

Frédéric Rossi, enseignant Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, Collège Saint-Jacques de Fournes en Weppes

Analyse des dispositifs d'accompagnement réflexifs et coopératifs de la formation Master CAIP

En quoi l'expérience vécue au sein des dispositifs d'accompagnement réflexifs et coopératifs mis en place lors de la formation Master CAIP (chargé d'animation et d'innovation pédagogique) a permis aux étudiants d'opérer les transformations nécessaires à l'exercice d'un nouveau métier ?

Pour répondre aux problématiques rencontrées sur le terrain par les enseignants, la Fondation des Apprentis d'Auteuil¹ a créé un nouveau métier, enseignant chargé d'animation et d'innovation pédagogique » et une formation adaptée. Pour ce faire, un parcours de Master² porté par l'ICL³ est ouvert en partenariat avec diverses institutions (IFP⁴, INSHEA⁵) en septembre 2011. Il s'agissait de former des personnes ressources dans le conseil, le suivi, la conduite de projet, la formation, l'accompagnement des professionnels et des équipes pluri-professionnelles en appui aux directions d'établissements et de territoires à Apprentis d'Auteuil. Sur les deux années du Master, 10 étudiants seront formés et diplômés.

Outre les contenus et apports théoriques nécessaires, les formateurs impliqués dans ce Master nous ont fait vivre, grâce à leur posture dans l'accompagnement et aux dispositifs coopératifs et réflexifs mis en œuvre, une expérience semblable à celle que nous aurions à faire vivre dans notre futur métier de CAIP. Ce sont ces démarches pédagogiques et postures qui ont permis les transformations nécessaires à la construction d'une nouvelle identité professionnelle.

Cette contribution a pour vocation d'apporter un éclairage sur ces transformations.

Après avoir présenté le cadre et les spécificités de la formation, je présenterai les dispositifs coopératifs et réflexifs mis en place, à savoir, le conseil coopératif⁶, le portfolio réflexif⁷, le GEASE⁸, le quoi de neuf⁹, l'atelier de préparation à la réalisation du mémoire...

Je tenterai d'identifier les points communs ou invariants qui ont permis d'engager un processus de transformation et d'analyser la posture d'accompagnement des formateurs.

Pour finir, j'ouvrirai la question de la transposition de cette expérience vécue en tant qu'adulte étudiant dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage comme vecteur de remobilisation et de dépassement des difficultés.

¹ La Fondation des Apprentis d'Auteuil est une œuvre d'église reconnue d'utilité publique ayant pour mission d'accueillir, former et insérer des jeunes en difficulté sociale, familiale ou scolaire. Elle compte plus de 200 établissements d'accueil en protection de l'enfance, d'enseignement privé sous contrat d'association avec l'état et de formation.

² Master en sciences humaines, mention Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, spécialité-Conduite des innovations socio-éducatives

³ Institut Catholique de Lille

⁴ Institut de formation pédagogique

⁵ INSHEA, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés de Suresnes, www.inshea.fr.

⁶ Oury, F., Vasquez, A., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero.

⁷ Breton, H., Loisy, C., Mailles-Viard, S., 2011, *Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio*, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), pp. 69sq

⁸ Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives

⁹ F. Oury, A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Maspero, Paris, 1967

Analyse des dispositifs d'accompagnement de la formation Master CAIP

Je vais vous présenter de manière condensée, différents dispositifs, à savoir, le quoi de neuf¹⁰, le conseil coopératif¹¹, le portfolio réflexif¹², le GEASE¹³, mis en place dans la formation Master CAIP (chargé d'animation et d'innovation pédagogique), **qui ont permis d'apprendre autrement pour enseigner autrement**

Je vous présenterai ensuite, les points communs de ces dispositifs, qui ont permis aux apprenants de se former, et donc de se transformer... Mais également, des postures d'accompagnement des formateurs, qui ont favorisé ces transformations.

Pour finir, j'ouvrirai la question de la transposition de cette expérience en tant qu'adulte étudiant dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage comme vecteur de remobilisation.

Présentation des outils coopératifs et réflexifs, mis en place dans la formation.

