

## LA SANCTION EDUCATIVE

Samedi 1<sup>er</sup> avril 2023 (9h-16h)

A l'école active spécialisée La Voie Lactée

### L'élève apprenant – dans quelles conditions ?

L'équipe de l'école La Voie Lactée vous invite à réfléchir ensemble sur le cadre, les conditions et les outils de vie et d'apprentissage dans nos institutions ou groupes classe.

« La sanction est le moyen destiné à assurer le respect de l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation...La sanction est un moment dynamique dans le processus éducatif »

(cf. Erick Preirat, *La sanction en éducation*, Nancy, Puf, 2011 et Erick Preirat *La déontologie enseignante, valeurs et bonnes pratiques*, Nancy, Puf, 2009)

A partir de cette définition, nous allons débattre des questions que cela soulève :

- Quelle différence entre sanction et punition ?
- Sanctionner sans punir est-ce possible ?
- Quelle articulation entre sanction et construction du Savoir et de la Loi ainsi que des règles ?
- Quelles sont les finalités et les caractéristiques de la sanction éducative ?
- Quelle importance des lieux de parole pour la compréhension de la nécessité des lois et des règles ainsi que de la sanction pour le Créer, Apprendre et Vivre Ensemble.

Elaboration des règles  
Loi  
Participation des élèves  
Sanction  
Droits / Devoir  
Transgression  
Punition

La Voie Lactée, 7 rue des Arpentures, 1217 MEYRIN (en face de l'hôpital de la Tour), tramway 18 (arrêt hôpital de la Tour) ou parking des sports à droite après le tunnel de Meyrin-Village.

Téléphone : 022 785 02 02

La Voie Lactée : [ecole@lavoielactee.ch](mailto:ecole@lavoielactee.ch)

< <https://www.lavoielactee.ch/>

<https://www.letemps.ch>

## 2 Débats

### Pour un cycle d'orientation qui oriente, vraiment

OPINION



MARIE-CLAUDE SAMSICHEL  
PRÉSIDENTE DES VERTUEUX & GÉNÉVOS,  
CANDIDATE ALLOCUTRICE DÉPUTÉE  
CANTONALES

**Arrêtons de hiérarchiser les deux grands ensembles de diplômés, les professionnels et les académiques**

Voici un an, nous nous opposons à la réforme COA. Nous paritions pourtant avec le DIP l'essentiel des constats d'échec du cycle d'orientation: l'échec des sections les moins exigeantes, où se cumulent les problématiques scolaires, sociales et comportementales. L'échec des fameuses passerelles qui avaient pour but de promouvoir les élèves motivés mais qui ne sont jamais parvenues à les maintenir au niveau avancé. L'échec de la préparation au collège, qui ne conserve chaque année qu'un élève sur deux de la section du cycle qui lui est destinée. L'échec de l'orientation vers les apprentissages, que les jeunes faillent d'abord et qu'ils rejoignent tardivement après avoir abandonné la maturité gymnasiale ou FECC.

Certes, une réforme est nécessaire, mais celle qu'on nous a proposée ne pouvait pas nous convaincre, pas plus qu'elle n'avait convaincu les professionnels qu'on nous avait tout d'un alibi: recueillir les opinions des acteurs de l'éducation pour concevoir au final un projet. Ou et expérimental ne pouvait que conduire à un référendum et à un échec dans les urnes. Il est temps pour nous de poser sur la table des propositions fortes et réalisables qui dépassent les antagonismes traditionnels, afin que se dégage une majorité tant parmi les professionnels qu'au sein de la population.

Notre projet passe par des transitions fluides d'une année à l'autre. Cela commence par l'abandon des niveaux à l'entrée du cycle, afin de retirer à

l'école primaire la tâche arbitraire, et contraiva à ses principes généralistes, de sélectionner les élèves avant de leur avoir donné l'opportunité de choisir leur avenir. Plutôt que de les trier précoisement sur la base de deux uniques disciplines (français et mathématiques), commençons par élargir leur horizon, intéressons- nous à leurs aptitudes et leurs compétences multiples pour mieux les orienter ensuite. Proposons-leur de nouveaux espaces pédagogiques

consacrés à la réalisation de projets, à des options choisies ou à la découverte de domaines en phase avec notre société qui évolue. Laissons-les exprimer leur créativité et leur esprit d'initiative, manifester leur sens de la coopération ou leur leadership. Cessons de brider leurs talents, de moquer leurs loisirs et de néglier leurs langues maternelles, richesses inexplorées de notre canton. Enfin, arrêtons de hiérarchiser les deux grands ensembles de diplômés, les professionnels et les académiques, qui correspondent à des champs de compétences différents et non à des niveaux.

