

Thierry BOUR

LA PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE DE LA PENSÉE TROUBLÉE

Résumé : Sous l'impulsion de l'Union Européenne (UE) et d'instances mondiales telles que l'Organisation des Nations Unies (ONU), le secteur de l'enseignement spécialisé en France a accéléré depuis dix ans une évolution entamée il y a plus d'un siècle. Ainsi, si l'enseignant spécialisé reste libre de conduire la pédagogie qui convient à sa situation d'exercice professionnelle, il lui est explicitement demandé de développer tous les processus permettant l'intégration des enfants ou adolescents à besoins spécifiques en milieu ordinaire et de favoriser l'acquisition des compétences attendues officiellement pour chaque enfant de la nation française. Face à ces mutations, les activités à visée philosophiques qui se développent dans l'enseignement spécialisé doivent s'inscrire dans un cadre légal et éthique qui reconnaît aux enfants et adolescents en situation de handicap les mêmes droits éducatifs que les autres élèves. Dans le contexte d'une innovation pédagogique, ce cadre reste à définir. Au-delà des principes déontologiques, la mise en œuvre d'activités à visée philosophique avec des enfants atteints de psychose et ayant des troubles importants des fonctions cognitives reste particulièrement complexe. Loin d'être impossible, elle nécessite cependant certaines précautions (la proposition d'un cadre psycho-socio-affectif sécurisant) et la mise en place d'étayages spécifiques (aide au raisonnement et à la décentration).

Mots clés : Philosophie, AIS, Handicap, Troubles des fonctions cognitives, psychose

Le secteur de l'enseignement spécialisé, bien que ne représentant qu'une faible part de la population scolaire en France, participe largement au développement des pratiques à visée philosophique en dehors des classes de terminale.

Ces pratiques innovantes revêtent actuellement des formes très variées selon le style pédagogique de l'enseignant, ses convictions en matière d'enseignement¹, sa formation et le contexte d'enseignement : activité conduite auprès d'enfants ou d'adolescents en grande difficulté, malades, en situation de handicap ; à l'école, au collège ou en établissement spécialisé ; en zone urbaine ou rurale etc.

Les séances, généralement organisées sous forme de débats, sont principalement menées à partir du questionnement des élèves ou de l'enseignant, de dilemmes moraux², de supports littéraires³, artistique⁴ ou à vocation philosophique⁵ et, plus rarement, à partir la méthode de Matthew Lipman⁶.

¹ Par exemple, certains praticiens de la pédagogie institutionnelle ont investi très tôt ces nouvelles pratiques.

² Une telle démarche s'inspire des travaux de L. Kohlberg. Il a décrit le développement du jugement

Pour autant, le caractère novateur des démarches et la diversité des conjonctures ne doivent pas faire oublier le sens des missions de l'AI⁷ : la philosophie dans l'enseignement spécialisé ne saurait être une mode.

PHILOSOPHIE ET HANDICAP : OBJET DE RECHERCHE OU RECHERCHE D'OBJET ?

Quelles que soient les modalités de mise en œuvre retenues, les pratiques à visée philosophique doivent nécessairement s'inscrire dans la logique institutionnelle qui anime l'enseignement spécialisé.

Un bref rappel historique nous en donne le sens au travers quatre mots qui ont traversé le siècle dernier.

Anormalité. Bien que l'idée de la prise en charge des enfants porteurs d'un handicap sensoriel fût présente dans l'article IV de la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, il est convenu de dire que l'acte de naissance de l'enseignement spécialisé remonte à la loi du 15 avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement. A cette époque, les enfants déclarés « anormaux d'école » — c'est-à-dire ne correspondant pas à la norme scolaire —, sont accueillis dans des classes à part et bénéficient d'un enseignement spécial, différent de celui qui est dispensé dans les écoles ordinaires de la République.

