PLAIDOYER POUR UNE ECOLE INCLUSIVE

(Yves Eveillard 2016)

Les mesures des résultats scolaires mettent en avant les difficultés vécues par un grand nombre d'élèves et soulignent une grande hétérogénéité de la répartition des performances des élèves sur l'ensemble du territoire national. Au-delà de l'illettrisme et de la sortie du système scolaire sans véritable qualification, les enquêtes européennes (enquêtes PISA, PIRLS) sont en effet édifiantes au sujet des difficultés éprouvées par les élèves français. Deux analyses de leurs résultats scolaires sont particulièrement significatives :

- Au niveau de leurs performances :
 - Les élèves français sont moins performants que les autres élèves en Europe. La France se situe au 16^{ème} rang sur 20.
 - Le groupe faible est surreprésenté : 35% contre 25% au niveau européen
 - Le groupe fort est sous représenté : 17% contre 25%
- Au niveau de leurs compétences : les élèves français savent restituer des connaissances, trouver des informations directement accessibles, produire des écrits courts. Ils ne savent pas mobiliser ces ressources pour traiter des situations complexes.

Même les résultats aux examens peuvent être trompeurs et il faut tempérer l'ardeur mise par certaines académies ou certains établissements à s'enorgueillir de leurs résultats. En effectuant une analyse qualitative des résultats on repère qu'au-delà de la réussite ou de l'échec aux examens, l'école produit des faux forts qui apprennent par bachotage des contenus inertes accompagnés des contextes de leur restitution ainsi que des faux faibles qui ne se retrouvent pas dans le système d'apprentissage et d'évaluation auquel ils sont soumis.

Au-delà des résultats purement scolaires les constats sont de plus en plus alarmants concernant l'équilibre psychologique des élèves. On ne peut que constater que le *burnout* ne concerne pas uniquement le monde du travail mais que les élèves sont également concernés. En effet un nombre significatif d'élèves souffrent de *burnout* défini comme étant l'état d'épuisement attribuable aux exigences scolaires, une attitude cynique à l'égard de l'école et le sentiment d'inadéquation provoqué par les difficultés d'apprentissage... » (K. Salmela-Aro Université d'Helsinki)

Plus grave encore, alors que l'école peine à faire apprendre la totalité des élèves, se développent des phénomènes d'absentéisme et de décrochage qui trouvent sans aucun doute leurs origines

dans l'échec scolaire et qu'il faut relier au développement du communautarisme, de l'intégrisme religieux et de la délinquance.

A entendre Jean-Paul Delahaye, Inspecteur Général de l'Education Nationale « C'est inhérent au fonctionnement même de notre système éducatif qui n'a pas été conçu pour faire réussir tous les élèves, mais pour les trier, pour les sélectionner ».

Effectivement la question du fonctionnement du système est centrale dans les réformes qui cherchent à inverser la tendance, c'est-à-dire tenter de faire réussir tous les élèves. Les remèdes s'attaquent à la structure du système (la refonte de l'éducation prioritaire, la semaine de quatre jours et demi), à la formation des enseignants (ESPE) et l'accès de tous à plus de savoirs (offrir une deuxième langue aux élèves de 5^{ème}). Jamais la question de l'apprentissage n'est évoquée. Qu'apprend-on réellement à l'école et que faudrait-il qu'il s'y apprenne pour que tous les élèves tirent un profit des séquences d'apprentissage ? On apprend comment dans notre école et comment faudrait-il qu'on y apprenne pour que tous les élèves tirent un profit des séquences d'apprentissage ?

Certains auteurs tentent pourtant de déplacer le débat. Ainsi F.Dubet et M.Duru-Bellat nous incite à chercher des solutions autres que fonctionnelles : «aujourd'hui le sentiment que l'école française ne parvient plus à jouer son rôle s'est imposé à tous et appelle des interrogations fondamentales plus que des ajustements à la marge». On s'aperçoit cependant très rapidement que les auteurs sont des éléments du système qui ne parviennent pas à sortir des paradigmes autour desquels s'organisent les pensées éducatives du moment. Ils entretiennent, sans s'en rendre compte, tous les stéréotypes de pensée qui bloquent l'évolution du système, et qui permettent aux acteurs (enseignants, élèves, parents, inspecteurs, décideurs) de continuer à jouer leur rôle, de proposer de nouveaux dispositifs ou d'utiliser de nouvelles appellations, tout en intégrant tous les nouveaux vocables à des façons de faire immuables. En fait, les différentes propositions entretiennent l'illusion du changement tout en autorisant la continuité.

Le débat peut continuer à s'inscrire dans une conception de la relation professeur élève qui fait consensus : « je professe et tu acquiers » et l'acquisition être présentée comme étant une conséquence directe de l'acte d'enseigner. C'est ainsi que la logique de la transmission n'est que rarement contestée, même si des aménagements cosmétiques lui sont appliqués.