Avec une age qui accueille les enfants et repère leurs compétences pour mieux les valoriser, avec une 1<sup>re</sup> qui prépare les élèves en fonction de leurs perspectives et non de leurs seuls résultats scolaires, avec des projets interdisciplinaires et une ouverture sur les langues, le cycle sera plus progressif et adapté à la diversité de la jeunesse. Pour qu'une telle réforme réussisse, il faudra l'accord de ceux qui vont la mettre en pratique.

Nous retrouvons là un autre aspect de notre vision pour l'instruction publique: l'efficacité de l'Etat. Cela passe par l'élaboration de moyens d'enseignement performants et par des interfaces numériques complètes (suivi de l'élève, communication avec les parents, collaboration interne): c'est la dimension administrative. Cela passe aussi, et peut-être même surtout, par une confiance accrue donnée aux collaborateurs et aux établissements: c'est la dimension humaine. =

Il y a quelques semaines, l'arrivée des applications ChatGPT m'a ému le monde de l'éducation: si les machines savent désormais écrire, que reste-t-il à l'élève humain? Si les élèves peuvent s'appuyer sur des générateurs de texte d'une telle puissance, que faut-il encore enseigner? Si la fraude est à deux clics de distance, comment sauver nos systèmes scolaires d'une avalanche de plagiat indétectable?

En réalité, ces craintes ne sont pas nouvelles, même si ChatGPT leur donne une dimension particulière. Les mêmes questions ont été soulevées à chaque nouveauté technologique. L'arrivée des machines à calculer avait posé la question du sens même de l'enseignement du calcul, tout comme les correcteurs robotisés de l'orthographe, ou les traducteurs automatiques celui de l'enseignement des langues. Et les mêmes questions ont été soulevées à chaque nouveauté technologique.

En réalité, ces craintes ne sont pas nouvelles, même si ChatGPT leur donne une dimension particulière. Les mêmes questions ont été soulevées à chaque nouveauté technologique. L'arrivée des machines à calculer avait posé la question du sens même de l'enseignement du calcul, tout comme les correcteurs robotisés de l'orthographe, ou les traducteurs automatiques celui de l'enseignement des langues. Et les mêmes questions ont été soulevées à chaque nouveauté technologique.

OPINION



ANNE EMERY-SORACINA  
CONSEILLÈRE D'ÉTAT CHARGÉE DU DROIT GÉNÉRAL

**Apprenons aux élèves à s'en servir de manière intelligente et critique**

loin des effets de mode et des facultations.

Aujourd'hui, chacun peut disposer d'une bibliothèque universelle dans sa poche. L'enseignant n'est donc plus le seul détenteur du savoir. Dans cette confrontation avec la technologie, son rôle demeure néanmoins essentiel, notamment pour aborder un outil comme ChatGPT de manière sereine, en démontrant aux élèves les limites et les faiblesses du «robot conversationnel»: rapport fantaisiste à la vérité, incapacité à citer des sources, absence totale de point de vue personnel par exemple. A cette fin, et sans perdre de temps, le DIP a organisé dès février des formations continues à destination des enseignants et préparé à leur intention de la documentation de références sur la question.

Au-delà de cette urgence, l'école

genevoise a entamé une réflexion de fond sur l'impact de l'intelligence artificielle sur l'éducation, le système scolaire et les pratiques d'enseignement et d'évaluation, en lien notamment avec des partenaires comme l'Université de Genève ou la Conférence helvète des directeurs de l'Instruction publique (CHIP), car seule une réflexion collective et pluridisciplinaire permettra à l'école de faire face aux défis technologiques du futur.

Abrès, au lieu de vouloir interdire ChatGPT, prenons plutôt acte du fait que l'outil existe, intégrons-le dans les cours et apprenons aux élèves à s'en servir de manière intelligente et critique. Quant aux travaux de fin d'études, comme les travaux de maturité, développons encore ce qui se fait déjà à Genève pour leur évaluation: à savoir accompagner les élèves de manière très étroite, exiger des sources référencées et évaluer moins le produit fini que la soutenance orale où la maîtrise du texte et de sa bibliographie sont testées in vivo.

In fine, le principal effet de ChatGPT est de mettre en lumière non seulement la nécessité, mais aussi l'urgence pour l'école de développer une éducation au numérique pleine et entière. La science informatique transmet une compréhension de base des principes logiques et technologiques de nos ordinateurs. L'enseignement des usages permet aux élèves d'évoluer avec compétence et prudence dans l'écologie numérique qui nous entoure. Et la réflexion critique offre le recul nécessaire à la délibération et à la poursuite de décisions mûrement réfléchies face aux sollicitations puissantes des GAFAM. =

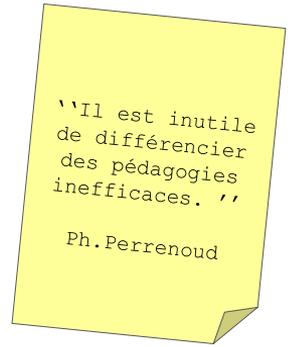
Ce cours est enregistré et mis en ligne sur les plateformes UNIGE.

