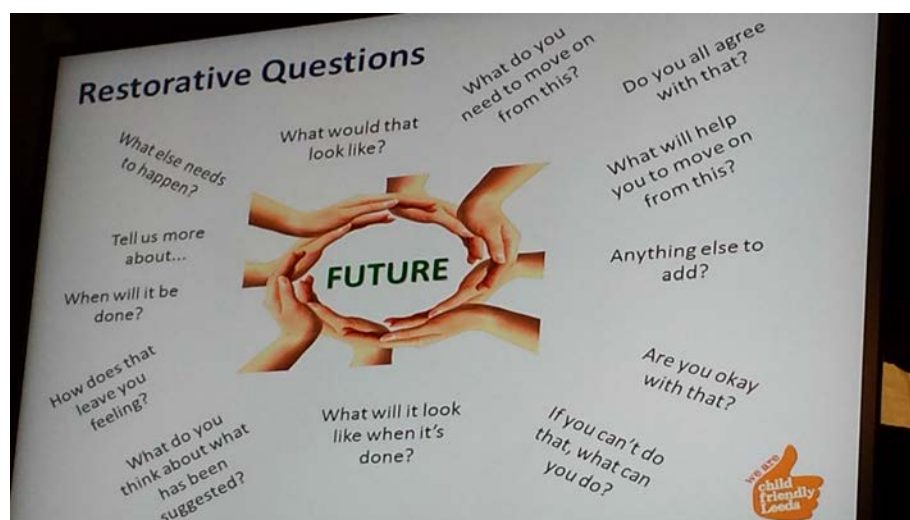
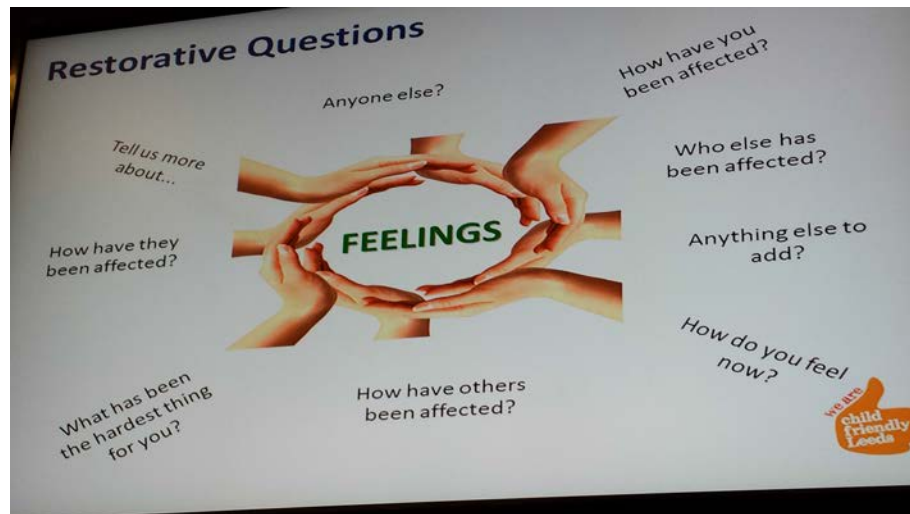
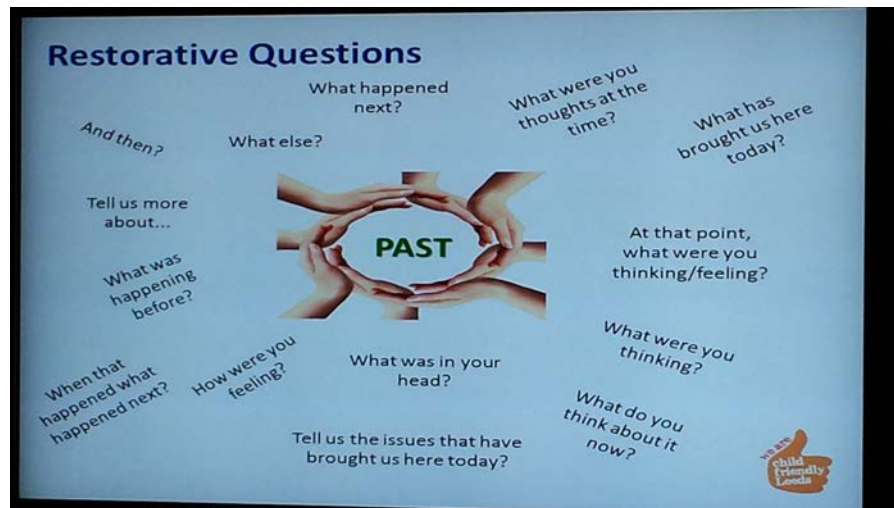
Deux préalables imposés : pas de questions en *WHY?* et un langage commun de type *inclusive and non blaming*.