▪ **Le « quoi de neuf »** : est un outil inspiré de la pédagogie institutionnelle¹⁴ et de la pédagogie Freinet¹⁵. Il s'agit d'un espace de parole, institué, ritualisé, où un « président » pose aux participants la question « Quoi de neuf ? ». Et à tour de rôle, de manière volontaire et libre, chacun peut dire au groupe ce qu'il a envie de lui faire partager : exprimer l'humeur du moment, raconter un évènement, se libérer de ces préoccupations et ainsi être plus disponible pour entrer dans les activités pédagogiques qui vont suivre. On peut le comparer à un « sas de décompression » qui marque la transition entre l'extérieur et le temps de formation.

Pour fonctionner, un cadre est posé et des règles acceptées de tous les participants, sont instituées et appliquées. Elles font lois et assurent un climat de confiance... D'autre part, des responsabilités sont tenues par chacun, à tour de rôle : un président, un gardien du temps, un secrétaire.

▪ **Le « conseil coopératif »** : est aussi un outil inspiré de la pédagogie institutionnelle¹⁶ et de la pédagogie Freinet¹⁷. Il s'agit d'une instance d'expression, de gestion, de régulation et de prise de décision et par conséquent de responsabilité individuelle et collective, qui a pour objectif de discuter collectivement, l'ensemble des sujets qui concerne la vie du groupe en formation, et de décider collectivement des changements à apporter. Le conseil coopératif, est une structure instituante. Il est ritualisé dans le temps et l'espace, dure de 1h00 à 1h30 selon les sujets émis à l'ordre du jour, par chacun librement, avant le conseil. Un cadre et des règles élaborées collectivement sont institués et font lois. Elles sécurisent et permettent à chacun de participer librement.

Des responsabilités sont tenues par chacun à tour de rôle : un président, un animateur, un gardien du temps, un sage, un secrétaire. Un cahier de suivi sert de mémoire du déroulé des conseils.

▪ **Le « Portfolio Réflexif »** : est une démarche mise en place par H. Breton¹⁸. Il s'agit d'une démarche qui conduit les apprenants à réaliser un retour sur l'expérience (personnelle, sociale, professionnelle), pour identifier des expériences significatives et singulières (moments marquants, expériences professionnelles) et y identifier des acquis (savoirs, compétences). Chacun est ainsi conduit, à comprendre autrement son expérience pour pouvoir anticiper et agir plus efficacement dans des situations à venir et construire son devenir professionnel.

¹⁰ F. Oury, A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Maspéro, Paris, 1967

¹¹ Oury, F., Vasquez, A., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro.

¹² Breton, H., Loisy, C., Mailles-Viard, S. (2011), « Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), pp. 69sq.

¹³ Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives

¹⁴ Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Paris : Maspéro.

¹⁵ Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

¹⁶ Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Paris : Maspéro.

¹⁷ Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

¹⁸ Breton, H., « La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive » in *Réflexivité et pratique professionnelle*, in *Education Permanente* n°196.

Le dispositif qui se déroule sur une durée d'un semestre, avec 4 à 5 journées de formation, coanimée par un binôme de formateur-accompagnateur, repose sur :

- D'une part, la réalisation d'un support et de la présentation de la conduite de la démarche entreprise par chaque apprenant au groupe en fin de session.
- D'autre part, la conduite de la démarche structurée autour de 5 phases identifiées qui permettent aux apprenants, d'opérer des retours réflexifs sur l'expérience : (1. Phase d'explication de la démarche, du cadre et de formalisation d'objectifs personnels ; 2. Phase d'exploration des parcours de vie au travers des outils de recensement d'expériences tels que « l'autobiographie raisonnée¹⁹ », « le récit de vie », « les lignes de vie²⁰ », « la bioscopie²¹ », « curriculum vitae » ; 3. Phase d'identification et d'explicitation des expériences significatives et singulières ; 4. Phase d'identification et de formalisation des compétences et savoirs acquis ; 5. Phase de présentation au groupe, par chacun, de sa conduite de la démarche portfolio et du support réalisé)
- Le dispositif repose également sur l'alternance de 3 temps : individuels, ateliers en sous-groupes, séances plénières. Les apprenants développent ainsi des habitudes coopératives et d'analyse réflexive.

- **G.E.A.S.E.²² ou "Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives"** : est un outil d'analyse de pratiques qui s'appuie sur l'analyse de situations pédagogiques et éducatives précises et vécues par les participants du groupe.

