

L'oral pour apprendre à philosopher avec les élèves à besoins éducatifs particuliers l'année du baccalauréat

Sylvie Sanchez-Oliver, professeur de philosophie - sylsanchez@free.fr

Introduction¹

Pour nous comprendre les uns les autres, on dit souvent que l'expérience partagée est nécessaire. Au cours de mon expérience professionnelle d'enseignante de philosophie, j'ai eu dans mes classes des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'année dernière j'ai aussi exercé la profession d' "Enseignante référente". Ces expériences peuvent au mieux favoriser la sympathie pour ceux qui sont touchés par le handicap.

J'ai constaté que la sympathie ne suffit pas pour aider les jeunes qui ont des problèmes d'apprentissage. Ces jeunes ont besoin d'une aide concrète, réfléchie et ciblée : des aménagements pédagogiques. J'ai fait le constat suivant : les élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécialement ayant des troubles relevant de la dyspraxie et dyslexie ont de la difficulté à lire, comprendre et expliquer un texte philosophique.

Or l'année de terminale s'achève sur le baccalauréat. Si je veux que tous mes élèves puissent présenter une copie qui exprime leurs pensées ce jour là, ils doivent pouvoir l'écrire. Mais la dyslexie peut entraver la lecture et la dyspraxie peut entraver l'écriture ; il a donc fallu trouver des moyens pour faire penser qui contournent l'écrit. J'ai tenté l'oral avec le colloque philosophique, la discussion à visée philosophique et la coopération avec dictée au tiers, pour que les élèves puissent produire des évocations, énoncer une thèse philosophique, les grandes lignes argumentatives et les problèmes philosophiques d'un texte.

Comment l'oral peut-il favoriser la formation d'une pensée qui problématise, argumente et conceptualise chez des jeunes qui ont des troubles de dyslexie et de dyspraxie ? Quelles sont les conditions philosophiques et didactiques de cette possibilité ? Quels sont les points forts et les limites des dispositifs mis en oeuvre dans ce but ?

J'ai émis l'hypothèse selon laquelle ces pratiques ou médiations génèrent une dynamique qui fait penser tout en ordonnant la pensée. Elles améliorent l'estime de soi par la mise en confiance que favorise le cadre ; et du coup elle stimule le jeune ayant des troubles "dys" pour se lancer dans la lecture et dans l'écriture.

Etant donné que le programme officiel nous demande d'enseigner aux élèves à produire une explication de texte, le problème se complexifie puisqu'il nous faut réfléchir à une didactique des domaines de l'oral et de l'écrit qui puisse mettre en perspective le passage de l'un à l'autre.

Le champ de la philosophie est riche de controverses à propos du lien problématique entre l'oral et l'écrit. Je m'appuierai donc sur les deux champs : philosophique et didactique pour y réfléchir. J'ai cherché à mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques dont l'objet est l'oral, car il peut y avoir une ritualisation des conduites orales qui mène à l'écrit philosophique. Les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent en tirer bénéfice pour stimuler leur pensée et leur désir de la poser sur une page.

I) L'enseignement de la philosophie et la loi de 2005

A) Etat des lieux

La loi "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" du 11 février 2005 (loi no 2005-102, JO n° 36 du 12 février 2005 p. 2353), a été un tournant dans le combat que menaient les parents d'enfants ayant des problèmes "dys", car elle affirmait une reconnaissance de leurs troubles qui pouvait favoriser leur scolarisation. En effet, la formulation de cette loi permet de considérer les dyslexies, dyspraxies et dysphasies comme un handicap : "constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de la santé invalidant".

A ce titre, les jeunes ont droit à des compensations de leur handicap notifiées par la Maison Départementale du Handicap (MDPH). Celles qui nous intéressent concernent le milieu scolaire ordinaire. Elles peuvent être de plusieurs sortes : le jeune peut avoir droit au soutien d'une personne Auxiliaire de Vie Scolaire, dont les fonctions seront déterminées à partir d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Mais il peut aussi avoir droit à un ordinateur portable pour compenser ses problèmes à l'écrit, ainsi qu'à un suivi proposé par un SESSAD² en ce qui concerne les jeunes ayant des troubles dysphasiques. Ces compensations sont le fruit de la demande concertée d'une équipe de suivi constituée des enseignants, des personnes soignantes, des parents et de l'enseignant référent en charge de ce suivi pour la MDPH et l'Education Nationale. Le PPS doit être agréé par une équipe pluridisciplinaire réunissant des représentants de la MDPH, de représentants de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) pour l'Inspection Académique et des médecins de l'Education Nationale, des représentants des associations de parents, des psychologues de l'Education Nationale, des médecins libéraux et des praticiens libéraux concernés par les soins permettant d'améliorer la condition de ces jeunes.

Grâce à ces compensations, nous avons aujourd'hui au lycée, dans l'enseignement général, des jeunes ayant des troubles "dys" en terminale. J'accueille en classe de Terminale Science et Techniques Sanitaire et Social (ST2S), un jeune ayant une dyspraxie qui l'oblige à prendre ses cours avec un ordinateur portable, Il bénéficie d'un projet personnalisé de scolarisation ; j'en accueille un autre en Terminale Science et Technique de Gestion Mercatique (STG Mer) : il bénéficie d'un tiers temps pour tout devoir surveillé et pour les bacs blancs et examens. J'accueille quatre élèves ayant

une dyslexie et bénéficiant d'un tiers temps pour les devoirs surveillés et bacs blancs, ainsi que pour les examens en Terminale STG, Terminale Scientifique (S) et Terminale ST2S.

B) Le problème du cours magistral

Lorsque j'ai commencé à enseigner la philosophie, j'ai, sans réfléchir, fait des cours magistraux. Je passais de longues minutes à tenter de faire comprendre une idée ou je dictais des cours. Je me suis vite rendu compte que les élèves préféraient la dictée, plus confortable car elle ne les interpelle pas individuellement ; et s'ils ne comprenaient pas de quoi je parle, personne n'en prend conscience. Cependant, lorsque j'ai dans les classes des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce n'est plus possible. Ils ne peuvent pas prendre de notes par rapport à ce que je dis, parce que c'est justement soit la prise de notes qui est impossible, soit la construction de phrases ou la compréhension de longues phrases censées articuler des distinctions conceptuelles qui sont difficiles. J'ai tenté de multiples reformulations, mais sans succès. Puis j'ai commencé à me demander quelle était la position que j'occupais dans la classe dans la situation du cours magistral.

Les écrits de Maurice Merleau-Ponty m'avaient aidé à réfléchir à la question de la situation que nous occupons dans l'action : "la vie de la conscience - vie connaissante, vie du désir, vie perceptive - est sous-tendue par un "arc intentionnel" qui projette autour de nous notre passé, notre avenir, notre milieu humain, notre situation physique, notre situation idéologique, notre situation morale ou plutôt qui fait que nous soyons situés sous tous ces rapports"3.

