Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique

A study of the relation to knowledge of children enrolled in IME as part of an artistic journey

Céline Salles et Florence Savournin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6765>

DOI : 10.4000/ree.6765

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Référence électronique

Céline Salles et Florence Savournin, « Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6765> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6765>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique

Céline Salles & Florence Savournin¹

Résumé

Enseigner en institut médico-éducatif suppose que l'enseignant prenne en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves : dans la déficience intellectuelle, s'affirment constamment des restrictions des fonctions symboliques affectant le champ du langage et les processus d'apprentissage. Impossibilité, retrait, refus ou docilité, les manifestations caractéristiques de ces enfants vis-à-vis des situations proposées témoignent aussi de positions singulières par rapport au savoir. La mise en œuvre d'un parcours artistique et culturel dans un cadre pédagogique et didactique adapté permet d'observer et d'analyser les modalités du rapport au savoir pour deux enfants et les remaniements suscités.

Initialement associée au diagnostic d'atteintes cérébrales, la notion de déficience mentale s'est progressivement dégagée de déterminations purement organiques et du caractère d'incurabilité qui lui était associé. Les approches psychanalytiques (Mannoni, 1964) et psychodynamiques (Salbreux & Misés, 2005) ont en France contribué à mettre en évidence l'hétérogénéité de la déficience intellectuelle et son caractère plurifactoriel. Il est désormais admis que même dans les cas où des atteintes organiques existent dès la naissance, la déficience mentale « *ne représente pas un état donné d'emblée : il s'agit d'un processus qui se construit, se modèle progressivement sous l'influence de facteurs divers* » (*ibid.*, p 26). L'altération des fonctions symboliques propre à la déficience intellectuelle affecte tout particulièrement le champ du langage, tant dans sa fonction de communication que dans son rôle essentiel dans les processus de symbolisation (Salbreux & Misés, 2005). Ces particularités inhérentes au rapport au langage des élèves confrontent l'enseignant à des obstacles didactiques de nature à provoquer doutes et questionnements face à ces jeunes présentant des besoins éducatifs très particuliers. Ainsi, pour la majorité des jeunes scolarisés en institut médico-éducatif (IME), mettre en mots une interrogation, une intention, un point de vue est au premier abord une tâche inaccessible. Manifestant le plus souvent une apparente docilité vis-à-vis de l'enseignant, ces enfants semblent en effet fonctionner sans questions ni certitudes, comme si « le sujet s'accommodait particulièrement bien que l'autre sache à sa place » (Bardon, 2010). Malgré ses défaillances dans la verbalisation langagière, l'approche psychanalytique soutient que le sujet dit « déficient » n'en est pas moins ancré dans le monde de la parole et du désir partageant en cela la condition de tout sujet parlant (Cabassut, 2005). Dans cette perspective, quelles que soient les déterminations qui caractérisent un sujet, son rapport au savoir relève d'une position subjective. Notre étude s'intéresse au rapport au savoir d'enfants caractérisés par une déficience intellectuelle. Dans une visée à la fois praxéologique et heuristique, notre étude montre comment la mise en place d'un parcours artistique et culturel développé sur trois années consécutives a permis d'observer des modalités singulières dans la disposition envers le savoir des sujets qui y sont engagés. Une approche méthodologique clinique nous a permis de percevoir des effets de remaniements dans leur rapport au savoir pour deux enfants scolarisés en IME.

¹ Céline Salles, enseignante spécialisée en IME. Florence Savournin, docteur en études psychanalytiques, enseignante à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Toulouse, chercheure associée au Laboratoire Enseignement Formation Travail Savoirs (EFTS) et Laboratoire Clinique Pathologique et Interculturelle (LCPI), Université de Toulouse 2 Jean Jaurès.

1. Éclairage théorique : approches psychodynamique et psychanalytique

Les termes nosographiques de la déficience s'inscrivent dans une histoire de l'arriération mentale dominée par le modèle de l'anatomo-pathologie du système nerveux qui a longtemps associé la pathologie déficitaire à une cause organique et un état d'incurabilité (Zemmour, 2000). En France, la généralisation de l'obligation scolaire à la fin du XIX^e siècle avait conduit à l'introduction du concept de débilité mentale ainsi qu'à l'invention, par Binet, d'un instrument de mesure destiné à classer la déficience. La référence à la notion d'âge mental puis à celle de Quotient Intellectuel (QI) ont contribué à entretenir l'illusion selon laquelle les « déficients » manqueraient tous « plus ou moins, d'une seule qualité, l'intelligence » (Salbreux & Misès, 2005, p.23).

