

Julien Pautot, éducateur spécialisé, Plate-forme de Remobilisation scolaire, MECS Sainte Thérèse, Paris.

Témoignage d'un éducateur en recherche action sur la construction d'une identité professionnelle.

En tant que stagiaire dans le dispositif recherche action « dispositifs relais » depuis 2013, j'apporte un témoignage sur l'émergence d'une identité professionnelle commune à tous les participants de la formation.

Plan de l'intervention :

1. De la Pédagogie Institutionnelle au sentiment d'appartenance.

- 1.1. Qu'est-ce que la Pédagogie Institutionnelle ?
- 1.2. Témoignage de mon évolution en formation

2. Du Conseil Coopératif à la mobilisation des professionnels

- 2.1. Le conseil de coopération, qu'est-ce que c'est ? Points de vue théorique et vécu de formation
- 2.2. De la création du groupe coopératif
- 2.3. La création d'une identité professionnelle

3. Des outils partagés et expérimentés au « changement » d'identité

- 3.1. Des outils partagés et expérimentés en formation et sur le terrain
- 3.2. L'histoire de la flèche de vie
- 3.3. Vers une légitimité et une acceptation d'un modèle hybride

Par mon témoignage en tant que stagiaire dans la formation recherche action, il sera question de mettre en lumière mes ressentis sur l'émergence d'une identité professionnelle commune au sein de la formation. Un sentiment d'appartenance au même « combat », celui de la prise en charge du décrochage scolaire qui m'a permis de me construire en tant qu'éducateur/pédagogue/enseignant? Un modèle « hybride » insoupçonné avant l'acceptation de la « forme » de formation proposée en recherche/action, forme qui s'appuie sur les outils de la pédagogie institutionnelle.

En Introduction, je tenterai d'éclaircir le terme "identité professionnelle" pour faire comprendre mon cheminement et mon discernement. Je donnerai plusieurs définitions du sociologue Claude Dubar¹ qui a beaucoup travaillé sur le concept d'identité professionnelle et qui me laisse à penser que ce terme n'est pas clivant et fermé.

L'identité professionnelle selon Claude Dubar

- « *C'est la marque d'appartenance à un collectif, qui permet aux individus d'être identifiés par les autres mais aussi, de s'identifier face aux autres.* »

- « *C'est une conception de soi au travail, qui met en jeu des relations entre identité personnelle et identification collective.* »

- « *Constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation.* »

L'identité n'est pas donnée, « déjà là », elle n'est jamais construite mais toujours à construire (flux continu). Elle se construit progressivement dans la confrontation aux autres (et à soi-même) et aux circonstances. Elle apparaît comme un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi : le sujet recherchant dans sa réalisation une satisfaction personnelle en même temps qu'une reconnaissance dans le contexte social où il exerce son activité.

Une identité fixe et homogène est une illusion. Elle est évolutive et mouvante même s'il peut y avoir des constantes fortes (*attention aux élèves, attachement à des valeurs, exigence de la pensée...*)

Le groupe recherche action a été bousculé par les différences de chacun. La question de l'identité et de la culture professionnelle était un frein pour la formation à ses débuts. Les éducateurs et les enseignants cohabitaient difficilement. Par exemple, les représentations : « *je suis éducateur ce n'est pas mon métier d'enseigner* » ou « *je suis professeur je ne suis pas éducateur, j'ai un programme* »

¹ DUBAR C (2010), *La crise des identités L'interprétation d'une mutation*, PUF, Coll. Le lien social.

DUBAR C (2015), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 5^{ème} édition, Coll. U.

Dans un premier temps, il sera question de montrer que la formation recherche action basée sur la pédagogie institutionnelle et ses outils génèrent un sentiment d'appartenance au groupe. Le retour sur mon expérience en formation appuiera mes propos, notamment, en observant l'évolution de mon ressenti en fonction de mon engagement progressif dans la formation.

