

Des ateliers transdisciplinaires en ITEP : Une modalité pour conjuguer le cadre législatif et la Loi Symbolique

1 Le contexte :

Je me propose de vous décrire dans quel contexte s'est élaboré nos ateliers transdisciplinaires :

L'ITEP Les Sources est géré par l'Association Clair Soleil. Il accueille 25 enfants âgés de 6 à 14 ans à la journée. Situé en centre ville à Bourg de Péage, l'établissement dispose d'une maison et d'un bâtiment classes dans un petit parc.

La zone de recrutement des enfants est prioritairement limitée aux cantons péageois et romanais dans une proximité géographique permettant des relations régulières avec les familles ou le milieu de vie.

L'ITEP comme le précise le décret du 6 janvier 2005, accompagne l'enfant au moyen d'une intervention interdisciplinaire, thérapeutique, éducative et pédagogique, il favorise le maintien du lien de l'intéressé avec son milieu familial et social, il promeut son intégration dans les différents domaines de la vie dans des dispositifs ordinaires ou adaptés. Un de nos projets à ce jour est d'intégrer une classe de notre établissement dans un groupe scolaire traditionnel.

Un accompagnement personnalisé :

Pour chaque jeune, après une période d'observation et d'évaluation, l'équipe pluridisciplinaire élabore un Projet Personnalisé d'Accompagnement qui énonce des hypothèses de travail et dégage un plan d'intervention cohérent.

Le PPA est présenté à l'enfant et sa famille. Il est soumis à leur appréciation et à leur réflexion. Le PPA devient alors le document de référence qui fixe les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre. Notamment dans l'inscription de chaque enfant dans les ateliers transdisciplinaires.

Un membre de l'équipe éducative assure la référence de l'enfant et veille aux évolutions de sa situation. Il est l'interlocuteur privilégié de la famille.

L'accompagnement thérapeutique :

L'équipe thérapeutique, animée par le médecin psychiatre, malheureusement à ce jour ce poste n'est pas pourvu, dresse dès l'admission les bilans de santé psychique et physique. Elle propose alors à chaque enfant et sa famille les soins spécifiques adaptés aux difficultés repérées, prenant en compte les dimensions corporelles, psychologiques, cognitives et sociales.

Des rééducations orthophoniques, psychomotrices et des psychothérapies peuvent être préconisées.

Pour nous, au delà de ces soins, l'ensemble de l'institution est soignante au travers du cadre contenant et structurant qu'elle représente.

L'accompagnement pédagogique :

Les enseignants cherchent à inscrire les enfants dans une progression des acquisitions et à provoquer leur adaptation aux rythmes et aux exigences du système scolaire de façon à autoriser un retour progressif en situation dite « ordinaire ».

L'ITEP comporte 3 classes d'enseignement général, la répartition des enfants dans les classes est faite essentiellement en fonction du niveau scolaire des enfants et de leur capacité à entrer dans les apprentissages :

La classe A conduit les enfants dans un parcours qui leur permettent de retrouver leur place d'enfant, au sein d'une entité scolaire. La prise en charge éducative dans ce groupe est prépondérante, les activités de médiations sont nombreuses.

La classe B permet aux enfants d'améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, leur permettre de retrouver une identité en temps qu'élève. La prise en charge éducative et pédagogique consiste à permettre les apprentissages à travers une diversité d'activités.

La classe C permet à chaque enfant de formuler et d'élaborer un projet. La prise en charge éducative se réduit considérablement, laissant place à l'activité scolaire, intra ou extra muros par le biais d'interventions de la classe dans les écoles voisines ou d'intégrations partielles ou totales dans le milieu ordinaire selon les

projets individuels. C'est cette classe qui pourrait à terme être intégrée en milieu ordinaire.

L'accompagnement éducatif :

Il se relie étroitement avec le volet thérapeutique et avec le volet pédagogique au sens où son intervention prend en compte nécessairement l'enfant dans sa globalité. Il se propose de développer les compétences sociales de l'enfant, tenant compte de ses besoins, de son potentiel, de son contexte familial.

Il s'agit, à terme, de favoriser l'épanouissement des capacités de l'enfant, de développer ses compétences en matière d'autonomie, de créativité, d'adaptabilité, de construire son parcours au sein de l'établissement et au delà, de l'aider à devenir responsable de ses choix dans une démarche citoyenne.