■ *Déficience et langage*

Plutôt que d'adopter un point de vue exclusivement déficitaire et globalisant, la perspective psychodynamique et la psychanalyse, dans leurs recherches sur la déficience mentale, s'accordent à souligner l'originalité propre à la dynamique de chaque sujet et la singularité de ses rapports avec son environnement. Les études psychodynamiques se sont intéressées à la personnalité de l'enfant dit déficient, mettant en évidence l'influence des facteurs psychopathologiques et environnementaux dans son évolution. Ces travaux ont permis de mieux reconnaître les aspects originaux et les potentialités de l'enfant présentant une déficience et d'identifier les processus en jeu dans son rapport au langage, aux objets du monde et aux savoirs. Ainsi, Salbreux et Misès (2005) soulignent l'importance des effets de l'altération des fonctions symboliques dans le champ du langage tant dans sa fonction de communication que comme support des processus de symbolisation. S'appuyant sur les études menées depuis Freud sur l'émergence de la vie psychique de l'enfant, Bernard Golse (1999) rappelle que les processus précoces de symbolisation procèdent d'un double ancrage, à la fois corporel et interactif. C'est en se liant aux mots venus de l'extérieur que les premières représentations, formées à partir des sensations corporelles, constituent les représentations proprement dites permettant dès lors des liaisons entre la vie intérieure et les objets externes et leur représentation, puis entre les représentations entre elles (Delion, 2002). Ce sont des défaillances survenues dans ces processus qui, dans la déficience, limitent les possibilités de recourir aux représentations symboliques pour s'extraire d'un vécu essentiellement dominé par les sensations corporelles. La pratique d'enseignement avec les élèves d'IME montre en effet que s'ils acceptent volontiers d'être dans l'activité, de « faire », les enfants ne parviennent guère à « dire sur le faire », à se distancier de leurs actions et de leurs expériences. Leur parole semble n'agir ni pour produire, ni pour construire du sens. Elle n'est ni médiation de savoir, ni médiation de pensée, ni instrument pour réfléchir et « dire sur » le vécu. Tout se passe en effet comme si ces élèves étaient « imbriqués dans les situations qu'ils traversent, sans pouvoir se démarquer de celles-ci par le langage » (Boutinet 2002, p.22). Pour la psychanalyse, ses faiblesses dans le « dire » ne doivent pas nous empêcher de reconnaître chez le « déficient » sa nécessaire affiliation au monde symbolique du langage signifiant (Cabassut, 2005). Cette perspective conduit à se détourner de toute tendance à réduire ou à évincer la dimension de sujet dans l'approche théorique et pratique de la déficience mentale. Ainsi, plutôt que d'envisager la déficience du point de vue de l'absence de la pensée, la psychanalyse nous engage à considérer que, partageant en cela la condition de tout sujet parlant et malgré son défaut de verbalisation langagière, le « déficient » est ancré dans le monde de la parole et du désir (*ibid.*). L'immersion dans le langage caractéristique du petit d'homme signe son aliénation dans le désir d'un Autre et constitue la condition de son émergence comme sujet de désir. Institué comme tel, la position dialectique du sujet à l'égard du savoir peut être interrogée : « Il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir » (Bergès, 2004).

■ **Rapport au savoir**

Du point de vue de la psychanalyse, la notion de savoir se distingue de celle de connaissance qui lui est communément associée. L'inconscient, ce « savoir qui ne se sait pas » (Mannoni, 1985), bien que n'étant pas de l'ordre de la représentation, œuvre pour le sujet humain dans toutes ses représentations conscientes et processus de pensée (Savournin, 2003). En tant qu'objet visé, à prendre ou à apprendre, le savoir recouvre un ensemble infini de liaisons possibles sans cesse renouvelées (Menès, 2012). La notion de rapport au savoir, utilisée dès 1966 par Jacques Lacan, a depuis montré sa fécondité dans le champ des sciences de l'éducation. Permettant d'approcher dans sa dimension subjective la disposition d'un sujet envers le savoir, cette notion a montré comment un sujet pouvait se confronter aux savoirs existants et produire une manière propre de comprendre et d'agir sur le monde (Beillerot, 1996). Ainsi, plutôt que de s'attacher aux seules caractéristiques intellectuelles d'enfants « traditionnellement considérés comme des êtres cognitifs » (Dumas, 1999), la notion de rapport au savoir permet de saisir, quelles que soient les déterminations propres au sujet observé, la manière singulière dont chacun accepte, rejette ou encore s'approprie un savoir. Bien qu'ayant développé la notion dans deux directions distinctes, Beillerot et Charlot (2006) s'accordent en effet à considérer le rapport au savoir non comme un trait susceptible de caractériser un sujet cognitif, mais bien comme un processus à l'œuvre pour chaque sujet singulier. Plus précisément, Beillerot (1989), en référence à la psychanalyse, avait mis l'accent sur la dynamique du désir qui sous-tend ce processus, désir susceptible de conduire le sujet à agir et penser. Ainsi, il doit être considéré dans sa dimension consciente mais aussi inconsciente (Mosconi, 2000). Dans une note sur le *modus operandi* du rapport au savoir, Beillerot (1996, p.145) se demande « comment une notion, un concept ou une théorisation en cours peuvent contribuer à produire de la connaissance ». Si la notion de rapport au savoir peut montrer son utilité, c'est dans la mesure où, basculant du champ de la psychanalyse ou de la sociologie à celui de l'éducation, le rapport au savoir peut être envisagé comme « processus de production d'un savoir pour penser et agir à partir des savoirs appris » (p.151). Les situations d'enseignement se prêtent à l'étude des différentes dimensions du rapport au savoir puisque celui-ci n'est accessible que « dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit » (*ibid.*).