1. De la Pédagogie Institutionnelle au sentiment d'appartenance

1.1. Qu'est-ce que la Pédagogie institutionnelle ?

« La Pédagogie institutionnelle est une pédagogie de la médiation, fondée sur le respect de la loi symbolique (respect des interdits fondamentaux) et favorisant le pouvoir instituant des acteurs. »²

La pédagogie institutionnelle, comme on l'a vu en formation, vise à amener le groupe à «l'entraide et à la collaboration dans la prise de responsabilités », à créer « une communauté d'apprenantes et d'apprenants » et à permettre aux personnes «de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités». Ceci implique, entre autres choses, la participation active des personnes à la gestion du groupe. L'une des façons de procéder consiste à amener les personnes à élaborer collectivement les règles du groupe, qui peuvent s'insérer dans une charte des droits et des responsabilités, accompagnée par un conseil de coopération.

1.2. Témoignage de mon évolution en formation

Récit de mes premières heures en formation « dispositifs relais » : Mon premier bain en pédagogie institutionnelle

La formation dispositifs relais... Vague intitulé, une formation que je n'ai pas choisie. Je ne vous cache pas que mes aprioris étaient nombreux. Je voulais rentrer de cette formation avec des outils « clés en main » pour les réutiliser sur ma structure. Rien ne laissait présager l'addiction qui me lie à cette formation deux ans plus tard...

Le 12 Septembre 2013, j'entre dans cette salle de formation dans les sous-sols du Siège de d'Apprentis d'Auteuil. Deux Formateurs attendent les participants : Cécile Perrot dont je connais l'identité et la réputation par une formation antérieure et Rémi Casanova... inconnu au bataillon. Après un court

² OURY F, VASQUEZ A (1967), Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro.

OURY F, VASQUEZ A (1971), De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro.

petit déjeuner où j'ai pris le temps de dire bonjour aux autres « participants », « stagiaires », nous nous asseyons dans cette grande salle avec une disposition de tables en carré.

Rapide présentation et tour d'horizon des dispositifs représentés. A priori, nous sommes tous dans le même bateau et le décrochage scolaire est notre fil rouge...ouf, je suis au bon endroit.

A la suite, Linda, lance un « quoi de neuf ? ». Pourquoi pas ? Je connais bien le principe l'utilisant déjà avec mes jeunes. Ce qui nous a permis de connaître un peu mieux l'histoire de cette formation. Dans le même temps, ce tour de chauffe nous donne une bonne impression de la formation du fait de l'enthousiasme de chacun de retrouver les collègues de formation.

La suite est complètement déstabilisante pour moi. En effet, Linda (encore elle) garde la main sur le déroulé de la matinée et énumère les objectifs fixés pour ces trois jours et nous parle de « conseil », de « vote », de « rôle » de chacun, et là plus aucun contrôle, le « maitre du temps » intervient, « le sage » reprend le « garde-fou » sur sa façon de couper la parole, tout cela sous les yeux du « secrétaire de séance »... Un vaste jeu de rôles éclate à mes yeux et oreilles ébahis.

Et ce, sans le moindre sourcillement de nos chers formateurs, qui participent activement à ce vaste théâtre contre-productif pour moi à ce moment-là. J'appelais à l'aide via mon air « intrigué ». La seule personne à mes yeux capable de reprendre les choses en main : Cécile Perrot...Mais rien n'y faisait, elle avait l'air de trouver cette « blague » tout à fait normale.

Il est midi ! « C'est l'heure de se restaurer » nous disent enfin les formateurs... quoi de plus normal lorsque l'on a rien à se mettre sous la dent après une demie journée de « travail »?

Petit débriefe avec mes deux collègues de l'époque... la conclusion est unanime : Qu'est-ce qu'on fait là ? Ce temps de repas devait me permettre d'éclaircir absolument les choses. J'avais besoin de réponses, que l'on m'explique ce phénomène inconnu où tout le monde est actif et formateur ! « La pédagogie institutionnelle ! » m'explique Rémi Casanova.

J'avais une vague définition en tête lors de mon arrivée mais en aucun cas n'avais compris que nous étions en plein dedans. Nous allions tous être formateurs et apprenants en même temps dans cette autoformation qui perdure depuis quelques années. En ce sens, la formation classe relais débute lorsque on trouve sa place dans cette petite famille où l'ambiance réellement décontractée et bienveillante permet de partager sans complexe son expérience.