Dans cette logique, c'est toujours autour de la question de la pertinence du savoir enseigné que l'on situe le débat emblématique de la centration sur l'élève. Au vu des difficultés éprouvées par le système éducatif à se transformer il est légitime de s'interroger sur le caractère heuristique de ce débat. C'est pour cette raison que nous pensons qu'il est urgent de déplacer le débat et

d'opérer un changement radical de paradigme pour se poser prioritairement la question de la nature du savoir construit par l'élève, de son décalage avec le savoir de l'enseignant, lui-même en décalage avec le savoir académique.

C'est la conception de la relation de l'individu au monde qu'il faut discuter. Il faut cesser de postuler qu'il existe un réel commun à tous les individus constitué d'informations susceptibles d'être captées et traitées par le cerveau de façon identique pour tous et qu'il suffit d'une présentation claire de ces informations pour qu'elles soient ingérables par tous. A l'opposé de ce qui semble être une évidence au sein d'une majorité d'acteurs du système éducatif actuel, pour se centrer sur l'élève il nous semble plus légitime d'inscrire la réflexion dans un cadre phénoménologique, dans lequel tout individu est le constructeur de sa propre réalité. Il est indispensable, en accord avec les théories de l'énaction, d'adhérer à une conception de l'homme en couplage avec son environnement, chaque couplage étant unique en soi. On comprend alors que toute acquisition ne peut être que personnelle, intimement liée à l'histoire de la personne et aux potentialités d'action dont elle dispose, intimement liée à son besoin de transformation. Dans ce cadre, changer d'école ce n'est donc pas se reposer le problème de l'acquisition, c'est poser le problème de la transformation. Ce n'est pas amener les élèves vers du plus en terme quantitatif et mémorisable, mais vers du différent en terme qualitatif et opératoire, dans une recherche d'efficience.

De notre point de vue, se centrer sur l'élève ce n'est donc pas se questionner sur les savoirs à enseigner en priorité, mais interroger la pertinence des connaissances que l'individu actualise ou construit pour faire évoluer son niveau actuel d'adaptation aux contextes dans lesquels on l'immerge.

C'est une perspective qui oblige l'enseignant à identifier ce qui caractérise le niveau d'adaptation de chaque élève dans la situation scolaire à laquelle il le confronte. C'est seulement à partir de ce moment qu'il peut aider l'élève à valider ou invalider les connaissances qu'il actualise et à faire émerger les connaissances qui lui sont utiles pour faire évoluer son niveau d'adaptation vers plus d'efficience.

Il n'est donc plus d'actualité de parler de manques par rapport à des comportements modèles ou bien de retard ou d'avance par rapport à un niveau de développement théoriquement normal, mais de donner à chacun le temps et les moyens nécessaires à son évolution.

Inventer une autre école et sortir de la conception intégrative qui organise l'école aujourd'hui

L'école française est intégrative depuis qu'elle a délaissé son organisation sur le mode de la séparation (primaire / secondaire, orientation précoce, filières). Historiquement dans sa recherche à adapter l'élève au type de scolarité qu'il rencontre elle a mis à sa disposition des services (cours particulier, soutien, dispositifs de remédiation) pour rétablir l'égalité. Elle s'est de plus essayée à plusieurs solutions intégratives et les a mélangées :

- Intégration à la carte : groupes de niveaux, spécialisation (seconde), groupes de compétences, groupes de besoins
- Intégration uniforme : activité identique pour tous et redoublements
- Suivi individualisé : accompagnement personnalisé, aide individualisée

Repenser la conception de l'école c'est en particulier vouloir dépasser la difficulté à organiser les apprentissages en classe hétérogène et les deux tentations malsaines qui l'accompagnent : œuvrer pour un niveau moyen (en risquant de créer l'ennui chez les plus performants et de délaisser les moins performants) et reformer des groupes de niveaux ou des filières. C'est chercher à concevoir une organisation de la classe qui permet à tous les élèves d'agir en même temps, ensemble, en trouvant tous des perspectives de progrès.

Evoluer vers une conception inclusive de l'école

C'est cette école qui prend en considération d'emblée la diversité des caractéristiques des élèves pour les faire tirer profit d'une même expérience d'apprentissage que nous qualifierons d'inclusive. On mesure aisément les difficultés qui se profilent pour parvenir à cette transformation. Les résistances au changement sont énormes car il met en cause la construction identitaire des enseignants qui repose sur des formes de reconnaissance sociale basées sur la maîtrise des savoirs et sur la clarté et l'intérêt des messages délivrés à leur sujet. C'est donc une acculturation qui doit s'engager concernant les personnels actuellement en service, et qui concerne également les candidats aux fonctions enseignantes, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes reconnus socialement d'une certaine manière (les bons élèves) et habitués à agir dans un ensemble de conventions (le métier d'élève, « homo scholaris »)

Il s'agit pour l'enseignant de pouvoir s'appuyer sur des points de vue, des théories, des recherches qui lui permettent de mieux saisir le caractère unique de l'homme en situation et

d'éviter de se référer à des typologies d'individus comme le proposent si bien de nombreuses recherches en psychologie. Face à la profusion d'écrits sur cette question la difficulté majeure pour l'enseignant est de se situer dans un cadre de pensée cohérent, qui ne mélange pas les paradigmes. La phénoménologie, l'énaction, le cours d'action, sont des nourritures essentielles pour y parvenir, en les complétant par des approches neurologiques (Berthoz, Damasio), historiques (Hannah Arendt), psychologiques (P.Vermersch), sociologiques et philosophiques (E.Morin), pédagogiques (P.Jonnaert) qui donnent accès à une cohérence de pensée.

