



HAL
open science

La pédagogie différenciée face aux stéréotypes de genre

Julie Milan

► **To cite this version:**

Julie Milan. La pédagogie différenciée face aux stéréotypes de genre. Education. 2013. dumas-00913589

HAL Id: dumas-00913589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00913589>

Submitted on 4 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
De l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2012-2013

**LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE FACE AUX
STEREOTYPES DE GENRE**

JULIE MILAN

Directeur de mémoire : Jacques Gleyse

Tuteur du mémoire : Jacques Gleyse

Assesseur :

Soutenu en juin 2013

RESUME :

L'école est aujourd'hui mixte mais elle n'est pas égalitaire car elle véhicule des stéréotypes de genre qui engendrent des différences de réussite scolaire entre les sexes. Vu la responsabilité de l'école dans son rôle de formation, elle a le devoir de mettre en place certains dispositifs comme la pédagogie différenciée, pour réduire ces discriminations et promouvoir une égalité garçons-filles mais aussi une égalité hommes-femmes afin d'assurer à chacun des sexes les mêmes chances de réussite au niveau scolaire et professionnel.

MOTS CLES :

Genre – Stéréotypes – Pédagogie différenciée – Réussite scolaire – Egalité.

SOMMAIRE

RESUME	- 2 -
AVANT -PROPOS : ETRE UNE FILLE OU ETRE UN GARÇON ?	- 5 -
INTRODUCTION	- 6 -
I- ASPECT THEORIQUE	- 8 -
1) LES STEREOTYPES DE GENRE	- 8 -
NATURE OU CULTURE ?	- 8 -
LE STEREOTYPE DE L'ECOLE	- 8 -
LA RESPONSABILITE DES PARENTS	- 9 -
LE SEXE EST-IL VRAIMENT UN FACTEUR DISCRIMINANT A L'ECOLE ?	- 13 -
MIXITE OU NON-MIXITE	- 13 -
CE QUE DISENT LES TEXTES...	- 14 -
QUELLES SOLUTIONS ?	- 16 -
2) LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	- 17 -
PEDAGOGIE DIFFERENCIEE OU DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE ?	- 17 -
POURQUOI UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	- 17 -
UN PREALABLE ESSENTIEL : L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE	- 18 -
COMMENT DIFFERENCIER DANS SA CLASSE, POUR CHAQUE DISCIPLINE ?	- 19 -
LA DIFFERENCIATION MISE EN ŒUVRE EN EQUIPE	- 20 -
LES GROUPEMENTS D'ELEVES	- 21 -
COMMENT ORGANISER SON EMPLOI DU TEMPS ?	- 23 -
COMMENT OBTENIR L'ADHESION DES ELEVES A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	- 25 -
LES DANGERS DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	- 26 -
CE QUE DISENT LES TEXTES...	- 26 -
3) LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE PAR LE GENRE	- 28 -
TRAVAIL EN CLASSE NON MIXTE SUR UNE PERIODE DONNEE PAR DECLOISONNEMENT	- 28 -
LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE PAR LES BESOINS AU SERVICE DE LA MIXITE	- 29 -
LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE PAR LE NIVEAU FACE A LA MIXITE	- 29 -
EN CE QUI CONCERNE LE TRAVAIL INDIVIDUEL	- 30 -
LE ROLE ESSENTIEL DU MAITRE	- 31 -
AGIR DANS LA LIMITE DES TEXTES OFFICIELS	- 31 -
II. EXPERIMENTATION EN CLASSE	- 33 -
ASPECT THEORIQUE : LECTEURS ET LECTRICES	- 33 -
EXPLICATION DE LA PROBLEMATIQUE	- 34 -
LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION	- 34 -
PHASE PREPARATOIRE	- 35 -
RECUEIL DE DONNEES : EVALUATION DIAGNOSTIQUE INITIALE ET REPERAGE DES ATTENTES DES ELEVES EN TERMES DE LITTERATURE DE JEUNESSE	- 41 -

ANALYSE DES RESULTATS ET VALIDATION OU REJET DE L'HYPOTHESE DE DEPART	- 43 -
RECHERCHE DE LIVRES ADAPTES AUX ELEVES	- 51 -
PHASE « LATENTE » : LECTURE PAR LES ELEVES DES OUVRAGES DETERMINES ET TRAVAIL DE COMPREHENSION DE TEXTE	- 52 -
PHASE EXPERIMENTALE (RECUEIL DE NOUVELLES DONNEES) : EVALUATION FORMATIVE SELON LES MEMES CRITERES QUE LA PREMIERE EVALUATION	- 52 -
ANALYSE DES RESULTATS EN COMPARAISON AVEC LES DONNEES INITIALES	- 52 -
CONCLUSION DE L'EXPERIMENTATION	- 59 -
<u>CONCLUSION</u>	- 62 -
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	- 64 -
<u>ANNEXES</u>	- 66 -

Avant –propos : Etre une fille ou être un garçon ?

Il n'est pas rare d'entendre dire par mon parrain que mes parents ont eu trois enfants : une fille, une « entre-les-deux » et un garçon. « L'entre-les-deux », c'est moi ! Parce que j'ai fait énormément de sport, et ceux-ci – le triathlon, le ski de fond – connotés plutôt de façon masculine, parce je n'ai pas un caractère à me laisser dicter ce que je dois faire ou à me faire cajoler alors je ne rentre plus dans le cadre de la fille douce et sage. Suis-je pour autant un garçon manqué ? Je ne le crois pas, une chose est pourtant très étrange : Mon parcours scolaire s'apparente plutôt à celui d'un garçon jusqu'à l'an passé lors de mon entrée à l'IUFM. Sans vouloir m'attarder sur ma maternelle dont je me souviens assez peu, il est vrai que dès le primaire, je me suis toujours mieux entendue avec les garçons. Je ne sais pas jouer au foot, mais pourtant, je passais toutes mes récréations avec les garçons et ma meilleure copine avec qui je faisais du ski de fond le week-end. En sport, je dépassais souvent les garçons, surtout à la course, en tout cas, je ne me trainais pas avec toutes les autres filles... Scolairement, j'étais meilleure en maths mais je n'étais pas ridicule en français ce qui explique que mon choix – personnel, il me semble, mais pourtant le même que celui de ma grande sœur et de mon petit frère – à la fin de la seconde, s'est porté vers la filière scientifique. A partir de ce moment-là, les filles commençaient à être de moins en moins nombreuses dans ma classe – neuf filles contre une vingtaine de garçons dans ma classe de terminale si mes souvenirs sont bons – et mes amis étaient principalement du sexe opposé, sauf une ! Quand je parlais à ma seule amie féminine, nous trouvions les filles inintéressantes mais surtout très « gnangnans »... Après mon bac, nos chemins à tous se sont séparés et je suis partie étudier à Lyon à l'UFR-STAPS. Encore une fois, le nombre de filles était restreint, et nos amis étant souvent des étudiants pratiquant des sports proches du notre, ils étaient cyclistes, grimpeurs, coureurs mais surtout tous des garçons ! Pourtant, trois années plus tard, je me dirigeais vers l'IUFM, et là, à la réunion des journées portes-ouvertes, ce fut un choc ! Des filles partout, ma première pensée fut : « ça va être horrible »... Pourtant quelques mois plus tard, j'avoue que l'on fini par s'y habituer et que l'ambiance n'est pas si mauvaise.