Or dans cette situation, j'avais la position de maîtriser le discours qui permettait aux élèves d'apprendre à penser par soi-même, et ceux-ci avaient la position d'être une masse compacte et homogène. Du coup je me suis demandé si cette situation ne cachait pas le désir d'éviter de me confronter à l'hétérogénéité des élèves. Mais prendre en considération cette hétérogénéité demandait que je réviser complètement mon métier d'enseignante. Je devais passer de la position de maîtrise à une autre position. Le groupe classe aussi devait passer à une autre position. Quelles étaient les exigences de cette nouvelle position ?

" Cela exige (...) que l'on renverse la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes respectueuses des différences interindividuelles, mais qui parviennent à les doter toutes d'outils intellectuels communs."4.

C) Le renversement méthodologique : du magistral à la didactique

Je devais commencer à penser des méthodes d'apprentissage, pour faire face à la diversité d'approches de mes élèves, si ce qui m'intéressait maintenant était : comment faire apprendre à un sujet un savoir ? J'avais beaucoup travaillé avec des méthodes lorsque j'avais préparé les concours, je savais quels bénéfices j'en avais tiré. Aussi je me lançais à la recherche de travaux didactiques qui auraient pu m'aider à enseigner la philosophie en terminale.

Le problème est le suivant : " si l'enseignement de la philosophie se donne pour fin, selon la célèbre formule de Kant, le fait que chaque élève " ose penser par lui-même", alors aucune méthode d'enseignement, aucun dispositif didactique, aucun procédé pédagogique ne peut prétendre y parvenir de manière mécanique"5. On a donc d'un côté le projet d'enseigner à l'élève à penser par soi-même, mais d'un autre côté on sait que l'on ne peut pas contraindre autrui à penser par lui-même. " On ne fabrique pas un philosophe"6.

Cependant on peut envisager le problème autrement lorsqu'on se demande : " si l'on peut fournir à un élève de terminale les conseils qui lui permettront d'obtenir une note correcte à l'examen"7.

C'est sur cette orientation que je me lançais dans la recherche de pratiques pédagogiques susceptibles de stimuler la pensée, dans la perspective des recommandations du bulletin officiel définissant les nouveaux programmes des séries générales de 2003 et des séries technologiques de 2005. C'est-à-dire, réaliser l'objectif d'enseigner " les formes de discours écrit les plus appropriés pour évaluer le travail des élèves en philosophie qui sont la dissertation et l'explication de texte"8.

Cependant, cette orientation demande aussi de développer des capacités. Celles-ci sont énumérées comme suit : introduire un problème ; mener et analyser un raisonnement ; apprécier la valeur d'un argument ; exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini ; rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté ; établir ou restituer une transition entre deux idées ; élaborer une conclusion. Plus loin il est écrit : "le professeur doit aussi trouver les médiations et les modes de participation qui permettent aux élèves de comprendre le sens et l'intérêt pour eux des questions traitées" et " la liberté pédagogique est d'autant plus nécessaire que la réussite des élèves peut être favorisée par des formes de travail qui ne s'en tiennent pas à la leçon."

Pour récapituler, il semble que le professeur ait une certaine autonomie pour mettre en place les médiations qui lui semblent les mieux appropriées à l'objectif qu'il poursuit. Dans les séries Technologiques, nous avons une liberté pédagogique que je me suis fait un plaisir d'exploiter pour mes élèves à besoins éducatifs particuliers.

D) L'oral comme médiation pour apprendre à penser par soi même

Une empathie est nécessaire pour inclure tous les élèves. Mon problème était d'inclure tous les élèves dans ma démarche d'enseignement. Parce que je considère que tous sont capables d'apprendre, je ne veux exclure aucun élève. Pour cela, je dois tenir compte de leurs différences dans mes préparations. Car je ne veux pas mettre en place " une hiérarchie des performances"9, mais trouver des méthodes qui respectent les différences interindividuelles et dotent chacun d'outils intellectuels communs. Or ce n'est possible que parce que je considère chacun comme présent, et non pas fondu dans la masse du groupe classe : " Il est présent dans son refus d'être contenu, dans ce sens il ne serait être compris, c'est-à-dire englobé"10. Le visage de l'autre m'engage, au sens que E. Lévinas développe : " La relation au visage est d'emblée éthique ... en ce sens je suis responsable d'autrui sans attendre de réciprocité"11.

Je me dois de tenter d'accompagner le jeune vers la réalisation de son projet qui le mène jusqu'au baccalauréat. Cette empathie m'oblige à agir envers le jeune ayant des besoins éducatifs particuliers. C'est-à-dire qu'à la fois je prends une position d'attention à chacun, et en même temps je tente de faciliter la prise de pouvoir de chacun sur ses apprentissages. Parce que je tente d'imaginer ce qu'il vit, et cela me permet d'imaginer des médiations ; car comme le dit Cora Diamond : "C'est lorsque les ressources imaginatives ne peuvent plus prendre en compte l'autre, un sujet singulier (...) que le processus d'exclusion est parachevé"¹². Etre en empathie, c'est éprouver l'émotion d'autrui en se mettant à sa place, comme l'a dit Alain Berthoz (Neurophysiologue) à l'Unesco en novembre 2011 dans le cadre de la journée mondiale de la philosophie. Je dois donc "changer de point de vue", pour pouvoir agir et aider l'autre.

C'est pourquoi je décide de tenter l'oral pour développer un apprentissage de la pensée argumentée, stimuler la mise en problème et conceptualiser. La lecture du Phèdre de Platon m'encourage sur cette voie, car pour lui le discours oral est : " le discours qui est capable de se défendre lui même et qui, d'autre part, a connaissance de ceux auxquels il doit s'adresser ou devant qui il doit se faire"¹³, contrairement au discours écrit qui n'est pas soutenu par la présence de son auteur. L'oral tient compte de l'autre qu'il connaît et reconnaît, dans un dialogue à partir du niveau auquel il se situe, et avec lequel il s'engage à rechercher la vérité.

C'est pourquoi en favorisant la relation dialoguée entre les élèves dans la classe de philosophie, je cherche à instaurer une communauté de recherche. Celle ci tient compte du corps de l'autre et de sa résistance ou irréductibilité. En parlant entre pairs, les élèves prennent conscience de leurs différentes approches et reconnaissent réciproquement cette diversité. Du coup, l'idée selon laquelle il n'y a qu'une réponse possible à une question disparaît pour laisser à chacun la possibilité de penser par soi même. La communauté des élèves n'est pas anonyme.

1) L'horizon didactique

Dans ce sens, je choisis de me rapprocher du groupe de recherche du GFEN (Groupe Français d'éducation Nouvelle) à Paris, qui travaille sur l'élaboration de pratiques facilitatrices du philosopher en Terminale. Je cherche ainsi à développer des compétences de travail en partenariat pour faciliter les apprentissages des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Mais l'éloignement de la capitale est un problème pour moi. Je rejoins le groupe toulousain même s'il n'est pas constitué de professeurs de philosophie. Je découvre ainsi comment les enseignants du premier degré et du second degré en collège pensent leur enseignement. Je me familiarise avec la pratique pédagogique de médiations pour faire apprendre.