L'activité consiste à faire collaborer les participants.es dans la recherche de questions pertinentes avec l'approche *Restorative Practice*. Il s'agit de définir avec les personnes les questions fondamentales du cadre retenu pour une pratique réparatrice.

Des groupes de 4/5/6 personnes sont formés. Chaque groupe reçoit une très grande feuille divisée en trois parties : *Past, Feelings, Future*. Pendant 5 minutes chaque groupe écrit dans chacune des parties les questions qui lui semblent en adéquation avec la pratique réparatrice. Ensuite chaque groupe donne à au groupe voisin sa feuille et reçoit celle du groupe voisin. De nouvelles questions peuvent être notées. La production des groupes est enfin discutée en collectif.



Photo 14 © V. Lemoine : recherche en groupe de questions fondamentales du protocole *Q-Past/Fellings/Future in a Restorative Practice*, session de formation, Leeds, mars 2014



Lots de questions pour une approche *Restorative Practice* : *What? When? How? Who?*

Mais jamais *Why?*

Cette activité, avant même de permettre une meilleure connaissance des autres, amène le. la participant.e à réfléchir sur ses propres ressentis. Elle permet l'expression d'émotions et de sentiments et la communication de cet état d'être aux autres. L'activité participe de la construction identitaire, dans le frottement du Soi et de l'Autre.

Une bonne écoute et une attention particulière à l'expression des émotions et des ressentis de l'autre doit être travaillée.

Deux sortes de dés sont à disposition d'un binôme : un dé qui permet une expression personnelle et un dé qui permet de s'exprimer sur son métier.

Un format d'expression en trois structures simples dans leur forme est soumis aux participants.es. : « *J'ai le droit de dire ce qui fait que je suis moi* » (Ghoris, formateur OCCE, avril 2014) :

- ce que j'aime ;
- ce qui me rend heureux ;
- ce qui me fait peur.



Photo 15 © V. Lemoine : partager ses goûts, ses joies, ses peurs : construction identitaire dans le frottement du soi et de l'autre



Photo 16 © V. Lemoine : le contenu du dé de l'entrevue peut être imposé ou créé par les participants

ActiEX : Comment « chat » va ?

Cette activité amène le/la participant.e à s'exprimer sur soi à l'autre, dans le but que ce dernier communique aux autres ce que son/sa partenaire ressent.

Par cette activité, le « Je » entend parler du soi par la voix d'autrui. Il est donc nécessaire de se faire comprendre de l'autre, afin que ce qu'il/elle communique soit en adéquation avec ce que « Je » a dit. Par ailleurs, lorsque « Je » communique sur son partenaire, il faut vérifier auprès de lui que ce qui est dit correspond à ce qui a été dit.

L'activité est impulsée par un document illustrés avec 36 chats expressifs, sous lesquels sont inscrits des états d'être : « *envieux, perplexe, intéressé, etc* ». Une expression est choisie, justifiée auprès de l'autre et expliquée.

Comment Chat va ?

Choisis une ou deux émotions.

 RAVI	 AGRESSIF	 INTIMIDE	 ENNUYE	 DETERMINE	 REFROIDI
 ARROGANT	 OPTIMISTE	 EFFRAYE	 ENVIEUX	 MISERABLE	 IDIOT
 FURIEUX	 EPUISE	 PERPLEXE	 SOULAGE	 ELOGIEUX	 AMOUREUX
 DEÇU	 INDIFFERENT	 DEGOUTE	 FRUSTRE	 INQUIET	 SOUPCONNEUX
 PERSECUTE	 INTERESSE	 HEUREUX	 CONSTERNE	 EXASPERE	 SURPRIS
 MEDITATIF	 SEDUIT	 OFFENSE	 PERDU	 MALICIEUX	 OPPOSE

ou peut-être une autre émotion à ajouter dans cette case →

Explique ton choix.