Et cela n'enlève rien à la production que fournissent tous les adhérents de cette communauté anti décrochage scolaire.

2. Du Conseil Coopératif à la mobilisation des professionnels

Ensuite, en m'appuyant sur le conseil coopératif qui sera l'outil déterminant de la formation, j'analyserai le passage du « sentiment d'appartenance au groupe » à la construction d'une identité professionnelle. Je terminerai en montrant que ce sentiment d'appartenance est moteur pour la mobilisation des professionnels et essentiel pour maintenir le professionnel en action permanente en lien avec les besoins du jeune « décrocheur ».

2.1. Le conseil de coopération, qu'est-ce que c'est ? Points de vue théorique et vécu de formation

Le conseil de coopération, points de vue théorique

Célestin Freinet³ établit la « classe coopérative » où, par exemple, un conseil se réunit chaque semaine : tous les membres (adultes et élèves) abordent les problèmes qu'ils ont rencontrés, se distribuent les tâches individuelles, élaborent les plans de travail, etc. Avant de prendre une décision, une consultation démocratique et une élection ont lieu. L'enseignant y participe avec la même voix qu'un élève. Pour Freinet, ce procédé de consultation et de responsabilisation est indispensable car il permet de motiver les actions des enfants au sein du groupe, de faire de chacun un membre actif et responsable d'une aventure collective et ainsi diminuer, et parfois même supprimer les problèmes de discipline...

A la fin des années cinquante, cet outil de gestion démocratique de la classe est repris par Fernand Oury et Aïda Vasquez qui fondent le courant de la « pédagogie institutionnelle ». Ceux-ci donnent un nouvel élan au « conseil de coopérative » de Freinet qu'ils rebaptisent simplement « le conseil ». Ces pédagogues qui intègrent les nouvelles connaissances en sciences humaines (psychiatrie, psychanalyse, sociologie, etc.) radicalisent le système mis au point par Freinet : plusieurs réunions, des conseils et des consultations gèrent toute la vie de la classe. Dans ce projet pédagogique, l'enfant est un membre à part entière des institutions qu'il crée avec l'ensemble de ses camarades et des enseignants.

³ <http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/120/conseil120-pdf.pdf>

Dans les années quatre-vingts, Danielle Jasmin, une institutrice québécoise, disciple de la pédagogie de Freinet, organise le conseil dans ses classes et participe à la promotion de celui-ci dans différentes formations. Elle le rebaptise « *conseil de coopération* » et le définit comme « *la réunion de tous les enfants de la classe avec l'enseignante où réunis en cercle, on gère la vie en classe, c'est-à-dire l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités, des jeux, des relations interpersonnelles, des projets. C'est un lieu de gestion où l'on apprend à analyser, à comprendre, à prévoir, à planifier, à décider, à organiser, à apporter des solutions, à évaluer. C'est un lieu où chaque enfant a sa place. C'est un lieu de résolution de problème, où l'on apprend à les régler sans gagnants ni perdants* »⁴.

Le conseil de coopération, vécu en formation d'adulte

En septembre 2009, des outils de la Pédagogie Institutionnelle, comme le conseil de coopération, sont introduits dans la « formation dispositifs relais » pour une expérimentation. Il est simulé au départ (en tant qu'objet de formation), pour être adopté ensuite, puis perçu comme une institution au sein du groupe en septembre 2011.

Le conseil de coopération est un des moyens qui sert à créer le sentiment d'accueil et d'appartenance nécessaire au travail en coopération. Notre conseil a comme principal but de réguler le groupe, de prendre des décisions et est un cadre pour la responsabilisation. Il est constitué d'un ordre du jour, d'un président, d'un secrétaire (consigne les décisions), d'un garant des interdits fondamentaux (le sage), d'un organisateur de vote, d'un maître du temps et d'un archiviste. L'ordre du jour est distribué en début de session de formation. Chacun peut, s'il le souhaite, ajouter un thème à l'ordre du jour jusqu'au moment du conseil qui se tient à chaque fin de session. Beaucoup de choses peuvent être étudiées : mécontentements, choix des chantiers, attentes de chacun, retours sur ce qui s'est passé pendant la session, contenus et modalités des travaux, propositions de thèmes et de problématiques, choix des interventions pour la prochaine session... etc.