Inadaptation. Dans les années quarante, la notion d'enfance inadaptée vient se substituer à celle d'anormalité. L'enfant n'est plus considéré comme étant hors de la norme de l'école, mais inadapté au système scolaire. La prise en charge spéciale et ségrégative dans des sections spécifiques ou dans des établissements spécialisés est toujours en vigueur.

Adaptation. Le dernier tiers du XX^e siècle verra l'avènement de l'adaptation, idée selon laquelle il appartient à l'institution elle-même de s'adapter aux difficultés et aux handicaps particuliers des enfants en âge d'être scolarisés. Il s'agit, depuis, d'aider ces élèves à répondre au mieux aux attentes de l'école en matière d'apprentissages.

Intégration. Parallèlement, le dernier quart du siècle dernier a établi les principes de l'intégration. Ils visent le maintien ou l'accueil en milieu scolaire ordinaire des enfants handicapés lorsque celui-ci est possible.

en six stades à partir de situations problèmes morales (voir *in bibli.*).

³ Certains enseignants utilisent des contes ou des romans pour leurs thématiques afin de clarifier, avec les élèves, certains concepts tels que le bien et le mal, le courage, l'amitié etc.

⁴ Par exemple au travers une réflexion sur l'Art conduite à partir d'une œuvre telle que *Fontaine* de M. Duchamp (*Fontaine*, Marcel Duchamp, 1917, Philadelphie, Musée des Beaux-Arts, Collection Louise et Walter Arensberg.)

⁵ Par exemple, à partir de la série des *Goûters philo* de B. Labbé et M. Puech publiée aux éditions Milan.

⁶ La méthode Lipman est organisée en trois temps : la lecture par les élèves d'un extrait d'un roman philosophique adapté à l'âge des enfants ; le choix d'une question qui fera l'objet d'un débat ; un débat en « communauté de recherche » (voir *in bibli.*).

⁷ Adaptation et Intégration Scolaires.

LA PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE DE LA PENSÉE TROUBLÉE

Participant de cette même évolution, la fermeture des dernières classes de perfectionnement et le statut de collégien récemment acquis par l'élève de SEGPA⁸, illustre la volonté du législateur de ne plus exclure l'élève en grande difficulté scolaire du système éducatif traditionnel.

Sous l'impulsion de l'Unesco, de l'Union Européenne et sous l'influence des conceptions anglo-saxonnes relatives au handicap, une nouvelle logique est apparue dans les textes officiels européens récents : la notion d'*inclusion*⁹. Elle pourrait se résumer mathématiquement ainsi : là où l'intégration conduit à dénombrer vingt-cinq élèves ordinaires plus un élève handicapé dans une classe, l'inclusion y recenserait vingt-six élèves dont un élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit par conséquent d'un élève parmi les autres, mais dont on prend en considération la différence. Ceci devrait conduire, à terme, à ne pas limiter la différenciation pédagogique à la seule prise en charge des élèves en difficulté comme c'est trop souvent le cas, mais à considérer chaque enfant dans une classe comme ayant des besoins d'apprentissage spécifiques.

Ainsi, au-delà de la question — presque dépassée — de la légitimité des pratiques à visée philosophique dans l'enseignement spécialisé¹⁰, il s'agit de savoir comment celles-ci peuvent s'inscrire dans les logiques d'intégration, d'adaptation et d'inclusion qui prévalent actuellement.

S'il est un fait acquis, c'est que l'ère de l'enseignement spécial est révolue. Les contenus d'apprentissage de l'AIS se réfèrent aux programmes officiels en vigueur. Tout enfant en situation de handicap ou en grande difficulté est donc concerné par la mise en place des nouvelles pratiques philosophiques : le droit de philosopher pour tous à l'école revendiqué par certains¹¹ ne doit pas conduire à développer une autre forme de ségrégation ou d'exclusion¹².