Selon l'âge des enfants et/ou selon leurs capacités à exprimer leurs sentiments et/ou selon leur progression dans cette activité d'expression, revisiter le document avec un nombre d'illustrations plus ou moins étendu.

Il est également possible de réduire/d'augmenter le nombre d'adjectifs, de mimer certains sentiments, d'ajouter, de remplacer certains adjectifs par des propositions d'enfants.

ActiEX : *Think of a person*

Cette activité permet de mettre en mots des pensées que l'on a au sujet d'une personne et de les partager avec un.e interlocuteur.trice. La personne à laquelle on pense doit avoir marqué négativement notre expérience.

Dans cette activité, le « *Je* » accepte de livrer à l'autre une partie délicate de ses propres pensées. En effet, cette activité se veut libératrice des tensions créées par une expérience négative dans la relation à l'autre. Elle permet également de créer une réflexion sur des positionnements positifs. L'activité peut légitimement s'articuler aux tendances définies dans l'approche *Restorative Practice* : le positionnement « *to* » (*punitive*), « *not* » (*neglectful*), « *for* » (*permissive*), « *with* » (*restorative*).

L'activité se déroule en binômes. L'un.e pense à une personne à comportement dit négatif, choisit un mot qui la qualifie au mieux et le communique à son partenaire. Puis, les rôles sont inversés.

Enfin, en groupe réuni, chacun.e vient consigner le terme choisi sur une grande feuille visible de tous.tes pour caractériser la personne pensée. Des termes positifs sont ensuite recherchés par les participants.es.

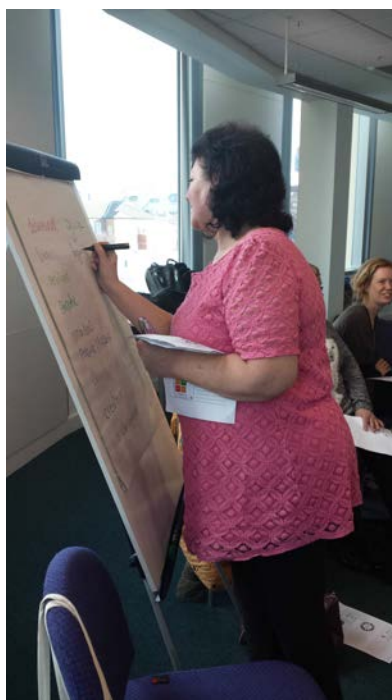


Photo 17 © V. Lemoine : écrire ce qui caractérise la personne pensée

ActiEX : *Injustice*

Cette activité reprend les mêmes principes que l'activité « *Think of a person* ». Il s'agit de faire émerger, par une verbalisation à l'autre, les effets du vécu d'une injustice.

ActiARG : Graffiti circulaire

Cette activité se veut laisser la parole aux acteurs.trices pour définir, en groupe, dans un système de rotation : « *Quelles activités, quels aménagements, quelle organisation de classe permettent chez l'élève ?* » (diapositive 15 du diaporama OCCE, session mars 2014) de :

- *développer l'identité ;*
- *développer l'appartenance ;*
- *développer le sentiment de sécurité.*



L'activité se déroule en deux temps. Dans un premier temps, le collectif est divisé en trois groupes. Sur trois grandes feuilles sont inscrits les intitulés « 1. Développer l'identité, 2. Développer l'appartenance, 3. Développer le sentiment de sécurité ».

Le groupe premier note ses idées sur la feuille avec l'intitulé 1.
Le groupe second note ses idées sur la feuille avec l'intitulé 2.
Le groupe troisième note ses idées sur la feuille avec l'intitulé 3.

Au bout de dix minutes s'effectue une rotation : les groupes s'échangent les feuilles.

Dans la thématique « *développer son identité* », l'approche coopérative promeut des activités d'expression et de création, des positionnements de valorisation des réussites tout en reconnaissant les difficultés. Ainsi sont mis en avant les notions de parcours individualisés, de démarche d'auto-évaluation (diapositive 16 du diaporama OCCE, session mars 2014).

Dans la thématique « *développer son sentiment d'appartenance* », l'approche coopérative valorise le travail entre pairs et la mise en place de projets coopératifs (diapositive 17 du diaporama OCCE, session mars 2014).