Après toute cette histoire, je me pose certaines questions : Comment moi, une fille, ai-je emprunté un parcours si conforme au parcours scolaire stéréotypé masculin ? Et surtout pour en arriver à l'IUFM, un métier stéréotypé féminin par excellence ? Depuis toute petite, je souhaite devenir institutrice, moins par l'influence des stéréotypes que par mon modèle d'instituteur, mon papa. Alors, quelle influence les stéréotypes de genre ont-ils eu sur moi ? Etais-je plutôt « faite » pour devenir scientifique, médecin, juge d'instruction mais l'influence de mon père depuis toute petite, mais surtout depuis mes années de CE2 et CM2 où je l'ai eu comme maître a été plus forte ? Je médite encore...

INTRODUCTION

En 2012, les filles continuent encore à se diriger majoritairement vers les sections littéraires et les garçons vers les sections scientifiques mais personne ne réagit parce que c'est normal. Les garçons sont bruyants, agressifs et les filles sont pipelettes, c'est ainsi depuis toujours, alors pourquoi chercher à expliquer ce phénomène ? Le problème se pose quand, au jour d'aujourd'hui, ces idées sont devenues tellement prégnantes que l'on ne se sort plus de ce cercle vicieux et que la situation tend à s'empirer années après années.

Tout n'a pas toujours été ainsi puisque l'école est devenue mixte il y a seulement une cinquantaine d'années et qu'avant cette date, filles et garçons n'étaient pas comparés entre eux sur le plan de la scolarité. Mais qu'est ce que la mixité ? Dans l'Encyclopédie Universalis, elle est définie de deux manières. Elle peut être un « caractère de ce qui est formé d'éléments de natures différentes » ou « de ce qui est composé de personnes des deux sexes ». Ainsi, si l'école – étant composée de filles et de garçons – est mixte, elle n'en est pas paritaire pour autant. En effet, il existe un programme caché (*hidden curriculum*) de l'enseignement qui véhicule les stéréotypes de genre et engendre les inégalités entre les sexes. Si la « domination masculine » est reconnue aux yeux de tous, l'échec des garçons à l'école s'avère être une réalité que l'ensemble de la société semble ignorer.

Pourtant, si depuis peu on observe une prise de conscience de ce phénomène, il est souvent attribué à de mauvaises causes. A l'échec des garçons à l'école, on répond : « c'est normal, ils sont fainéants et dissipés, les filles réussissent mieux car elles travaillent plus ! » Mais, en réalité, qu'est-ce qui sépare les filles des garçons ? L'amalgame que l'on fait entre sexe et genre est à l'origine de tous les problèmes. Il est donc nécessaire de reprendre pour chacun des termes une définition que l'on tire de l'Encyclopédie Universalis. Le sexe est un « ensemble des caractères qui permettent de distinguer les mâles des femelles » mais aussi un « ensemble des organes génitaux externes de l'homme et de la femme » du point de vue anatomique ou encore un « ensemble qui regroupe les individus de même sexe ». La troisième définition, laquelle nous intéresse particulièrement, exprime bien que la différence entre sexe féminin et sexe masculin se détermine biologiquement. Le terme « sexe » provenant du latin *sexus*, dont l'origine serait le verbe *secare* signifiant « couper » ou « diviser », pourrait se traduire par la division du genre humain en deux parties. Si l'on tente cette fois-ci de définir le genre, il correspond à une « division qui se base sur un ou plusieurs caractères communs ». Il n'est pas directement lié à la masculinité ou à la féminité puisque l'on peut parler de « genre humain ». Toutefois, les filles, qui ont toutes le même sexe, ont un caractère commun. Sont-elles pour autant toutes du même genre ? N'existe-t-il des personnes qui puissent être de sexe féminin et de genre masculin et vice-versa ? Cela correspond à la définition d'un

transsexuel ou d'un transgenre. Si cela existe, nous pouvons donc faire l'hypothèse que le genre n'est pas donné mais qu'il est appris. En analysant son étymologie, on observe que le terme « genre » vient du latin *genus*, lui-même dérivé de *gigno* qui se traduit par « engendrer » ou « générer ». Ainsi, le genre pourrait être engendré ou généré par diverses causes. Il est également intrigant de remarquer qu'au sens grammatical du mot, le genre se confond avec le sexe puisque l'on parle de genre masculin (le garçon) et de genre féminin (la fille).

Mais revenons à la cause profonde de notre propos. Comme nous le montre les statistiques PISA de 2009 (voir annexe n°1), les filles et les garçons ne réussissent pas dans les mêmes domaines à l'école mais surtout, si les filles sont légèrement plus faibles en sciences et guère plus en mathématiques, un fait est indéniable, les garçons accusent un retard conséquent sur elles en lecture. Ils existent donc des inégalités de réussite entre filles et garçons à l'école. L'école ayant pour mission de faire acquérir à tous un même socle commun de compétences et de connaissances, elle ne peut accepter de produire des iniquités entre élèves. Nous sommes donc amenés à nous poser la question suivante : Comment user de la pédagogie différenciée afin de rétablir les inégalités entre garçons et filles ? En d'autres termes, l'hypothèse de ce travail est que l'usage de la pédagogie différenciée pourrait contribuer à résoudre les problèmes de stéréotypes de genre à l'école primaire afin de sortir les garçons de leur échec scolaire.

Nous allons donc organiser notre démonstration en deux parties : Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux stéréotypes de genre afin de comprendre comment ils apparaissent et les conséquences qu'ils engendrent, puis nous étudierons la pédagogie différenciée et en particulier les moyens pour la mettre en œuvre, ses apports et ses dangers. Enfin, nous tenterons d'imaginer les solutions que la pédagogie différenciée pourrait proposer afin de rétablir la parité à l'école primaire. Dans un second temps, nous expliquerons comment nous avons réalisé une expérimentation sur un travail de pédagogie différenciée en lecture afin de réduire le retard des garçons en matière de littérature, puis nous présenterons notre analyse de cette expérience et les conclusions que nous pouvons en tirer pour notre pratique enseignante.

I- ASPECT THEORIQUE

1) LES STEREOTYPES DE GENRE

La mixité est apparue dans les années 1960 par nécessité et par économie budgétaire. Le regroupement des classes s'est donc imposé à l'école et la mixité n'a pas été réfléchi préalablement. Aujourd'hui, la coéducation est gérée par les enseignants comme un paramètre quelconque et non comme d'un moyen d'apprentissage à la citoyenneté.

D'après Michel Fize, on peut tirer de la mixité à l'école un double constat : « un fait d'enseignement positif : la réussite scolaire des filles et deux faits d'enseignements négatifs : les échecs scolaires et les violences sexistes des garçons » (2003, 113) alors que Jean-Louis Auduc (2009, 10) est plus catégorique en dénonçant la « fracture sexuée » dans le système éducatif. Il est vrai que les enquêtes PISA démontrent, et celles de 2009 encore davantage, que les filles réussiraient mieux dans les matières littéraires alors que les garçons ne seraient pas tellement meilleurs qu'elles en mathématiques et en sciences. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce fait et d'en trouver une explication.

Nature ou culture ?