Pourtant, la voie majoritairement empruntée dans l'enseignement spécialisé consiste à considérer les activités à visée philosophique en tant que médiation — et non pas comme une fin en soi — permettant l'acquisition de compétences dans

⁸ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. La circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 relative aux *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré* affirme, par exemple, que « le collégien qui reçoit un enseignement adapté participe comme tous les autres collégiens à la vie de l'établissement, avec ses droits mais aussi avec ses devoirs ».

⁹ Cf. La *Déclaration de Salamanque* et le *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, ONU, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.

¹⁰ Le débat est encore ouvert à l'heure actuelle. Cependant les pratiques à visée philosophique ont connu un essor considérable depuis cinq ans dans les classes de l'enseignement spécialisé. Elles ont ainsi acquis une certaine légitimité issue des « pratiques de terrain ». Par ailleurs, si ces démarches rencontrent encore des résistances, force est de constater qu'elles font, à l'opposé, l'objet de mémoires professionnels de spécialisation chaque année ; qu'elles reçoivent le soutien d'un certain nombre d'Inspections Académiques et d'Inspections départementales AIS de l'Éducation nationale ; qu'elles font partie intégrante du plan formation AIS de l'Académie de Créteil depuis plusieurs années etc.

¹¹ Cf. Pettier, J.-C., « Renouveler l'école pour tous par...le droit à la philosophie pour tous » — *VEI enjeux* n°127, CNDP, Paris, Décembre 2001.

¹² Cf. Bour, T., « Peut-on adapter la philosophie ? » in *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, Enjeux et démarches*, Tozzi M. (coord.), coll. Documents, Actes et rapport pour l'Éducation, CRDP de Bretagne, 2002.

d'autres domaines¹³ : le français (pour les compétences langagières), l'éducation civique (pour ce qui est de la socialisation) voire, sur un plan psychopédagogique, la restauration de l'estime de soi ou l'instauration d'un désir d'apprendre.

Si l'on ne peut rejeter d'emblée l'idée d'une instrumentalisation de la philosophie dans la mesure où elle permettrait le progrès de l'élève, cela conduit cependant à s'interroger sur le risque encouru de nier la capacité des élèves relevant de l'AIS à travailler la philosophie pour ce qu'elle est traditionnellement en France : un accès à la pensée problématisée des philosophes et un apprentissage de la pensée réflexive. On développerait ainsi une nouvelle forme d'enseignement spécial, s'opposant de fait au principe d'éducabilité cognitive fondateur de l'enseignement spécialisé moderne qui croit aux potentialités intellectuelles de l'enfant en situation de handicap et vise l'acquisition des compétences institutionnellement attendues pour tous les enfants de la nation.

Que peuvent alors signifier « adapter », « intégrer » et « inclure » dans le cadre des activités à visée philosophique ?

Adapter la philosophie à l'enseignement spécialisé, c'est soit tenter d'ajuster le modèle proposé par le lycée au secteur de l'AIS¹⁴, soit chercher de nouvelles modalités didactiques et pédagogiques pour l'enseignement de cette discipline, tout en conservant les mêmes objectifs¹⁵.

« Intégrer et inclure », c'est permettre à l'enfant en grande difficulté ou en situation de handicap de profiter à l'école, grâce à un étayage¹⁶ spécifique, du même enseignement que l'élève ordinaire, c'est-à-dire de l'enseignement de la philosophie tel qu'il est officiellement reconnu ou des activités à visée philosophiques telles qu'elles se développent actuellement en classe traditionnelle. Par exemple, le droit de philosopher pour tous à l'école ne doit pas conduire à écarter un droit à la philosophie pour tous, principe selon lequel l'accès aux éléments culturels de cette pratique est également revendiqué pour tous.

En définitive, le choix entre démarches à visée philosophique adaptées, intégratives ou inclusives ne devrait pas être opéré par l'enseignant en fonction de ses capacités à conduire de telles activités¹⁷, mais bien être effectué au regard du droit et

¹³ Voir, par exemple, la recherche financée par la Mission Innovalo de l'Académie de Créteil et l'IUFM de Créteil et conduite par T. Bour et J.-C. Pettier sur le thème : Les pratiques à visée philosophique en AIS facilitent-elles l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires ?