This course is recorded and made available online on UNIGE platforms.



Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école

P-2-2



# Entre inclusion et différenciation : l'organisation du travail

1. L'efficacité : entre formalisation et finalisation...
2. ...discrimination négative et positive...
3. ...individualisation (isolante) et différenciation (inclusive)

# Exercice D : vers l'examen...

## Exercice D Mathématiques : la symétrie

Voici deux démarches pédagogiques portant sur l'enseignement de la symétrie à l'école. Votre but va être d'en produire une troisième, tirant au mieux parti de leurs qualités respectives. Pour cela, **opposez les deux démarches** A (« Un cours sur la symétrie axiale ») et B (« Une recherche sur la symétrie axiale ») afin de répondre successivement aux quatre questions suivantes :

1. Quelle **activité** est-elle demandée aux élèves dans les deux démarches ?
2. De quels **intérêts** leur engagement dans l'activité dépend-il ?
3. Quels conflits **socio-cognitifs** cet engagement peut-il entraîner ?

Utilisez cette analyse pour **imaginer à votre tour une démarche** répondant à cette question :

4. En vous inspirant des deux options A et B, quelle démarche préconiserez-vous pour éviter l'effet de **double seuil**, avec quels profits pour les élèves ?

Les concepts surlignés sont tirés du glossaire du cours.

Au fil de votre rédaction, aux endroits qui vous semblent les plus appropriés :

**Démontrez les oppositions** en utilisant en outre le concept de **simulation**, celui de **signification** et au moins **deux autres concepts** issus du glossaire du cours.

**Étalez votre travail** en mobilisant aussi deux ressources documentaires au minimum : (a) Le livre : Maulini, O. (2019). *Eduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF. (b) Au moins une autre ressource (texte, film, témoignage) présentée au fil du cours.

### A « Un cours sur la symétrie axiale »

Source : <http://brabus.eu/revue/blog/revue/article/2708023.html>

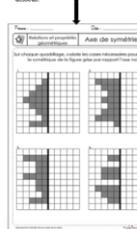
Niveau concerné : élèves de 6-7 ans.

Dans un premier temps, chaque élève reçoit la fiche ci-contre.

Après un moment d'observation individuelle l'enseignant la commente. Les élèves découvrent que les figures sont « symétriques », c'est-à-dire qu'elles se superposent si l'on tire la fiche en suivant l'axe vertical, dit « de symétrie ».

L'enseignant note le mot « symétrique » au tableau. Les élèves se copient à la bonne place sur leur fiche.

Ils complètent ensuite la fiche d'exercice ci-dessous.



### B « Une recherche sur la symétrie axiale »

Source : Maulini, O. & Thorel, M. (1999). La recherche libre en mathématiques. *La Nouvelle Éducateur*, 108, 7-13.

Niveau concerné : élèves de 5-6 ans.

Il présente ce dessin à la classe : la discussion est lancée sur ses caractéristiques asymétriques. Les enfants sont invités à créer à leur tour des « délices de... », et, par contraste, leur « cousin normal ». Exemple : le délice de soleil et le soleil normal.

Les élèves observent et commentent les deux dessins de la classe affichés au tableau noir. Si les élèves ne le font pas spontanément, l'enseignant formule le mot de « recherche » (ouvert) soulignant que les élèves construisent « pas pareil ». Le soleil normal est symétrique ; le délice de soleil ne l'est pas.

L'enseignant demande aux élèves de faire un dessin pour que les deux cités de leur figure soient respectives. Il introduit la notion de « axe de symétrie », et s'aide d'un miroir pour sa démonstration. A leur place, les élèves complètent la demi-arabesque.

En prolongement, les élèves sont invités à chercher à la maison - avec leurs parents - des objets comportant de ces illustrations avec de recherche. Exemple : une coquille (un œuf), l'écran de la télévision (deux axes) ; un post-it carré (quatre axes)...



### B « Une recherche sur la symétrie axiale »

Source : Maulini, O. & Thorel, M. (1999). La recherche libre en mathématiques. *La Nouvelle Éducateur*, 108, 7-13.

Niveau concerné : élèves de 5-6 ans.

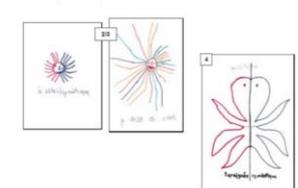
1. L'enseignant part d'un événement qui a attiré votre attention : le dessin d'un « délice de soleil » par un élève. Il décide de saisir cette opportunité - l'attirance du dessin mise en évidence par le commentaire de l'élève - pour déclencher une activité de recherche mathématique.