Cet accompagnement s'organise autour de temps collectifs et individuels, amenant l'enfant à quitter son registre défensif dans les relations aux autres par des actions socialisantes, dans des espaces de médiation, d'expérimentation, contenant, structurants et sécurisants.

Maintenant après ce tableau, je cède la parole aux représentants de notre équipe qui vont vous exposer notre réflexion quant aux ateliers transdisciplinaires, objets de cet atelier.

2 Cadre législatif

Nous n'allons pas reprendre ici le contenu du décret ITEP (Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005) que chacun connaît. Ce qui nous semble davantage intéressant d'aborder, c'est la triangulation que l'appellation ITEP introduit. Nous sommes passés du « R » de la rééducation au « TEP » du thérapeutique, éducatif et pédagogique, signant l'articulation du soin, de l'éducation et de la pédagogie. Si le législateur s'est donné cette peine, c'est à n'en pas douter qu'il a bien senti là, qu'au delà de l'énonciation des différentes disciplines intervenants dans nos établissements, il touchait du doigt quelque chose de l'ordre de la construction du sujet même du point de vue d'une perspective psycho-dynamique, et que c'est par le

biais d'une approche plurielle que l'on pouvait offrir des voies d'élaboration et de figuration aux enfants et adolescents que l'on accueille

3 Réel Symbolique Imaginaire

3.1 Réel, symbolique et imaginaire chez Sigmund Freud

Freud ne mentionne pas directement trois catégories qui s'opposent ; les catégories de réel, de symbolique et d'imaginaire ne forment pas chez lui des structures, ou dans tous les cas, elles ne sont pas mentionnées comme telles.

La réalité peut être atteinte ; Freud mentionne une épreuve de réalité et un principe de réalité. Le fait de rater la réalité, de la dénier, de la remplacer par quelque chose de subjectif, serait caractéristique de la psychose. Par opposition, la science, elle, permet bien de révéler ce qui est réel.

L'imaginaire est le domaine circonscrit du fantasme, de la rêverie diurne. La personne ne fantasme pas nécessairement : il existe une vie psychique en dehors du fantasme, une perception de la réalité, y compris connaissance de soi - là où Melanie Klein conçoit toute activité psychique comme relevant du fantasme, donc comme production imaginaire formation de compromis.

Le symbolique se manifeste par exemple dans le rêve, et plus précisément dans l'élaboration secondaire, ou *prise en considération de la figurabilité*. Ce mécanisme, au service de la résistance, vise à la formation d'un rêve semblant cohérent, formant un récit chargé de sens, lequel occulte précisément le contenu manifeste du rêve. Pour parvenir à ses fins, l'élaboration secondaire utilise le symbolisme. Freud note en particulier que certaines représentations sont symboles d'autres ; une représentation consciente peut signifier quelque chose d'inconscient. La pensée freudienne distingue le vécu du sujet, le signifié qui lui est subjectif, de certains symboles qui seraient universels, inscrits dans l'expérience humaine. Freud mentionne donc, dans *L'interprétation des rêves*, plusieurs symboles récurrents.

Les fantasmes originaires soulèvent plus que toute autre notion freudienne cette question d'un ordre symbolique, structurant fortement la vie fantasmatique, et pourtant relativement indépendant de la vie de la personne. La révélation, par

Ferenczi du réel, du symbolique et de l'imaginaire s'appuie fortement sur une telle conception de l'origine.

3.2 Réel, symbolique et imaginaire chez Ferenczi

Sándor Ferenczi s'intéresse au coït comme métaphore du retour dans le ventre maternel. L'idée d'un désir de retourner dans le ventre de la mère sera développée par Otto Rank ; pour en rester à Ferenczi, celui-ci comprend la grossesse comme stade de toute-puissance réelle pour le nourrisson, comme époque où tous les désirs sont immédiatement satisfaits, d'où l'idée que, par la suite, l'adulte fantasmera un retour dans le ventre de la mère.

Ferenczi précise cette idée. Dans le coït, le retour s'effectuerait de trois manières :

Il y a retour imaginaire dans le ventre : l'homme rentre dans le ventre au niveau du fantasme, lequel s'avérerait déterminé par une situation, réelle, de plaisir antérieur basée sur des traces coenesthésiques. Le fantasme vise à la répétition d'une expérience de satisfaction, si l'on veut *historique*.