¹⁴ C'est une modalité qui peut se rencontrer dans le dispositif Carré de nature-Carré de culture proposé par la Fondation 93-Atelier des sciences qui fait intervenir, entre autres, des professeurs de philosophie dans des classes de SEGPA.

¹⁵ Lire, par exemple, Chatain J., Pettier J.-C., Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et...Ailleurs), coll. Repères pour agir, SCEREN-CRDP Académie de Créteil, 2003.

¹⁶ « Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui. », selon J. Bruner. Celui-ci distingue six phases dans ce processus : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration (voir in biblio.).

¹⁷ Pour l'enseignant, le fait d'avoir suivi ou non une formation universitaire en philosophie influence généralement les modalités de mise en œuvre dans la classe et le rapport au savoir philosophique instauré avec les élèves.

des finalités de l'enseignement spécialisé. Il y a, par conséquent, à imaginer les éléments d'une didactique philosophique légitime et cohérente en AIS.

**PHILOSOPHIE ET TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES :
UN CAS LIMITE**

Pour un certain nombre d'enfants et d'adolescents scolarisés dans l'enseignement spécialisé, l'acquisition des compétences scolaires communes demeure un idéal à atteindre dont il ne faut jamais douter, mais dont on sait l'accès lointain en raison de l'état actuel de nos connaissances et de nos propres compétences. Il en est ainsi pour certains enfants ou adolescents accueillis en IME¹⁸ ou en hôpital de jour dont la déficience intellectuelle sévère ou modérée¹⁹, le rapport à la réalité trop distendu ou l'incapacité à communiquer ne permet pas d'envisager, *a priori*, l'exercice d'une pensée philosophique.

Il ne sera pas question d'eux ici, mais de la majorité des enfants atteints de psychose qui bénéficient d'une scolarité dans ces mêmes établissements spécialisés.

L'une des grandes qualités de l'enseignant spécialisé est d'être capable de comprendre les processus cognitifs individuels des enfants et d'adapter en conséquence ses démarches pédagogiques afin de permettre l'apprentissage. Cette proximité cognitive est généralement plus simple à mettre en œuvre dans l'AIS auprès d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap moteur, sensoriel ou en grande difficulté, sans troubles cognitifs associés. Des adaptations ciblées peuvent suffire à la pratique d'activités à visée philosophique dans un tel contexte.

Dans le cas de l'enfant atteint de psychose, la variété des troubles et de leurs conséquences sur les processus de pensée oblige l'enseignant à mettre en œuvre une très grande différenciation, voire une individualisation des apprentissages. Il serait ainsi déraisonnable de vouloir proposer un unique modèle de pratique à visée philosophique dans un tel contexte.

Il est néanmoins possible de dégager les principales difficultés à prendre en compte lors de la conduite de débats dans ce domaine.

*Le versant déficitaire léger ou limite*²⁰

Une croyance commune associe volontiers la situation de handicap mental à la débilité. La réalité est tout autre : il est possible de rencontrer dans les IME des enfants ou des adolescents dont le QI est évalué au-dessus de 100²¹. Dans ce cas, seuls des troubles psychologiques tels que ceux qui seront décrits ci-dessous nuisent à la mise en place d'un raisonnement philosophique. Ainsi, dans une classe d'IMPRO²² où avait lieu régulièrement des débats à visée philosophique, un adoles-

¹⁸ Institut-Médico-Educatif.

¹⁹ C'est-à-dire inférieure ou égale à un Quotient Intellectuel (QI) de 55 selon la classification de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

²⁰ QI compris entre 55 et 85 selon la classification de l'OMS.

²¹ Dans un registre similaire, l'histoire de l'humanité montre malheureusement que les grands psychopathes étaient des gens souvent très intelligents.