Ce dispositif, se déroule, dans un cadre explicité et accepté de tous, et qui garantit un climat de confiance. Des rôles sont définis : un animateur, un ou des observateurs. La séance dure 1h30 à 2h00, et pour permettre à chacun de savoir où l'on va, elle est structurée autour de phases bien identifiées :

1. Phase de présentation du dispositif.
2. Phase de choix d'une situation professionnelle, parmi les situations présentées par chacun.
3. Phase de narration (exposition) de la situation choisie (20 minutes).
4. Phase de compréhension de la situation et de recueil d'informations supplémentaires, par questionnement du narrateur par le groupe (30 minutes).
5. Phase d'élaboration d'hypothèses par le groupe (30 minutes) (hypothèses de compréhension, « moi, je comprends de la situation, c'est » ; propositions en lien avec les expériences du groupe « moi, ce que ça m'évoque de ma pratique c'est » ; proposition d'action « pour moi, ce qui pourrait être fait, c'est »)
6. Phase de reprise de la parole par le narrateur (5 minutes), qui exprime ce qu'il retient de l'analyse et des propositions.
7. Phase de retour de/des observateur(s) (5 minutes) et de partage du groupe sur la démarche du G.E.A.S.E. (10 à 15 minutes).
8. Clôture de la séance, par l'animateur.

C'est un espace d'échange, de partage et de ressource sur l'activité professionnelle, qui permet à chacun de réfléchir sur ses pratiques, d'acquérir par les apports des pairs des connaissances professionnelles, et de s'approprier des compétences d'analyse-réflexive sur sa propre pratique.

Points communs, invariants, partagés par ces dispositifs, qui forment et transforment.

En « vivant » l'expérience de ces dispositifs dans la durée, en les analysant « dans » et « après » l'expérience vécue, il en ressort certains points communs qui ont conduit les apprenants à apprendre, donc à se former, donc à se transformer.

- **Des espaces cadrés / règlementés qui sécurisent, protègent et socialisent.**

¹⁹ Desroche, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre. Une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*. Paris, L'Atelier.

²⁰ Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer

²¹ Desroche, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre. Une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*. Paris, L'Atelier

²² G.E.A.S.E. outil d'analyse de pratiques pensé puis élaboré par Yveline FUMAT et Jean-Bernard PATURET

Chacun de ces dispositifs est régulé par un cadre et des règles, qui sont soit établies collectivement, soit inscrites dans les modalités de fonctionnement. Dans tous les cas, elles sont explicitées, acceptées, instituées et protègent chacun. Elles créent un climat de confiance, où chacun se sent l'égal de l'autre et peu interagir librement. Le cadre, ainsi instauré permet d'apprendre à se socialiser, à s'autogérer, à développer des compétences de savoirs-être, une posture professionnelle.

▪ **Des espaces où les responsabilités sont collectives, qui conduisent à l'autonomie.**

Ces dispositifs, donnent le pouvoir à chacun. Le formateur n'est plus le seul à proposer, à questionner, à gérer, à décider... Les apprenants peuvent réagir, dire leurs opinions, apporter leurs ressources et leurs savoirs, partager leur analyse et leur réflexion, accepter ou non les décisions... Ils assurent aussi certaines responsabilités par les rôles à tenir. En partageant les responsabilités de régulation du groupe, des apprentissages, des décisions, chacun des apprenants comme le groupe, devient de moins en moins dépendant des formateurs et gagnent alors en responsabilité et autonomie.

▪ **Des espaces engageant qui conduisent à s'impliquer, « à se prendre en charge »**

Ces dispositifs se fondent sur une implication forte de chacun des apprenants.

D'une part, par les méthodologies des dispositifs : tours de table, ateliers en sous-groupes ou groupes entier, présentation face à un groupe...

D'autre part, par les rôles et les missions : présider, animer, réguler, observer ce qui se joue dans le contenu, le groupe, les rôles,

Enfin, par les contenus : écouter, exprimer une humeur, une hypothèse ; exposer et expliciter une situation ; questionner, réfléchir sur et analyser les pratiques ; se confronter à l'altérité ; présenter, une conduite de démarche...