2. **Un parcours artistique et culturel : faire, voir, dire**

Être enseignant pour des enfants scolarisés en institut médico-éducatif suppose de prendre en compte les obstacles inhérents à leur accessibilité au symbolique et suppose de concevoir des dispositifs favorisant cet accès. La pratique artistique, par la place qu'elle laisse au sujet et par les processus de transformation qu'elle donne à expérimenter, nous a semblé pouvoir répondre à cet enjeu. L'action pédagogique a dès lors consisté à mettre en place un parcours artistique et culturel articulant pratiques artistiques et rencontres d'œuvres et d'artistes. La prise en compte des besoins individuels et des objectifs repose sur la place donnée à l'imprévu et l'exploitation des trouvailles, dans un va-et-vient entre chaque enfant, le groupe, les artistes, les productions et les œuvres. Du grec *plassein* (former), est plastique tout ce qui est de l'ordre des transformations. La trace, l'œuvre résultat de cette transformation, qu'elle soit maladroite ou élaborée, permet une distanciation réflexive, critique, mode constitutif de notre rapport au monde et processus de transformation de soi. Alliant le champ des ressentis et des représentés, la pratique des arts plastiques enrichie ponctuellement d'autres pratiques (photo, danse, cirque) est venue dans notre parcours favoriser perception, expression et création.

■ **Une didactique adaptée**

Notre travail s'est inspiré du schéma circulaire classique d'une démarche artistique développé par Daniel Lagoutte (2002) qui a ici été adaptée. Le séquençage proposé a l'avantage de mettre l'accent sur un cadre cohérent tout en permettant des mouvements de relance et de transformation permanents entre action et réflexion. L'enjeu de la phase initiale de sollicitation

est d'éveiller l'intérêt, la curiosité, de faire appel à des sensations parfois archaïques. La situation est ouverte et donne lieu à des questionnements divers auxquels les enfants répondent par des productions variées, des solutions divergentes. Les entrées sont multiples (une matière, une technique, une opération plastique, un objet, une œuvre), sans attente énoncée pour laisser se développer des cheminements personnels. Des temps de verbalisation sont prévus, retour réflexif sur les productions pour verbaliser les actions, constater les effets produits, mettre en relief les trouvailles, expliciter les échecs, comparer des procédés, confronter à des œuvres. C'est une phase de convergence qui permet de faire émerger des savoirs et d'accéder au sens (Pélissier, 2004). L'adaptation de la démarche accentue ici la place donnée aux sensations en suscitant des rencontres avec la matérialité et les éléments plastiques, la dimension des perceptions par la découverte du plaisir de produire des effets, le plus souvent fruit du hasard et la dimension des représentations en donnant les moyens de s'essayer à des modalités d'expression diverses, repérées, choisies, expérimentées et maîtrisées. Ce cadre de travail permet alors de rajouter la recherche des effets à la jouissance du geste, le désir de communication à la pure découverte sensorielle en mettant en jeu et en les articulant, le faire comprenant le geste, le voir par le regard porté sur ce qui se fait et le dire par le retour réflexif sur ce qui a été fait.

■ **Faire, dessiner**

Le parcours artistique a donné au carnet de traces et de dessins une place essentielle. Les premières traces réalisées par l'enfant correspondent à une symbolisation sensori-affectivo-motrice par le geste de situations émotionnelles qui n'ont pas encore acquis le statut de représentations autonomes. Ce n'est pas la représentation qui guide le geste ; c'est au contraire le geste qui permet la constitution de la représentation (Tisseron, 2005). Dessiner, c'est aussi garder le souvenir vivace d'un moment, restituer la vision intérieure, immatérielle, d'un instant de la vie, non pas tel qu'il est, ou a été, mais tel que le sujet qui dessine l'a saisi personnellement. On dessine par essais successifs pour maîtriser des capacités motrices, devenir petit à petit maître de ses gestes, de ses traces et de ses signes. Espace personnel pour gribouiller, collecter des détails lors d'une sortie, coller des éléments, conserver ses notes plastiques qui constitueront une réserve d'idées en vue d'une pratique plastique personnelle et authentique, le carnet de dessin a un rôle de référence et de mémoire.

■ **Voir et dire**

Regarder une œuvre, analyser le réel produit et dire ce que l'on voit, ce que cela évoque, vivre les étapes d'une pratique artistique et en faire une description, opérer un retour réflexif sur la trace plastique, ancrer le vocabulaire plastique dans une situation langagière qui a du sens ou simplement s'exprimer, verbaliser des sentiments, émotions, impressions sont autant de situations où le langage occupe une place essentielle, où la parole engagée prend du sens par rapport à ce faire et à la trace distanciée de soi. C'est dans la capacité fortement représentationnelle des arts visuels, au centre même des processus de pensée et de l'ensemble de la vie mentale, que résident les enjeux de ce parcours culturel en arts visuels, dans la construction d'un langage verbal pertinent pouvant être réinvesti comme outil de réflexion, de construction de soi et du savoir (Barth, 1987). L'art en tant que langage et jeu de postures langagières favorise l'émergence d'une position subjective et la construction d'une parole apprenante et réflexive.