Je lis Jean-Pierre Astolfi, pour lequel les apprentissages se construisent à partir de l'individu, puis dans le rapport qu'il entretient avec son alter-ego dans la classe. Ces idées apportent un gain de sens aux pratiques pédagogiques¹⁴. C'est d'abord une situation de "rupture épistémologique" qui oblige à "mettre en crise les représentations mentales"¹⁵. Cette pensée rejoint celle de Gaston Bachelard pour lequel "c'est en terme d'obstacle qu'il faut poser le problème de la connaissance

scientifique"16. Je dois trouver une "situation impasse" pour favoriser cette crise. Puis laisser se déployer la multiplicité des cheminements singuliers, mettre en place les médiations de leurs rencontres dans leur dualité, et animer la construction d'un savoir. Car "rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit"17.

L'hypothèse selon laquelle il est possible d'apprendre l'oral pour penser et cette possibilité peut se mettre en forme avec les autres, se renforce dans ma pratique de l'enseignement de la philosophie en terminale.

La lecture de Lev Vygotski me donne l'assurance que je suis dans la bonne voie : "Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique"18. Mais il nous faut "identifier en quoi certaines situations de classe sont susceptibles de se transformer en tâches langagières à part entière (...) permettant un enseignement-apprentissage de la parole publique sous la forme de ses différents genres à travers un contrat didactique impliquant spécifiquement son apprentissage"19.

Les élèves de terminale doivent expliquer un texte et développer un raisonnement ou argumenter à partir de la position d'une problématique. On peut nommer ces capacités orales des "conduites discursives", comme le fait M. Grandaty. Ce que nous cherchons dans les pratiques orales, c'est comment ritualiser les prises de parole pour qu'elles produisent des conduites discursives ? En sachant que "plus une conduite se ritualise socialement, se formalise, plus elle se rapproche de l'univers des genres". Ces prises de parole orales pourront devenir un autre genre ; elles seront à l'intersection entre l'oral et l'écrit. L'oral détermine une posture nouvelle de l'élève ; et l'enseignant doit réguler "la manière dont un élève se situe par rapport aux autres et à l'enseignant lorsqu'il essaie de prendre la parole, les droits et les impossibilités qu'il s'accorde et que les autres lui concèdent".

Les médiations mises en place par l'enseignant participent à cette régulation. Elles doivent porter sur trois volets : "la tâche disciplinaire (consignes et dispositifs), la tâche discursive

(interlocution et conduites) et les postures et statuts des participants (rôles et attentes)".

La démarche de préparation d'une séance d'enseignement de l'oral doit donc suivre le modèle suivant :

- proposer une tâche langagière ;
- prendre conscience collectivement de la forme d'une conduite discursive ;
- le travail collectif doit s'appuyer sur une culture commune.

Je trouve chez ces didacticiens des propositions d'organisation qui me permettent de voir plus clairement quels objectifs je poursuis et quelles compétences je vise à faire développer chez le jeune. Je cherche une didactique du philosophe.

2) La didactique du philosophe

Michel Tozzi s'est posé ce problème "d'apprendre à philosopher"²⁰. Il décrit trois capacités de base : conceptualiser, argumenter et problématiser sous la forme d'un triangle didactique du philosophe. "Réfléchir philosophiquement, c'est articuler étroitement ces trois processus de pensée quand on dialogue rationnellement avec autrui ou soi même, oralement ou par écrit ; c'est tenter de repérer dans un texte la façon dont un philosophe s'y prend dans cette articulation".

Ce qui m'intéresse chez Michel Tozzi, c'est le dialogue philosophique, la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP). C'est là que je trouverai comment gérer à partir d'une situation-problème : une question ; une discussion entre pairs (les élèves) pour animer la construction des capacités du philosophe : conceptualiser, argumenter, problématiser. Je m'appuie ainsi sur le triangle communicationnel qu'il a mis en place et sur la définition qu'il en donne : "nous entendons par discussion réflexive un échange entre participants sous la conduite d'un animateur (enseignant, formateur) qui a essentiellement pour finalité : non une régulation psycho ou socio-affective d'un groupe (...), ni une expression de points de vue pour prendre une décision collective ou résoudre un problème pratique (...) ; mais une interaction sociale verbale entre des individus au sein d'un groupe traitant d'une question sur laquelle les participants vont réfléchir, exercer leur raison pour s'enrichir mutuellement de leur cheminement intellectuel"²¹.

Car je me situe dans l'axe de l'enseignement qui est mon métier, je ne suis pas psychologue. C'est à partir de cet axe que je mets en place ces médiations pour faire apprendre à philosopher aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

II) Les ateliers en cours de philosophie : la place de l'oral et le baccalauréat

A) Présentation du lycée Ste Marie de Nevers

Le lycée Ste Marie de Nevers de Toulouse s'inscrit dans le réseau des tutelles des Soeurs de la charité de Nevers. Il a pour mission de faire vivre le projet éducatif de ce réseau. Les formations dispensées vont du lycée professionnel au lycée technologique et général. Dans le projet d'établissement, l'accent est mis sur l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est donc tout naturellement que je m'inscris dans la dynamique de cet accueil.

Comment l'oral peut-il favoriser la formation d'une pensée qui problématise, argumente et conceptualise chez les jeunes qui ont des besoins éducatifs particuliers dans le cadre de la préparation aux épreuves du baccalauréat ? J'ai quatre classes : Terminale Littéraire (L), Terminale Scientifique (S), Terminale Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales (ST2S1), Terminale Sciences et Techniques de Gestion Mercatique (STGM2). En T ST2S1, j'ai un élève qui a un PPS pour dyspraxie, un autre qui a un tiers temps pour dyslexie. En TS, j'ai deux élèves qui ont un tiers temps pour dyslexie. En TSTGMer2, j'ai un élève qui a un tiers temps pour dyspraxie. J'ai donc cinq élèves "dys".

Je cherche à prendre en compte dans ma pratique pédagogique les dyspraxies, les dyslexies, leurs problèmes d'écriture et de lecture. Les sentiments d'échecs et les souffrances psychiques qui sont le vécu de ces élèves ne vont pas faciliter l'initiation à une nouvelle matière comme la philosophie.

B) Présentation des élèves à besoins éducatifs particuliers

Pierric a 18 ans, présente une dyspraxie ou trouble d'acquisition des coordinations ; il prend les cours à l'aide d'un ordinateur portable. Il a une bonne culture générale que ses interventions orales mettent en valeur. Il est très soucieux d'éviter de monopoliser la parole depuis que le groupe classe s'est plaint de ce fait. Il est très autonome avec l'ordinateur. Il est très intéressé par ce que nous faisons en cours de philosophie, et partie prenante pour toutes les formes d'activités mises en oeuvre. Mais il a un problème de lien avec les jeunes de son âge : les autres ne veulent pas travailler avec lui. Il est souvent vécu comme écrasant, envahissant. Par contre il a l'art de la phrase courte et synthétique, du coup il ne développe pas ses explications, car la prise d'information est difficile ainsi que l'organisation des données.

Moreen a 19 ans. Elle présente une dyslexie qui rend difficile la lecture des textes. Elle est très discrète en cours. Elle ne prend pas la parole spontanément devant le groupe classe ; cependant elle échange avec plaisir en petit groupe. Elle est toujours volontaire pour toutes les activités orales, mais elle a vraiment du mal à écrire des phrases bien articulées. Elle a du mal à prendre le cours et elle décroche très vite.