²² Institut-Médico-Professionnel.

cent dont la pathologie évoluait vers la *schizophrénie* effectuait régulièrement et de façon remarquable la synthèse des idées qui étaient énoncées au cours de la discussion. Cet exemple est emblématique de la *schizoïdie évolutive* dans laquelle le sujet montre un intérêt particulier pour la spéculation philosophique accompagnée, ici, d'une certaine finesse d'intelligence.

En dépit de cela, le déficit intellectuel est fréquent chez l'enfant atteint de psychose. Des difficultés spécifiques sont alors à prendre en compte :

- dans le champ instrumental : Les élèves éprouvent de grandes difficultés à comprendre les enjeux du problème philosophique proposé, à élaborer un raisonnement construit et rationnel, à argumenter et effectuer des liens entre les différentes idées. Des troubles du langage nuisent également à l'expression de la pensée.

- dans le champ affectif : Les enfants expriment des jugements souvent très excessifs qui ne laissent que peu de place à l'autocritique. Parfois la déficience conduit à l'inhibition ou à l'immaturation intellectuelle.

Un cadre psycho-affectif fragile

Les enfants atteints de psychose ont des difficultés notoires à accepter la frustration, l'imprévu et le contact, même lorsqu'il ne s'agit que d'établir une communication avec eux. De telles situations engendrent de profondes crises d'angoisse. La pratique de débats à visée philosophique implique pourtant d'accepter de ne pas savoir, de douter, de ne pas trouver de réponse définitive, stable et de discuter avec l'autre.

Un enseignant organisait en IMPro des discussions philosophiques à partir de la méthode Lipman. Lors d'une séance, il avait proposé un extrait du roman *Elfie*²³ dans lequel le personnage imagine les feuilles mortes des arbres qui jonchent le sol flotter dans les airs et venir se raccrocher aux branches. La dimension surréaliste de la situation a provoqué une crise violente chez l'un des élèves.

Un rapport à la réalité altéré

La psychose modifie le rapport de l'enfant à la réalité. Il appréhende le monde et les relations à autrui d'une manière très étrange. Ses échelles de jugement lui sont propres ; elles sont parfois clivées. Il n'utilise pas les modes de raisonnement habituels, ni la même logique de pensée.

On observe, par exemple, au cours des débats, des ruptures ou des sauts dans la pensée des enfants²⁴, une juxtaposition d'opinions contradictoires, un surinvestissement affectif de certains thèmes, une absence de liens logiques dans le raisonnement, des incohérences dans les propos, etc.

Un fonctionnement égocentré

L'enfant atteint de psychose montre parfois une indifférence aux propos de l'autre et, plus généralement, une grande difficulté à comprendre ou tenir compte du point de vue d'autrui et son mode de raisonnement.

²³ *Elfie*, édité par l'Association québécoise de philosophie pour enfants, chap. IV.

²⁴ Les raisonnements sont parfois opérés par des associations d'idées dont les ellipses trop importantes ne permettent pas d'en saisir le cheminement ou la logique.

LA PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE DE LA PENSÉE TROUBLÉE

La mise en communauté de recherche selon les principes établis par M. Lipman est donc très complexe à mettre en œuvre. L'enseignant doit tenter d'établir en permanence un lien entre les différents propos.

Face à de telles difficultés, quel intérêt présente la pratique d'activités à visée philosophique avec des enfants atteints de psychose et à quelles conditions peuvent-elles être mise en œuvre ?

PHILOTHÉRAPIE OU APPRENTISSAGE PHILOSOPHIQUE ?

La confusion que l'on rencontre chez l'enseignant spécialisé dans un tel contexte, est de penser qu'il peut utiliser la philosophie pour traiter les troubles de l'enfant ou leur expression symptomatique. Par exemple, considérant que l'enfant éprouve des difficultés à conceptualiser, l'enseignant se servira des activités philosophiques pour favoriser ou développer la capacité de conceptualisation de l'élève. La philosophie est donc réduite à une sorte de médiation pédagogique-thérapeutique.