3. **Position du problème et aspects méthodologiques**

Parler, dire sur, représenter, ces opérations inhérentes au fait d'apprendre sont pour l'enfant déficient entravées par des restrictions liées aux processus mêmes de symbolisation. Les élèves d'IME semblent ne pas éprouver cette curiosité pour le monde qui les entoure, présente chez la plupart des enfants. Dès lors, comment enseigner avec des élèves manifestant de telles entraves

dans les apprentissages ? La conception du sujet qui sous-tend les approches psychodynamiques et celles de la psychanalyse nous amène à considérer que, bien qu'entravés dans leur accès au langage et à la verbalisation, les enfants désignés comme déficients n'en sont pas moins inscrits, de manière singulière, dans le monde symbolique de la parole et, en tant que tels, sujets de parole et de désir. Peu tournés vers les objets de savoirs, ces enfants entretiennent néanmoins des relations avec des objets, les autres, le langage, manifestant par là même un certain rapport au savoir. Ce sont les modalités du rapport au savoir de ces enfants qui nous intéressent dans cette étude. Quelles sont-elles ? Comment en observer les remaniements ? Les données recueillies lors d'un parcours artistique proposé par une enseignante spécialisée dans sa classe en IME se sont prêtées à cette étude. L'expérience artistique est propice à favoriser des liaisons entre le registre des sensations et celui des représentations (Maldiney, 1994). Les sollicitations sensorielles provoquées par la rencontre avec la matière elle-même et avec des œuvres d'artistes donnent lieu à des mises en mots soutenues par la présence de l'enseignant. Dans notre étude, nous avons privilégié l'approche clinique (Beillerot, 1996) pour explorer les effets de mise en situation d'une pratique artistique avec les jeunes élèves de l'IME. Le recueil de données suppose de prendre en compte les problématiques particulières des sujets observés, celles-ci rendant ici impossible l'utilisation d'entretiens communément employés dans les recherches qualitatives. Les obstacles rencontrés dans l'usage de la langue, caractéristiques de ces jeunes élèves, constituent une réalité qui, de fait, a orienté notre démarche. Afin de disposer d'un matériau conséquent, des observations ont été réalisées et notées quotidiennement par l'enseignante tout au long du parcours culturel qu'elle a conduit avec ses élèves ; elles ont ensuite été rassemblées et organisées conjointement par l'enseignante et par un chercheur extérieur à la situation initiale d'enseignement et découvrant le matériau recueilli.

Ce sont ces données diverses, provoquées ou invoquées, spontanées ou induites, langagières ou comportementales, que Beillerot (1996, p.157) propose d'organiser à partir d'une typologie distinguant les données relatives aux faits, celles relatives aux phénomènes et enfin celles ayant trait aux commentaires. Nous avons opéré des choix pour inscrire dans l'une ou l'autre de ces catégories des données qui se présentent dans la réalité comme imbriquées. Cette « opérationnalisation de la notion de rapport au savoir » (*ibid.*) s'avère pertinente pour saisir, en situation, les différentes dimensions du rapport au savoir. Ainsi, pour les faits, nous avons choisi d'identifier des savoirs (langagiers, artistiques ou culturels), des savoir-être (attitude face à l'inconnu, face à un choix), des savoir-faire (techniques, dessin, niveau d'élaboration des productions, recherche). Les phénomènes correspondent à des données remarquables comme autant de manifestations subjectives : mouvements corporels, gestes spontanés, expressions de plaisir/déplaisir, intérêt/désintérêt pour la valeur de la production, manifestations de retrait, d'ardeur, de fébrilité face à l'activité. Dans les commentaires, nous avons retenu les paroles et expressions spontanées des enfants comme manifestations de leur cheminement. L'analyse des données a consisté à croiser faits, phénomènes et commentaires relevés pendant trois années consécutives auprès de deux enfants dans le cadre d'un travail de recherche initié en 2010, avec les dimensions du rapport au savoir que nous avons retenues : rapport au langage, aux connaissances, aux objets (nouveaux, perçus, représentés).

4. Étude de cas

Le projet artistique a été conduit dans un institut médico-éducatif accueillant des enfants avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère et dont l'unité d'enseignement est répartie en cinq classes. La classe concernée par ce projet, composée de dix-huit élèves de sept à treize ans, est organisée en temps d'enseignements regroupant seulement trois à cinq élèves à la fois. Pour les deux enfants faisant l'objet de cette étude, le projet artistique, essentiellement orienté vers les arts plastiques, a occupé une place centrale dans un même dispositif pédagogique dont le volume horaire a évolué de huit à onze heures hebdomadaires entre la première et la troisième année. Pour ces enfants, la scolarité s'effectue en totalité dans la classe de l'IME sans scolarisation en milieu ordinaire associée. Rémy (six ans et demi) et Hélène (neuf ans)

bénéficient de prises en charge thérapeutiques en orthophonie et psychothérapie, et éducatives à travers le quotidien du groupe et diverses médiations (médiathèque, piscine, judo). Une demi-journée en centre de loisirs a pu être proposée à Hélène au cours de la troisième année.