⁴ JASMIN D (1994), Le conseil de coopération. - Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits, Ed. Cheneliere.

Lors du conseil, l'ordre du jour est déroulé en prenant le temps d'étudier ensemble chaque sujet. S'il y a besoin d'adopter des décisions pour les prochaines sessions un vote est alors engagé pour connaître l'issue de la décision. Cela nous permet ainsi d'instaurer officiellement les décisions.

C'est aussi lors du conseil que les prises de responsabilités sont adoptées :

- prise de position sur un métier : président, responsable de l'ordre du jour, médiateur, archiviste, donneur de parole, maître du temps, organisateur. Certains métiers sont apparus alors que d'autres ont disparu au cours des sessions de formation en fonction des besoins du groupe.

- intervention d'un stagiaire sur un partage d'expériences, d'un outil par exemple pour la prochaine session (prise de responsabilité dans la formation).

Enfin, c'est le lieu où l'on co-construit la trame de la prochaine session de formation, en fonction des sujets abordés, des propositions de chacun et des prises de responsabilités. Cette trame consentie par notre communauté contribue à faire évoluer la formation et la professionnalisation de chacun.

2.2. De la création du groupe coopératif

Le conseil, un processus de transmission des valeurs, participe à l'intégration de tous les professionnels

Le conseil a un rôle de transmission des valeurs et des règles, dans le sens où il va guider les nouveaux arrivants vers une pédagogie institutionnelle efficace, il est, en quelque sorte, un guide, garant de la pédagogie institutionnelle. En adoptant les valeurs et les règles de la formation via le conseil de coopération, le stagiaire va entrer petit à petit dans la communauté et ainsi pouvoir bénéficier pleinement de l'accompagnement.

Quelles sont les valeurs et les règles?

- accepter les erreurs de chacun, la bienveillance, la solidarité.
- accepter la coopération (Sans elle, la formation n'est pas efficace. Le conseil porte donc bien son nom et semble être l'élément moteur)
- être ouvert et accepter les différentes identités professionnelles, la curiosité de l'autre.
- accepter des outils de la pédagogie institutionnelle, en tant que cadre de l'accompagnement.
- accepter une formation active et participative avec des échanges, des partages d'expériences. J'apprends / je fais apprendre.

- prendre des responsabilités (moteur de la formation)

Le conseil est essentiel dans le processus d'accompagnement, il participe à l'intégration de tous les professionnels. Pour moi, la majorité des valeurs de cette formation sont transmises lors du conseil.

Comment le conseil devient petit à petit une structure « instituante⁵».

C'est le lieu où, ensemble, les membres du groupe analysent les aspects de la vie de la formation, confrontent leurs points de vue, prennent des décisions, et évaluent les applications des décisions. Les formateurs vont donc s'appuyer sur cette colonne vertébrale, cette « clé de voute » du dispositif pour un « agir coopératif » et pour que la formation devienne l'affaire de tous. On pourrait comparer le conseil à une forme de figure d'attachement au sens de John Bowlby⁶ pour montrer que le conseil en sécurisant le groupe génère un sentiment d'appartenance et est moteur pour la mobilisation des adultes. Cet attachement permettrait un investissement et son maintien. On voit comment un outil pédagogique « instituant » a permis de poser les fondements même de notre formation et assure sa survie jusqu'aujourd'hui.

2.3. A la création d'une identité professionnelle

Je ne peux que constater la forte relation entre dynamiques identitaires et formes d'engagement en formation.

Le conseil a la capacité de relier les différents collaborateurs et participants dans un combat commun : la lutte contre le décrochage scolaire. Peut-on parler ici d'identité commune qui efface les barrières instituteurs, professeurs, éducateurs ?