Le plus difficile est de rompre avec le principe de l'égalité de traitement des élèves (le même savoir pour tous) pour s'engager dans l'équité face au développement des personnes (les mêmes capacités pour tous), dans le respect des différences. D'inverser les problématiques en oubliant la centration sur la culture au profit d'une centration sur les capacités individuelles et en partant du postulat selon lequel tous les élèves peuvent développer les mêmes capacités (principe d'éducabilité). De postuler également que c'est l'alimentation de ces capacités par des connaissances différentes en nature (fondamentales ou spécifiques), en variété (issues de champs différents), en qualité (degré de précision) et en quantité (nombre) qui personnalise le développement capacitaire.

La centration sur les capacités doit donc permettre d'aboutir tout naturellement à une formation différenciée, les élèves développant certaines capacités plus que d'autres, en fonction de leurs ressources ou de leur goût personnels et ceci dans des expériences d'apprentissage communes, c'est-à-dire en classes hétérogènes.

Cette vision inclusive de l'école impose de quitter le paradigme de la connaissance dans laquelle s'inscrit la réflexion pédagogique actuelle et de déplacer les conceptions de l'apprentissage qui font consensus entre les acteurs du système.

Changer notre conception de la connaissance c'est donner la primauté à la construction cognitive faite par l'élève qui est à l'origine d'un pouvoir d'action. C'est donc faire la différence entre le savoir savant (élaboré par des spécialistes disciplinaires), le savoir codifié (inscrit et organisé dans les programmes), les informations utiles (des noms, des dates, des faits...), les savoir-faire (procédures mémorisées, gestes automatisés) et les connaissances opératoires qui sont à l'origine du couplage de l'individu avec son environnement et le dote de potentialités d'action. De ce point de vue, la connaissance est située. Elle s'actualise en situation dans l'action soit en fonction de la spécificité du contexte soit en fonction du caractère généralisable

de certaines de ses composantes. C'est pour cette raison que nous distinguons les connaissances fondamentales qui s'actualisent en prise avec les similitudes des contextes, des connaissances spécifiques qui précisent l'action en fonction de la spécificité du contexte.

Changer de paradigme c'est passer de l'universel au personnel, s'écarter résolument d'une conception inerte du savoir académique qui se transmettrait par art, par miracle ou par magie pédagogique et qui par le biais de la mémoire serait à l'origine des productions de tous les élèves.

Changer de paradigme c'est regarder l'activité de l'élève comme étant le reflet d'un niveau adaptatif, d'un type de couplage avec son environnement. C'est dépasser le recours à la difficulté d'apprentissage pour expliquer l'échec, et ne plus envisager que des transformations de nature conative (les préoccupations), réflexive (les opérations mentales), implicative (l'engagement individuel ou coopératif), disciplinaire (le fondamental ou le spécifique) pour viser le progrès. Ces différents axes de transformation sont tous à relier à la construction de nouvelles connaissances par l'élève et à l'invalidation de certaines qui se révèlent inopérantes.

L'école ne sera réellement différente que si elle délaisse sa centration sur des objets de connaissance au profit du développement des potentialités d'action individuelles. Que si elle s'intéresse à l'activité menée par l'élève sur un savoir académique ou sur une pratique sociale de référence pour se doter d'un nouveau pouvoir d'action.

C'est ce mystère de la connaissance opératoire qu'il faut percer. Ce n'est donc pas tant la connaissance de l'enseignant ou la connaissance académique pour elle-même qui ont de l'importance, mais bien la connaissance que l'élève fait émerger de sa confrontation à un savoir ou à un contexte, dans une visée productive qui seule lui permet de développer une potentialité d'action. Le professionnel doit pouvoir la formuler pour comprendre ce que l'élève investit dans l'action.

Changer les conceptions de l'apprentissage

Changer de paradigme, c'est déplacer tout une batterie de préoccupations, soit par autoformation, soit dans le cadre de la formation continue. L'affaire n'est pas simple, elle demande à l'enseignant d'être persuadé de la nécessité de sa propre transformation.

<u>Conceptions intégratives</u>		<u>Conceptions inclusives</u>
Savoir-faire méthodologique		Démarche / activité mentale / opération mentale (cf pages 17 et 18)
Travail / application / rigueur		Stratégies
Savoir disciplinaire		Connaissance opératoire
Comportement disciplinaire		Conduite
Progressivité : du simple au compliqué	→	Niveau de complexité
Disjonction		Conjonction
Egalité : le même savoir pour tous		Équité : le développement des mêmes capacités chez tous les élèves
Compréhension / mémorisation / restitution / réinvestissement		Adaptation à un système de contraintes / ressources
Enseigner → Apprendre		(Enseigner / Apprendre)

Faire apprendre par conjonction dans le traitement de la complexité

L'accès à la personnalisation de la formation qui fonde l'école inclusive impose de confronter l'élève à des systèmes de contraintes ressources complexes qui l'incitent à produire ses propres solutions, à déterminer ses propres stratégies de traitement, à formuler ses hypothèses de progrès, en fonction de l'efficacité des synergies de connaissances qu'il opère.