■ Rémy : Mona Lisa, un modèle à imiter

À son arrivée dans l'institution et durant les premiers mois, il est difficile de comprendre le contenu du discours de Rémy. Souvent écholalique, son langage pragmatique est déficitaire tant du point de vue de l'expression que de la compréhension des intentions, des émotions des autres et des siennes. Rémy ne sait pas exprimer un refus, une préférence, n'a pas acquis le pronom « je ». Il n'initie ni jeu ni activité, ne joue pas avec les autres qu'il semble fuir. Il peut faire rouler interminablement une voiture sur place. Peu autonome, il a besoin du regard approuvateur de l'adulte pour faire. Sa capacité de concentration sur une même tâche n'excède pas dix minutes. De fréquentes manifestations d'anxiété, des stéréotypies, une agressivité plus ou moins contenue, des besoins importants de réassurance caractérisent son comportement changeant : moments de quasi-repli, d'inertie oscillant avec des moments d'agitation, d'irritabilité colérique, associés à des symptômes somatiques. Il présente également des troubles sévères de la structuration temporelle, des difficultés de représentation de soi, du schéma corporel, aussi bien dans le corps vécu que dans le corps représenté. Rémy ne peut pas reconnaître ses propres productions comme siennes. Sa dépendance à l'adulte est remarquable : il vit dans l'anxiété permanente de la perte de l'autre (mère, enseignante, éducatrice).

Rémy - Faits et Phénomènes - Extraits

	1e année	2e année	3e année
Langage	phonème phrase	Acquisition du "je" (2011)	Phrases spontanées à 2/3/4 morceaux de mots et mots "Dire sur" plus précis
	n'exprime pas d'émotions, de choix parle spontanément pour exprimer des besoins	Commence à "dire sur" Exprime des émotions, des intentions Peut dire "non"	Exprime des choix, ses émotions, des intentions, des désaccords Questionne, verbalise Propos destinés aux adultes et aux pairs Étayage de l'adulte nécessaire
	Étayage de l'adulte nécessaire pour préciser ses propos, ajuster les sons	Propos destinés à l'adulte essentiellement Étayage de l'adulte nécessaire	
Savoirs (Connaissances culturelles)	Fortement contextualisées	Fortement contextualisées	Début de décontextualisation
Traces (Dessin)	Gribouille Peut saisir un crayon à pleines mains et laisser une trace mais semble désintéressé Pas d'intention de représentation	Représente avec un lien symbolique (verbalisé) Nomme son tracé rétrospectivement (réalisme fortuit) Commence à imiter	Dessine intentionnellement, commence à représenter Imiter n'est plus un besoin en cours d'année
Attitude face à la nouveauté (situation, technique, projet)	Fort étayage de l'adulte pour commencer, faire et terminer Tâche souvent expédiée	Hésite, commence, regarde l'adulte, regarde les autres Besoins de l'étayage de l'adulte pour continuer Commence à imiter	Entrée immédiate Plaisir à faire Refait si nécessaire pour plus de justesse et sans anxiété manifestée Demande à terminer
Attitude face aux objets (objets perçus, objets représentés)	Investigue peu avec les mains Perçoit majoritairement des détails et non la globalité Absence de curiosité manifeste Absence de manipulation Inquiétude face au choix	Commence à manifester du plaisir pour ses productions	Perception tactile plus riche Perception visuelle des détails Choisit et affirme ses choix Demande à emporter ses productions pour les montrer

Commentaires : En mars 2012, alors que les enfants se prennent en photo, Rémy s'assoit devant le photographe, replie un bras comme s'il s'accoudait en laissant retomber nonchalamment sa main, pose son coude sur le dessus de sa main et dépose ses doigts sur sa joue en détournant légèrement sa tête. Avec un sourire, il me dit « Na Lisa ».

- *Étayage sur l'autre et maîtrise des objets*

Pour pouvoir penser, Rémy doit prendre un appui corporel, tactile ou visuel réel sur autrui. Son rapport au savoir est pris dans cette modalité. Sa passivité est importante, il initie peu, attend beaucoup de l'adulte. Il fait peu de liens entre ses savoirs, traversant les situations les unes après les autres, s'engageant pas à pas si l'adulte bienveillant valide chaque étape. Le savoir mobilisé ne semble pas pour Rémy être un savoir générique, un savoir institutionnalisé, mais plutôt un savoir relatif à un support utilisé. Ainsi, le savoir semble difficilement dissociable de l'objet auquel il est attaché et ne pas exister par lui-même. Comme le soulignent Salbreux et Misès (2005, p.26), les processus de pensée, dans la déficience, se développent essentiellement dans une visée défensive, s'orientant le plus souvent « vers la maîtrise des objets externes au détriment de leur fonction de liaison avec la vie intérieure ». Au fil du parcours, un environnement et un cadre rassurant permettront à Rémy d'accepter de prendre quelques risques, créant de nouvelles associations de l'ordre de la pensée. Ses productions restent suspendues à une réponse favorable ou une expression de satisfaction de l'adulte.

- *Choisir : extraire des objets du monde*

La saisie des objets par la main représente le premier mode d'appropriation du monde et le début de la symbolisation, à la condition qu'un adulte présent souligne le processus en cours. Devant un ensemble de boîtes mises à sa disposition (2011), Rémy n'opère pas de manipulation, pas de choix, pas d'expérimentation, regarde vers l'adulte pour manifester une incompréhension de la situation, une légère inquiétude. Un étayage est alors nécessaire pour extraire un objet (une voiture) que Rémy fera rouler inlassablement d'avant en arrière. Comme l'indique Salbreux et Misès (2005), « *Les restrictions favorisent certes l'adaptation avec le réel mais le sujet se trouve pris dans un mode ramené à ses dimensions immédiates ; le dehors est banalisé, répertorié, devient l'objet de manipulations répétitives plutôt que source d'investissements diversifiés* ». Lors d'une situation similaire en 2013, Rémy a du mal à contenir son enthousiasme, saisit des objets avec curiosité et plaisir, témoignant par là de sa capacité, désormais, à opérer un choix.