Le conseil permet de nous rappeler que le sujet de notre formation est la lutte contre le décrochage scolaire. Nous sommes sur le même bateau pour aider ces jeunes en difficultés. Les barrières d'identités professionnelles s'effacent, les hiérarchies (dans le sens formateurs/stagiaires) ne sont pas contraignantes, les querelles professeurs/éducateurs disparaissent.

⁵ Qui fait institution, cadre des relations, règles et sens pour un groupe

⁶ John Bowlby (psychiatre, psychanalyste, 1907/1990), s'intéresse au développement des relations sociales et affectives, il postule que ces relations prennent leur source dans premier, l'attachement à une figure sécurisante et protectrice, le besoin de sécurité est un corollaire à l'attachement.. Pour Bowlby, ce n'est que lorsque ce besoin d'attachement est satisfait que l'enfant peut s'éloigner et explorer le monde. L'attachement est un lien affectif, recherché en période de détresse. Pour Bowlby, ce lien primaire sert de socle, de matrice à l'ensemble des relations sociales d'une personne.

John Bowlby, Attachement et perte, vol 1, "L'attachement", Paris, PUF, 2002

Nous créons par le biais du conseil de coopération une nouvelle identité professionnelle. Nous sommes tous des professionnels en coopération.

Le sentiment d'appartenance au conseil favorise l'égalité des acteurs et participe à une identité commune.

Dans la formation, il y a des cadres et non cadres. Tout le monde est au même niveau lors de ce conseil. Par exemple, un bénévole peut très bien être le président de la séance. Cela demande obligatoirement l'acceptation de se décentrer par rapport à nos représentations d'identités initiales. La chose importante à retenir, selon moi, est : la transmission des valeurs de la formation n'est possible que si nous acceptons de nous impliquer, de nous mettre à disposition de la formation et d'accepter la pédagogie adoptée. Il faut donc accepter d'être différent et en même temps d'accepter d'être une valeur ajoutée pour les collègues de la formation.

Le conseil a permis de déconstruire ma vision d'un éducateur en formation. Puis, il m'a permis d'opérer une « projection collective » dont on pourrait dire « *qu'il s'opère dans cet espace psychique une recomposition des identités, recomposition au sens d'un double processus de restauration et de nouvelle constitution* ⁷ ». Ce pas en avant que le groupe fait libère et émancipe des impossibilités et résistances d'apprendre ensemble et ouvre les portes de la co-construction et de la créativité ! Pour enfin, trouver une projection individuelle : « qui » je veux être sur ma structure.

3. Des outils partagés et expérimentés au « changement » d'identité

Enfin, je mettrai en perspective des outils partagés en formation, puis expérimentés sur le terrain qui participent de l'acceptation du « changement » d'identité. Ainsi, il sera aussi question de l'impact de la recherche action sur les pratiques professionnelles.

3.1. Des outils partagés et expérimentés en formation et sur le terrain

Lors des sessions, des invités viennent régulièrement afin de proposer des « outils » ou des ateliers aux stagiaires. Leur partage permet par la suite des expérimentations sur les différents dispositifs, puis un temps de retour d'expérience est prévu à la session suivante.

⁷ Cécile Perrot, *Auto-institution et dynamique de co-accompagnement d'un groupe de professionnels de l'enseignement et de l'éducation en formation à la Fondation des Apprentis d'Auteuil*. Contribution colloque internationale de Tours, 2016. La citation s'appuie sur les travaux de René Kaës, 2005, « *Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeu d'un concept* », in « *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2006, PP 9-30, p. 12 et de P. Geffard, « *Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle, un espace psychique partagé ?* Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, ERES n° 62, page 183-195, p189

Les ateliers proposés par les intervenants extérieurs sont divers : les ceintures⁸ de l'école Saint Charles au Vésinet, les cibles d'évaluation du collège de Priziac, les contes de Philippe Charentin (conteur, et directeur des CAPASH, ESPE Versailles), l'atelier philo de Dominique Pellan (Directrice enseignement ASH, ESPE Paris) et dernièrement l'atelier « parcours biographique » de Valérie Melin (MDC à l'Université de Lille 3).