Or, cette démarche, si elle peut paraître acceptable à certains, éloigne pourtant l'enseignant spécialisé de son véritable rôle : permettre l'acquisition de compétences dans le domaine philosophique. S'il doit en effet tenir compte des symptômes (c'est-à-dire des difficultés d'apprentissage liées à la situation de handicap), c'est uniquement pour adapter les dispositifs pédagogiques et didactiques qu'il propose à l'élève²⁵. La question devient alors : comment faire pratiquer la philosophie à un enfant ayant des difficultés à conceptualiser ?

Au regard des principales difficultés décrites précédemment, l'enseignant spécialisé qui souhaite conduire des activités à visée philosophique avec des enfants atteints de psychose devra :

- Garantir un cadre psycho-socio-affectif sécurisant en :
 - ritualisant le dispositif (horaire régulier, lieu identique, déroulement de séance et méthodologie analogues etc.) ;
 - proposant des sujets non anxiogènes²⁶ ;
 - permettant au débat de se conclure ;
 - ritualisant, dans les cas les plus extrêmes, les modes opératoires d'interrogation favorisant la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation²⁷.
- Cette démarche, *a priori* critiquable parce qu'elle se fonde sur les théories béhavioristes, doit être considérée comme une première étape. Il s'agira, par la suite, de re-

²⁵ Le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives indique que celui-ci « met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées (et) adapte l'approche pédagogique des disciplines (...) dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs. » (Cf. Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004 parue dans le Bulletin Officiel spécial n° 4 du 26-02-2004.)

²⁶ Aucun sujet n'est *a priori* plus anxiogène qu'un autre. Ainsi, traiter de la question du bonheur peut être plus angoissant pour certains enfants que de débattre de la mort. Il appartient donc à l'enseignant de déterminer le sujet d'un débat en fonction de la connaissance qu'il a des élèves de sa classe.

²⁷ « Conceptualiser », « problématiser » et « argumenter » sont considérés par M. Tozzi comme faisant partie du *processus-noyau du philosophe* (voir in *bibl.*).

venir avec l'enfant sur la procédure, lors d'un travail métacognitif, pour lui permettre de comprendre et de s'approprier le processus.

- Aider et accompagner le raisonnement de l'enfant en :
 - reformulant pour lui ses propos ;
 - l'aidant à formaliser sa pensée au moyen d'exemples issus de l'expérience personnelle ou collective ;
 - facilitant la problématisation et la représentation mentale du problème par l'utilisation de supports matériels (photographies, films, enregistrements audio, etc.) ou de la dimension corporelle (jeu théâtral²⁸...) ;
 - évitant, selon les cas, de laisser un élève devoir traiter seul une question ouverte. A l'inverse, on peut proposer plusieurs types de réponse possibles pour éviter de mettre l'enfant dans une trop grande insécurité intellectuelle ;
 - évitant une surcharge cognitive vite atteinte. Par exemple, au lieu d'interroger systématiquement l'enfant sur ce qu'il dit et sur les présupposés de sa pensée, on peut lui proposer une ou plusieurs affirmations, lui montrer le lien qui peut être établi entre deux idées, deux concepts, lui expliquer les contradictions ou ce que sa pensée présuppose, etc. ;
 - conservant une trace des idées principales qui sont énoncées (sous forme de dessins, de mots ou de phrases notées au tableau, etc.) afin que l'enfant puisse se construire des repères (pour ne pas se perdre dans une discussion), établisse des liens entre les différents éléments du débat avec l'aide de l'adulte, libère sa mémoire d'une charge excessive et angoissante de travail, etc.
- Favoriser la décentration et la prise en compte de l'autre en :
 - en reprenant à son propre compte les idées énoncées par l'enfant ;
 - en faisant parfois tiers entre la pensée de deux enfants (mise en relation ou en perspective des idées...) ou en utilisant des éléments tiers (idées notées au tableau...)
 - en évitant, si nécessaire, la confrontation directe entre deux enfants (l'enseignant assure l'échange en reformulant pour un autre l'idée énoncée par un enfant...).