Au niveau du phallus, il y a un retour symbolique dans le ventre. On note que dans le discours, qui se montre sans ambiguïté, il y a *pénétration*. De même que Lacan précisera que la castration est symbolique – puisque, dans le réel, il ne manque rien au sexe de la femme – de même la pénétration n'est pas réelle. Ce qui serait visé ne serait pas tant l'utérus que l'intérieur même.

Quant au sperme, il y a bien pénétration du ventre, ce qui se situe donc au niveau réel. Il y aurait identification à la semence en ce qu'elle a le privilège d'atteindre la situation intra-utérine. Le sperme formerait alors un alter ego narcissique.

On note donc que Ferenczi dévoile ces trois structures, mais pour montrer comment, d'une part, le symbolisme est au service de l'imaginaire, et d'autre part comment l'identification à un objet réel, elle aussi, est au service du fantasme. On remarque également comme l'originaire se trouve indissociable des ces structures, organisateur qu'il est de l'ensemble de la vie fantasmatique.

3.3 Réel, Symbolique et Imaginaire chez Lacan

Lacan, dans un raccourci, présente la réalité comme comprenant trois domaines : l'imaginaire, le symbolique et le réel.

Le symbolique, c'est tout ce que la culture a inscrit en nous comme tiers ; c'est la langue que nous n'avons pas choisie mais qui nous relie aux autres, c'est le raisonnement (la logique) qui nous est commun avec les autres humains ; c'est le monde des signes, des codes, des lois qui structurent les groupes humains.

Le symbolique est l'instance du Je. Il est situé dans le langage (le parlêtre)

L'imaginaire, c'est ce qui est lié, comme son nom l'indique aux images, à ces images personnelles et uniques qui se sont inscrites en nous dans la relation duelle que nous avons eue, en particulier, avec notre mère. A ces images, sont liées des émotions ; l'émotion est quelque chose qui touche au physiologique ; il y a déjà là quelque chose qui est à l'interface du psychisme et du corps.

L'imaginaire s'autonomise comme registre sur la fonction scopique

Lacan rajoute enfin le réel, (différent de la réalité) qui est tout ce qui est irréprésentable, insoutenable, qui ne peut être mis ni en images, ni en symboles, ni exprimable par des mots, c'est un reste. Lacan part du Leer : qui signifie en allemand : vide, inoccupé, vacant (fig. : vide de sens). En faisant l'inversion on obtient: réel. Le réel est ce qui ne peut s'appréhender. Le réel n'est pas la réalité, il est une catégorie produite par le Symbolique, qui correspond à ce que celui-ci expulse en s'instaurant.

A travers la métaphore du nom du père

Il s'agit à chaque fois pour Lacan de définir le père non pas comme le géniteur bien qu'il puisse l'être, mais de le définir par sa fonction articulée à la nomination des places et ceci dans trois registres différents :

Le père nomme, il donne son nom et inscrit le sujet dans une filiation, un ordre généalogique.

Le père répond à la question de son nom comme Dieu à Moïse « Je suis ce que je suis ». Il ne peut être donc totalement défini par le langage.

Le père est nommé par la mère qui occupe une place dans la métaphore paternelle.

Devenir père, relève donc de ces trois registres.

Pour compléter, on peut dire que Lacan a développé une conceptualisation du père à trois niveaux d'articulation :

Le père est tout d'abord symbolique. Lacan le signifie à travers des formules simples : « Le père est un signifiant. Il est une métaphore. Il est le représentant de la loi. Le père symbolique *« est soustrait à toute histoire parce qu'il ne renvoie à aucun être incarné en particulier... De fait, l'essence même du père symbolique est une fonction. Pour J. Lacan cette fonction est justement structurante dans la mesure où tout un chacun, quel que soit son sexe, peut y faire argument. En ce sens, nous sommes les vassaux de cette fonction symbolique qui nous inscrit dans une sexualité. »*¹

Le père imaginaire est celui qui apparaît à l'enfant à travers les constructions de fantasmes imposés par son désir mais aussi dans la manière dont il peut se le représenter tel qu'il apparaît dans le discours que la mère lui propose. C'est ce père imaginaire qui médiatise et transforme le père réel en père symbolique.