Dans la perspective d'une formation personnalisante il n'est pas tenable d'agir dans le paradigme de la disjonction qui caractérise la pensée analytique et qui a donné vie à la hiérarchisation des apprentissages par décomposition / sommation, à la pédagogie du modèle et de la bonne réponse, à la dissociation du disciplinaire et du méthodologique. *A contrario*, la confrontation à la complexité des contextes permet de faire entrer l'élève dans une compréhension systémique de ses productions, c'est-à-dire de les comprendre comme étant « un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes », donc d'apprendre en visant une efficacité (capacité individuelle ou collective à utiliser au mieux les moyens mis à disposition) conjonctive.

Provoquer la construction ou l'émergence des connaissances par l'interaction de l'élève avec un système de contraintes ressources (situation).

Le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Le sujet confronte ses connaissances aux contraintes de la situation, les valide, les invalide ou en fait émerger de nouvelles plus favorables aux résultats qu'il cherche à obtenir. L'activité du sujet porte sur les intentions, le sens donné à l'action, les procédures réellement mises en œuvre, les résultats obtenus, elle aboutit à une objectivation, une généralisation des liens de causalité ou de dépendance qui s'y établissent.

Cette façon de concevoir l'apprentissage demande à l'enseignant de stimuler chez l'élève des démarches (ex : démarche expérimentale...), de l'activité mentale (ex : recherche...), des opérations mentales (ex : faire des hypothèses...) et des stratégies (paris, autorégulation, choix).

Définir le concept de situation

L'enseignant met l'élève en situation en considérant la totalité de sa personne et non en se référant à un élève épistémique disciplinaire impersonnel. Ce qui signifie que dans une visée inclusive les apprentissages sont envisagés dans les différentes composantes de la conduite (Réalisation, Pensée, Investissement).

- Tous les élèves sont en situation s'ils s'y inscrivent en ayant un sentiment de compétence. L'école se doit donc de prendre en compte d'emblée, non pas les difficultés des élèves, mais les conditions qui leurs sont nécessaires pour s'engager dans l'action.

C'est pour cette raison que les élèves sont appelés à autoréguler le niveau de la complexité / difficulté à laquelle ils sont confrontés et à produire la réponse qu'ils peuvent justifier comme étant globalement satisfaisante. Le libre choix des stratégies d'action est fondamental pour s'engager pleinement dans la situation, celle-ci doit donc contenir les ingrédients qui sont nécessaires à cet engagement (les choix possibles) et qui lui donnent un sens (défi, dilemmes, compromis, problématique...).

D'autre part, pour s'engager, il leur faut pouvoir choisir le ou les champs de connaissances à privilégier dans l'immédiat pour être efficaces. C'est dans ce but que les disciplines doivent mettre l'élève en situation de production en stimulant la conjonction de connaissances de natures diverses (réaliser, penser, s'investir) et issues de champs différents (de la même discipline ou de plusieurs disciplines). Pour

y parvenir elles doivent adopter une approche didactique conjonctive qui s'éloigne radicalement de l'approche analytique caractéristique des contenus programmatiques traditionnels. Prenons ainsi l'exemple d'une activité sociale de référence comme la natation qui est habituellement analysée dans trois dimensions (respiration, propulsion, équilibre) et dans lesquelles on demande à l'élève des acquisitions successives en fonctions de manques repérés par l'enseignant, acquisitions qui sont à agglomérer pour pouvoir exprimer la compétence attendue. Visant l'expression de la même compétence, l'approche inclusive, quant à elle, met d'emblée l'élève en situation de réaliser la conjonction de divers champs de connaissances qui sous-tendent les potentialités d'actions qui se combinent dans la compétence attendue. Concernant par exemple une compétence de niveau 1 en natation de vitesse, il pourrait s'agir des connaissances concernant l'impact de la fréquence gestuelle sur la production de vitesse et son maintien, l'impact du maintien d'un alignement corporel sur la conservation de la vitesse, l'influence du placement spatiotemporel des inspirations et des expirations sur la régularité de la nage, l'extraction de sensations relatives au rapport effort effectué / résultat obtenu et leur analyse, ainsi que les stratégies de régulation déployées, dans une intention performatrice. L'approche inclusive suscite ainsi des réponses personnalisées.