La première thèse à mettre en cause est de savoir si ce phénomène est dû à la nature ou à la culture. En d'autres termes, les comportements ou les capacités des filles et des garçons sont-ils déterminés biologiquement ou appris ? Le cerveau a-t-il un sexe ? D'après les travaux de Catherine Vidal (2008), on peut affirmer que « la nature, c'est-à-dire la conformation de notre organe de pensée, est directement déterminé par l'éducation. » Grâce aux propriétés plastiques du cerveau humain, « l'expérience vécue modifie le fonctionnement cérébral » (Jean-Louis Auduc, 2009, 46). Ainsi tout comportement serait alors appris et l'éducation, la culture et par conséquent les parents, les enseignants, l'entourage de chaque enfant, seraient les véritables responsables de la réussite ou de l'échec scolaire de ce dernier. Toutefois, un fait est indéniable : les garçons sont majoritairement touchés par les troubles du langage. D'après Michel Fize (2003, 150), il y aurait « trois fois plus de dyslexie et de bégaiement » chez ces derniers. Hormis cette observation, l'éducation et de façon plus large la culture sera la principale explication du constat sur la mixité scolaire. Les responsables prescrivent à leurs enfants des stéréotypes de genre que ces derniers intériorisent au point d'en adopter les conduites typiques féminines ou masculines.

Le stéréotype de l'école :

Si l'Encyclopédie Universalis définit le stéréotype comme une « formule banale, opinion commune » ou un « cliché », Jean-Louis Auduc (2009, 51) complète cette tentative de définition du stéréotype de genre comme une « série de rôles, d'activités, et de qualités dont le partage sexuel reflète les croyances collectivement partagées à propos des traits caractéristiques des hommes et des femmes ». Quelles sont donc ces caractéristiques du genre enseignées aux enfants ? Les filles sont considérées, autant par les enseignants que par les garçons comme étant gentilles, soigneuses, sages, travailleuses, dociles alors que ces derniers seraient plus agressifs, bruyants, turbulents mais intelligents. Pour Jean-Louis Auduc, « il existe chez les garçons une culture de l'indiscipline résultant d'une socialisation du sexe valorisant l'affirmation de soi et du non-respect des règles » (2009, 55). Ainsi, dès la plus petite enfance, les parents formeraient des petites filles qui seraient bien plus adaptées que les garçons au système scolaire qui requiert la discipline, le respect des règles, le travail. La thèse que soutient Jean-Louis Auduc (2009, 100) est que « la socialisation et l'éducation des garçons les prédisposent à une adaptation plus douloureuse au milieu scolaire. » Il ajoute que « si les stéréotypes sexués, impliqués dans l'éducation des enfants, reproduisent encore aujourd'hui une forme de domination masculine, il semble que la position de « dominées » qui est attribuée aux filles au cours de leur socialisation leur assure une meilleure adaptation au système scolaire, garante de leur réussite... » (2003, 53)

La responsabilité des parents :

De quelle façon les parents transmettraient-ils ces stéréotypes ? Sur ce point, le sociologue et le professeur directeur-adjoint de l'IUFM de l'Académie de Créteil ont des théories divergentes. Pour le premier, les parents s'inquiètent fortement des résultats scolaires des garçons qui seraient « deux fois plus nombreux à être suivis de très près » (2003, 183) mais qui bénéficieraient aussi de plus d'aides à la maison. Au contraire, le second affirme que l'attention des parents au sujet des notes de leur garçon serait moindre, estimant que celui-ci parviendrait facilement à trouver un emploi manuel ne nécessitant aucun diplôme, alors qu'une fille, avec une faible force physique, doit avoir un solide bagage scolaire pour échapper au chômage. Aussi, un plus grand investissement du parent dans la scolarité d'un enfant du même sexe que lui aboutirait, avec davantage de mères que de pères au foyer, à une aide à la maison plus importante pour les filles.

Par ailleurs, à la maison, les filles profitent plus de la sollicitation à la verbalisation par leurs parents. Cette observation peut-elle expliquer le fait, qu'à l'entrée en CP, les « dix pour cent d'élèves qui ne disposent que de cinq-cents mots de vocabulaire au lieu de mille deux-cents en moyenne sont en écrasante majorité des garçons » (Auduc, 2009, 26) ? Ce qui est probable, en tout

cas, c'est que pour ces enfants, en grande partie masculins, l'apprentissage du décodage sera nettement plus difficile et du retard en français est déjà pris.

La responsabilité des parents semble indéniable à la vue des travaux de Money : L'étiquetage donnée à un bébé à sa naissance en tant que garçon ou fille entraîne des comportements particuliers avec l'enfant au niveau de son éducation et peut produire des différences importantes dans le développement de son identité sexuelle. Ce processus nommé effet Pirandello par Luria en 1978 met en évidence la responsabilité des parents avant celle de la société dans la reconduction des stéréotypes de genre.

Les enseignants et les stéréotypes de genre :

Les enseignants adoptent, inconsciemment des attitudes très différentes envers les garçons et les filles. Au niveau du comportement par exemple, « l'indiscipline est tolérée chez les garçons, alors qu'elle stigmatisée chez les filles », l'atteste Jean-Louis Auduc (2009, 57). Les enseignants seraient donc plus tolérants envers un garçon turbulent qu'envers une fille bavarde. Ceci pourrait s'expliquer par la croyance des stéréotypes : un garçon est naturellement indiscipliné, hyperactif, il est donc normal qu'il ne soit pas toujours attentif alors qu'une fille doit être sage ! Un comportement agressif chez une fille est considéré comme « contre nature » selon le propos de M. DuruBellat (1997,77). Cette dernière explique aussi que les filles parlent bien moins que les garçons en classe (environ trois fois moins) mais « elles sont perçues comme parlant toujours trop, tant est prégnante la représentation sociales des femmes comme bavardes ». Ainsi, le stéréotype associé aux femmes dont on ne sait même pas s'il est vraiment juste, se retourne contre les filles qui en souffrent alors.

La mixité apparaît parfois aux enseignants comme un outil de discipline. Quand Claude Zaidman explique « l'action civilisatrice des filles », Bianco Zazzo « distingue les élèves *perturbateurs* (les garçons) et les élèves *perturbés* (les filles) ». M. Fize conclut alors que « mélanger les qualités des garçons et des filles permet d'obtenir un certain équilibre » (2003, 200). Pour illustrer ce propos, il n'est pas rare de constater dans les classes que les élèves sont placés de façon alternative au niveau des sexes afin qu'ils ne puissent pas discuter entre eux. La mixité est alors « contrainte ». Aussi, qui n'a pas été, étant jeune, déplacé dans un groupe d'élève du sexe opposé parce qu'il discutait trop...

Par ailleurs, au niveau des capacités, les instituteurs attribuent la réussite des garçons à leur talent et leur échec à leur paresse alors que la réussite des filles est associée à leur travail et leur échec par leur inaptitude. Dans cette même optique, les filles sont interrogées, le plus souvent, pour rappeler le contenu de la leçon précédente alors que les garçons le sont pour rechercher un savoir nouveau. Cette attitude pourrait expliquer le manque d'estime de soi éprouvé par les filles ainsi que

leur sentiment de moindre compétence. Au niveau des encouragements, si les garçons en bénéficient très légèrement plus que les filles, d'après Mari Duru-Bellat (1997), les leurs portent « essentiellement sur leurs performances » alors que ceux adressés aux filles « portent davantage sur leur conduite, ou la beauté de leur écriture ». Encore une fois, le garçon est associé à l'intelligence alors que la fille est stigmatisée dans son attitude sage et son application.