Au titre de père imaginaire, un père peut alors apparaître à l'enfant comme père frustrateur (de l'ordre de l'imaginaire), père privateur (de l'ordre du post-réel) et père interdicteur (de l'ordre du pré-symbolique). Il est frustrateur dans la mesure où il vient faire tiers et sortir de l'indifférenciation et de l'indistinction fusionnelle imaginaire mère-enfant. Il est privateur dans le sens où en tant qu'intrus il prive la mère de trouver en son enfant l'objet qui comble son manque. De la réunion de ces deux figures l'enfant peut commencer à pressentir la figure du père interdicteur qui annonce le père castrateur

¹ Dor Joël.- « Lacan et la fonction symbolique du père à l'adolescence ». - Adolescence , 1988, 6, 1, p. 132-133

4 Du cadre de la pratique à la Loi Symbolique

4.1 La transdisciplinarité pour quoi faire ?

Avant d'aborder le concept de transdisciplinarité, il nous semble important de revenir sur les définitions d'interdisciplinarité et de pluridisciplinarité. L'interdisciplinarité concerne le transfert des méthodes d'une discipline à une autre. Aussi intéressante que soit cette démarche – déborder les discipline – sa finalité reste inscrite dans la discipline.

La pluridisciplinarité peut se définir comme l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. Si l'objet sort enrichi du croisement de plusieurs disciplines, si la démarche apporte un plus à cette discipline, ce plus reste au service de la discipline d'origine.

La démarche transdisciplinaire concerne comme le préfixe « trans- » l'indique, ce qui est à la fois *entre* les disciplines, à *travers* les disciplines, et *au delà* des disciplines. Quand la démarche disciplinaire concerne un seul et même niveau de réalité, la démarche transdisciplinaire s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs registres à la fois. L'une et l'autre ne sont pas antagonistes. Pour que la transdisciplinarité existe elle a besoin de la démarche disciplinaire, mieux, elle s'en nourrit.

4.2 Des ateliers de médiation transdisciplinaire

4.2.1 La médiation

Il n'existe pas de médiation en soi, mais il n'y a de médiation que dans un processus qui relie. C'est ce qui permet de représenter la transition, et permet le passage d'un état d'indifférenciation à la reconnaissance de la différence.

Cette fonction médiatrice ou transitionnelle n'est possible que parce que l'être humain est un être de sens, et qui attribue du sens : il y a nécessité pour le psychisme d'avoir recours à l'interprétation, et de recourir à la construction de

représentations qui font lien et sens entre des éléments disjoints et séparés.
« *L'interprète est médiateur, il est messenger et traducteur de sens* »².

Autant dans un groupe psychanalytiquement mené, c'est l'interprétation de l'analyste qui prime et qui est créatrice de liaison entre les processus primaires et les processus secondaires, autant « *pour le groupe à médiation ce n'est pas l'interprétation qui [...] prime [...] mais plutôt les échanges en groupe, qui ont une fonction de miroir pour le sujet, et qui sont aussi l'occasion d'échanges identificatoires, par le biais des échanges d'imaginaires* »³.

Il y a six constantes à tout processus de médiation :

- La médiation interpose et rétablit un lien entre la force (l'éprouvé) pulsionnelle et le sens. Elle ouvre à l'échange symbolique. Elle transforme conjointement et corrélativement l'espace inter psychique et intra psychique.
- Toute médiation implique une représentation de l'origine. Elle est une figuration de l'origine. Elle relie le sujet à un espace originaire dans lequel se pose la question de la place.
- Une médiation s'inscrit dans des problématiques des limites, de la démarcation et des voies de passage.
- Elle s'oppose à l'immédiat. C'est une sortie de la confusion des origines : elle est écart et passage de l'Un à l'Autre.
- Elle suscite un cadre spatio-temporel ; elle génère un espace tiers entre plusieurs espaces, donc elle pose les limites entre ceux-ci, ainsi que les passages possibles. Corrélativement, elle génère de la temporalité avec le repérage d'un avant et d'un après, entre absence et présence, donc elle pose une origine et une histoire.
- La médiation s'inscrit dans une oscillation entre créativité et destructivité. Elle permet au sujet d'explorer sans s'y perdre l'espace interne et externe, puis dans un second temps, l'espace singulier et

² Chouvier B. *et al.*, Les processus psychiques de la médiation, Collection Inconscient et culture, Dunod, Paris, 2002, p. 12

³ Vacheret Cl., Le groupe, objet de recherche et espace de soin, *in* Le lien groupal et le traitement des différences, Canal Psy, Juin-juillet 2000, n° 44

l'espace commun et partagé. Elle assure la capacité d'investir l'objet sans le risque de s'y dissoudre ou de le détruire, de faire trace sans figer celle-ci dans un signe.