- Les élèves sont en interaction avec le contexte. Au-delà des questions de motivations, qui nous paraissent exister dans un cadre conceptuel différent de celui qui nous organise, nous avons déjà noté que c'est dans la situation que l'élève va trouver du sens à son engagement grâce à la présence de dilemmes, de défis, de problématiques qui finalisent l'action et qui lui imposent la réalisation de compromis. Les élèves déploient des stratégies et mènent une activité réflexive pour y parvenir.
- Les élèves peuvent se référer en permanence à des outils de repérage qui ont de multiples fonctions au service des préoccupations de l'enseignant concernant les particularités des élèves et du moment. Ils peuvent ainsi servir à :
 - ✓ Stimuler la mise en relation de données (qualitatif/ quantitatif)
 - ✓ Valider/invalider les connaissances mobilisées
 - ✓ Mesurer l'efficacité des démarches et des stratégies d'actions
 - ✓ Référer leurs résultats à la compétence attendue (cf page 16)

- ✓ Formuler des hypothèses de progrès (besoins) en direction des diverses composantes de la conduite et des divers champs de connaissances
- ✓ Procéder à la réalisation des compromis imposés par le contexte
- La présence des pairs est organisée pour constituer un vecteur de transformation. Ce sont les stratégies d'enseignement qui vont déterminer les modes de groupements les plus adéquats et le positionnement d'espaces de dialogue le plus pertinent pour :
 - ✓ Déplacer le sens donné à l'action
 - ✓ Accéder à de nouveaux éléments signifiants dans le contexte
 - ✓ Valider ou invalider ses connaissances
 - ✓ Réorganiser l'action
 - ✓ Conscientiser, stabiliser et formaliser son savoir
 - ✓ Favoriser la confrontation de la subjectivité (ressenti) et de l'objectivité (recueil de données), la formalisation des règles (synthèses) et l'accès à une activité projective
- Dans une visée inclusive l'enseignant n'est pas là pour détecter des manques et les relier à des difficultés ou à une insuffisance de travail. Au contraire, il s'appuie sur une compréhension fine des couplages individuels pour :
 - ✓ Stimuler la recherche de stratégies
 - ✓ Stimuler les possibles (Zone Proximale de Développement)
 - ✓ Guider vers des ressources externes
 - ✓ Stimuler les interactions des élèves entre eux (modes de groupements)
 - ✓ Observer pour comprendre l'activité des élèves au regard des attendus.
 - ✓ Aider à la formulation d'hypothèses de progrès
 - ✓ Proposer des situations visant à satisfaire les besoins

Ce n'est donc pas d'un enseignant émetteur et vérificateur dont l'école a besoin, mais d'un enseignant en permanence en écoute active compréhensive, capable de repérer les décalages entre sa parole (la langue scolaire, les codes disciplinaires, ses connaissances) et la compréhension que les élèves en ont, de repérer les connaissances investies par les élèves dans l'action (et ceci dans toutes les dimensions de la conduite) pour les aider à les valider ou à les invalider, de respecter chez eux le décalage aux normes ou aux stéréotypes qui l'habitent.

Organiser l'activité didactique à partir de la compétence attendue au terme de la période d'apprentissage contrairement au cadre intégratif qui est prisonnier du déroulement exhaustif d'un programme.

Il s'agit donc d'être précis sur ce que nous entendons par compétence. Bien souvent la lecture des productions pédagogiques nous donne l'impression qu'il s'agit d'une « qualité » développée on ne sait comment par les différentes disciplines, voir par certaines disciplines. C'est une conception passéiste et non opératoire qui donne aux disciplines scolaires des vertus et qui encourage leur hiérarchisation dans le système scolaire. On peut lire par ailleurs, dans le décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, que malgré l'assertion « La compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources » c'est à des outils, à des méthodes, « Des compétences qui sont sollicitées comme des outils de pensée, de communication, d'expression et de travail », à de véritables clés comportementales (savoir-faire) du succès auxquelles il est fait allusion.

Dans une visée inclusive il s'agit de sortir d'une conception instrumentale de la compétence (Pédagogie Par Objectifs) pour l'envisager comme étant l'expression d'un pouvoir de traitement de situation.

De ce fait, nous postulons que :

- La compétence d'un individu s'exprime par le niveau d'adaptabilité dont il fait preuve lorsqu'il est confronté au traitement d'une situation (système de contraintes / ressources). Ce niveau d'adaptabilité repose sur l'actualisation et la mise en synergie d'actions potentielles pertinemment adaptées aux contraintes d'un contexte porteur de complexité.
- La compétence n'existe pas en soi, sous une forme stabilisée et pérenne. Elle se révèle dans l'action par l'expression du couplage individu / situation et est de ce fait soumise aux fluctuations des ressources de l'individu et à l'évolution des constituants de la situation. On n'acquiert donc pas des compétences, pas plus qu'on ne les construit, mais on développe des potentialités d'action actualisables et combinables dans des contextes de contraintes ressources.
- C'est la qualité adaptative de cette combinaison et ceci dans une complexité donnée, qui qualifie le niveau de compétence de la personne. (cf page 17)

En conclusion, pour se rapprocher de l'élève il faut d'une part absolument s'écarter de conceptions qui réduiraient la compétence à un comportement reproductible ou bien qui la confondraient avec des qualités supposées acquises par trempage dans une discipline particulière (une attitude rationnelle, une logique de pensée, un esprit critique...). Il faut d'autre part s'imprégner de l'idée qu'une compétence s'exprime en sollicitant toutes les composantes de la conduite. Il est donc vain de vouloir repérer dans l'absolu des compétences méthodologiques ou sociales qui existeraient en dehors de toute activité de réalisation et qui s'apparenteraient à des comportements sociaux ou méthodologiques transmissibles et applicables par docilité.