- *La parole : du langage adressé*

L'apparition du « je » et du « non » dans la deuxième année du parcours, témoignent pour Rémy de sa capacité nouvelle à exprimer des émotions, des intentions, à faire des choix et à se positionner. La mise en place de formes d'indication du futur, formes de projection du sujet hors de lui-même, hors de l'instant présent, suppose une mise en place parallèle de formes d'identification, de subjectivation. Les situations d'imitation que Rémy multiplie, ses démarches pour faire participer les autres à son action, témoignent de sa capacité nouvelle à adopter plusieurs points de vue, à envisager la position d'autrui. Les expressions spontanées relevées dans les commentaires soulignent l'émergence d'un processus de subjectivation. L'imitation produite avec « Na Lisa », dans la posture prise par Rémy et les signifiants qu'il y associe, indique le lien opéré entre une image représentée – le souvenir du tableau –, une attitude corporelle d'imitation et une adresse à l'autre placé en position d'interlocuteur.

■ ***Hélène : la vie d'artiste comme objet de savoir***

Après cinq ans en hôpital de jour, Hélène est arrivée dans l'IME à l'âge de neuf ans. Hélène se perd dans le déroulement temporel et logique, exige la présence de l'adulte pour elle seule et refuse le partage du matériel, du savoir, de l'aide. Elle est dans la « toute puissance », décide de

ses prises en charge, son emploi du temps, ses activités. En septembre, Hélène écrit uniquement un H approximatif pour son prénom mais ne sait pas le nommer. Dès que l'adulte s'éloigne, elle rajoute des lignes à l'image des barreaux d'une échelle puis rature la lettre jusqu'à la faire disparaître. Une des principales difficultés d'Hélène concerne la continuité de ses processus de pensée. Elle oublie immédiatement ce qu'elle vient d'apprendre et semble en avoir conscience. En quelques minutes, elle ne se rappelle plus comment identifier ou écrire une lettre, un nombre, nommer les personnages des histoires qu'elle affectionne, se repérer dans son emploi du temps. Le recours au nombre lui est impossible, y compris pour ses besoins quotidiens. Hélène ne peut dire combien elle a de doigts, de mains, de jambes. Ces « trous de mémoire » concernent également les personnes qu'elle côtoie tous les jours, enfants et adultes, personnel de l'IME et thérapeutes, personnages réels et virtuels. Elle ne parvient pas à reproduire une forme simple, refuse de réaliser un dessin. Elle manifeste une agressivité, une violence physique et verbale envers l'autre et vis-à-vis d'elle-même. Ses colères, gestes violents ou moments de replis lui semblent insurmontables. Elle détruit systématiquement ses productions. L'image qu'elle a d'elle-même est détériorée, Hélène dit qu'elle ne sait rien, ne sait pas faire.

Tableau Hélène - Faits et Phénomènes - Extraits

	1e année	2e année	3e année
Langage	Phrases élémentaires passé composé/ présent/futur aller Raconte une histoire par le récit d'un événement avec étayage de l'adulte	Acquisitions syntaxiques Respecte les règles de prise de parole dans le groupe Raconte le début, une ou deux actions et la fin d'une histoire avec un étayage de l'adulte encore nécessaire	Syntaxe complexe Acquisitions lexicales avec réinvestissement des deux précédentes années (stabilisation des acquis) Autonome dans le récit, détails et précisions
Savoirs (Connaissances culturelles)	Demande à connaître la vie des artistes	Réinvestit les connaissances pour faire des liens	Met en réseaux ses connaissances
Traces (Dessin)	Refuse de dessiner Dit "je sais pas" Demande à l'adulte de commencer puis continue et rature ses réalisations	Dessine mais n'est pas satisfaite des résultats Demande à l'adulte de lui montrer comment mieux faire	Dessine pour représenter, inventer des personnages, des univers Technique plus fine et plus précise
Rapport à la nouveau (situation, technique, projet)	Entrée dans l'activité immédiate avec urgence de faire puis détruire	Entrée dans l'activité avec rapidité et des réponses plus adaptées, destructions moins nombreuses.	Entrée dans l'activité avec rapidité et des réponses plus adaptées, destructions moins nombreuses
Attitude face aux objets (objets perçus, objets représentés)	Curiosité pour les objets Détruit ses productions choisit et affirme ses choix sans possibilité de justifier	Détruit moins Demande parfois à prendre ses productions chez elle Peut justifier ses choix	Ne détruit plus Montre ses productions, demande à ce qu'elles soient exposées