Cette expérience de la médiation n'est, comme nous l'avons déjà signalé, opérante et signifiante que si elle s'inscrit dans un processus. Il y a lieu de distinguer le dispositif de la médiation du cadre dans lequel elle se situe.

Le dispositif est en effet l'ensemble des éléments concrets qui sont mis en place par le praticien, tandis que le cadre regroupe les effets de sens qu'il produit. On se situe dans la dimension symbolique, avec les sens produits par le dispositif correspondant.

Le cadre et le dispositif sont posés par les praticiens qui en sont les moteurs et les garants. *« Ce qui fait le travail de la médiation [...] c'est l'accompagnement de l'expérience de médiation par l'écoute et la parole [des praticiens]. »*⁴.

*« Ce qui est médiateur ou intermédiaire ou transitionnel, ce n'est pas l'objet, quelles que soient ses qualités intrinsèques de médium. Ce qui assure une fonction symbolisante et médiatrice, c'est la croyance dans les vertus de l'objet [...]. Aucune médiation n'est productrice d'effet de croissance psychique si elle n'est pas d'abord présentée par un sujet à un autre sujet, et alors seulement inventée-créeée par l'un et par l'autre dans cet accompagnement mutuel. »*⁵.

L'intermédiaire recouvre trois aspects :

- Une fonction et un processus de liaison
- Il permet d'articuler les différences car il est une médiation dans le maintenu-séparé
- C'est un processus de réduction des oppositions entre des éléments complémentaires et antagonistes

L'inter-médiaire c'est la médiation faite « entre », créatrice de liaisons.

⁴ Les processus psychiques de médiation, op. cit., p. 17

⁵ Ibid. p.27.28.

4.2.2 Du transdisciplinaire « sans le savoir »...

L'équipe des sources a entrepris depuis un an un travail de réflexion autour de la prise en charge des enfants accueillis. Comment pouvait-on tenir compte au mieux des besoins des enfants, qu'ils soient éducatifs, pédagogiques, thérapeutiques, et des contraintes horaires des professionnels ? S'il est une constante institutionnelle qui consiste à signifier que nous n'avons pas assez de temps – temps de prise en charge, d'intervention, de réunion –, et qui repose à notre sens davantage sur la fantasmatique propre à chaque institution, il est également une réalité que le temps des différents intervenants n'est pas extensible à l'infini, et qu'il est nécessaire, en conséquent de s'y référer lors de la réunion des projets personnalisés d'accompagnement. Il serait en effet incohérent de proposer à chaque enfant un travail individuel en orthophonie qu'en nous ne disposons que d'un temps partiel. La question se pose donc bel et bien et nous avons été conduit à délaisser une position reposant sur le principe de plaisir – nous sommes une bonne institution qui peut fournir toutes les prises en charges nécessaires – à une position reposant davantage sur le principe de réalité et tenant compte des différentes contraintes en présence, celles des professionnels – moyens - et celles des enfants – besoins – afin de les articuler au mieux d'une prise en charge pertinente.

C'est ainsi que la question d'ateliers co-animés par des professionnels de disciplines différentes a commencé à émerger. Si nous avons fait du chemin depuis l'an passé, nous n'étions pas vierges non plus de toutes expériences. Les groupes classes fonctionnaient déjà en tandem enseignant-éducateur dans une approche transdisciplinaire qui ne disait pas encore son nom. Nous étions comme Monsieur Jourdain : nous faisons du transdisciplinaire sans le savoir. Mais il restait encore le corps médico-psy a associé à cette démarche afin que lorsqu'un enfant se trouve en face d'un adulte ou de deux de champs différents, le troisième champ soit aussi présent, dans l'esprit de l'adulte, et de ce fait, dans le psychisme de l'enfant. Ils nous apparaissaient que c'est par cette manière que nous pouvions proposer un modèle structurant et signifiant de prise en charge aux enfants accueillis.