Enfin, **dans la thématique « *développer le sentiment de sécurité* »**, l'approche coopérative met le focus sur une visibilité des activités, des règles de vie, des rapports interrelationnels (diapositive 18 du diaporama OCCE, session mars 2014).

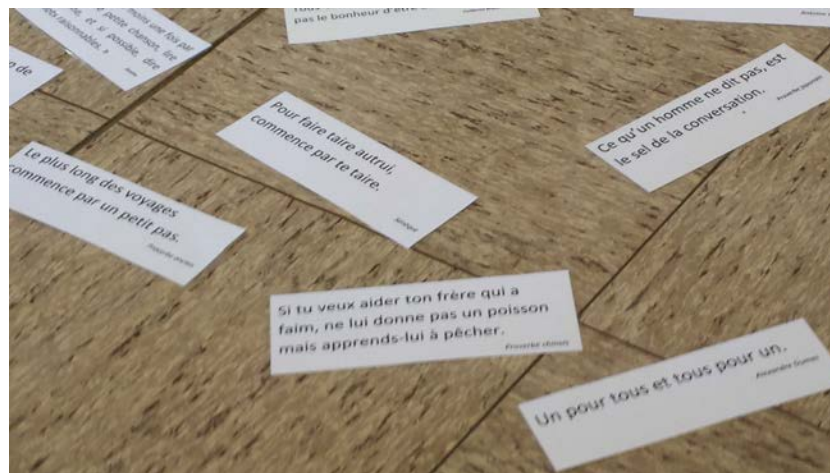
ActiARG : Maxi Langage

Cette activité met en avant la notion de « *parole offerte* ». À partir d'une thématique imposée (par exemple, parler du conflit), les participants.es sont sollicité.es pour s'exprimer avec des supports de type grandes étiquettes. Des maximes sont inscrites sur ces étiquettes et se veulent déclencheuses de parole.

L'activité se déroule en cercle. Des maximes inscrites sur de grandes étiquettes rectangulaires sont déposées au centre du cercle, visibles de tous. Chaque participant.e choisit une étiquette et selon le format d'intervention : « *J'ai choisi ... pour parler du conflit* », fait le lien entre la maxime et le thème, en binôme. La difficulté d'associer des actions à une valeur véhiculée par une maxime est à souligner dans cette activité.

Une activité complémentaire est suggérée : le photolangage.

Exemples de maximes :



De la nécessaire adaptation de l'activité aux élèves : réfléchir aux contenus des maximes.



Photo 18 © V. Lemoine : échanger autour de sa maxime avec son.sa partenaire, tout en faisant le lien avec la notion de conflit

ActiARG : Les petits dilemmes

Cette activité donne la parole aux acteurs.trices dans la recherche propositions lors du dérèglement d'un conflit. La situation doit d'abord être comprise et synthétisée. Ensuite il s'agit d'identifier le dérèglement et de faire des propositions de régulation (on ne parle pas de solution), dans un dialogue entre les interlocuteurs.trices du groupe.

L'activité se déroule en petits groupes. Chaque groupe est soumis à un dilemme qui figure sur une grande bandelette plastifiée. De manière très raccourcie, voici les 4 dilemmes proposés :

- dilemme 1 : Justine/écharpe déchirée ;
- dilemme 2 : Tom/triche, dictée ;
- dilemme 3 : Jouet/vol ;
- dilemme 4 : moquerie chapeau.

Ces situations mettent en avant des incontournables tels que :

- la nécessité du dialogue entre tous les protagonistes au cœur du dérèglement du conflit ;
- la discussion en différé ;
- le rappel des règles et la référence à des règles connues ;
- l'apprentissage des notions de justice sous forme de cheminement vers l'appropriation de la notion
- des valeurs fortes de vie sont touchées dans les dérèglements proposés : vol, dégradation, propriété, moquerie ...



Photo 19 © V. Lemoine : dilemmes en débat, session Lille, mars 2014

Comprendre la situation ;

Identifier le dérèglement ;

S'appuyer sur les incontournables ;

Proposer une régulation (terme non synonyme de solution dans l'approche coopérative de gestion de conflit)

ActiARG : Triptych values/skills/practice

Cette activité amène les participants.es à faire le point sur trois points entrarticulés entre eux, *values*, *skills*, *practice* qui donnent à voir la conception des enseignants.es, des éducateurs.trices dans leur relation aux enfants, notamment en situation d'enseignement-apprentissage.