La forme de la formation recherche action permet d'expérimenter les outils ou les ateliers vus en formation et de faire un retour en grand groupe sur l'expérience et le vécu auprès de nos jeunes. Cela permet d'échanger sur nos questionnements, nos blocages, ce qui marche ou ne marche pas. Les intervenants nous donnent des conseils, explications sur différents aspects de l'atelier ou de l'outil. Chacun a sa place et s'implique pour faire avancer l'expérimentation ou évoluer l'outil.

3.2. L'histoire de la flèche de vie

La flèche de vie est un des outils les plus emblématiques expérimenté en recherche-action. Le recours aux comptes rendus de formation qui sont rigoureusement tenus à chaque session ont permis une mise en perspective chronologique de son histoire au sein du groupe. Du début de l'utilisation de cet outil en formation d'adulte, jusqu'à son appropriation et sa transposition dans les pratiques auprès des jeunes, l'exemple de la flèche de vie montre comment un outil peut vivre et évoluer en recherche action

Point de départ a été un travail autour du « port folio ». Nous avons expérimenté une première « flèche de vie », outil réalisé pour le groupe de professionnels en formation et qui n'avait pas vocation à être utilisé avec les jeunes. C'était une méthodologie, un exercice destiné à objectiver le parcours d'un jeune en situation de décrochage (image 1) en mettant en perspective sur une ligne chronologique les événements relevant de la sphère privée et les événements relevant de la sphère « public ». Cette méthodologie s'inspire des travaux sur les récits de vie de l'Université de Sherbrooke.

⁸ La pratique du judo a inspiré F. Oury à la fois pour le terme et pour l'idée de progressions repérées par des couleurs (du premier niveau, blanc, ou plus haut niveau, noir). Les ceintures liées aux apprentissages sont acquises grâce à des réussites validées devant l'enseignant et le groupe-classe. Un élève peut ainsi être dit, à un moment donné, « vert » en lecture ou « bleu » en numération. On en trouve l'inscription dans de nombreux documents collectifs ou individuels (tableaux des ceintures, tableaux des métiers, livret personnel « Mes progrès », plan de travail individuel...). Elles permettent aux élèves d'accéder à différents rôles dans la classe (secrétariats, certains métiers), mais aussi d'organiser l'entraide dans le travail d'acquisition des savoirs. Les ceintures dites « de comportement » s'obtiennent au moment du Conseil et font référence à l'implication des élèves dans le fonctionnement de la classe coopérative. Elles sont à entendre du côté de la reconnaissance d'un statut dans le groupe. À travers elles, les élèves exercent diverses responsabilités (présidences et direction d'équipe, entre autres). Le degré de pouvoir sur l'organisation coopérative de la classe croît avec le niveau atteint, tout comme augmente le degré d'exigence vis-à-vis de l'élève, en fonction de cette même progression. Patrick Geffard
http://www.occe.coop/~ad67/IMG/pdf/Glossaire_Techniques_Freinet_Pedagogie_Institutionnelle.pdf

Image 1 (présentation PWP)

Groupe en formation recherche action et construction de l'identité professionnelle

Parcours, ligne du temps

Familles, réseau de pairs, activités...etc

Petite enfance	maternelle primaire	Collège	Lycée
----------------	---------------------	---------	-------

Ecole, évènements scolaires, orientation...etc

Colloque les 6 et 7 février 2017, Apprentis d'Auteuil, Paris 16^{ème}

Cet exercice proposé en recherche action m'a inspiré et je l'ai adapté pour les jeunes sur ma structure. Les images suivantes sont des exemples de réalisations des jeunes.

Image 2

A hand-drawn timeline on a white sheet of paper, titled "Privée École" in large, bold letters. The timeline is a vertical line with years from 2000 to 2016 marked on the left. Various events and dates are written in different colors and styles around the line, enclosed in hand-drawn boxes or circles. The entries include:

- 2000**: "nos jours."
- 2001**: "séparation parents"
- 2002**: "ma sœur, Samanta, devient"
- 2003**: "meurtre de Frédéric"
- 2004**: "J'ai écrit un roman"
- 2005**: "J'ai écrit un roman", "J'ai écrit un roman"
- 2006**: "meurtre de Frédéric", "meurtre de Frédéric"
- 2007**: "J'ai écrit un roman"
- 2008**: "J'ai écrit un roman"
- 2009**: "J'ai écrit un roman"
- 2010**: "J'ai écrit un roman"
- 2011**: "J'ai écrit un roman"
- 2012**: "J'ai écrit un roman"
- 2013**: "J'ai écrit un roman"
- 2014**: "J'ai écrit un roman"
- 2015**: "J'ai écrit un roman"
- 2016**: "J'ai écrit un roman"

Image 3



Image 4

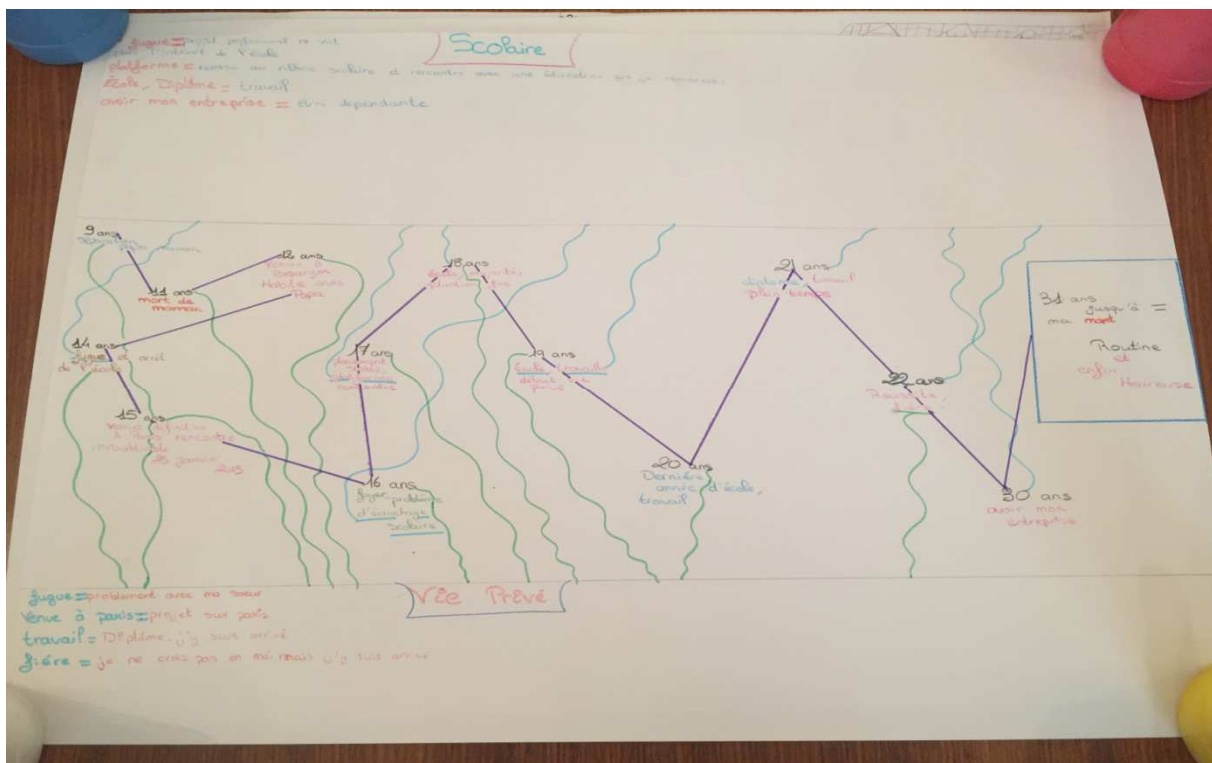
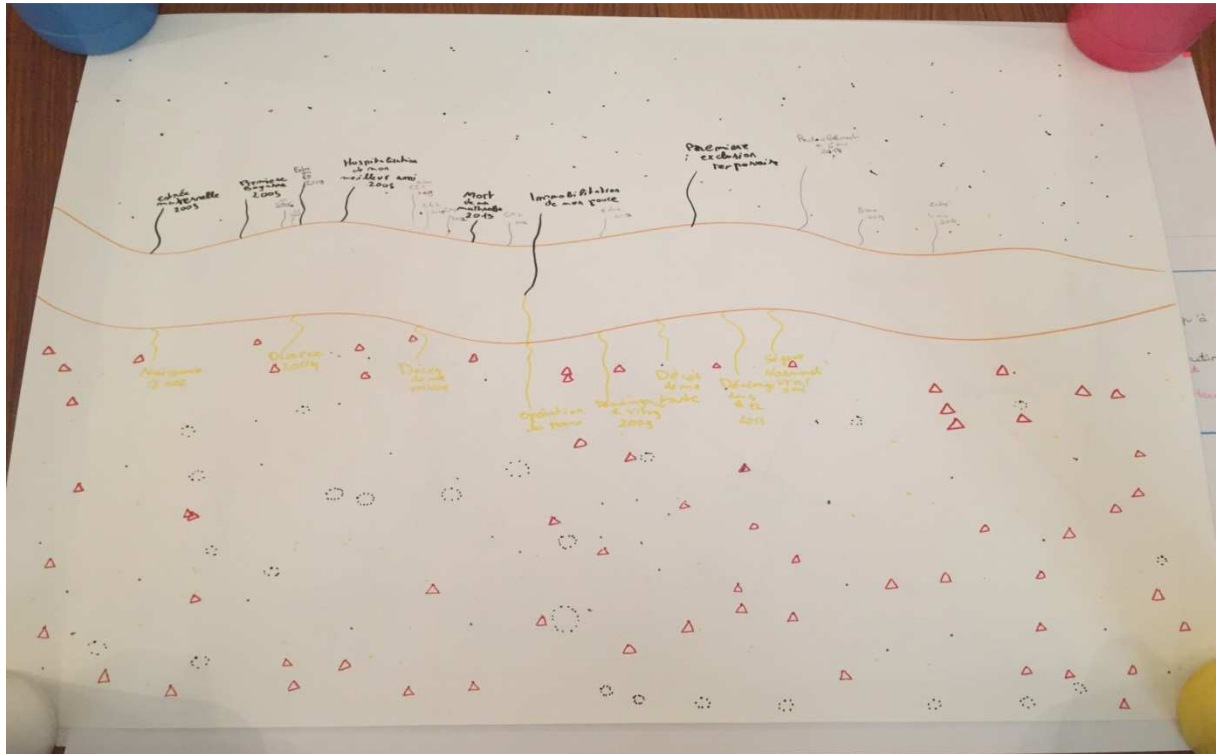