4.2.3 ... à une tentative de logos d'une pratique transdisciplinaire

Toute la question et la difficulté de l'exercice auquel nous nous livrons est bien là nous semble-t-il. Tout est « déjà-là », dès la question de l'articulation des registres RSI, en miroir pourrions-nous même dire, aux trois registres que nous voyons dans l'organisation triptyque des ITEP. « Déjà-là », car il nous semble bien, dans le registre imaginaire, que notre interrogation est pertinente, tandis que dans l'acceptation du réel, nous avons du mal à nous situer⁶ dans le champ conceptuel du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire. Le travail consiste donc bien, pour notre part aussi, à rentrer dans le champ du symbolique, du logos. En tentant d'articuler ces dimensions, nous proposons un espace de réflexion et de modélisation. Pour les enfants que nous accueillons, voir des adultes se reconnaître comme incomplets et complémentaires leurs proposent une modalité du passage de l'un à l'autre, dans la reconnaissance de l'incomplétude et de la complémentarité. C'est en liant nos pratiques, nos champs disciplinaires, et en accueillant l'autre, dans ce qu'il a de différent et d'identique qu'un effet thérapeutique devient possible. En proposant de réfléchir sur la transdisciplinarité, nous avons été conduits à reconnaître la part de l'autre en nous. Car nul ne peut être purement dans l'éducatif, le pédagogique, le psychologique dans un ITEP. Nous sommes bien, effectivement dans une discipline, nous y appartenons de part notre formation, notre expérience, mais c'est aussi parce qu'il y a une part de l'autre en nous, que nous pouvons le reconnaître comme autre et le faire reconnaître. Ainsi lorsqu'un professionnel est avec un enfant, ils ne sont pas dans une relation duelle mais bien dans une relation à plusieurs : les autres champs sont convoqués et proposent à l'enfant des voies d'élaboration, de figurabilité de la liaison qui jusque là lui on fait défaut. C'est bien parce que les adultes et les registres auxquels ils sont confrontés sont dans cette capacité de liaison que l'enfant peut s'autoriser à son tour de s'aventurer dans cette voie, celle de l'articulation des pulsions au soma, celle de l'articulation du réel et de l'imaginaire et enfin du symbolique, qui va lui permettre de passer du symptôme au synthome, et advenir comme parlêtre, c'est à dire comme sujet qui n'a d'être que parce qu'il parle avec son corps vivant

⁶ Nous l'entendons dans le sens de la richesse et de la complexité du concept RSI, plusieurs fois remanié au fil de l'évolution de la pensée de Jacques Lacan.

4.3 Un exemple d'atelier

4.3.1 L'Atelier Journal de la classe C

4.3.1.1 Aspect pédagogique

« La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent [...]. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen. » (in Instruction officielles- 2002)

Lorsqu'on sait que les élèves dont nous avons la charge éprouvent des difficultés dans la maîtrise du langage et de la langue, et lorsqu'on mesure son importance dans la société dans laquelle nous vivons, il est primordial d'accorder une grande importance à cet enseignement, Il faut alors trouver des pistes d'entrées motivantes, concrètes ; les modalités de travail doivent être rassurantes pour eux.

La réalisation d'un journal permet d'entrer dans ces apprentissages et d'atteindre des objectifs de réussite.

La classe en réalise un dans le cadre d'un projet en collaboration avec l'éducateur référent. Des activités de classe, des rencontres ainsi que des sorties sont proposées afin d'atteindre les objectifs suivants :

1. Connaître la presse :

- Réaliser une grille de classification des journaux
- Connaissances économiques du journal (coût de fabrication...)
- Connaissances juridiques sur la presse
- Connaissances sur les acteurs du journal (rencontrer un journaliste, visiter une imprimerie, un journal...)

2. Concevoir son journal :

- Définir un projet (lectorat, zone de diffusion, périodicité, rubriques, titre...)
- Apprendre à écrire son journal : choix d'une physionomie ; apprendre à informer et à communiquer.

- Connaître les genres journalistiques : interview, compte-rendu, portrait, reportage, enquête, chronique...)
- Apprendre à mettre en forme un texte dans un journal, à mettre en forme une page dans un journal.
- Apprendre les techniques de fabrication du journal.

3. Réaliser le journal

- Suivre une grille d'écriture (questions : qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi ?).
- Collecter l'information
- Traiter l'information
- Choisir un genre

Un certain nombre de compétences sont visés (voir annexes) qui dépassent d'ailleurs le champ de la langue et du langage puisque ce projet permet également de développer des compétences en sciences (utilisation des TICES) ainsi que des compétences transversales (travail de groupe et acceptation de l'autre, entraide, responsabilisation, organisation, dépassement de soi...).