2. Il présente ce dessin à la classe : la discussion est lancée sur ses caractéristiques asymétriques. Les enfants sont invités à créer à leur tour des « délices de... », et, par contraste, leur « cousin normal ». Exemple : le délice de soleil et le soleil normal.

3. Les élèves observent et commentent les deux dessins de la classe affichés au tableau noir. Si les élèves ne le font pas spontanément, l'enseignant formule le mot de « recherche » (ouvert) soulignant que les élèves construisent « pas pareil ». Le soleil normal est symétrique ; le délice de soleil ne l'est pas.

4. L'enseignant demande aux élèves de faire un dessin pour que les deux cités de leur figure soient respectives. Il introduit la notion de « axe de symétrie », et s'aide d'un miroir pour sa démonstration. A leur place, les élèves complètent la demi-arabesque.

5. En prolongement, les élèves sont invités à chercher à la maison - avec leurs parents - des objets comportant de ces illustrations avec de recherche. Exemple : une coquille (un œuf), l'écran de la télévision (deux axes) ; un post-it carré (quatre axes)...



## A « Un cours sur la symétrie axiale »

Source : <http://trukastuss.over-blog.com/article-27008023.html>

Niveau concerné : élèves de 6-7 ans.

Dans un premier temps, chaque élève reçoit la fiche ci-contre.

Après un moment d'observation individuelle l'enseignant la commente. Les élèves découvrent que les figures sont « symétriques », c'est-à-dire qu'elles se superposent si l'on plie la fiche en suivant l'axe vertical, dit « de symétrie ».

L'enseignant note le mot « symétrique » au tableau, les élèves le copient à la bonne place sur leur fiche.

Ils complètent ensuite la fiche d'exercice ci-dessous.

Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Relations et propriétés géométriques **Axe de symétrie**

Sur chaque quadrillage, colorie les cases nécessaires pour obtenir la symétrie de la figure grise par rapport l'axe noir.

**Gel** Les figures symétriques

Les figures se superposent par pliage : Elles sont \_\_\_\_\_.

Les figures ne superposent pas par pliage : Elles ne sont pas symétriques.

Dans une figure, il peut y avoir un ou plusieurs axes de symétrie.

## B « Une recherche sur la symétrie axiale »

Source : Marciniak, M. & Thorel, M. (1999). La recherche libre en mathématiques. *Le Nouvel Educateur*, 108, 7-13.

Niveau concerné : élèves de 5-6 ans.



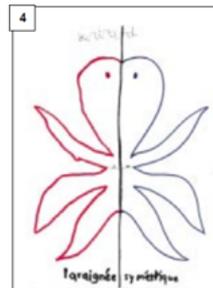
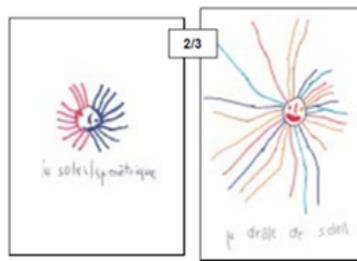
1. L'enseignant part d'un évènement qui a attiré son attention : le dessin d'un « drôle de papa » par un élève. Il décide de saisir cette opportunité – l'asymétrie du dessin mise en évidence par le commentaire de l'élève – pour démarrer une activité de recherche mathématique.

2. Il présente ce dessin à la classe ; la discussion est lancée sur ses caractéristiques asymétriques. Les enfants sont invités à créer à leur tour des « drôles de... », et, par contraste, leur « cousin normal ». Exemple : le drôle de soleil et le soleil normal.

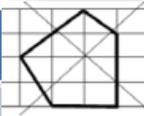
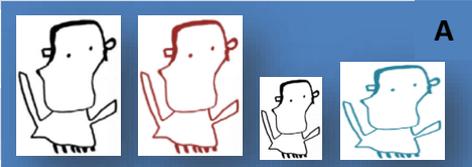
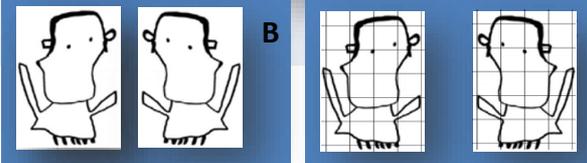
3. Les élèves observent et commentent les duos de dessins de la classe affichés au tableau noir. Si les élèves ne le font pas spontanément, l'enseignant formule le mot de « symétrie » (souvent signifiée par les élèves comme « pas pareil »). Le soleil normal est symétrique ; le drôle de soleil ne l'est pas.