Image 5



Les retours sur cet outil ont été nombreux et sont encore nombreux. D'autres professionnels, avec des métiers et disciplines différentes, comme l'Histoire, les Maths, l'ont aussi expérimenté. Certains l'ont adopté d'autres abandonné et d'autres retransformé. Aujourd'hui au sein de ma structure, cet outil a fait ses preuves et est une des bases de notre travail avec les jeunes.

3.3. Vers une légitimité et une acceptation d'un modèle hybride

La flèche de vie est pour moi l'exemple type d'une acceptation de mon identité professionnelle. Dans le sens où l'outil n'était pas destiné à être réutilisé sur ma structure. La confiance acquise sur le groupe de formation m'a permis d'entreprendre cette démarche d'expérimentation et surtout la présentation à mon tour de cet outil. Même au moment où j'ai voulu tout arrêter (peur de faire de la « psychologie de comptoir »), l'échange avec les autres professionnels m'a conforté dans l'idée qu'essayer et s'autoriser à sortir de sa zone de confort permettait de trouver en soi d'autres compétences et la construction de sa propre identité professionnelle.

Il est impossible pour moi aujourd'hui de donner une définition claire de ce que doit faire un professionnel dans une structure qui lutte contre le décrochage scolaire ; mais, le fait d'avoir trouvé mon cadre d'intervention et de me sentir légitime dans la remobilisation scolaire me mobilise encore plus. Même si, sur mon contrat, il est mentionné « éducateur spécialisé », je me sens plus, aujourd'hui, professionnel au service d'une structure de remobilisation au service des jeunes confiés.