Ainsi des compétences communes sont visées par l'éducateur et par l'enseignant. L'action conjuguée trouve alors tous son sens. Le projet est transdisciplinaire. Chacun garde bien sa spécificité. Les élèves reconnaissent le rôle de chacun et peuvent alors s'engager sereinement dans ce projet. Ils deviennent capables de donner du sens à l'action des adultes de l'établissement dans l'accompagnement de leur projet individualisé, Cela les aide alors à se construire une image plus précise de leur « projet d'apprendre ». Les adultes quant à eux conjuguent leur énergie à viser des objectifs identiques à travers un seul projet plutôt que de s'épuiser en juxtaposant leurs interventions.

4.3.1.2 Aspect éducatif

L'atelier journal est, à n'en pas douter, l'exemple le plus adapté pour parler d'atelier transdisciplinaire. La transdisciplinarité s'exerce à travers cet atelier précis entre l'instituteur de la classe C (regroupant neuf élèves) et l'éducateur spécialisé référent de cette classe.

Quel est l'intérêt véritable de la transdisciplinarité pour cet atelier ?

Tout d'abord, elle permet de poser un regard double sur les enfants y participant. Elle permet un échange de réflexion entre les deux encadrants et une prise de distance certaine dans l'observation et l'évaluation des enfants. L'aspect transdisciplinaire autorise un regard sur le même « sujet » (les enfants) mais avec un point de vue différent selon la place et le rôle de chacun des deux encadrants.

Ensuite, la transdisciplinarité permet d'apporter un sens véritable pour les enfants à leur présence dans l'établissement. Le pédagogique et l'éducatif sont reliés et ne sont plus seulement deux entités isolées, séparées, sans liens l'une avec l'autre. Si chacun conserve sa spécificité et son image particulière aux yeux des enfants, ces derniers s'aperçoivent, qu'à travers cette différence (ou même grâce à cette différence), les deux professionnels s'occupant d'eux peuvent travailler ensemble à l'élaboration d'un objectif commun (le journal), sans pour autant faire ou représenter la même chose.

Cet aspect transdisciplinaire de l'atelier journal permet également d'inscrire les sorties, à visée socialisante, dans la durée, de les reprendre, d'en parler avec les enfants avec recul, et d'en retranscrire le contenu, oralement dans un premier temps, puis à l'écrit par la suite, aux autres enfants de la classe et à l'instituteur. Cette façon de procéder permet d'inscrire ces sorties dans un lien à l'institution et plus précisément à la classe, dont l'instituteur reste le premier représentant. De même, certaines sorties sont effectuées avec l'ensemble de la classe ainsi que l'instituteur lui-même, ce qui permet un déplacement de l'activité de la classe vers l'extérieur de l'établissement et de « transplanter » la classe dans un milieu social ordinaire.

Elle permet également d'effectuer un travail écrit, une transcription d'un vécu dans une visée pédagogique, mais avec la participation de l'éducateur. Les sorties sont ainsi préparées en classe, avec un travail d'enseignement et d'information, puis reprise dans un travail d'écrit. Sans cette complémentarité, le journal ne serait pas réalisé puisque des sorties à l'écrit, cet atelier est un tout qui tend vers un but, à savoir la production d'un écrit destiné à être distribué aux autres enfants et professionnels de l'institution, ainsi qu'aux parents. L'instituteur sans l'éducateur et l'éducateur sans l'instituteur ne pourraient pas réaliser un tel travail sans accepter de travailler ensemble sur un même objet simultanément.

Cette transdisciplinarité permet enfin de produire un matériau fini qui fait trace, à savoir le journal lui-même. Il est le résultat de plusieurs semaines de travail commun entre les deux professionnels et les enfants. Malgré la présence simultanée de l'instituteur et de l'éducateur dans la classe mais aussi à l'extérieur de l'institution, et le travail de lien qui est opéré à chaque fois que cet atelier se produit (une fois par semaine), les enfants continuent à bien repérer la place et le rôle de chacun dans l'institution. Aucune confusion ne semble apparaître dans leurs esprits et ils paraissent même tirer pleinement profit de cette situation où deux adultes différents de par leur fonction travaillent ensemble, dans un même objectif, tout en conservant leur spécificité propre.

D'autres exemples peuvent être développés pour étayer l'aspect bénéfique de la transdisciplinarité (atelier photo-langage ou autres). Cependant, cette action n'est pas toujours aisée à mener et elle se heurte régulièrement à des critiques et des résistances fortes de la part des différents professionnels. La crainte d'empiéter sur le terrain d'action de l'autre, ou d'être à son tour déposséder de « ses outils » propres, sont des faits qui en réalité freinent considérablement la mise en place d'un tel travail.