4. L'enseignant demande aux élèves de faire un dessin pour que les deux côtés de leur figure soient symétriques. Il introduit la notion d'axe de symétrie, et s'aide d'un miroir pour sa démonstration. A leur place, les élèves complètent la demi-araignée.

5. En prolongement, les élèves sont invités à chercher à la maison – avec leurs parents – des objets comportant un ou plusieurs axes de symétrie. Exemple : une cuillère (un axe) ; l'écran de la télévision (deux axes) ; un post-it carré (quatre axes)...



1. Finalisation et formalisation > 2. Discrimination négative et positive > 3. Individualisation et différenciation

	A – Un cours sur la symétrie axiale 	B – Une recherche sur la symétrie axiale 
<b>1. Activité</b>	<p><b>Instrumentale</b> : « recevoir, copier, colorier, obtenir... ».</p> <p><b>Mentale</b> : « observer, découvrir, (plier), (<b>superposer</b>)... »</p> <p style="text-align: right;">« scolaire »</p>	<p><b>Instrumentale</b> : « discuter, créer, commenter, compléter, dessiner, refléter... »</p> <p><b>Mentale</b> : « observer, chercher, (<b>opposer</b>), (normer), (conceptualiser), (mobiliser)... »</p> <p style="text-align: right;">« ludique »</p>
<b>2. Intérêt</b>	<p><b>Intrinsèque</b> pour la <b>déduction</b> (symétrique &gt; asymétrique)</p> <p><b>Calculé</b> pour <b>se distinguer</b> en réussissant (contrôle)</p> <p style="text-align: right;">« normatif »</p>	<p><b>Éprouvé</b> pour <b>l'induction</b> (pareil/pas pareil, normal/anormal, symétrique/asymétrique)</p> <p><b>Extrinsèque</b> pour <b>se repérer</b> en distinguant (interrogation)</p> <p style="text-align: right;">« amusant »</p>
<b>3. Conflit socio-cognitif</b>	...	<b>Discuter</b> : normal/anormal, régulier/irrégulier, symétrique/asymétrique ; parents inclus
<b>[Simulation]</b>	<p><b>Simulacre</b> de recherche (?) : exposition (« fiche ») &gt; <b>démonstration</b> (« superposition ») &gt; signification (« symétrie »)</p> <p style="text-align: right;">« pas-de-simulation »</p>	<p>Recherche <b>authentique</b> (?) : énigme (« drôle ») &gt; enquête (« caractéristiques ») &gt; <b>résolution</b> (« pareils ») &gt; signification (« symétrie »)</p> <p style="text-align: right;">« simulation »</p>
<b>[Signification]</b>	Symétrie = réflexion <b>explicitement</b> isomorphique ( <u>L = L'</u> )	Symétrie = réflexion <b>implicitement</b> isomorphique (« <u>pareils</u> »).
<b>[Autre]</b>		
<b>[Autre]</b>		
<b>4. Double seuil</b>	Ouvrir l'approche déductive à des occasions (inventives) de <b>mobilisation</b> ? Resserrer l'approche inductive par des occasions (instructives) d' <b>explicitation</b> ?	« équilibrer, mélanger »

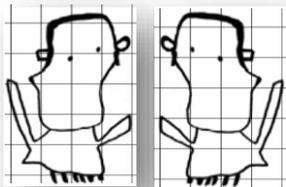
## Critères d'évaluation :

<b>I.</b>	<b>Qualité de l'analyse, par opposition des deux démarches</b>	<b>/8</b>
1.1.	Question 1	/2
1.2.	Question 2	/2
1.3.	Question 3	/2
1.4.	Question 4	/2
<b>II.</b>	<b>Usage et compréhension des concepts choisis, pour démontrer les oppositions</b>	<b>/8</b>
2.1.	Concept de <i>XX</i> (ici : <i>simulation</i> )	/2
2.2.	Concept de <i>YY</i> (ici : <i>signification</i> )	/2
2.3.	Premier concept à choix	/2
2.4.	Second concept à choix	/2
<b>III.</b>	<b>Forme, lisibilité et étayage du travail</b>	<b>/8</b>
3.1.	Usage pertinent des ressources documentaires	/2
3.2.	Vocabulaire, syntaxe et orthographe	/2
3.3.	Cohérence et étayage de l'argumentation	/2
3.4.	Clarté et lisibilité de l'ensemble	/2
<b>Total</b>		<b>/24</b>

Attribution des points : insuffisant = 0 pt ; suffisant = 1 pt ; bon ou très bon = 2 pts. | **Seuil total de suffisance** : pour que l'épreuve soit réussie, la moitié des points (4) est requise dans *chaque catégorie* I, II et III. | Barème en cas d'acquis : 12 à 14 pts = 4.0 ; 15 à 17 pts = 4.5 ; 18 à 20 pts = 5.0 ; 21 et 22 pts = 5.5 ; 23 et 24 pts = 6.0.