De manière générale, les garçons sont plus souvent interrogés que les filles, sur des questions plus complexes et les enseignants leur laissent plus de temps pour répondre. La loi dite des « 2/3-1/3 » soulevée par Nicole Mosconi (2005) résume ces plus nombreuses interactions garçons-professeur. Les garçons monopolisent davantage l'enseignant mais paradoxalement, ce sont leurs échecs par rapport à la réussite des filles qui fonde notre propos d'aujourd'hui.

Une autre remarque est importante, comme l'exprime Mari Duru-Bellat (1995, 87), en éducation physique, les professeurs ont tendance à encourager les garçons à ne pas ressembler aux filles, qui servent de « groupe de référence négatif sans que cela ne choque personne ». Ainsi, les filles sont considérées comme un groupe manquant de sportivité, de courage, d'énergie, et par l'encouragement des garçons, on en profite pour les abaisser.

Enfin, d'après Michel Fize (2003, 145), « des expériences de corrections de copies ont montré une surévaluation des bonnes copies des garçons, une sous-évaluation des bonnes copies des filles, plus d'indulgence pour les mauvaises copies de filles et plus de sévérité pour les mauvaises copies de garçons ». Cette expérience met donc en évidence un sexisme « indirect » et « inconscient ». Pour Mari Duru-Bellat (1995, 79), en mathématiques, les garçons ayant un bon niveau scolaire sont donc plus valorisés que les filles de même niveau, car le cas d'une bonne élève est perçu inconsciemment comme « anormal », et les plus faibles sont plus lésés que les filles plus faibles qui sont « vu leur sexe, excusées de ne pas réussir ». Ainsi s'installe une norme, de valoriser les garçons. « Enfreindre cette norme culpabiliserait [l'enseignant] eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement ». On retrouve cette même situation lorsque l'on rétablit une égalité de prises de parole dans une classe, ce que M. Duru-Bellat appelle une pédagogie « compensatoire » ; les garçons ont l'impression d'être lésés et réagissent alors par plus d'agitation et de tentatives d'accaparement de la parole afin de récupérer l'attention de la maîtresse.

Mari Duru-Bellat (1995, 90) explique également que le « contenu des exercices proposés aux élèves sera souvent plus proche des intérêts des garçons ». Ainsi, les instituteurs essaient de capter l'attention des garçons plus perturbateurs que les filles qui ne se retrouvent pas dans ces items masculinisés. L'auteur argumente alors qu'une expérience a été réalisée en mathématiques avec un calcul concernant « les ingrédients d'une recette de cuisine » au lieu de « sacs de ciment » et que les résultats de filles ont augmenté avec un contenu plus intéressant pour elles.

Par ailleurs, d'après A. Dafflon Nouvelle (2011), les albums de jeunesse ont dix fois plus souvent un héros qu'une héroïne. Les enfants préférant lire un livre avec un personnage principal du même sexe qu'eux, le choix des filles en lecture devient très restreint et le moindre nombre « de modèles de référence [entraîne] une possible baisse de l'estime de soi ». Elles restent cependant les meilleures lectrices tout au long de leur vie.

Outre cette constatation, Anne Dafflon Nouvelle met en évidence le fait que les albums « véhiculent bon nombre de clichés sexistes » : Les filles sont surtout représentées à travers leurs rôles domestique et parental. Si toutefois, elles exercent une activité professionnelle, cela se limite aux domaines de l'éducation, du soin et de la vente. Au contraire, les garçons sont présentés avec une activité professionnelle mais aussi faisant du sport, s'amusant avec leurs copains. Si, par hasard, on trouve des personnages de « filles présentées de manière valorisée à travers l'exercice d'activités masculines, [...] l'inverse est exceptionnel et prétexte à moqueries ». Cette représentation péjorative du féminin dans les albums de jeunesse renforce de ce fait un peu plus les stéréotypes de genre.

Ces stéréotypes se retrouvent également dans les manuels scolaires. En effet, particulièrement dans les matières scientifiques, l'absence de femmes est remarquable. Si toutefois elles sont représentées, c'est avec des rôles stéréotypés où elles ont une fonction décorative ou maternelle. En histoire, on constate malheureusement que la culture scolaire s'appuie sur des œuvres produites par les hommes. Les femmes sont encore une fois réduites à des rôles décoratifs tels que courtisane. M. Fize nous fait à ce propos remarquer que le suffrage universel des femmes n'est pas apparu comme un fait historique majeur dans les programmes d'histoire pendant de nombreuses années « engendrant l'idée que les femmes ne pouvaient accéder à un pouvoir politique » (2003, 119). La culture scolaire littéraire suit la même voie. L'exemple par excellence de ces représentations stéréotypées apparaissent dans les manuels de lecture proposés en primaire où « Papa regarde le match de foot et maman prépare le repas ». On retrouve également une très forte prégnance de ces clichés dans les catalogues de jouets : les jouets de filles, comme les poupées sont présentés dans les pages roses et ceux de garçons, les jeux de construction, de voitures, les jeux électroniques, dans les pages bleues. Ainsi, dès l'âge de trois ans, les enfants vont répondre à des « attentes culturelles » au niveau de la préférence des jouets mais surtout à l'âge de cinq ou six ans, au moment de l'essor de l'imitation de modèles, où l'identification au genre se construit de manière très active : les garçons veulent devenir des pompiers ou des super-héros alors que les filles espèrent être de futures ménagères ou cuisinières. C'est également au cours de cette période que les garçons refusent de jouer avec les objets des filles. Ils doivent affirmer leur masculinité aux yeux des autres.

Pour conclure sur ce point, Jean-Louis Auduc (2009, 57) explique que « La croyance des instituteurs dans la supériorité des garçons en mathématiques et des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performances sont inexistantes. »

Les attitudes de ces enseignants qui croient en la « bosse des maths » des garçons et en la prédominance des filles en littérature agiraient donc comme des « prophéties autoréalisatrices ». Ces différences n'existent pas avant l'âge de huit ans mais pourtant les instituteurs les observent et elles deviennent justes à l'arrivée. Cette observation sur l'Effet Pygmalion a été mise en évidence par Rosenthal et Jacobson et renforce encore les stéréotypes de genre.

Le sexe est-il vraiment un facteur discriminant à l'école ?

Pour M. Fize, ce sont les garçons issus de milieux populaires qui sont les plus touchés par l'échec scolaire. Il argumente son constat en expliquant que ce sont dans ces milieux que les stéréotypes de genre sont les plus forts. Ainsi, ces garçons seraient plus agressifs, compétitifs que les autres ce qui les amènerait à des performances moindres à l'école. M. Fize affirme aussi que si les garçons issus de milieux plus aisés s'orientent davantage vers des études scientifiques cela tiendrait plus de la « volonté des familles » qu'au choix effectif de l'enfant par rapport à ses préférences scolaires.