Jonas présente une dyslexie. Il est très présent à l'oral, il lève la main ou prend la parole de manière un peu désordonnée pour proposer une analyse qui est souvent assez fine. Il pose des questions intéressantes. Mais sa capacité de concentration est courte, très vite la lecture des textes le fatigue, il a du mal à formuler les idées et à suivre l'argumentation car il a du mal à prendre l'information. En cours, sa concentration est de courte durée car il est dans une classe difficile du point de vue de la discipline, et il est l'objet de moqueries de la part des autres. A l'écrit, ses productions sont très faibles, un devoir tient en une seule page.

Marilyn, dans la même classe que Jonas, présente une dyslexie. Elle est très attentive en cours, prend très sérieusement part à toutes les activités. Elle échange avec plaisir en petit groupe mais ne prend pas spontanément la parole en groupe classe. Elle aussi est gênée par la dissipation globale du groupe classe. Elle est partie prenante de toute innovation pédagogique. Ses productions écrites sont correctes, mais la prise d'information à la lecture reste difficile, ainsi que pendant le cours.

Arthur présente une dyspraxie, qui ne l'empêche pas d'écrire. Cependant ses copies sont très difficiles à déchiffrer. Il est très cultivé, aime prendre la parole pour ajouter un élément de lien à sa culture générale dans les cours. Mais les autres se moquent de lui et supportent mal ses interventions. Il a des questions et des remarques pertinentes. Mais les travaux écrits sont parfois hors-sujet car il n'organise pas ses idées. Celles-ci s'énoncent au fil de son inspiration. Il lui est difficile

de faire un plan et de suivre l'articulation argumentative d'un texte de manière rigoureuse. Peut être parce que la prise d'information dans les textes et pendant le cours est difficile.

C) Les dispositifs pour enseigner l'oral

Je choisis d'abord de tenter le colloque philosophique comme pratique pédagogique visant à enseigner l'oral. Comme l'examen final du baccalauréat porte sur l'explication de texte ou la dissertation, ils doivent savoir argumenter une position philosophique. Mais pour cela, il faut d'abord qu'ils la saisissent et qu'ils soient capables de différencier des positions philosophiques à partir des problèmes que chacune soulève au sein du thème abordé.

1) Le colloque des philosophes

Cette pratique a été élaborée par le secteur philosophie du GFEN. Elle consiste à proposer sur une notion au programme quatre textes que les élèves doivent étudier par groupes. Chacun de ces groupes travaille un texte qui présente une approche spécifique du thème abordé. Ils ont au préalable lu les autres textes. L'activité consiste à mettre les élèves du groupe en situation d'échanger à propos du sens de la pensée de l'auteur au sujet de la thématique pour la présenter au reste de la classe au cours d'un colloque. Chaque élève a un rôle social à assumer : il y a celui qui veille à ce que dans le groupe on s'occupe de faire le travail demandé : le responsable de la discipline. Il y a celui qui veille à ce que ce ne soit pas toujours le même qui monopolise la parole : c'est l'animateur, il organisera les tours de parole. Le secrétaire sera chargé de prendre des notes pour le rapporteur, Celui-ci, sera chargé de faire part au groupe classe de l'ensemble des travaux du groupe et d'argumenter pour répondre à la question posée. Il doit représenter ce philosophe et défendre cette position en réponse aux objections que présentent les autres philosophes représentés. Ses compagnons pourront l'aider au cours du colloque.

Concernant les tâches langagières, ils devront énoncer la thèse de l'auteur au cours du colloque, énoncer les différences et ressemblances avec les autres thèses.

Quant à la forme de conduite discursive, ils devront pouvoir argumenter les ressemblances et différences avec la thèse d'un autre. Questionner et conceptualiser à partir de l'écoute réciproque.

Enfin la culture commune : ils ont tous étudié les procédés de l'argumentation du débat à partir du collège. Les cours d'éducation civique juridique et sociale (ECJS) les ont formés à la nécessité de respecter la parole des pairs. Ils ont déjà conceptualisé des notions en culture générale. Ils ont appris à poser des problèmes en français, histoire etc.

2) La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)

Puis je tente la (DVDP) pour relancer l'intérêt pour les notions étudiées. C'est une méthode de discussion mise en place par Michel Tozzi (Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Montpellier 3). Ce dispositif est inspiré, du point de vue didactique, par l'approche socio-cognitiviste

par compétences de l'apprentissage du philosophe et d'autre part, du point de vue pédagogique, par la pédagogie institutionnelle. Les élèves sont en rond, Des fonctions qui responsabilisent les élèves sont réparties dans le groupe classe : le président de séance, le reformulateur, le synthétiseur, les discutants, les observateurs.

L'enseignant anime la discussion, et interroge le sens que chacun peut donner à sa réponse à la question qui a été choisie. Il donne les règles de répartition de la parole.

Le président distribue la parole en donnant la priorité à ceux qui n'ont pas encore parlé. Il tend la perche aux silencieux. Il veille au respect réciproque de la parole.

Le reformulateur intervient à la demande de l'enseignant pour redire ce qui vient d'être dit dans le but de le mettre en valeur car c'est important pour mieux se comprendre.

Le synthétiseur prend des notes dans l'objectif de rappeler à la fin de la séance ce qui a été dit, et il produira une synthèse qui sera distribuée à tous dans la semaine qui suit.

Les discutants échangent leurs idées, questions, arguments, exemples.

Les observateurs veillent à ce que chacun tienne sa fonction dans les cadres institués au départ.

Les tâches langagières consistent à formuler des questions et expliciter ses opinions, définir les notions que l'on utilise en produisant des distinctions pour conceptualiser et argumenter sa position.

Quant à la forme de conduite discursive : pour la visée philosophique, il s'agit d'articuler à l'oral des compétences de problématisation, conceptualisation et argumentation ; pour la visée démocratique, il s'agit d'écouter et de respecter les règles de la prise de parole ; de prendre le risque d'être jugé, d'avoir une opinion différente de celle de l'autre et de la mettre en débat en maîtrisant ses affects pour présenter un pont de vue argumenté.

La culture commune s'appuie sur l'étude des procédés de l'argumentation depuis le collège, la formation à la citoyenneté en ECJS, l'obligation au respect de la parole de l'autre à l'école depuis tout petit ; et sur la culture générale, en histoire, français...

3) L'analyse des pratiques

- Le Colloque des philosophes

Je voulais lancer la leçon sur l'art et la technique en Tle ST2S et en TS, en mettant les élèves dans une situation de projet. Le colloque était un mini-projet, puisqu'il pouvait se tenir en deux heures. La préparation de l'intervention orale prend une heure. Les élèves ont pris connaissance des textes à la maison à l'avance. Lorsqu'ils arrivent en cours, ils doivent se mettre en groupe, se distribuer les tâches et travailler la position de l'auteur qui leur est alloué par rapport à la question posée.

La question était : "Quelle est la part de technique dans le travail de l'artiste ?