Ces dispositifs engagent chacun à prendre la place d'un professionnel qui doit développer ses compétences, dans l'analyse, la réflexion, l'interaction.

▪ **Des espaces de parole qui développent l'expression et la communication des apprenants.**

Ces dispositifs, tous « espace de parole », voire d'échanges amènent les participants à s'exprimer, à communiquer face à un collectif. « Prendre la parole », c'est un exercice qui interroge les compétences langagières (s'exprimer de manière adaptée, structurée, et concise, reformuler et se faire comprendre, réfléchir sur ce que l'on veut dire et la manière de le dire...) et aussi les compétences de communication (adapter son regard, le rythme et le volume de sa voix, se faire entendre et comprendre, échanger de manière constructive, avoir réellement quelque chose à dire...). Ces dispositifs donnent l'opportunité à chacun de penser « son temps de parole », comme un temps d'apprentissage.

Ces dispositifs, sont aussi des espaces d'écoute, une écoute attentive/active, qui permet d'entendre ce qui se dit dans les propos des autres, et de trouver des réponses à ses propres questionnements, à ses difficultés.

▪ **Des espaces d'échanges qui développent les pratiques coopératives, et conduisent à la construction d'une nouvelle identité professionnelle.**

Ces dispositifs favorisent les réactions, les échanges, les interactions, qui conduisent à la connaissance et la reconnaissance de chacun. Les échanges, permettent aux apprenants de prendre conscience qu'ils font groupe et doivent agir en tant que tel : analyser collectivement des situations, élaborer et construire ensemble des éléments de réponses... Par les interactions, par la mutualisation des apports de chacun, le groupe déconstruit des représentations, construit de nouveaux savoirs, élabore des éléments de réponses à certaines problématiques, réinterroge une pratique, un métier....et fait évoluer son identité professionnelle.

▪ **Des espaces d'analyse et de réflexion, qui développent une pratique et une posture réflexives.**

Par ces dispositifs, les apprenants sont régulièrement amenés à analyser et réfléchir dans et sur l'action : sur les outils mêmes pour les comprendre en tant qu'outils, sur l'expérience vécue à travers eux,

dans les activités proposées (narration, explicitation, propositions..), et sur les contenus : situation, pratique...

Ils renvoient, chaque participant à prendre sa propre personne, son action, sa pratique comme objet d'analyse et de réflexion, pour les comparer à celles des pairs, à ce qui aurait pu ou dû être fait, et ainsi les remettre en question, s'en décentrer pour en comprendre le sens, prendre conscience du décalage entre sa pratique et la pratique visée, prendre conscience des procédés, des savoirs implicites et les transformer en savoirs explicites, en compétences, mobilisables dans des situations nouvelles.

En opérant régulièrement, dans ces dispositifs, des retours réflexifs sur l'expérience, sur leur propre pratique professionnelle, les apprenants développent une pratique d'analyse-réflexive, prennent conscience d'une pratique, d'un métier, et se construisent une identité professionnelle.

▪ **Des espaces ritualisés qui développent des habitudes qui forment et transforment.**

La ritualisation de ces dispositifs, dans la durée, permet à chaque regroupement, de réactualiser le sens de ce qui réunit le groupe : l'engagement, l'expression de chacun, la cohésion des pairs, la coopération, la responsabilisation collective, l'autonomie individuelle et collective... Elle permet ainsi à chacun de prendre des habitudes d'action, qui peuvent se développer en compétences individuelles et collectives, et ainsi transformer les apprenants et leur permettre de développer une nouvelle identité professionnelle.

La ritualisation de ces dispositifs, permet également aux apprenants, d'apprendre des postures d'accompagnement, de formation, d'animation, adoptées par les formateurs, et ainsi assimiler certaines compétences à remobiliser sur le terrain.

La transformation des apprenants, est aussi liée aux postures d'accompagnement des formateurs déployées :

La posture d'accompagnement des formateurs :

→ Ils ont amené les apprenants à oublier l'idée qu'on apprenait en formation et qu'on mettait en pratique seulement en entreprise ou sur le terrain. Par ces dispositifs, ils ont fait vivre la pratique de situations nouvelles en formation, pour que les apprenants apprennent en faisant, ce qu'ils ne savaient pas faire ou qu'ils croyaient ne pas savoir faire.