Annie Léchenet (2011), critique la thèse de J.L. Auduc qui généraliserait l'échec scolaire de ces garçons issus de milieux défavorisés à tous les garçons. Elle explique que les garçons de milieux populaires plus « sensibles aux stéréotypes masculins », se trouvent lésés « dans une école féminisée » ce qui les amène à de plus grandes difficultés. En effet, J-L. Auduc indique qu'entre « deux et dix-huit ans », les garçons sont confrontés à une très grande majorité de femmes dans le système éducatif ainsi ils se retrouvent en déficit de modèles masculins auxquels ils peuvent s'identifier. Si ces deux auteurs sont d'accord sur ce point, A. Léchenet considère la thèse soutenue par J.L. Auduc comme « un des prétextes des masculinistes pour s'en prendre à la lutte des droits des femmes. » Pour elle, ces conservateurs veulent réintroduire la dominance des garçons à l'école alors que lui explique que comme « l'échec masculin est produit par la reconduction des stéréotypes sexués [...] filles comme garçons aur[ai]ent tout à gagner d'une destruction de ces mêmes stéréotypes ». Mais quelles mesures l'école doit-elle mettre en place pour atteindre cet objectif ? L'école peut-elle réussir à corriger ces inégalités ou doit-elle « composer avec ces réalités dérangeantes » comme le soutient J-L Auduc ? « La mixité ne renforce-t-elle pas les stéréotypes liés au masculin et au féminin ? Les garçons ne s'affirment-ils pas bruyamment, et les filles n'hésitent-elles pas à se mettre en avant parce que la société le leur prescrit ? » En d'autres termes, M. Fize se demande ici si la mixité à l'école n'est pas contestable...

Mixité ou non-mixité :

Concernant la mixité, la question fait actuellement débat.

Selon l'analyse de M. Fize (2003, 86-87), en Grande-Bretagne, la non-mixité, pratiquée de plus en plus souvent dans certains milieux aisés, amènerait à de meilleures notes des filles. En Allemagne, les cours de sciences sont effectués filles et garçons séparés et amènent aux mêmes résultats. Enfin aux Etats-Unis, l'argument du « danger sexuel » pousse les écoles à enseigner l'abstinence.

Au contraire, dans l'analyse de Mari Duru-Bellat, elle explique que « l'expérience berlinoise de retour à la non-mixité [...] a débouchée sur une baisse des résultats du fait d'une dégradation de la discipline ». Par ailleurs, elle décrit une comparaison faite à partir d'élèves à niveau initial équivalent à la base, les filles étaient meilleures après deux années de scolarisation en classes non-mixtes que celles qui étaient scolarisées en classe mixte. En effet, sans la domination des garçons, leur estime d'elles-mêmes grandit, leur participation en classe s'accroît surtout dans les matières scientifiques alors qu'elles ont tendance à s'effacer face aux garçons en temps normal. Enfin, dans les écoles non mixtes, les enseignants de sexe masculin ont tendance à encourager l'agressivité des garçons envers les filles alors que les institutrices tendent à simplifier les contenus – en particulier dans les matières scientifiques – pour les rendre « accessibles » aux filles (Mari Duru-Bellat, 1995, 85).

Michel Fize a réalisé dans son ouvrage (2003, 94), un inventaire des arguments contre la mixité : tout d'abord, il existe une « frontière naturelle entre les sexes » et les psychologies des filles et des garçons n'étant pas identiques, elles nécessitent des enseignements adaptés. De plus, les « écarts de maturité » entre élèves des deux sexes sont si importants qu'une « pédagogie différenciée » s'impose. Par ailleurs, chacun des genres exposé au regard de l'autre serait freiné dans ses apprentissages mais surtout « souffrirait » des jugements du sexe opposé. Enfin, l'argument de la « sécurité » semble inévitable puisque les parents ont la volonté de contrôler les « fréquentations » de leurs enfants et recherchent « l'homogénéité sociale ».

Ainsi, si Michel Fize écrit en 2003 que la mixité serait remise en cause en France par les résultats scolaires des élèves mais aussi à cause des violences sexistes existantes à l'école, Jean-Louis Auduc, quant à lui, affirme que « s'il n'est pas question de militer pour le retour des classes unisexes, on peut néanmoins escompter un bénéfice d'une pédagogie qui s'appuierait sur l'étude des déterminismes de genre pour endiguer l'échec scolaire » (2009, 87). Pour lui, démixer ne résout rien puisque les garçons ne progressent pas sans les filles et que cerner le genre masculin comme une entité homogène est une erreur.

Ce que disent les textes...

Une première circulaire du 22 juillet 1982 présente « l'action éducative contre les préjugés sexistes ». Celle-ci indique que « les éducateurs ont un rôle essentiel à jouer contre les

préjugés sexistes », qu'ils doivent veillent à ne véhiculer aucun stéréotype sexiste et qu'ils devront faire réfléchir les élèves sur ces derniers, sur le rôle et la place des femmes dans différents domaines ainsi que sur le partage des rôles domestiques. Cette circulaire impose une finalité scolaire « égalitaire voire féministe » comme l'indique M. Fize.

Dans le BO n°10 du 9 mars 2000 apparaît la « Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » du 25 février 2000. Celle-ci convient de « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes » et en particulier d'amener une réflexion dans les programmes d'éducation civique sur les rôles sociaux des deux sexes, d'enseigner la connaissance du corps humain dès la maternelle, et de prévenir les violences sexistes en choisissant spécifiquement des manuels et des livres de littérature jeunesse non porteurs de stéréotypes. Dans un deuxième temps, elle prévoit de « renforcer les outils de promotion de l'égalité et la formation des enseignants » en mettant en place une formation spécifique dans les IUFM mais aussi une formation continue pour l'ensemble de la communauté éducative et une politique globale d'information sur l'égalité des sexes, en rappelant « l'apport des femmes » dans tous les domaines et en féminisant les noms de métiers par exemple.

Pour M. Fize, la mixité se gère et « cette gestion fait partie de la dimension éducative du métier » (extrait de la circulaire n°2002-070 du 4 avril 2002).

Dans le décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, on remarque que l'objectif, depuis la maternelle est de « préparer les élèves à bien vivre ensemble » et cette notion du « vivre ensemble » est explicitée plus loin en citant notamment le « refus des préjugés et des stéréotypes » et le « respect de l'autre sexe ».

La Convention interministérielle pour l'égalité hommes-femmes dans le système éducatif engageant huit ministères pour une période de cinq ans a été renouvelée en juin 2006. Le rapport établi prévoit un renforcement de la « promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif » dont les axes sont d' « améliorer l'orientation scolaire » des filles et des garçons, de leur assurer une « éducation à l'égalité entre les sexes » qui serait intégrée « dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif. » Il indique aussi, entre autres, un renforcement de « la place des femmes dans les manuels scolaires », l'interdiction à l'école de « tout comportement sexiste » (inscrite dans les règlements intérieurs des écoles), une généralisation des « séances d'éducation à la sexualité », et rend obligatoire une formation des enseignants à la prise en compte du genre dans leur action éducative.

Plus récemment, d'après J.-L. Auduc, le Parlement ayant adopté une loi le 15 mai 2008 contre les discriminations dont l'un des articles permet « l'organisation d'enseignements par

regroupement des élèves en fonction de leur sexe » aurait relancé la polémique en faveur du retour à la non mixité.

Quelles solutions ?

Diverses solutions sont proposées par les auteurs que nous avons cités auparavant : Pour certains, il est nécessaire de mettre en place des modules de formation des enseignants afin de leur apporter de meilleures connaissances du point de vue des psychologies féminines et masculines pour qu'ils puissent mieux combattre les stéréotypes, pour d'autres, comme M. Fize et J-L Auduc il est important d'introduire plus d'hommes dans le corps enseignant. M. Duru-Bellat propose en 1995 « d'édicter des règles pour les fabricants de manuels scolaires ». Claude Zaidman, citée par A. Léchenet, arrive à la conclusion :

Travailler sur les stéréotypes tant des enseignants que des élèves afin de permettre aux uns et aux autres d'accepter la fluidité dans la définition des identités sexuées, c'est aussi travailler sur le problème de la réussite et de l'échec scolaires des classes populaires.