L'activité se déroule en groupe. Chaque groupe possède une grande feuille découpée en trois parties : partie 1 en bas de la feuille : *values* ; partie centrale de la feuille : *skills* ; partie en haut de la feuille : *practice*.

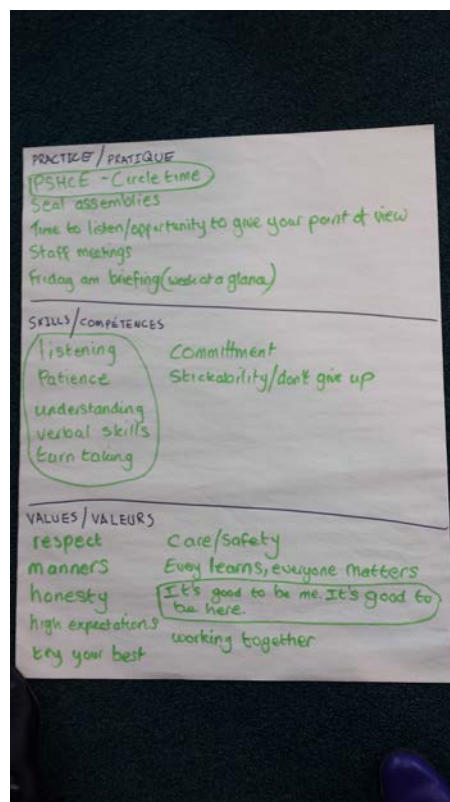
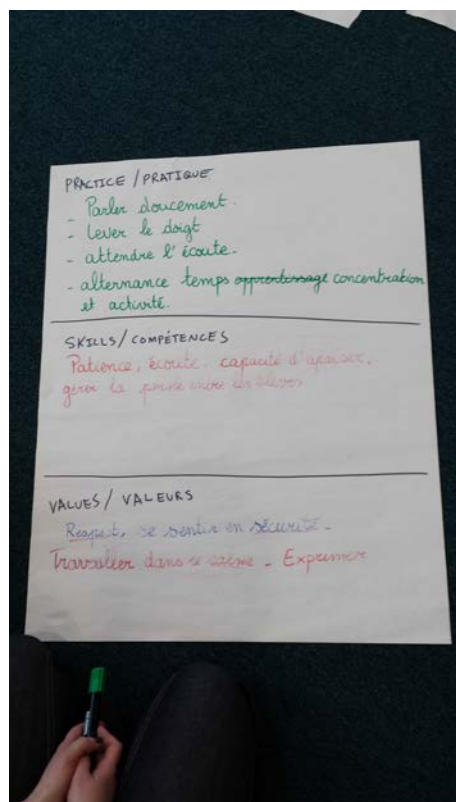


Photo 20 à deux volets © V. Lemoine : deux productions de participants au stage, Leeds, février 2014

Practice : les éléments écrits en français font ressortir des préoccupations de gestion de classe, de prise de parole en classe, tandis que les éléments écrits en anglais font ressortir la notion de travail d'équipe.

Skills : convergences d'éléments entre les deux textes qui valorisent la patience et l'écoute.

Values : si les deux textes montrent des similitudes, le texte en anglais souligne la nécessité de *high expectations*.

ActiARG : *Closing Circle*

Cette activité sert de clôture à une session commune de travail. Elle a le double objectif d'exprimer ses ressentis par rapport au vécu pendant l'expérience commune et de planifier des actions futures en articulation avec la thématique de la formation.

L'activité se déroule en cercle, dit cercle « resserré ». Chacun.e, l'un.e après l'autre prend la parole pour rendre compte des deux aspects prévus dans le *Closing Circle*.

Au regard des enregistrements faits lors des sessions de formation à l'approche *Restorative Practice* à Leeds, les participants.es soulignent l'importance de la réflexion qui émerge de ces pratiques réparatrices. Il se dégage également une nécessité de communiquer plus largement cette expérience d'apprentissage de la *Restorative Practice*, car, selon les participants.es, il s'agit d'une façon d'être qui dépasse le cadre scolaire et peut s'étendre au cadre familial (d'ailleurs de nombreuses anecdotes racontées par les formateurs de Leeds corroborent cette remarque). La notion de diffusion est largement partagée.