La définition claire et précise des rôles et places de chacun peut peut-être permettre une meilleure acceptation de cette idée, puis de cette pratique. Une meilleure connaissance du travail de l'autre professionnel peut également permettre plus de tolérance et de respect lorsque les zones d'intervention de chacun se mêlent et semblent se fondre en une seule.

5 Ouverture

L'enfant arrive dans l'institution avec son symptôme. Pour lui, et bien souvent pour nous aussi, c'est du réel, du vide de sens, de l'inappréhensible. La tâche qui nous est confiée à nous, professionnels, c'est en quelque sorte de faire ce travail de mise en sens, de figurabilité.

Pour cela nous disposons de nos pratiques, nos champs théoriques respectifs. Mais est-ce suffisant ? suffit-il de proposer à un enfant en difficulté, et en difficulté hétérogène le plus souvent, un enseignement adapté, un suivi en psychomotricité et un travail éducatif par exemple, pour qu'il puisse trouver les voies

de dégagement nécessaires à son évolution, que, nous, nous souhaitons favorable ? c'est, il nous semble laissé de côté tous le champ de l'inconscient, toute la question des bénéfices secondaires. Si nous sommes des prestataires de services, ce n'est pas dans le sens le plus communément admis, car en ce cas il faudrait peut être mieux s'adresser directement à des prestataires. Le service que nous proposons à l'enfant et à sa famille est tout autre à notre sens. Comme Freud déclarant en 1909 à propos de l'engouement des américains pour la psychanalyse, qu'il leur apportait la peste, à notre manière n'apportons nous pas la peste à ces enfants, leur famille, et l'école dont ils sont partis et ou bien souvent l'on espère ne surtout pas les voir revenir ? Si le symptôme a un sens, il a aussi et surtout une utilité, dont celui qui le porte, n'est pas forcément décidé à se débarrasser. Il ne suffit pas de bonnes volontés pour voir l'enfant rentré dans le « droit chemin ». Cela demande au contraire un travail, une élaboration qui à nos yeux peut peut-être se réaliser lorsque, à la croisée du réel de l'enfant, et de l'imaginaire de l'institution et des différents intervenants, nous tentons de faire advenir le symbolique et le je.

L'expérience que nous menons, si elle n'est pas novatrice en soi – nous disions en forme de clin d'œil que nous faisons du transdisciplinaire sans le savoir – permet de rendre possible, à travers nos réflexions une possible voie d'élaboration pour les enfants accueillis. En leur proposant et en leur faisant vivre cette expérience de jonction et de liaison de ces trois registres, de la difficulté que cela comporte, mais aussi de ce que l'on peut en retirer, nous leur proposons bien davantage une modalité pour qu'ils se risquent à leur tour sur ce long chemin qu'est celui de la construction psychique et de l'apparition du Je, qui ancre dans le symbolique.

En posant cette transdisciplinarité nous avons quitté une position toute puissante, en tant que praticien et en tant qu'institution. Ce que nous avons élaboré, n'est pas parfait bien au contraire, mais tout l'intérêt de notre démarche réside dans cette imperfection. Sinon comment pourrions nous demander à des enfants aux prises avec ce désir tout puissant de l'abandonner, d'abandonner le principe de plaisir pour le principe de réalité ?

Nous disions en préambule : Des ateliers transdisciplinaires en ITEP : Une modalité pour conjuguer le cadre législatif et la Loi Symbolique. Alors qu'en est-il ? En quoi ce que nous proposons à l'ITEP les Sources le permet-il ?

Un des points introduit par le cadre législatif concerne les projets personnalisés d'accompagnement. Durant cette réflexion, amorcée l'an passé, et poursuivie cette année, la « boutique » continuait son quotidien travail. Nous ne pouvions pas attendre que notre réflexion produise quelque chose pour continuer la tâche qui est la notre. Mais nous nous sommes rendus compte, au fur et à mesure de sa progression, que les réunions d'élaboration des projets personnalisés d'accompagnement, s'en trouvait davantage favorisées. Peut-être est-ce là notre point de liaison entre cadre législatif et Loi symbolique : la graphie⁷.

FANJEAUD Jordan : Psychologue

BEZAZ Abdelkrim : Instituteur spécialisé

CHALOIN Eric : Educateur spécialisé

PAVY Alain : Directeur

⁷ Né du logos, mais le législateur se soucie-t-il du logos ?