→ Cela a permis, aux apprenants d'exprimer leurs angoisses, leurs doutes, mais aussi leurs manières d'agir, leurs représentations, leurs connaissances, et ainsi permettre aux formateurs de savoir où chacun en était, et d'où ils devaient partir avec le groupe et avec chaque apprenant en tant que sujet se formant. Au lieu de transmettre des savoirs théoriques, ils se sont centrés sur le groupe, les pratiques, la construction de compétences professionnelles, mais aussi leur mobilisation dans les pratiques à venir, sur la construction d'une identité professionnelle, et en parallèle sur chacun des apprenants.

→ De formateurs à accompagnateurs, ils ont accompagné au sens défini par Maëla Paul²³, comme l'action de « *se joindre à quelqu'un-pour aller où il va-en même temps que lui* ». Avec l'idée de relation à autrui « se joindre à quelqu'un » qui s'entend comme « être à côté » mais aussi comme « être avec », et l'idée de déplacement, de mouvement « aller où il va », et l'idée de simultanéité : « en même temps que lui ». De cette définition ressort l'idée que sans la relation, il n'y a pas de mouvement. Le « avec » et donc la « mise en relation » est la condition du « aller » et donc de la « mise en mouvement ».

→ Ils ont donc créé une relation : une relation de qualité par une attention permanente sur leurs propres attitudes, et aussi vis-à-vis de chaque apprenant en instaurant un climat de confiance et de libre expression, en adoptant des attitudes facilitantes, en manifestant de l'authenticité et de la congruence, une présence attentive et rassurante, une écoute empathique, une acceptation de l'autre dans sa personne (croire en lui, en ses capacités, le prendre tel qu'il est, sans le juger), un intérêt aux difficultés

²³ Paul, M., 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, p.308

sans décider pour lui ou faire à la place. Ils se sont tenus à la juste distance de l'autre, et ont montré une capacité à se décentrer d'eux-mêmes.

→ Pour mettre en mouvement, ils se sont centrés sur le groupe en se joignant à lui, mais en précisant aux apprenants : « qu'ils leur appartenaient à eux seuls d'alimenter leur propre projet collectif, d'un faire ensemble ou d'un produire ensemble, s'ils souhaitaient que ce projet collectif soit mené à bonne fin »
Ils ont d'abord, joué un rôle de facilitateur dans une démarche d'aide à la structuration et le fonctionnement du collectif. Puis un rôle de soutien à la construction des connaissances et le développement de compétences, des personnes en interaction et réflexion, avec les pairs
Et donc, en montrant qu'ils renonçaient à détenir seuls le savoir, en se mettant en retrait, ils ont stimulé le groupe à s'auto réguler, à s'auto former....

→ En parallèle, ils ont accompagné individuellement certains membres du groupe, en fonction de difficultés particulières... et en adoptant des postures telles que « *Escorter, Guider, Conduire* »²⁴, et donc des postures relevant parfois de la protection, ou du conseil ou de la sollicitation.

En définitif, par les dispositifs mais aussi leurs postures, les formateurs, ont conduit les apprenants à apprendre autrement...expérimenter une autre manière d'apprendre.

Transposition de cette expérience vécue en tant qu'adulte étudiant dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage comme vecteur de remobilisation et de dépassement des difficultés.

On peut imaginer, que si ces dispositifs ont permis à des adultes étudiants de se former, et se transformer, ils pourraient être prises en compte au niveau des directions, pour être déployées au niveau des équipes d'enseignants et/ou des équipes pluriprofessionnelles, et aussi au niveau des élèves, dans tous les cas pour optimiser les résultats de remobilisation des jeunes.

▪ Prise en compte par les directions :

Mobiliser les directions, c'est leur permettre :

- D'interroger leur propre positionnement face à la réussite des élèves, face à la question du « faire autrement », et donc voir s'ils sont eux-mêmes prêts à oser le changement, à bousculer des habitudes, prendre des risques face à l'institution et jouer des règles pour favoriser l'émergence de l'expérimentation dans l'établissement et impulser une dynamique aux équipes...
- De favoriser la démultiplication des effets dans l'accompagnement des élèves. La mobilisation des professionnels et des équipes peut entraîner la mobilisation des élèves.
- D'accompagner des professionnels qui culpabilisent, ceux qui baissent les bras, ceux qui sont ou pensent être seuls, face à la difficulté.
- De former autrement, les équipes et permettent des transformations.
- D'assurer une formation efficace, car former aux pratiques coopératives et réflexives, prend du temps et ce n'est pas un accompagnement ponctuel qui entraîne des changements durables.
- De développer d'autres alternatives à la sanction.