On le répète, c'est à partir d'une compétence attendue qui mobilise simultanément les diverses composantes de la conduite que l'enseignant doit envisager l'apprentissage et l'action et non à partir du programme notionnel qui, lui, devient alors une ressource.

Dans cette optique, le travail didactique de l'enseignant consiste à produire des couplages situation complexe / compétence attendue dans lesquels il a parfaitement analysé la place des diverses composantes et isolé les connaissances opératoires nécessaires à la réussite de l'action. Cette activité didactique amène l'enseignant à se poser la question de la similitude ou de la proximité des situations vécues dans sa discipline avec les situations vécues dans les autres disciplines. Le concept de situation devient alors l'élément clé d'une école qui cherche à rendre l'élève interdisciplinaire. Nous touchons là au premier point capital qui est à la base de toute possibilité de coopération entre les disciplines.

Former un élève interdisciplinaire en situation inclusive

Nous avons précédemment noté que dans une visée inclusive toutes les disciplines s'attachent au développement des mêmes capacités chez tous les élèves. Or, l'élève ne peut se vivre interdisciplinaire, donc mobilisant des capacités identiques dans des disciplines différentes, qu'en trouvant des significations communes dans les différents contextes disciplinaires auxquels il est confronté pour exprimer une conduite adaptée.

Les disciplines doivent donc se questionner, par le biais du conseil pédagogique ou des conseils d'enseignement, sur le type de situation auxquelles elles confrontent les élèves pour apprendre ou pour exprimer les compétences qu'elles attendent d'eux. Cette interrogation doit les amener à identifier les similitudes et les spécificités que les différentes situations scolaires renferment sur la journée scolaire, sur l'année scolaire et sur la durée du cursus de l'élève. Nous touchons

là une question fondamentale de l'inclusion qui permet à l'élève de trouver du sens à l'école par la continuité et la complémentarité des diverses situations scolaires qu'il est amené à vivre. L'élève peut devenir interdisciplinaire dans la combinaison progressive et, à l'envi de deux processus qui s'adressent aux trois composantes de la conduite :

- L'actualisation de connaissances opératoires fondamentales dans de multiples contextes (dans la même discipline et dans des disciplines différentes)
- La conjonction de connaissances opératoires fondamentales et spécifiques issue de champs théoriques ou de pratiques disciplinaires différents, dans la même situation.

Il apprend ainsi, dans les différentes situations scolaires qu'il rencontre, à être :

- Soucieux et capable d'actualiser et de relier des connaissances de différentes natures (fondamentales / spécifiques) et émergent de champs de savoirs disciplinaires différents
- Capable de générer des stratégies et des démarches similaires dans différents contextes disciplinaires
- Capable d'utiliser des modes d'engagement similaires dans différents contextes disciplinaires

Enseigner une EPS inclusive c'est former un élève l'élève interdisciplinaire.

- Il extrait des éléments signifiants communs aux différents contextes auxquels il est confronté. Ce qui suppose une planification de l'exposition des élèves à ces signifiants communs possibles.
- Il actualise des connaissances fondamentales pour adapter sa conduite à des contextes différents. Ce qui suppose des outils de repérage qui l'orientent dans un premier temps vers une adaptation qui s'appuie sur du fondamental.
- Il précise sa conduite par la mobilisation de connaissances spécifiques. Ce qui suppose des outils de repérages qui stimulent ensuite la recherche de spécification de l'action.
- Il interagit avec ses pairs dans des espaces de dialogue. Ce qui suppose une planification des espaces de dialogue, une stimulation de l'interaction entre les pairs (conflits, débats, coopération) et la présence d'outils qui facilitent le dialogue.
- Il manipule des outils mathématiques pour classer les données prises sur ses actions. Pour mettre en relation du qualitatif et du quantitatif, pour mettre en relation des

indicateurs relatifs à la difficulté / complexité avec des indicateurs relatifs à l'adaptabilité de la conduite (efficacité / contrôle de l'action).

- Il actualise des connaissances construites dans d'autres disciplines pour analyser ses actions et formuler ses hypothèses de progrès et ses besoins. Pour y parvenir il a besoin d'avoir construit des connaissances qui rendent opératoires les notions de : vitesse, accélération, temps, fréquence, rapports, pourcentages, énergie, fatigue, efforts.....
- Il actualise des connaissances issues de champs culturels multiples pour stimuler sa créativité. Les arts, les cultures, l'histoire, la littérature, la poésie.....viennent nourrir les processus de création dans lesquels il s'inscrit.

Penser l'école dans une visée inclusive c'est fait faire l'économie d'un certain nombre de questions qui ont provoqué le noircissement de beaucoup de pages de la littérature pédagogique.