J'avais donné quatre textes : deux textes de Hegel et deux textes de Bergson qui se trouvent dans le livre. Je pensais que la dynamique de projet faciliterait l'entrée dans les tâches complexes pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Je veillais à ce qu'ils ne soient pas secrétaires dans les groupes. Du coup leur problème d'écriture ne les mettait pas en difficulté. Leur problème de déchiffrement des textes pouvait être pallié par l'aide des autres lecteurs. Ils pouvaient se mettre en valeur en tenant la position d'orateur pour relever leur estime de soi par le jeu de rôle. Je favorisais cette possibilité. Mais ils n'ont pas toujours pris la perche tendue. Pierric s'est fait un plaisir de prendre le rôle d'orateur, mais Moreen a préféré s'occuper de l'animation du travail du groupe. Je comptais, à la suite de ces travaux, leur donner une synthèse écrite.

Le bilan du colloque a été mitigé. Moreen ne comprenait pas les textes. Elle n'arrivait pas énoncer les thèses. Je devais sans cesse faire le travail à sa place, c'était comme si elle lisait une langue étrangère. Pierric a essayé de faire des tableaux sur son ordinateur à partir du relevé des mots-clés des textes pour chercher des synonymes et des termes opposés dans l'objectif de reformuler l'idée principale du texte. Mais il travaillait tout seul sur son ordinateur et finalement il n'est pas arrivé à écrire la thèse car il a perdu le sens des idées en cours de route en cherchant à remplir son tableau. De plus il était en situation de triple tâche, puisqu'il était à son ordinateur en train d'écrire tout en étant dans le groupe dans le projet d'être l'orateur et dans la position d'échanger oralement avec les autres. La complexité des tâches ne pouvait que le mettre en échec. Mais lorsque je l'ai interrogé, il avait compris la pensée de l'auteur.

Marilyn, par contre, a très bien tenu son rôle d'oratrice. Elle a énoncé la thèse de son auteur et les grandes lignes de l'argumentation de manière très claire. Elle a été capable de lancer des objections aux autres et de répondre à celles qu'on lui lançait.

Jonas, a pris la parole de manière moins ordonnée, mais il a pu énoncer la pensée de l'auteur et participer à la discussion, même si ses positions étaient moins argumentées que celles de Marilyn.

Arthur est entré dans l'activité avec beaucoup de plaisir, et a été capable d'exprimer la pensée de l'auteur et d'entrer dans la discussion argumentée de manière juste.

En fait, tous ne se sont pas mis en projet. Pour quelles raisons ? Les textes étaient-ils trop complexes ? Pourquoi les élèves sans difficulté n'ont-ils pas pu soutenir les autres ? Pourquoi n'y a-t-il pas eu de dynamique de groupe dans les deux cas de Moreen et de Pierric ?

Il semblerait que les tâches langagières étaient trop complexes pour Pierric et Moreen. Les conduites discursives n'avaient pas de sens pour eux, car ils ne faisaient pas le lien avec la culture générale antérieure et les situations antérieures d'argumentation. De plus ils n'osaient pas se mettre à la place, tenir le rôle d'un philosophe. Ils ne voyaient pas l'aspect ludique de cette situation. Les difficultés langagières masquaient tout le reste.

Mon dispositif ne marchait pas comme je voulais. Je l'avais démarré le mercredi en classe entière et poursuivi le vendredi en petits demi-groupes, veillant à ce que les groupes de quatre soient préservés. Nous étions au premier trimestre, c'était peut être un peu tôt. Pourtant si cette pratique n'était pas un succès pour tous, elle l'était pour certains, puisque la majorité des classes ont apprécié la dynamique de projet et ont réussi à entrer dans les apprentissages visés par l'intermédiaire de l'oral.

Mais comment susciter l'intérêt de tous, garder le cap par rapport à ce que je voulais qu'ils apprennent, et faire en sorte que cette expérience soit positive pour tous ?

Je décidais de mettre en place une Discussion à Visée Philosophique pour éveiller leur intérêt par rapport à notre sujet : l'Art ; avec l'espoir de relier ce qu'ils diraient avec les positions soutenues dans ces textes. C'est donc dans le cadre d'une adaptation que je tentais le dispositif de la DVDP.

- La discussion à Visée Démocratique et Philosophique

La semaine suivante en demi-groupes, je leur ai proposé une discussion à visée philosophique. Cependant comme nous étions en petits groupes, il y avait un président de séance, un secrétaire et des discutants, mais pas d'observateurs. Nous avons décidé en commun accord de traiter la question suivante : "Que peut-on considérer comme de l'art ?".

La première idée formulée par Moreen renvoie à l'émotion, la transmission, puis le talent, la maîtrise d'une technique. Pierric évoque la subjectivité du goût, les significations portées par les oeuvres d'art et la culture. Finalement ils sont tous d'emblée dans le sujet. Ils analysent même le problème de la distinction entre l'art comme imitation de la nature et l'art comme création. Ils posent le problème de l'interprétation. Ils énoncent le lien entre la création artistique et la vérité. Ils finissent même par aborder le problème de la norme du goût.

Ce dispositif leur a permis d'exprimer leurs pensées à propos de l'art. Ils ont d'une part découvert qu'ils avaient des idées, et d'autre part ils ont pu se passionner pour la question, car elle est devenue vivante pour eux. Etre en situation de discuter pour répondre à la question a donné un sens à celle-ci et une unité à leurs réflexions.

Lorsque la discussion, qui a duré 30 minutes, a été terminée, le synthétiseur a répété ce qu'ils avaient dit. Ils ont été impressionnés par la qualité de ce travail.

Le cours suivant, nous sommes revenus sur l'expérience du colloque, et en relisant leurs propos, nous avons tenté de faire un lien avec les textes. Le lien avec Hegel a été trouvé dès le départ : pour le problème de l'imitation et la création. Le lien avec Bergson a été situé au niveau de l'ouverture, le nouveau regard que produit l'artiste sur le réel. Nous nous sommes séparés avec le sourire, mais auparavant je leur ai distribué ma synthèse.

J'étais satisfaite de la tournure des événements, car je savais que si les élèves se bloquent devant les difficultés, il peut être très difficile de retrouver une dynamique de classe propice aux apprentissages. J'avais vu avec plaisir Pierric et Moreen participer à l'oral sans complexe. Ce dispositif les mettait en valeur. Mais il avait aussi bénéficié aux autres qui avaient eux aussi des problèmes de compréhension des textes philosophiques.

Je décidais donc de chercher une adaptation au colloque, car je voulais que les jeunes reprennent confiance dans leurs capacités de lire un texte de philosophie et qu'ils ne perdent pas de vue l'écrit de fin d'année avec l'épreuve du baccalauréat. L'oral dans le contexte du travail en petit groupe me semblait approprié

- L'adaptation du dispositif du colloque

Etant donné les divers problèmes énoncés, je devais commencer par éviter de multiplier les tâches proposées. Au lieu de leur demander de lire quatre textes, puis de chercher la thèse et les grandes lignes de l'argumentation de celui qui leur était dévolu, puis de se préparer à présenter ce travail en groupe classe entière pour être à même d'argumenter par rapport à la thèse d'un autre philosophe, j'ai proposé un seul texte pour tous. J'ai balisé la démarche de manière assez guidée, avec plusieurs étapes. Je leur ai demandé d'échanger en petit groupe uniquement, et seul le secrétaire avait pour tâche de faire un compte rendu des travaux du groupe. C'était lui qui prenait des notes. J'ai introduit dans cette pratique un guide pour qu'ils se mettent en contact avec leur culture générale à partir de ce qu'ils avaient compris du texte.