1. L'efficacité : entre formalisation et finalisation...
2. ...discrimination négative et positive...
3. ...individualisation (isolante) et différenciation (inclusive)

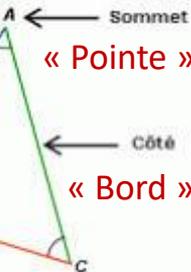
# Négative : à neutraliser ?



« bonhommes pareils » vs  
« longueurs maintenues »

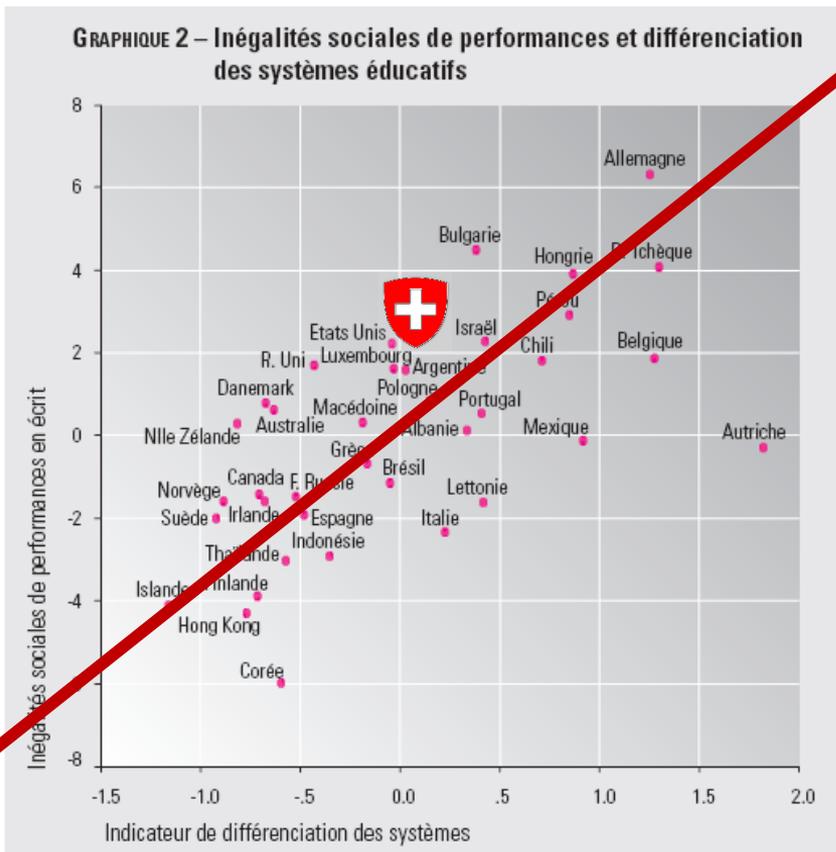


Angle  
« Coin »



- Parler de « bonhommes pareils » ou de « longueurs maintenues » désigne le même phénomène, mais dans un vocabulaire **quotidien** ou **savant** (Vygotski, 1934).
- La recherche montre que de tels écarts peuvent être plus ou moins fréquents à l'école, entre un discours **régulateur** et un discours **instructionnel** (Rochex, 2012).
- L'école et les enseignant-es peuvent ainsi adapter leurs attentes et conduites aux prédispositions (**réelles** ou **supposées**) des élèves.
- On constate alors une **différenciation des objectifs** plus ou moins bienveillante, consciente et formalisée (l'autoportrait de Karl, l'entretien de Charlotte...).
- Neutraliser cette **discrimination négative** (« effet Matthieu ») est la première condition d'une pédagogie inclusive, différenciant pour **unir** plutôt que pour **isoler**.
- Plus les tâches et les structures sont **différenciatrices**, moins cette neutralisation s'opère (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004).

# Négative : à neutraliser ?



(Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004)



# Positive : à oser ?



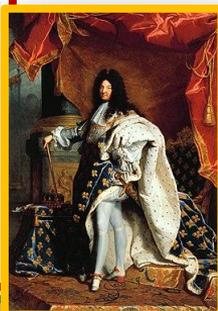
**Je lis ce texte.**

*D'après Le Petit Roi (1)*

- Il était une fois un petit roi qui s'appelait MOI et qui s'embêtait.
- Il s'embêtait car il était tout seul, au milieu d'autres petits rois qui s'appelaient tous MOL.

**Débat**

Pourquoi l'auteur parle-t-il de rois ?