- Les catégories d'élèves n'ont pas raison d'être dans une visée inclusive qui donne à chaque élève la possibilité de personnaliser le cadre de son engagement et la manière dont il s'adapte aux contraintes du contexte.
- La gestion de la classe : chaque élève ou chaque groupe d'élève possède, grâce à l'autorégulation de la complexité et aux choix stratégiques face à la réalisation des compromis, les clés de son auto organisation. Les outils de repérage sont là pour les aider dans cette entreprise.
- La mixité n'est alors qu'une catégorie parmi d'autres qui n'a plus de raisons d'être prise en compte.
- Les dispositifs de remédiation : emprisonné dans un enseignement notionnel le système éducatif ne peut définir la difficulté scolaire qu'en creux, par le manque et par la résistance au comblement de ce creux. Dans une visée inclusive, c'est le besoin ou l'hypothèse de progrès formulé par l'élève qui le pousse vers l'avant, et qu'il faut satisfaire.
- L'interdisciplinarité : si le but de l'école est de former un élève interdisciplinaire c'est au sein de la discipline que tout se joue. Avant de réfléchir à des situations interdisciplinaires visant l'actualisation et la combinaison par l'élève de connaissances issues de plusieurs champs disciplinaires pour produire sa réponse, pensons la situation disciplinaire pour qu'elle y parvienne. Si de plus, la situation

scolaire porteuse de fondamental est au centre du débat de l'établissement scolaire, c'est tout naturellement que se construira l'élève interdisciplinaire.

- L'évaluation sommative : accompagné en permanence par des outils de repérage qui lui permette de se projeter et de mettre en relation des données quantitatives et des données qualitatives, l'élève connaît à tout moment le niveau d'expression de sa compétence et les hypothèses de progrès qu'il peut faire. Par contre l'évaluation certificatrice trouverait toute sa raison d'être dans la confrontation de l'élève à des situations inédites.
- La discussion sur la notation ou l'absence de notation n'a plus de sens dans un système dans lequel l'élève met en relation en permanence le niveau de contrôle de ses actions avec leur efficacité. Le problème n'est pas la hiérarchisation des élèves mais la validation du niveau de compétence qu'ils expriment.

Envisager une école inclusive c'est former des enseignants susceptibles de se situer dans une visée inclusive

La formation des enseignants doit être disciplinaire, non pas pour accéder à l'érudition mais pour développer des capacités en ingénierie didactique les amenant à produire des curricula de compétences attendues, à procéder à des analyses didactiques conjonctives de leur discipline, à formuler les connaissances opératoires dans les diverses composantes de la conduite, à dissocier les connaissances de nature fondamentale des connaissances de nature spécifique, à élaborer des contextes de contraintes / ressources couplés aux compétences attendues, à produire des outils de repérage.

La formation doit être professionnelle, c'est-à-dire s'effectuer en situation, dans la confrontation à la complexité de contextes de contraintes / ressources plus ou moins complexes ou difficiles (seul, tutoré, avec un nombre variable d'élèves, avec une hétérogénéité plus ou moins forte...). Cette professionnalité doit se construire par conjonction et viser :

- Le développement de préoccupations qui autorisent une posture stimulante et compréhensive dans l'interaction avec les élèves

- Le développement de potentialités d'actions pour observer et analyser les conduites des élèves, stimuler les possibles, encourager les choix stratégiques, les activités réflexives, les interactions avec les pairs.
- La constitution d'un corpus de signes ou d'indices permettant à l'enseignant d'être en prise avec les processus à l'œuvre dans l'activité d'apprentissage des élèves et avec l'émergence des connaissances chez les élèves
- La structuration d'un enseignement centré sur la formulation des besoins par les élèves, la mise en relation des connaissances (conjonction), la réalisation de compromis face à la complexité des situations, le déploiement de stratégies de recherche de solutions innovantes

Conclusion

Ce plaidoyer doit pouvoir initier des vocations dans le système éducatif puisqu'il ne milite en rien pour une école sans programme. Il milite par contre pour que chaque élève puisse construire les connaissances dont il a besoin par rapport à un programme ressource. Ainsi, tous les élèves vont trouver matière à construire les connaissances fondamentales donnant accès aux compétences attendues en fin de période d'apprentissage, pendant que certains d'entre eux vont dépasser le programme pour spécifier leurs productions.

Il est vrai que la visée inclusive n'est actuellement possible qu'avec un travail de déclinaison des programmes. Avec l'abandon du support du livre qui par habitude se substitue facilement au programme, le choix, la formulation et la déclinaison des compétences attendues, la conception de situations, l'invention d'outils de repérage demandent une charge de travail importante. Le jeu en vaut la chandelle, pour les élèves c'est une évidence, mais pour les parents également qui en sont réduits actuellement à chercher des écoles expérimentales, des écoles à fonctionnement particulier (Freinet, Montessori...), voire à envisager la constitution d'écoles alternatives. Soyons optimiste, un jour le programme sera inclusif.

Elever le niveau de complexité / difficulté de la situation dans laquelle s'exprime la compétence attendue suppose pour l'élève d'accepter une pression temporelle plus forte, d'augmenter le risque, de supporter une fatigue plus importante, d'augmenter le nombre d'éléments à prendre en compte dans l'action, de multiplier les dilemmes, de mobiliser simultanément plus de connaissances.....