C'est pourquoi lorsque nous avons abordé le prochain cours sur "la justice et le droit", je proposais autour du texte de John Rawls cette pratique qui s'inspirait du colloque, mais qui était plus humble dans ses objectifs. Je donnais deux tâches à accomplir : reformuler la thèse de l'auteur, et donner un exemple. La conduite discursive était la suivante : tenter de faire comprendre à l'autre ce qu'on a compris avec ses mots à soi.

Pour la culture commune, le dispositif met en oeuvre des temps d'évocation qui les obligent à porter leur attention sur cette culture commune dans les matières désignées : la philosophie et la ST2S, pour la mettre en lien précisément à partir du relevé de mots-clés du texte.

Le bilan de cette pratique est le suivant : il y a eu un aller-retour rythmé entre le travail de réflexion en individuel, en petit groupe et une mise en commun. Chacun a aussi un rôle déterminé, comme pour le colloque, mais le groupe est de trois personnes maximum. Il y a deux orateurs, ils échangent ce qu'ils ont compris, le troisième prend des notes. Donc les orateurs n'ont qu'une tâche à effectuer : parler. C'est ce qui a valu à Pierric d'être vraiment partie prenante de cette pratique, car il pouvait s'adresser à l'autre face à face, sans son ordinateur, et il pouvait se concentrer sur ce qu'il voulait dire. Du coup, ses idées ont été mises en valeur et les autres ont commencé à compter sur lui. Il y a eu interaction. Les alternances de travail individuel et en petit collectif ont permis au secrétaire d'être partie prenante de la démarche, puisque les travaux de recherche du lien avec le texte lui échouaient

aussi. Ils ont fini par construire une connaissance de la position de l'auteur fondée sur des textes, mais mise en relief par l'exemple tiré de leurs connaissances en ST2S, qui est leur matière principale, reformulée dans leur langage, puis par l'intermédiaire de la prise de note du tiers, le secrétaire ; cette connaissance a été écrite et dispensée au groupe classe par ce secrétaire.

Moreen, aussi est entrée dans la dynamique de l'activité. Elle a su expliquer à l'autre ce qu'elle avait compris et a même trouvé l'exemple qui permettait d'illustrer la notion d'équité. Donc elle a pu relier ses prises de paroles à ses connaissances antérieures pour leur donner une profondeur argumentative nouvelle. Du coup, la philosophie n'était plus une matière découpée du reste de ses activités scolaires, elle l'a reliée avec la matière principale de son cursus et elle a pu commencer à s'interroger et trouver un sens aux problèmes que soulevait l'auteur. Elle a commencé à réfléchir à l'aide des concepts proposés par l'auteur et les a reliés à des connaissances concrètes.

III) Evaluation de l'impact des adaptations sur les apprentissages des élèves

A) Les domaines

Cadre problématique que je me suis fixée : "Comment l'oral peut-il favoriser la formation d'une pensée qui problématise, argumente et conceptualise chez des jeunes qui ont des problèmes "dys", étant donné que ce sont ces compétences qu'ils doivent mettre en œuvre à l'écrit le jour du baccalauréat ?".

Je m'étais rendue compte en cours que l'échange n'était pas de bonne qualité entre les élèves qui avaient des problèmes "dys" et les autres. Soit parce qu'ils sont plus lents, et les autres les ignorent. Soit parce qu'ils se mettent en retrait par déficit d'estime de soi. Ou bien encore l'échange est problématique parce que le jeune "dys" refuse de se remettre en question. Du coup, la pensée se forme difficilement, ce sont les émotions qui prennent la place. Les jeunes se replient sur eux-mêmes et ne pratiquent pas les trois compétences de base du philosophe : problématiser, argumenter, conceptualiser. Il me fallait chercher si ces comportements s'estompaient avec les aménagements et les dispositifs qui favorisent l'oral.

Il m'a semblé à propos d'observer :

- la qualité de l'échange avec les autres ;
- l'écoute de l'autre ;
- la remise en question de ses idées ;
- l'argumentation des propos tenus ;
- l'effort pour définir les concepts utilisés.

Un échange serein avec l'autre favorise l'échange avec soi-même dans la réflexion intérieure, qui est la base du travail écrit demandé à l'examen. Il favorise le développement de l'estime de soi et permet de lutter contre l'exclusion ; car "être exclu, c'est également être exclu de la possibilité de prendre la parole", comme le souligne Guillaume Le Blanc dans *Que faire de notre vulnérabilité ?* Donc veiller à

l'échange, c'est veiller à préserver l'inclusion dans le groupe classe tout en poursuivant les objectifs pédagogiques cités précédemment : le questionnement problématique, l'argumentation et la conceptualisation. Etant donné que ces adaptations étaient aussi motivées par l'écrit à produire le jour du baccalauréat, il me fallait observer si elles avaient eu un impact sur l'écrit des jeunes à besoins éducatifs particuliers.

B) Les observations des élèves à besoins éducatifs particuliers

Pierric. J'ai observé, dans le premier temps du colloque, un retrait derrière l'ordinateur. Était-il lié à la situation concrète de l'objet, qui instaure un barrage par l'intermédiaire de l'écran qui sépare celui qui l'utilise des autres ? Ce retrait limitait les échanges. Il limitait aussi l'écoute des autres. Car les interventions de Pierric étaient décalées, étant donné qu'il cherchait à écrire pendant que les autres prenaient la parole. Il coupait la parole, il intervenait par rapport à d'autres questions que celles qui étaient traitées par le groupe. Les autres étaient irrités par son comportement. Il ne comprenait pas pourquoi on le remettait en question. Du coup il ne pouvait pas vraiment argumenter, ni définir ce qu'il voulait dire. Il n'a pas pu rendre compte du travail de son groupe en tant qu'orateur.

L'adaptation a permis à Pierric d'être libéré de la nécessité d'écrire. Ainsi il était à même d'échanger, d'écouter, de se remettre en question lorsque l'autre lui faisait une objection. Il était en harmonie avec le groupe. Il a pu ainsi exprimer sa capacité à argumenter et à définir les concepts librement.

Dans la DVDP, il a été un membre à part entière de la communauté des discutants. On voit bien dans la première intervention qu'il donne qu'il a des capacités à argumenter, à proposer des distinctions conceptuelles. Ses idées étaient toujours appropriées et il a été reconnu par le groupe comme un bon orateur.

En conclusion, l'ordinateur lui permet de prendre les cours, mais peut être un obstacle à la socialisation. Nous devons attacher une attention particulière à ce problème en favorisant la possibilité pour ces jeunes de s'exprimer à l'oral. Du point de vue des travaux écrits qu'il a rendus depuis, Pierric a toujours tendance à donner un énoncé synthétique de la thèse des auteurs. Mais j'observe une amélioration de l'expression de ce que dit l'auteur en lien avec la culture générale du jeune homme, qui jusque là ne s'exprimait que ponctuellement en cours et par des interventions orales qui pouvaient entraver la bonne marche du cours. Ma conclusion est la suivante : les adaptations visant à encadrer l'oral lui ont permis de maîtriser ses prises de paroles intempestives, puisqu'il pouvait s'exprimer à l'oral dans le cadre du travail de groupe et de la discussion. Du coup, il a pu intérioriser sa culture générale pour l'exprimer à bon escient à l'écrit.