Par cette proposition, on entend donc au niveau des enseignants, d'alterner plus justement la parole entre filles et garçons en classe afin de faire travailler garçons et filles ensemble sur les préjugés sexistes. Si Mari DuruBellat et J-L Auduc, proposent tout les deux la mise en place d'une aide individualisée, elle s'adresse pour la première aux filles pour leur permettre de regagner la confiance en elles-mêmes, pour le second, elle doit permettre d'aider les garçons en difficulté. Ce dernier poursuit son propos en avouant qu'«il est difficile de justifier une action politique qui vise à soutenir le parcours scolaire d'un genre masculin perçu comme dominant. »

Si leurs points de vue divergent, tous sont d'accord pour l'introduction d'une pédagogie différenciée entre filles et garçons afin de gommer les différences de performances scolaires à l'école élémentaire. M. Fize parle d'une « mixité aménagée » qui prendrait la forme d'une « séparation partielle, raisonnable et optionnelle des sexes » pour quelques heures de certaines disciplines. Un dispositif comme celui-ci existe déjà dans le cadre de l'éducation sexuelle en classe de troisième, il serait probablement bon de l'enrichir et de le développer à l'école primaire pour d'autres disciplines.

Nous allons donc poursuivre notre propos par une exposition des principes de la pédagogie différenciée pour étudier comment nous pourrions l'adapter dans le cadre de la mixité.

2) L'APÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La pédagogie différenciée consiste à adapter les apprentissages en fonction des différences entre les élèves tout en conservant des objectifs communs. Trois définitions de pédagogues paraissent bien établir cette méthode d'apprentissage : Elle désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » pour Louis Legrand dans *La différenciation pédagogique* (1984). Pour Philippe Meirieu dans *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (1989), « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Enfin, selon Gilles Auzeloux, « la pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. »

L'école a comme objectif de faire acquérir à tous les élèves un même socle de compétences et de connaissances de base. Les moyens et les méthodes utilisés par les enseignants pour y parvenir sont divers et multiples.

Pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique ?

« La différenciation n'est pas une « nouvelle pédagogie », une « pédagogie parmi d'autres », à fortiori, ce n'est pas une pédagogie miracle ». Pour P. Perrenoud (2005), toute pédagogie est confrontée à l'hétérogénéité des élèves et par conséquent doit être différenciée. C'est pourquoi LA pédagogie différenciée n'est pas une pédagogie en soi puisqu'elle est compatible avec toutes les autres, sauf la « pédagogie frontale » qui demeure « indifférente aux différences ».

Par ailleurs, si l'on utilise le terme de « différenciation pédagogique », on associe un maître avec son élève dans une « relation duale ». Si cette formule était véritablement viable au niveau budgétaire, elle resterait contestable car « l'enseignant n'est pas la seule source d'apprentissage ». L'élève apprend bien sûr par les actions du maître, mais ses interactions, ses relations avec les autres élèves, ses travaux en collectivité ne sont pas négligeables dans ses apprentissages. Certes, il est vrai qu'à « certains moments stratégiques », l'action du maître sur un individu particulier est « aussi décisive qu'irremplaçable » mais c'est aussi par la vie en collectivité que l'élève grandit. Pour conclure sur ce point, si le terme de « différenciation » est utilisé dans notre propos, nous parlons toujours de la pédagogie différenciée et non de la différenciation pédagogique.

Pourquoi une pédagogie différenciée ?

« Différencier c'est combattre cette indifférence aux différences » l'atteste P. Perrenoud (2005). Nées dans les années 1960-1970, les idées d'égalité des chances et de discrimination positive ont abouti à la pédagogie différenciée. En d'autres termes, les élèves ne sont pas tous au même niveau et il est nécessaire d'adapter ses méthodes aux élèves en fonction de leurs besoins.

Ronald Fresne (1994, 7) compare le démarrage de chaque année scolaire au « départ d'une course à handicap ». Chaque élève arrive avec ses connaissances, son profil pédagogique, son style cognitif, sa culture qui lui sont propres et différentes de celles de ses camarades de classe. P. Perrenoud (2005) explique cette « inégalité des acquis » par des différences de facilités d'apprentissage, innées ou non, avec un « capital culturel et linguistique » et par un investissement plus ou moins important dans le travail scolaire.

Les travaux d'Antoine de La Garanderie ont mis en évidence différents profils pédagogiques qui sont « déterminés par les habitudes [du maître et donc qui] peuvent être modifiés » comme l'exprime R. Fresne (1994, 9). Chaque information étant réceptionnée de manière différente par chacun des élèves, un instituteur devra donc varier ses méthodes pédagogiques et ses moyens de communication (auditif, visuel) afin d'être compris par les élèves plutôt auditifs, qui par conséquent seront plus à l'aise « en expression soit orale soit écrite » et par ceux qui sont davantage visuels et qui démontreront, eux, de meilleures « aptitudes en mathématiques et en sciences ».

Le maître, pour pratiquer la pédagogie différenciée, va devoir détecter les obstacles auxquels chacun des élèves va être confronté et déterminer en conséquence ses méthodes d'enseignement pour y remédier.

Un préalable essentiel : L'évaluation diagnostique

Avant même de s'engager dans un apprentissage, le maître doit établir un diagnostic afin de détecter pour chaque élève ses « ressources » et ses « besoins », comme l'indique P. Meirieu (2009, 128), au niveau des « capacités » ou des savoir-faire - soient-ils techniques ou méthodologiques – mais aussi des « compétences », c'est-à-dire des savoirs acquis dans la discipline. Pour R. Fresne (1994), cette évaluation diagnostique permettra aussi de repérer les « styles cognitifs » de chacun. Ainsi, en sachant le profil pédagogique de l'élève, on pourra alors le relier à son rythme d'apprentissage. En effet, un auditif sera capable d'intégrer les explications rapides du maître mais il mettra plus de temps à étudier des images ; au contraire un visuel nécessitera des explications plus longues et lentes mais il sera capable d'intégrer des « codages » et plusieurs « images visuelles simultanément ».

Pour P. Meirieu (2009, 129), ce diagnostic sera très long et compliqué à mettre en place puisqu'il devra évaluer de nombreux critères et nécessitera probablement des « questionnaires

personnalisés et des entretiens individuels ». Pour éviter de perdre trop de temps, il propose de l'étaler au cours de l'année en mettant en place une grille d'observation qui sera complétée après chaque activité en notant si la notion est acquise ou non et si elle constitue une ressource pour l'élève ou à un besoin à approfondir. Ainsi, au cours de l'année, les savoirs et les savoir-faire seront répertoriés pour chacun des élèves ce qui permettra par la suite de travailler en pédagogie différenciée.

La « pertinence de ce diagnostic » est pour P. Perrenoud (2005), essentielle pour proposer aux élèves « une situation féconde » afin de leur permettre de progresser.

Comment différencier dans sa classe, pour chaque discipline ?