▪ Transposition auprès des équipes :

Mettre en place ces dispositifs, au niveau des équipes, c'est permettre de :

- Prendre conscience qu' apprendre autrement en formation, c'est enseigner autrement.
- Prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls à vivre des situations difficiles, qu'il faut s'en distancier, et analyser ce qui relève de leur pratique et ce qui ne dépend pas d'eux, de comprendre ce qui fait problème.

²⁴ Paul, M., 2004, *op. cit.*, p.68

- De ne pas fermer les yeux sous prétexte que les jeunes sont difficiles, et accepter qu'ils peuvent aussi faire partie du problème par leur pratique, postures, attitudes : imprudence, abus de pouvoir, préjugés, manque d'équité, injustice, manque de confiance, propos mal placés,...
- Comprendre l'importance des pratiques coopératives et réflexives, pour faire évoluer leurs représentations sur les élèves (de leurs situations, de leurs vécus, de leurs histoires, de leurs difficultés) et donc pouvoir agir autrement avec eux, et pour faire évoluer leur représentation de leur métier, leurs compétences, postures et pratiques, identité professionnelle
- Permettre de construire des savoirs à transférer dans des situations à venir, mais aussi dans l'avant coup pour bâtir différents scénarios, et accueillir plus efficacement les imprévus
- De faire des choix assumés, et se sentir ou être plus responsables, face à des situations ou dilemmes, qui questionnent les priorités à donner entre un programme à réaliser ou passer du temps à gérer la discipline, ou bien encore passer plus de temps à retravailler des fondamentaux non acquis...
- De construire de manière continue de nouveaux savoirs, et faire face aux évolutions, aux changements, aux modèles ou pratiques qui ne fonctionnent plus et faire progresser leur métier, car d'année en année, ils font face à d'autres élèves, d'autres situations, d'autres objectifs à atteindre, d'autres méthodes.
- De penser l'innovation, pour y trouver un intérêt, et donc amener les professionnels à analyser les pratiques pour en identifier réellement ce qui doit être changé et analyser l'innovation pour en identifier le besoin.

- Transposition auprès des élèves :

Mettre en place ces dispositifs avec les jeunes, c'est leur permettre d'avoir des espaces de protection, des espaces de parole, des espaces d'expression et communication, des espaces de coopération, des espaces de réflexion et ainsi leur donner la possibilité de s'impliquer à différents niveaux et espérer alors leur remobilisation pour apprendre.

C'est en effet, les aider à s'inscrire dans un cadre, dans lequel ils vont établir avec les autres des règles, et participer d'autant mieux, à leur respect et application, en s'engageant à tenir certaines responsabilités. Leur participation, à la construction d'un cadre sécurisé, d'un climat de confiance, où chacun peut librement s'exprimer, dire ce qui ne va pas, partager ce qui le tracasse, trouver une aide et où les décisions prises sont tenues et appliquées, va les rassurer, et progressivement chacun des élèves va oser s'exposer, voire se dévoiler et donc s'impliquer.

Par ces espaces, les élèves sont amenés à prendre la parole face à l'altérité pour parler d'eux, de leur humeurs, de leurs réussites et difficultés, comme pour raconter une situation... mais ils se confrontent aussi à l'altérité, pour répondre à une question, défendre un avis, un choix ou argumenter une proposition, une décision... Par la confrontation à l'altérité, ils gagnent en assurance, en affirmation de soi, en prise de confiance voire estime de soi, et développent aussi des capacités d'expression et de communication, comme de narration, de questionnement, d'argumentation, mais aussi des compétences coopératives/collaboratives et des compétences sociales... Dans la durée, ces dispositifs, donnent la possibilité à chaque élève, de prendre en charge sa vie d'élève, de s'impliquer et d'entrer en activité, de produire un travail qui fasse sens pour lui et lui permette d'apprendre, de prendre des initiatives...