En définitive, philosopher avec des enfants atteints de psychose est-ce réalisable, nécessaire et même souhaitable ?

Sans réduire la philosophie à une simple médiation dans l'enseignement spécialisé, il est notable que les pratiques à visée philosophique présentent l'intérêt intrinsèque de porter directement sur le raisonnement et sur le rapport de l'individu au monde, à autrui et à lui-même. Deux champs qui constituent les domaines principaux de difficulté des enfants atteints de psychose.

Par ailleurs, au-delà d'un droit légitime des élèves accueillis en établissement spécialisé à bénéficier — en plus d'une pédagogie et d'une didactique adaptées —, des mêmes enseignements que les enfants des écoles ordinaires, les pratiques à visée

²⁸ C'est une modalité qui a été utilisée par F. Chabert, enseignant spécialisé exerçant dans un IME de Seine-et-Marne.

philosophique ne sont pas plus complexes à mettre en œuvre que n'importe quel autre type d'apprentissage en IME. Elles nécessitent cependant un accompagnement plus mesuré de l'adulte, parce que le rapport direct à la raison, à soi et à l'environnement qu'elles instaurent touche également plus directement à la personnalité des enfants. Elles peuvent constituer, en ce sens, une source très importante d'angoisse pour des enfants atteints de psychose.

La conduite d'activités à visée philosophique dans un tel contexte est donc une idée pertinente, mais elle nécessite la mise en œuvre d'un ensemble de précautions qu'une formation disciplinaire telle qu'elle est dispensée pour les autres matières adaptées pourrait garantir. Au regard de la fragilité de ces élèves, le champ de l'innovation dans ce domaine ne doit donc pas rester celui de l'expérimentation isolée et sauvage, mais devenir celui d'une formalisation théorico-pratique conjointe en pédagogie, philosophie et psychopathologie.

Thierry BOUR
IUFM de Créteil

Summary : Under the impulse of the UE and of other world agencies such as the UN, Special Education in France has witnessed for the past ten years an acceleration in an evolution started more than a century ago. If the special ed teacher remains free to adjust his/her pedagogy to his/her professional situation, simultaneously he/she is expected to develop any means allowing the special need child's or adolescent's integration to main stream education, as well as to encourage the acquisition of standard competencies as they are defined for every child in France. Facing these changes activities with a philosophical target in special education must respond to a legal and ethical framework that recognizes the special need child or adolescent the same learning rights as main stream students. This remains to be defined in the context of an innovative pedagogy. Beyond ethical principles generating activities of a philosophical nature for psychotic children or for children with deep cognitive troubles is particularly complex. Far from being impossible, it necessitates certain precautions (the idea of a reassuring psychological, sociological, and emotional framework) and the laying down of specific groundwork (such as thinking guidance).

Key words : Philosophy, special education, handicap, cognitive disorders, psychosis

Bibliographie

- Bour T. (2001) « Philosophe rend-il intelligent ? » — *Diotime L'Agora* 10.
Bour T. (2004) « Visées philosophiques en milieu médico-éducatif » — in : *Philosophie à tous les étages*. Rennes : CRDP.
Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
Kohlberg L. (1969) « Stage and sequence : the cognitive developmental approach to socialization » — in : D.A. Goslin (ed.) *Handbook of socialization theory and research* (347-380). Chicago : Rand MacNally.

Thierry BOUR

- Lipman M. (1995) *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcelli D. (1996) *Enfance et psychopathologie*. Paris : Masson, 5^{ème} édition.
- Ménéchal, J. (1997) *Introduction à la psychopathologie*. Paris : Dunod.
- Tozzi M. (1992) *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*.
- Thèse de doctorat, direction de P. Meirieu, Université Lumière Lyon II.