Il y a deux façons de différencier à l'intérieur de sa classe :

- La différenciation successive :

Dans chaque situation d'apprentissage, le maître va pouvoir varier ses méthodes, ses outils, ses supports. Il va s'appuyer d'abord sur un texte, puis sur une image projetée sur le tableau, il va schématiser son cours, reformuler ses explications, le but étant de permettre à chaque élève de trouver la méthode qui lui convient le mieux. Pour P. Meirieu (2009, 135), la « flexibilité » que le maître introduit dans ses situations pédagogiques « offre aux apprenants une palette de propositions et de stimulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie ». Il pourra par la suite proposer une « succession d'exercices diversifiés ». Dans la différenciation successive, l'instituteur fait progresser ses élèves ensemble, la « progression est collective » (Cahiers Pédagogiques, 1997).

- La différenciation simultanée :

Elle consiste, à un moment donné du cours, à ce que les élèves pratiquent des activités différentes, adaptées à leurs besoins. Cette situation est donc nettement plus compliquée à mettre en place par l'enseignant, non seulement au niveau de la préparation mais aussi pour parvenir à gérer sa classe. De plus, elle nécessite une remise en question de l'enseignant puisque son « efficacité » n'est plus proportionnelle à « son temps de parole » (P. Meirieu, 2009, 138). Il doit donc accepter qu'enseigner n'est pas forcément donner une leçon. D'autre part, le travail préalable du maître pour préparer son cours est conséquent. Il doit, dans un premier temps, élaborer le programme des capacités et des compétences à acquérir au cours de l'année. A partir de cette programmation, il constituera une fiche de travail individuel sur une période donnée qui devra comporter au moins, pour chaque savoir, les « résultats antérieurs » obtenus par l'élève, les « engagements » pris par l'élève puis « l'évaluation » pour repérer la progression. Ainsi, le pédagogue résume « l'activité

formatrice » à partir du programme initial, par la constitution des fiches de travail individuel, puis la mise en place des exercices adaptés qui feront l'objet « d'évaluations régulières des acquis ».

La différenciation simultanée peut également poser des problèmes de discipline qui peuvent faire échouer toute tentative de travail. Elle exige donc un suivi très solidaire de sa fiche de travail par chaque élève mais aussi d'un règlement très ferme des conditions de vie dans la classe – que ce soit au niveau du volume sonore, des déplacements en classe – afin que tous puissent travailler dans de bonnes conditions.

- Une séquence d'apprentissage en pédagogie différenciée selon P. Meirieu

Pour le pédagogue, la pédagogie différenciée doit être une composition de ces deux types de différenciation. Lorsqu'il considère une séquence d'apprentissage, P. Meirieu distingue quatre temps (voir Annexe n°3) :

Un temps de « découverte » : Dans cette première partie, le maître doit introduire une notion, une règle générale. Pour cela il devrait utiliser la différenciation successive afin que chaque élève parvienne à trouver sa méthode. Un second temps « d'intégration » : Chaque élève va devoir intégrer cette nouvelle capacité ou compétence par des moyens différents et à son rythme. Le maître pourra alors mettre à disposition les fiches de travail individuel, former des groupes et pratiquera donc une différenciation simultanée. Un troisième temps pour « l'évaluation » : Elle aura pour objectif d'évaluer les progrès par rapport aux savoirs et aux savoir-faire et pour P. Perrenoud de « situer chaque élève par rapport aux objectifs de fin de cycle » (2005). Elle devra être « critériée » pour permettre à l'enseignant de repérer les obstacles qui n'ont pu être surmontés par les élèves et par la suite de trouver les solutions à proposer aux élèves dans un quatrième temps de « remédiation ». Elles pourront être différenciées également en fonction des résultats de l'évaluation et reprendre les savoirs ou les savoir-faire non acquis.

La différenciation mise en œuvre en équipe :

L'enseignant qui s'engage dans la pédagogie différenciée, s'il est seul, va rapidement être confronté à « des limites, qu'une action collective pourrait repousser », l'atteste P. Perrenoud (2005). Il propose alors de mettre en place un décroisement entre deux classes de même niveau afin de créer des groupes d'élèves ayant les mêmes besoins par exemple. P. Meirieu (2009, 147) reprend la même idée, en reconnaissant « l'extrême richesse de la diversité d'approches » dans une équipe d'enseignants qui se mettraient d'accord sur des « objectifs communs ». En effet, selon l'enseignant, d'autres méthodes seront pratiquées, les « difficultés relationnelles » entre un instituteur et un élève pourront être outrepassées, mais surtout, par l'utilisation du décroisement, la création de groupes de besoins, de niveaux, de projets sera facilitée.

L'autre avantage du travail en équipe au sein d'une même école réside dans la planification « des apprentissages [...] en cycles pluriannuels, les mêmes enseignants prenant en charge les élèves durant tout le cycle » (Perrenoud, 2005). Pour lui, il est plus efficace de programmer un tel travail sur au moins deux années.

Les groupements d'élèves :

- Les groupes d'apprentissages

Pour J.M. Zakhartchouk (1997), il n'y a aucun type de groupement d'élèves qui ne possède que des avantages et que l'on pourrait conserver de façon définitive. Pour lui, le groupe classe n'existe que sur une période définie, tout comme l'organisation de l'emploi du temps entre temps de travail individuel, travail en groupes et cours magistral. Ceci étant donné, il considère que c'est à l'enseignant de créer, d'expérimenter des groupes selon des critères différents au cours de l'année. Il conclut en avouant qu'« aucun mode de regroupement ne garantit du succès, chacun contient ses limites et ses dérives ». J.P. Astolfi (1987), rejoint son propos en liant cette « dérive » à la « logique » du travail. Pour lui, on choisit une formule de travail pour sa « logique » mais elle comportera une « dérive » que l'on connaît dès l'origine et qu'il convient alors de « réguler ». Pour illustrer sa démonstration, Astolfi va prendre l'exemple des « groupes de découverte ». Le but de cette formule est de faire travailler chaque groupe sur un aspect différent d'une notion, puis par un regroupement collectif, d'en voir tous les aspects. La logique est dans ce cas, de projet ; en effet, chaque groupe va devoir choisir son sujet et l'approfondir. Le « problème principal » posé par ce type de travail vient au moment de la « convergence ». Les élèves n'ayant pas de compétences pédagogiques, la présentation de leurs recherches s'avère souvent ennuyeuse et peu intéressante pour le reste de la classe. Astolfi propose alors de travailler sur des points « transversaux aux divers groupes ». La dérive pour ce type de fonctionnement est productive, c'est-à-dire que seule une partie du groupe s'est activée dans les recherches et a acquis les compétences attendues. Il convient donc, pour l'enseignant de « s'assurer que le but du travail ne dérive pas sans contrôle ».

Pour conclure, J.P. Astolfi (1988) nous conseille d'«utiliser des dispositifs variés et [d']en réguler l'usage », propos qui converge avec celui de J.M. Zakhartchouk.