**Séance 1**  
Découverte de l'album

Consigne : « Le titre du livre sur lequel nous allons travailler dans ce module est Le petit Roi. Connaissez-vous des histoires de « rois » ? »

Faire chercher ensemble les albums de la classe lus (ou vus en lecture autonome), présentant un personnage de « roi ». Les disposer couverture face aux élèves devant le tableau. Laisser un temps d'échange pour valider les choix proposés.

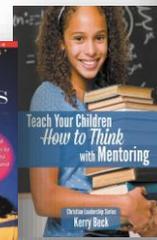
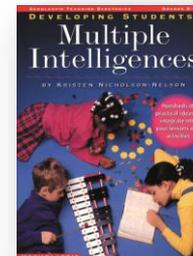
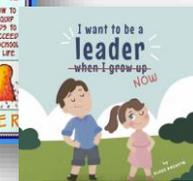
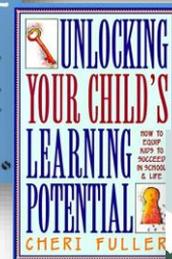
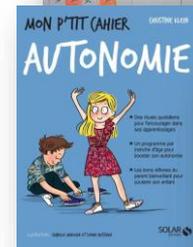
Lire l'album en cachant la couverture et sans montrer les illustrations.

- La **discrimination positive** cherche à inverser la discrimination négative en donnant d'abord à celles et ceux qui ont le moins.
- Pour être efficace, elle ne doit pas individualiser les tâches (risque de différenciation négative), mais instaurer un **travail coopératif** au profit de la **communauté**.
- Ce travail implique d'identifier les **obstacles cognitifs** sur lesquels buttent les élèves les moins bien prédisposés à l'effectuer.
- Cette identification permet de différencier **a priori et ensemble** le travail (prévention) plutôt qu'*a posteriori* et chacun pour soi (remédiation).
- Par exemple : si la lecture d'un album présuppose une compétence d'**interprétation métaphorique** (« Pourquoi l'auteur parle-t-il de rois ? ») et si la méthode prescrit une **contextualisation littéraire** (« Connaissez-vous des histoires de rois ? »), les élèves privés de ces ressources ont d'abord besoin du **savoir de référence**, donc d'une **connaissance du monde** impliquant l'enseignement préalable et explicite du **concept** de roi (Ronveaux, 2017).
- Oser pratiquer la discrimination positive demande de **résister** à ce qui lui résiste : **discrimination négative** (« Très bien Mehdi ! »), **égalité formelle** (« Et ma fille ?! »), **idéalisme abstrait** (« Chaque élève... »).

1. L'efficacité : entre formalisation et finalisation...
2. ...discrimination négative et positive...
3. ...individualisation (isolante) et différenciation (inclusive)

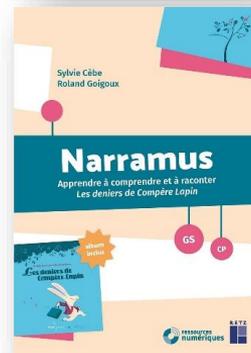
# Le malentendu...

« Les enseignantes différençiaient en classe leurs pratiques en utilisant trois outils : le manuel de classe pour l'ensemble des élèves, un manuel « syllabique » pour les élèves en difficulté et un outil permettant aux « bons » élèves de travailler en autonomie, avec un système d'auto-évaluation. Cette différenciation consistait donc à proposer aux élèves **une adaptation à leur niveau d'acquisition**, mais ne permettait nullement de les intégrer au groupe classe en ce qui concerne les objectifs des leçons. Les élèves étaient donc « **décrochés** » à l'intérieur de la classe même. Cette situation était relativement peu confortable pour les enseignantes, comme elles reconnaissaient. L'une des enseignantes nous a confié : « Je me perdais dans l'**hyper différenciation [des tâches]** auparavant », réalisant que c'est aussi impossible à réaliser que « de faire quinze repas différents tous les jours » et que « ça ne marche pas, pour les élèves, ni pour toi, dans la classe, dans la tenue de la classe ». Elle a constaté qu'elle a ainsi été **conduite à « s'épuiser »** et à « avoir le sentiment que tu es en dessous de tout, **niveau en dessous de zéro de l'estime de soi** ». (...) Les **élèves « en autonomie »** tendaient à se dissiper, parlant entre eux de toute autre chose que du travail censé les occuper, ce qui gênait le travail de l'enseignante avec le groupe le plus en difficulté. Ce groupe dérivait vers d'autres occupations et devenait bruyant, conduisant l'enseignante à les reprendre fréquemment, en s'interrompant pour ce faire. Finalement, l'attention consacrée aux élèves non lecteurs, ne suffisait pas pour améliorer leur déchiffrage et pour les sortir de leur difficulté. » (Garcia, 2021)