Moreen. Elle est passée d'une situation d'incompréhension totale avec passivité pendant la première activité du colloque à une situation active. Elle échangeait avec les autres, elle a su s'appuyer sur les concepts philosophiques pour revenir sur sa culture disponible liée à la matière principale de sa série : le domaine sanitaire et social. Elle a défendu son exemple qui portait sur les compensations liées aux handicaps de manière argumentée. La DVDP a été l'occasion pour elle de s'interroger

publiquement, de poser des problèmes sur l'art qui étaient en lien avec les concepts énoncés par les auteurs qu'elle avait eu tellement de difficultés à lire. Par l'intermédiaire de la discussion, ils ont pris du sens. A l'écrit elle a été capable de mettre en lien un concept étudié dans un texte de John Locke sur la politique et les connaissances du cours sur la justice. Ma conclusion est que le passage par l'oral lui a permis de faire le lien entre ce qu'elle lisait et ce qu'elle connaissait déjà et de l'écrire.

Jonas. La DVDP a vraiment libéré ce jeune qui était la risée des autres en cours. Il a pu se mettre en valeur dans le groupe car sa parole avait une place parmi celles des autres. Il pouvait y avoir une communauté de parole. Mais il a eu du mal à se remettre en question lorsque les autres ne comprenaient pas ses arguments ou ne suivaient pas le fil de ses idées. Il lui est difficile de prendre le temps de réflexion avant de parler. C'est pourquoi l'activité en petit groupe lui est très profitable, elle lui a permis de s'exprimer plus précisément et d'expliquer ses arguments à l'autre. A l'écrit, il est capable maintenant de suivre le raisonnement d'un auteur et d'en montrer les grandes lignes argumentatives en précisant les concepts impliqués dans celui-ci. Ma conclusion est que la nécessité d'expliciter ses idées à ses pairs lui a permis d'être sensible à l'ordre des arguments d'un auteur et de le pointer plus précisément.

Arthur. Il a pu échanger avec les autres lorsqu'il a été débarrassé de la nécessité d'écrire. L'écoute de l'autre est encore problématique pour lui. Il suit son idée, même si elle est hors-sujet. L'adaptation du colloque en petits groupes lui a été bénéfique puisqu'il a pu faire comprendre à l'autre ce qu'il avait saisi du texte. Le fait que c'était un autre qui écrivait l'a obligé à rester dans le sujet. Il a pu partager au cours de la DVDP sa culture générale, et lorsqu'il prend la parole maintenant, les autres s'attendent à apprendre quelque chose. Il a tenté la dissertation lors du dernier devoir et il s'y est appuyé sur une culture intéressante. Mais il lui reste à apprendre à faire un plan. Ma conclusion est que l'oral lui a donné confiance dans ses capacités de penser et de discuter une réponse à une question de dissertation, et le résultat est honorable ; cependant son écriture est difficile à déchiffrer.

Marilyn. Elle était en difficulté dans la lecture, et échanger avec les autres en petit groupe était problématique. Car elle n'allait pas au même rythme. De plus, comme elle a la volonté d'aller jusqu'au bout, il a fallu que les autres attendent qu'elle ait fini pour échanger. Alors elle a pu écouter et s'exprimer, se remettre en question. Elle a pu aussi reprendre les concepts philosophiques pour se les approprier. Devant le groupe classe, elle a pu exprimer ses idées et argumenter sa position au cours de la DVDP sur "le désir". Cela lui a permis de gagner en estime de soi au sein d'un groupe qui l'ignorait et d'y affirmer sa place. Ma conclusion est : à l'écrit, elle est à même aujourd'hui de présenter correctement la thèse, les grandes lignes et le problème dont traite un texte. Elle développe une attention précise aux concepts impliqués, mais il lui reste encore à développer l'explication de ceux-ci. L'oral lui a donné confiance pour aller jusqu'au bout de sa lecture d'un texte, s'attacher avec précision à l'ordre des arguments et s'appuyer sur les concepts-clés de la pensée de l'auteur, pour envisager le problème qu'il pose.

C) Les prolongements

1) Un pont avec l'autisme

La leçon sur la justice a été l'occasion d'introduire la notion de compensation qui était énoncée par J. Rawls. Du coup, le lien avec le handicap était direct, puisqu'ils ont pu réfléchir à ce que signifiaient les aménagements susceptibles de favoriser la scolarité de Pierrick. Ils ont pu comprendre la nécessité de cette compensation dans le cadre de l'équité. Du même coup ils ont été sensibilisés à la loi de 2005 sur l'inclusion scolaire. Ils ont été partants pour rencontrer des jeunes en inclusion du Sessad Sésame. La première rencontre a été l'occasion d'une discussion sur le respect, et d'un projet de faire venir les jeunes autistes au lycée Ste Marie de Nevers.

Ces expériences m'ont permis d'élargir l'intérêt des élèves pour les jeunes ayant des handicaps, et j'ai pu organiser un pont entre les jeunes de SESSAD Sésame (autisme) et les jeunes du lycée Ste Marie de Nevers. Mon souci était alors un peu différent puisque nous n'étions plus tenu par le souci de l'examen final ; mais le problème restait toujours le même : Comment initier du philosopher avec tous ?

2) Un travail en partenariat

- Au collège, une collègue de Français m'a demandé d'animer des discussions à visée philosophique avec ses élèves "dys" au collège. Elle avait le sentiment que le passage par l'oral dans le cadre de la discussion pouvait améliorer l'estime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons planifié une dizaine de rencontres entre le mois d'octobre 2011 et le mois de février 2012. Le bilan est assez encourageant puisque ses constats sont les suivants : certains élèves se sont révélés à son regard. Du coup elle a pu changer de regard. Les élèves ont été obligés de réfléchir. Alors que présentant des difficultés d'attention, ils lâchaient prise la plupart du temps en cours. Nous avons décidé de pratiquer une (DVDPP) à partir de la lecture d'un conte étudié en classe et ils ont pu faire le lien avec le cours, mais par un autre biais.

- Au lycée, la directrice d'établissement a proposé, à la suite de la première journée pédagogique du mois d'octobre, de lancer des groupes de pilotage dans le but de renouveler le projet d'établissement. L'accueil des élèves ayant des troubles "dys" est apparu comme un sujet de grande préoccupation pour une large majorité d'enseignants. Avec l'infirmière, une enseignante en SVT et une enseignante en ST2S, nous nous occupons de faire l'état des lieux de cet accueil au lycée.