Mesurer l'efficacité c'est regarder si l'élève parvient à optimiser la mobilisation de ses capacités grâce à une précision accrue de ses connaissances ou à la combinaison d'un plus grand nombre de connaissances (concernant l'organisation de sa conduite par rapport aux déterminants de l'action dans le contexte)

Mesurer le contrôle de l'action c'est regarder si l'élève parvient à produire et à reproduire des actions adaptées aux traitements des problèmes, en reconnaissant des similitudes dans le contexte, en généralisant certaines connaissances, en ajustant sa motricité à la variabilité du contexte, en repérant les effets produits par ses actions, en repérant les effets du contexte sur sa conduite (déstructuration), en anticipant les événements

Dans la situation les actions de l'élève sont orientées par des variables manipulables et des outils de repérage qui les inscrivent dans les attentes des programmes (actions significatives de la compétence attendue)

Capacité individuelle ou collective à utiliser au mieux les moyens mis à disposition, l'efficacité peut être mesurée à l'aide du rapport Résultats atteints / Ressources mobilisées. Il est important de noter que l'efficacité ne garantit pas l'efficacité et inversement.

La complexité / difficulté de la situation
 autorise une multiplicité des réponses possibles et permet l'auto régulation par l'élève du nombre de possibilités de combinaisons des connaissances à mobiliser (complexité) et de la pression exercée par le contexte et /ou de l'aide qu'il peut lui apporter (difficulté)

Mesurer le
LA COMPETENCE d'un élève formé en EPS
 c'est mettre en relation la qualité de la conduite adaptative qu'il déploie pour résoudre les problèmes qui lui sont posés avec le niveau de complexité / difficulté qu'il s'accorde dans la situation dans laquelle il agit.

Efficacité
 Zone de performance acceptable au regard de la complexité / difficulté choisie
 Performance relative, exprimée par rapport au niveau de ressources de l'élève ou/et à la performance du groupe
 Taux d'efficacité (ratio actions + / actions -)
 Niveau d'intensité des effets produits sur les autres (duel, expression, esthétique)

Evaluer la qualité d'une
Conduite adaptative
 c'est mettre en relation la qualité du contrôle de ses actions par l'élève avec le niveau de sollicitation de ses ressources qu'il parvient à atteindre dans le traitement de la situation

Contrôle de l'action
 Critères maîtrisés (pertinence des actions, cohérence des actions entre elles, originalité de l'action)
 Réurrence / ajustement des procédures, des stratégies
 Continuité / discontinuité de l'action
 Permanence / irrégularité des effets de l'action

DEMARCHES	METHODES par....	Activité mentale	Activité concrète
Dominante expérimentale	Essais et erreurs (approximations et corrections intuitives)	Recherche	Exploration des possibles
	Hypothèses / contrôle de variables / interprétation (procédure systématique contrôlée)	Anticipation, analyse, synthèse	Manipulation des déterminants de l'action, mesure des effets
Dominante comparative	Observation / imitation (comparaison à une norme, réduction d'écart)	Analyse, synthèse	Acquisition d'habiletés
	Constructions d'analogies et de corrélations (repérage des régularités, des similitudes)	Analyse, synthèse	Repérage des typicalités et les relier à un contenu, une structure, un effet...
	Observation extraction d'invariants	Analyse, synthèse, intégration	Repérage des typicalités pour formuler une règle
Dominante combinatoire	Conflits / prise de conscience réorganisation (conflits sociocognitifs ou cognitifs)	Décentration, analyse	Production commune
	Résolution de problème (lever un obstacle empêchant le déroulement de l'action)	Analyse, synthèse, divergence	Production de solutions
	Dynamique de groupe (multiplication des points de vue sur le même objet)	Analyse, décentration	Changement de rôle dans une même activité (acteur, observateur, narrateur, rapporteur, organisateur...)
Dominante inventive	Créativité	Divergence, analyse	Production de différentes combinaisons d'éléments, invention du maximum de réponses à un problème.....

	OPERATIONS MENTALES
Activité de reconnaissance	<i>Observer, identifier, discriminer, distinguer</i>
Activité d'anticipation	<i>Prévoir, se projeter, émettre des hypothèses</i>
Activité de décentration	<i>Changer de point de vue, de rôle, confronter ses productions avec d'autres, discuter d'une situation, s'auto-évaluer, co-évaluer, juger...</i>
Activité d'analyse	<i>Mettre en relation causes et conséquences, repérer des éléments clés, tirer des renseignements à partir des données disponibles, déduire, vérifier...</i>
Activité de synthèse	<i>Induire, mettre en relation des éléments ponctuels pour élaborer une loi, comparer, organiser</i>
Activité d'intégration	<i>Mettre en relation une nouvelle connaissance avec un savoir préalable, mémoriser ce qui est construit, rompre pour reformuler, appliquer, reproduire, exploiter....</i>
Activité de divergence	<i>Elaborer des modèles explicatifs analogiques, utiliser des connaissances acquises dans une autre discipline, créer.....</i>
Activité de recherche	<i>Explorer, tester, expérimenter, chercher différents moyens pour atteindre un but</i>

D'après DE VECCHI (G), Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette, 1992