# Travail commun, différents soutiens

« S'il existe des différences dans le niveau de lecture des élèves, elles sont liées aux **pratiques familiales**. Dans certains milieux, les parents passent énormément de temps à dialoguer, font argumenter les enfants, les placent comme **témoins de tout**, du matin au soir. D'autres familles ne le font pas du tout. Et c'est là qu'intervient l'école, qui doit jouer son rôle compensatoire. L'école n'aura jamais le temps nécessaire pour compenser les **heures d'interaction** avec la famille, mais il faut développer des **techniques collectives** pour compenser une partie des écarts et décalages. Il y a toute une série de techniques pédagogiques pour **faire dans un temps limité ce que les familles savent très bien faire au bout d'un millier d'heures**. Cela s'appelle la pédagogie. Mais il n'y a **pas de pédagogie spéciale** pour les enfants issus de quartiers défavorisés. Par contre, il y a une nécessité de **donner plus à ceux qui ont le moins**. Cela ne veut pas dire donner autre chose. Selon les enfants, on va plus ou moins vite, **on étaye davantage**. Il faut permettre à ces gamins de progresser. Si on va trop vite, ils peuvent se décourager car les autres font mieux, plus vite, et on va renforcer ce sentiment d'incompétence. Il faut faire attention au niveau initial, mais au fond **la pédagogie doit être universelle**. » (Goigoux, 2021)



# DIFFÉRENCIATION, n.f.



La différenciation est l'opération par laquelle on fait face aux **différences**, non en les ignorant, mais en les **traitant différemment** (Perrenoud, 1997).

Ce traitement différent peut avoir deux orientations symétriques : l'une cherche à **augmenter la capacité de l'école** à atteindre les objectifs visés ('**discrimination positive**', activités et soutiens **intégrés**) ; l'autre à **ajuster les objectifs visés** aux capacités supposées des élèves ('**discrimination négative**', tâches et régulations **individualisées**) (Maulini, 2015).



Les deux choses peuvent se combiner dans l'interaction maître-élèves. Dans les faits, elles sont souvent séparées, voire opposées :

- la **différenciation interne** consiste à ajuster les interventions didactiques et pédagogiques à l'intérieur d'un même espace-temps ;
- la **différenciation externe** confie le traitement des différences à un espace-temps (dispositif, filière, section, secteur, etc.) structurellement différent.



La recherche montre que l'« empilement des dispositifs » de différenciation externe et structurelle a tendance à **fragmenter** la communauté scolaire et à **réduire** ainsi les pratiques de différenciation interactive et interne (et inversement) (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Maulini & Mugnier, 2011).



# Références

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La sieste de Moussa*. Paris : Retz.

**Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B.** (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances. Les enseignements de l'enquête PISA. *Éducation et formations*, 70, 123-131.  
URL : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr>

Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59.

Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goigoux, R. (2021). Niveau de lecture : « L'Éducation nationale se trompe d'indicateur et fait l'impasse sur la compréhension ». *Libération*, 16 novembre. URL : [https://www.liberation.fr/societe/education/niveau-de-lecture-leducation-nationale-se-trompe-dindicateur-et-fait-limpasse-sur-la-comprehension-20211116\\_JTWPAS76TNBMNMO3K53U5U37K4/](https://www.liberation.fr/societe/education/niveau-de-lecture-leducation-nationale-se-trompe-dindicateur-et-fait-limpasse-sur-la-comprehension-20211116_JTWPAS76TNBMNMO3K53U5U37K4/)

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

**Maulini, O.** (2015). *La différenciation et ses pièges. Comment les déjouer ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85553>

**Maulini, O. & Mugnier, C.** (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? In C. Marlot & M. Toullec-Théry (Ed.), Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. *Recherches en éducation, hors série 4*, 9-18. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85458>

**Meirieu, Ph.** (1995) Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros, in *Vers le changement... espoirs et craintes* (pp. 11-41). Genève, Département de l'instruction publique. URL : [https://www.unige.ch/fapse/liife/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier\\_c\\_est\\_possible.pdf](https://www.unige.ch/fapse/liife/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf)

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

**Rochex, J.-Y.** (2012). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. *Les rencontres de l'OZP*, 92. URL : [https://www.ozp.fr/IMG/pdf/Rencontre\\_OZp\\_Rochex.pdf](https://www.ozp.fr/IMG/pdf/Rencontre_OZp_Rochex.pdf)

**Ronveaux, Ch.** (2017). Discipliner « Le petit roi » par la littérature. La contextualisation, un instrument de transformation. *forumlecture.ch*, 3. URL : [https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/651/2018\\_3\\_fr\\_ronveaux.pdf](https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/651/2018_3_fr_ronveaux.pdf)

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.

[Les caractères gras indiquent les textes entièrement ou partiellement disponibles sur **Moodle**.]