J'ai été invitée à rejoindre un projet déjà existant sur la cohésion sociale et les inégalités. Ce projet donne du sens à l'apprentissage des élèves, qui prend la forme d'une action dans la cité, par l'organisation d'un colloque filmé, l'élaboration d'un questionnaire et d'une enquête sur le terrain. L'année prochaine le thème choisi est la solidarité. Je rejoindrai cette dynamique de projet dans le cadre de la progressivité de l'enseignement de la philosophie, puisque des élèves de première sont impliqués. Ainsi nous initierons une réflexion sur le handicap. Ce partenariat sera l'occasion de travailler sur les représentations que les élèves et les enseignants se font d'autrui, de la différence et de l'inclusion en milieu ordinaire des jeunes ayant un handicap. Dans le même temps nous

commencerons à conceptualiser les notions de justice et de droit, de bonheur, de conscience et d'inconscient, et d'autres notions qui sont programme de terminale.

- A la circonscription ASH, nous travaillons à l'élaboration d'un livret de suivi avec des représentants de l'ASH pour l'Inspecteur d'académie. Nous sommes deux enseignantes du milieu ordinaire, un enseignant du milieu hospitalier, deux médecins du rectorat et des représentants des associations Apedys et Dyspraxie France Dys.

J'ai proposé de mettre ce livret en expérimentation l'année prochaine au lycée, car il nous est apparu qu'il y avait un problème de coordination des enseignants autour des aides à apporter aux jeunes pour favoriser le bon déroulement de leur scolarité d'une année sur l'autre au lycée.

- Avec le sessad Cesdda, mon expérience de référente de scolarité m'a permis de rencontrer les enseignants du Cesdda, qui s'occupent d'encadrer la scolarité des jeunes mal-entendants et dysphasiques. Ils comptent sur moi pour enseigner à philosopher à une jeune fille ayant un trouble de dysphasie en Terminale STL ((sciences et techniques de Laboratoire) à la rentrée 2012.

3) Personne ressource

- Au lycée, je cherche à organiser une coordination de tous autour de l'accueil des jeunes ayant un handicap ; c'est dans ce but que j'ai demandé à la directrice du lycée un temps de travail rémunéré à cet effet. J'ai organisé une réunion d'information sur ces troubles au lycée Ste Marie de Nevers, et je propose actuellement de former un petit groupe à l'intérieur du lycée même pour diffuser des outils et pour réfléchir avec les enseignants qui ont envie d'élaborer des d'adaptations pour leur enseignement.

- A l'Isfec (organisme de formation catholique)), j'ai proposé ma candidature pour participer à un travail de recherche pour Formiris sur des adaptations pédagogiques concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le secondaire. Mon objectif est de favoriser l'inclusion des jeunes ayant un handicap au lycée pour développer une formation qui dépasse le Cap. En effet, ces jeunes auront plus de chance d'avoir une vie active s'ils ont un bac professionnel ou technique. Je n'ai actuellement aucune réponse à ma proposition.

- A la Ddec (Direction Départementale de l'Enseignement Catholique), je participe à un groupe de travail autour de l'élaboration d'outils pour faire apprendre à des élèves ayant des troubles de dyslexie ou dyspraxie. J'ai organisé une réunion d'information sur ces troubles au lycée Ste Marie de Nevers, et je propose actuellement de former un petit groupe à l'intérieur du lycée même, pour diffuser des outils et pour réfléchir avec les enseignants qui ont envie d'élaborer des d'adaptations pour leur enseignement.

Conclusion

Chercher à mettre en place des adaptations pédagogiques pour favoriser l'exercice du philosopher s'est avéré une expérience palpitante de vitalité. Elle fut l'occasion pour moi d'un renouvellement de mes pratiques.

Les besoins particuliers des jeunes dont je me suis occupée m'ont obligée à approfondir et diversifier mes pratiques. Je ne me suis pas seulement servie des pratiques déjà existantes, mais j'ai tenté de les adapter à la réalité du terrain sans lâcher les objectifs du baccalauréat de philosophie.

De plus, l'expérience de référent de scolarité l'année dernière m'a permis d'entrevoir les besoins en information des enseignants du second degré, mais aussi les besoins de transformer le regard de chacun - enseignants, jeunes et parents - porté sur les différences.

Car on oublie trop souvent qu'un handicap n'est pas seulement ce qui nous diminue, cela peut être aussi ce qui nous renforce. C'est sur la force que donne la nécessité de lutter pour être avec les autres que je veux m'appuyer. Cet aspect de la personne, son courage, sa combattivité sont le levier qui permet tous les espoirs d'intégration scolaire et sociale.

C'est dans cette perspective que ce mémoire prend sa signification.

Je me fais une joie de participer et de développer mon action dans la cité de manière concrète. Si enseigner à philosopher a du sens aujourd'hui, il me semble que dans cette direction, ce travail en a encore plus, puisque comme je l'espère la loi de 2005 continuera de générer un afflux grandissant de jeunes ayant un handicap au lycée. Il me semble important de nous préparer en tant qu'enseignants à cet accueil, et d'y préparer les jeunes.

(1) Ce texte est issu d'un master soutenu à Toulouse en 2012. Sylvie Sanchez-Oliver a publié à partir de sa recherche un livre électronique ou e-book mis sur Kindle et disponible sur Amazon : Quand les dys philosophent. C'est la synthèse d'un travail qu'elle mène depuis quelques années pour adapter l'enseignement de la philosophie aux jeunes ayant un handicap.

Elle y relate les positions successives qu'elle a assumées pour y arriver, et le parti pris de tenter d'enseigner à apprendre à l'oral pour rejoindre l'écrit. Elle y donne aussi quelques outils pédagogiques déjà existants et d'autres de son cru. Cette synthèse a fait l'objet d'une évaluation de la part de l'inspection académique et lui a valu une spécialisation dans le domaine des adaptations pédagogiques concernant l'accompagnement des jeunes ayant des troubles cognitifs.

(2) SESSAD : Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile : il s'agit d'une équipe qui intervient dans les familles, les centres de placement familiaux, les consultations de médecine préventive, les établissements d'accueil afin de dispenser des soins et une éducation spécialisée à des enfants en situation de handicap.

(3) Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, Gallimard, p 159.

- (4) Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, ESF, p. 105.
- (5) P. Meirieu, in préface à Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui, coord. Michel Tozzi, Hachette éducation, 1992.
- (6) idem.
- (7) idem.
- (8) Programme des lycées, Philosophie classe terminale, Séries Technologiques, BO N°7 1er septembre 2005 Hors Série (III. Apprentissage de la réflexion philosophique).
- (9) Philippe Meirieu, idem.
- (10) Emmanuel Lévinas, Totalité et infini, Biblio-essais, p. 211.
- (11) Ethique et Infini, Fayard, p. 106.
- (12) Cora Diamond, L'importance d'être humain, Puf, 2011.
- (13) Platon, Phèdre, 275a, La Pléiade.
- (14) Jean-Pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner.
- (15) Odette Bassis in Dialogue (Revue du Gfen).
- (16) Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Vrin, p. 1.
- (17) Idem.
- (18) Vygotsky, Enseignement, apprentissage et développement mental.
- (19) Michel Grandaty, "L'oral, objet d'enseignement ?" Acte du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 avril 2004.
- (20) Michel Tozzi Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe.
- (21) M. Tozzi, Débattre à partir des mythes, Chronique sociale, 2006, p 15.