Exemple de format d'intervention dans le *Closing Circle* à Leeds (session de février 2014)

Exprimer un ressenti par rapport au vécu de la formation ;

Exprimer un positionnement par rapport à l'approche *Restorative Practice*

Exemple de format d'intervention dans le *Closing Circle* à Leeds (session de mars 2014)

Exprimer comment on se sent ;

Dire ce que l'on va faire en termes de changements dans une approche *Restorative Practice*

Extraits de discours de participantes à la session de formation à Leeds, mars 2014, lors du Closing Circle :

S. G. (Mairie de Lille) parle de : « *réfléchir ensemble* (en équipe élargie avec les personnes qui travaillent sur le temps du midi avec les enfants), *en discuter avec les autres pour ne pas se limiter aux trois écoles* (du projet CIVIC), *mais pour travailler sur toute la ville* ».

C. S. (Directrice d'école, Lille) trouve de l'intérêt à l'approche *Restorative Practice*, car c'est « *transposable aux enfants, aux adultes enseignants et à la famille* ».

Conclusion du rapport comparatif

Je m'inscris, dans cette brève conclusion, dans une logique qui montre les convergences, les variations dans les formations et les pratiques à Lille et à Leeds. Je fais le choix d'exclure des catégorisations qui se voudraient des « pratiques britanniques » *versus* « des pratiques françaises », car la dichotomie Grande-Bretagne/France a le risque de mener à des généralisations, à des hiérarchisations. Je présente donc simplement des lignes de forces et des spécificités relevées lors de mes participations aux sessions lilloises et à Leeds.

Des lignes de force se dégagent des formations et des pratiques observées et vécues à Leeds et à Lille. Il y a en effet dans les activités proposées des évidences partagées entre les partenaires franco-britanniques. On trouve de part et d'autre le souhait de prendre en compte le Soi et l'autre dans les activités d'éducation à la citoyenneté active. Il s'agit de se connaître, se faire reconnaître, de réduire les états de violence qui peuvent émerger entre les enfants dans des conflits en outillant ceux-ci par des protocoles de prise de parole, de verbalisation de la situation, du mal-être et de la recherche de régulation (*Restorative Conference, Circle, cercle, message clair*). L'enjeu est de se regrouper et de pouvoir s'exprimer en « Je ». Tant le groupe britannique que le groupe français remettent en cause les pratiques dites traditionnelles, pour y opposer l'approche *Restorative Practice* à Leeds et la pédagogie coopérative à Lille (à rapprocher de la pédagogie Freinet).

Des spécificités sont observables sur certains termes plus utilisés par les britanniques ou les français. Par exemple, le terme *Community* est spécifique aux discours britanniques, en formation, en établissements, par la Direction, par les enseignants, par les acteurs municipaux. Le terme ne trouve pas son équivalent direct dans les discours français où le terme « développement de l'identité dans le vivre ensemble » semble émerger. Par ailleurs, les formateurs de Leeds explicitent clairement l'impact de l'approche *Restorative Practice* jusque dans la famille, et n'hésitent pas à narrer de nombreuses anecdotes, dont certaines personnelles (mes notes, sans exhaustivité ni vérité absolue, me permettent de recenser 18 anecdotes). Cette pratique n'existe pas dans le discours du formateur de Lille. Le rôle joué par l'anecdote, parfois appelée « le sel indispensable conçu à un discours pour plaire » (Abiven, 2012) permet de centrer les discours sur les personnes, et l'efficacité de la *Restorative Practice* sur tout le monde. L'objectif est de toucher les participants pour une adhésion à la pratique réparatrice.

Il est alors important d'interroger l'expression souvent utilisée dans l'écriture de projets institutionnels, de compte-rendu suite aux mobilités à Leeds, d'« appliquer cette méthode [*Restorative Practice*] au sein des écoles » (Cf. CR du 2014/03/27) à Lille. Il est question de réfléchir l'articulation des contenus enseignés dans les formations aux pratiques dans les établissements de Leeds (formation OCCE) et dans les établissements de Lille (formations *Restorative Practice*), en fonctions des contextes spécifiques.

C'est pourquoi, il est nécessaire de continuer la mise en débat des contenus des pratiques des partenaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc), au-delà du cadre institutionnel du Comenius Regio CIVIC 2013-2015, afin que les approches *Restorative Practice* et pédagogie coopérative ne soient pas posées comme des évidences qui se veulent de « bonnes pratiques » immuables.