Commentaires : Alors qu'en octobre 2011, Hélène refuse de parler en famille de ce qui se passe à l'IME, six mois plus tard elle montre son cahier avec plaisir, parle beaucoup et avec fierté de ses réalisations, des visites d'exposition, demande à y revenir avec ses sœurs. En février 2012, lors d'un entretien avec la psychologue, Hélène exprime « c'est dur d'apprendre », « c'est difficile l'école ». Quelque temps plus tard, elle se montrera très loquace : « on fait plein de trucs », « on apprend plein de choses », « des choses sur la peinture », « les noms de ceux qui font la peinture », « je sais écrire des mots », « y a des lettres j'y arrive pas encore mais la maîtresse elle me montre, j'aime bien quand elle me montre, c'est facile ». En mai 2012, Hélène dit en arrivant à l'IME qu'elle a vu une émission avec « celui qui s'est coupé l'oreille ». En juillet, elle demandera à avoir davantage de temps de classe dès la rentrée parce qu'elle souhaite apprendre à lire, écrire et compter et rajoute que lorsqu'elle sera grande, elle veut être peintre. Hélène dit « moi, j'ai grandi à C », « maintenant je sais compter, lire, regarder les lettres, mettre

la date », « je veux encore grandir », « quand on est grand on travaille où on veut ». Plus tard, elle dira qu'elle veut peindre « comme Frida Khalo ». En avril 2013, Hélène montre une Marilyn d'Andy Warhol et dit que « dans la chambre de sa soeur, il y a presque la même ». En septembre 2013, Hélène demande si « Réso (artiste peintre) est le frère de Réza (photographe) ». Début 2014, « on pourra aller au Musée du Louvre quand on ira à Paris ? »

- *Des savoirs affectés*

Au début du parcours, Hélène considère qu'elle ne peut pas, qu'elle ne sait pas. Son image d'elle-même est très dévalorisée et elle ne peut affronter la déstabilisation affective et cognitive inhérente aux apprentissages, réagit par la violence ou l'inhibition. Ces conduites d'évitement de la pensée font écho à celles décrites et expliquées par Serge Boimare (2004) ; là où une légère anxiété procurée par le fait de ne pas savoir pousserait certains à chercher, Hélène est submergée par une frustration intense qui semble réactiver des craintes très anciennes. Pour protéger leur équilibre, suggère Boimare (*ibid.*), ces enfants coupent le fil de la pensée. Les savoirs semblent pour Hélène empreints d'éléments affectifs appartenant aux objets auxquels ils sont attachés : l'activité elle-même, l'autre, le lieu, la situation. Lors de la restitution, ce sont ces éléments qui sont mis en avant plutôt que le savoir ou l'objet associé au savoir.

- *Apprendre : un pouvoir sur le monde*

Durant le mois de décembre 2011, Hélène fait part de sa volonté de prendre chez elle une reproduction d'œuvre. Elle demande qu'on lui rappelle le nom de « la dame » représentée sur la peinture (Marie Anne de Bourbon, princesse de Conti, Musée des Augustins). Après un court silence, elle demande à apprendre à écrire ce nom : « tu me montres et moi je l'écris ». Quelques jours plus tard : « tu peux me donner des devoirs ? », « des trucs à faire, des choses à écrire à la maison », « je veux apprendre à écrire », « je veux écrire les noms des dames sur les peintures, comme l'autre là, celle que j'ai pris à la maison ». Hélène demandera à avoir un « cahier de devoirs », mémoire picturale des reproductions qu'elle sélectionne et des noms des artistes qu'elle choisit avec une nette préférence pour les personnalités féminines. Hélène investit le champ culturel, demande à connaître la vie des artistes, leur façon de travailler, manifeste un fort attachement à Frida Khalo dont elle a découvert une partie de la vie, sa santé fragile notamment, les conditions dans lesquelles elle a peint. Si elle ne parvient pas toujours à réinvestir leurs noms avec exactitude, elle sait renvoyer à des détails pertinents de leur vie, de leurs œuvres pour rappeler ses connaissances. Son attitude inhibée ou son désintérêt agressif ont laissé place à une envie d'apprendre qui renvoie à des savoirs conventionnels et relativement contraignants. Alors qu'elle attribuait ses échecs à son incompetence, Hélène réalise progressivement le contrôle qu'elle peut exercer sur la réussite de ses actes. Doute, prise de risque et certitude de la réussite associée (Hatchuel, 2005) lui permettent de s'engager dans de nouveaux actes d'apprentissage. Pour Hélène, accéder à des objets de savoir, c'est comprendre le réel en vue de le modifier, se l'accaparer et disposer ainsi d'un pouvoir sur le monde.

- *L'artiste comme figure d'identification : « Derrière le tableau, cherchez l'humain », Magritte*

La présence tierce des artistes, réelle ou virtuelle, provoque chez Hélène un questionnement souvent inquiet au sujet de qui ils sont, où ils sont, s'ils sont encore vivants. Elle leur attribue parfois ses propres pensées ou sentiments, ceux précisément qu'elle souhaite cacher ou qu'elle méconnaît. On retrouve ce phénomène dans son fort attachement à Frida Khalo, sa découverte de Giacometti qui dit n'être jamais satisfait de son travail et s'impose un travail de « forçat » quotidien. Ces identifications sont manifestes dans son utilisation spontanée de documentaires artistiques mis à disposition avec une demande urgente de connaître des détails sur la vie des artistes. Pour Daniel Lagoutte (2002), tout enfant affectionne particulièrement certains objets parce qu'il les rattache à ses racines. Les objets (œuvres) choisis par Hélène semblent revêtir cette valeur sentimentale. Ils touchent le domaine de l'intimité, du jardin secret, ouvrant un nécessaire espace de transition. À l'occasion d'ateliers d'écriture sur le portrait à partir d'une production plastique, Hélène glisse la photo de son visage à la place de celui d'un personnage célèbre du musée des Augustins. Hélène semble se constituer une biographie, rechercher une

identité. Elle commence à se saisir de son histoire passée et se constitue un avenir. L'analyse de son discours spontané, l'identification à des figures féminines montrent qu'Hélène est dans le temps du projet et dans l'expression de désirs.

Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser au rapport au savoir d'enfants caractérisés par une déficience intellectuelle. Nous nous sommes demandé quelles étaient les modalités du rapport au savoir pour ces élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et comment les observer. L'analyse de deux cas a mis en évidence des différences importantes dans la réalité que recouvre la notion de déficience intellectuelle. Ces différences, confirmées par des recherches en psychopathologie se traduisent en IME par une forte hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe-classe, nécessitant des pratiques enseignantes ajustées à la singularité de chacun. De ce point de vue, la pratique artistique proposée dans un cadre didactique adapté est propice à mobiliser le rapport au savoir, toujours singulier, des enfants qui y sont engagés. L'analyse de données recueillies auprès de deux élèves a montré la pertinence d'une méthode d'observation en situation ; elle nous a permis de distinguer des modalités particulières de leur rapport au savoir dans lesquelles les notions d'imitation et d'étayage, d'affects et d'identifications apparaissent au premier plan pour ces enfants caractérisés par une déficience. Le processus de subjectivation mis en œuvre dans la pratique artistique prend appui sur ces modalités, témoignant pour chacun d'eux d'une dynamique du désir susceptible de produire des effets de remaniements dans leur propre rapport au savoir. Les évolutions repérables au cours des trois années pour chacun des cas présentés ne peuvent cependant être dissociées de celles inhérentes au développement propre à l'enfant, aux modifications de son environnement, au cadre thérapeutique et éducatif de l'institution. Par ailleurs, le petit nombre d'enfants sur lequel porte notre étude ne permet pas d'en généraliser les résultats. Toutefois, notre étude souligne l'intérêt du choix de pratiques enseignantes susceptibles de conférer au rapport au savoir sa dimension plastique en contribuant à « réinjecter du désir, du langage, de l'ordre symbolique chez des enfants qui en sont carencés » (Cabassut, 2005).

Bibliographie

BARDON P. (2010), « La débilité comme position subjective », *Le Mensuel*, n°48, p.75-85.

BARTH B.M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

BEILLEROT J. (1989), « Le rapport au savoir : une notion en formation », *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, Paris, Éditions universitaires.

BEILLEROT J. (1996), « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan p.51-74.

BEILLEROT J. (1996), « Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, p.145-158.

BERGES J. (2004), « Avant-propos », *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* J. Berges, M. Berges-Bounes & S. Calmettes-Jean, Toulouse, Éres.

BOIMARE S. (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

BOUDINET G. (2002), « Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°18.

CABASSUT J. (2005), *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes, Champs Social Édition.

CHARLOT B. (2006), « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches », *Savoirs*, 2006/1 n°10, p.37-43.

DELION P. (2002), « Processus cognitifs et psychose infantile », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, volume 5 (n°2), p.114-120.

DUMAS J.E. (1999), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck.

GOLSE B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France.

HATCHUEL F. (2005), *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, Éditions La Découverte.

LACAN J. (1966), « Subversion du sujet et dialectique du désir », *Écrits*, Paris, Seuil.

LAGOUTTE D. (2002), *Enseigner les arts visuels*, Paris, Hachette Éducation.

MALDINEY H. (1994), *Regard parole espace*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

MANNONI M. (1964), *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil.

MANNONI M. (1985), *Un savoir qui ne se sait pas : l'expérience analytique*, Paris, Denoël.

MENES M. (2012), *L'enfant et le savoir*, Paris, Seuil.

MOSCONI N. (2000), « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique », *Formes et formations du rapport au savoir*, N. Mosconi, J. Beillerot, J. & C. Blanchard-Laville, Paris, L'Harmattan, p.59-115.

PÉLISSIER G. (2004), *L'oral en arts plastiques*, Texte proposé en complément de l'intervention orale de Gilbert Péliissier lors d'un stage de formation continue à l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille le 26 mai 2004.

SALBREUX R. & MISES R. (2005), « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste*, 1/2005, n°22-23, p.23-47.

SAVOURNIN F. (2003). *La naissance du sujet comme expérience hors langage. Fondements entre phénoménologie et psychanalyse*, Thèse de doctorat en Études psychanalytiques, non publiée, Université de Montpellier III Paul Valéry.

TISSERON S. (2005), *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod.

ZEMMOUR N. (2000). *Fondements métapsychologiques du concept d'intelligence. De la théorie Freudienne à la clinique de l'arriération mentale*, Thèse de doctorat en Psychanalyse et psychopathologie de l'Université de Paris XIII-Nord, non publié.