- Les « groupes de niveau-matière »

Dans l'optique d'un travail entre enseignants et d'une création de groupes, la formule de « groupes de niveau-matière » que cite P. Meirieu (2009, 149) est envisageable. En effet, il convient de classer les élèves dans chaque discipline et de créer trois groupes (les bons, les moyens, les faibles). Ainsi un élève pourrait se retrouver dans le meilleur groupe en français et dans le moins bon en mathématiques. L'avantage de ce type de groupement est qu'il permet de former des

groupes homogènes en leur sein et qu'il évite aux meilleurs éléments de s'ennuyer en attendant les plus faibles et à ces mêmes plus faibles d'être dépassés par le rythme d'apprentissage de la classe. Un élève du groupe plus faible pourra, en fonction de ses progrès en cours de l'année, passer dans un groupe supérieur par exemple afin d'éviter les « groupes-ghettos ». Toutefois, ce type de groupement pose le problème suivant : deux élèves de niveau équivalent peuvent avoir des besoins différents si le premier bute sur une capacité et l'autre sur une connaissance, ou si l'un n'a pas su optimiser son temps alors que l'autre n'a pas assimilé une notion antérieure. De plus, dans une discipline donnée, il sera essentiel d'alterner un temps de travail en groupes et un temps en classe hétérogène afin d'éviter les processus d'enfermement dans un groupe qui tendrait à rester identique tout au long du cycle mais aussi pour maintenir « une classe de référence, ancrage affectif indispensable et structure permettant le suivi des élèves » ainsi que l'exprime P. Meirieu. En effet, cette remarque est à relier avec les statistiques de l'enquête PISA de 2009 (voir annexe n°2) sur la pédagogie différenciée qui montre que les classes mettant en place en permanence des groupes de niveau ont des résultats plus faibles que les autres classes. Cependant, si cette alternance paraît efficace, il est intéressant de se poser la question du contenu enseigné pendant le temps en classe hétérogène. Si les groupes de niveau, avec chacun leur progression se retrouvent en classe en même temps, au quel de ces groupes l'enseignant va-t-il rattacher la progression de « sa » classe ? Ainsi, le groupement par niveau pose le problème de l'enfermement s'il s'étale sur tout le temps scolaire mais s'il est réduit à un temps partiel, il devient inapproprié de gérer une classe avec des progressions différentes.

Pour R. Fresne (1995, 21), les groupes de niveau seraient plutôt intégrés dans le temps de travail individuel puisque chaque enfant travaillerait sur des fiches adaptées à son niveau. Ces groupes n'ont donc « pas de réalité physique » pour lui.

- Les « groupes de besoins »

En fonction de l'évaluation diagnostique, les enseignants pourront classer les élèves en fonction de leurs ressources et de leurs besoins. Ainsi, ils pourront réaliser des groupes ayant chacun pour objectif de remédier à un besoin particulier. L'avantage de cette formule est qu'elle permet de travailler sur des critères très variés qui peuvent être : la reprise d'une notion antérieure mal ou non assimilée par les élèves, l'apprentissage de savoir-faire non maîtrisés (méthodes, techniques), l'utilisation « d'itinéraires d'apprentissage » différents pour la notion à acquérir ou encore la pratique d'exercices d'entraînement ou même de dépassement de la notion pour les meilleurs élèves.

En résumé, P. Meirieu (2009, 154) présente sa proposition de la sorte : Une première évaluation diagnostique dans les classes hétérogènes suivi d'un cours avec des objectifs identiques avec ceux des autres enseignants, puis une « concertation des maîtres » afin de créer les groupes en

fonction des lacunes qui sont apparues et « d'élaborer les propositions pédagogiques » pour chaque groupe, et enfin le travail en décloisonnement par groupes de besoins.

Si l'on reprend le tableau des « groupes d'apprentissages » de J.-P. Astolfi (1988), on constate que pour les groupes de besoin, la logique est celle de la remédiation, comme vu précédemment, et que la dérive sélective rejoint la logique « d'enfermement » abordée par P. Meirieu. Astolfi préconise alors, comme P. Meirieu, de « s'assurer du caractère temporaire du groupement et de la mobilité possible des élèves ».

- Le tutorat

Ce type de groupement, par binôme, sur la base du volontariat, associe un élève faible avec un élève plus « savant ». R. Fresne (1994, 53) préconise d'autoriser, pendant le travail individuel, à l'élève faible confronté à certains obstacles, de faire appel à son « tuteur » pour avoir une explication ou une aide. Ce système permet non seulement de « responsabiliser les tuteurs », mais aussi, grâce aux « contacts inter-enfants », certains élèves en difficulté face au maître peuvent être décoincés avec les « explications enfantines ». L'auteur conseille aussi, dans la mesure du possible, de constituer des paires avec des profils pédagogiques identiques.

- Le cours magistral

J.-P. Astolfi (1988), dans son article sur les groupes d'apprentissages, étudie aussi la logique et les dérives du cours magistral. La première est évidemment une « logique expositive », le but de ce type de cours étant de transmettre « simultanément un savoir à un grand groupe ». On préférera le terme de modèle transmissif à l'école plutôt que cours magistral mais le principe reste le même : le maître monopolise la parole et les élèves écoutent. Astolfi dégage aussi trois dérives différentes : une « dérive substitutive », le maître agit et les élèves sont passifs ; une « dérive réductrice », seuls quelques élèves captent réellement les explications de l'enseignant, les autres ne sont pas attentifs ; une « dérive identificatrice », les élèves sont davantage intéressés par l'observation du modèle, le maître, que par le contenu de ses paroles. Bien que les dérives soient nombreuses, le cours magistral semble parfois incontournable mais il ne peut être efficace qu'à « condition de l'utiliser conjointement avec d'autres modes de travail soumis, eux aussi à la régulation ». Il sera donc nécessaire, pour l'enseignant, d'organiser son enseignement entre temps de travail individuel, travail en groupes et cours magistral en classe hétérogène.

Comment organiser son emploi du temps ?

Afin de pratiquer la pédagogie différenciée, le maître va organiser son temps scolaire en trois axes que nous allons développer : le travail individuel, le travail de groupe et le travail collectif. Ainsi que l'explique P. Perrenoud (2005), « le maître ne s'adresse que marginalement à

toute la classe ». L'organisation du temps est sans cesse remise en question et « ajustée en temps réel » et la durée indéterminée des activités implique une « planification mobile ».

- Le travail individuel

C'est un temps où chaque élève va recevoir une tâche qu'il va devoir effectuer seul. Celle-ci peut être une situation de recherche ou des exercices complémentaires, mais elle doit correspondre à des objectifs personnels (qui peuvent être fixés par la fiche de travail individuel). Pour R. Fresne (1994, 19), ce temps doit permettre « d'assurer la compréhension collective » et permettre la « responsabilisation » et « l'autonomie » des élèves. Pendant que les élèves travaillent individuellement, le maître devient « personne-ressource » et navigue dans la classe pour aider les élèves en difficulté. Ce travail de « pédagogie personnalisée » ne doit pas dépasser trois à quatre heures par semaine puisqu'il ne doit pas entraver des temps de réflexion plus collective. De plus, il serait intéressant de répartir ce travail individuel pour chacune des disciplines fondamentales.

- Le travail de groupe

Comme nous l'avons vu précédemment, il consiste à rassembler les élèves ayant les mêmes besoins – par exemple – afin d'atteindre un objectif distinct dans chaque groupe. Ces temps en groupes permettent la « sociabilisation » des élèves puisqu'ils doivent échanger leurs points de vue, écouter ceux des autres, et amènent donc à un apprentissage du savoir-être dans un groupe. Aussi, les élèves étant amenés à soutenir et à argumenter sur leur décision, ce type de travail amène à la « responsabilisation » des élèves. Les groupes créés durant ces périodes sont « plus ou moins éphémères », comme l'indique P. Perrenoud (2005), et peuvent être dispatchés dans plusieurs endroits de la classe. Le maître se déplace entre les groupes pour apporter ses conseils, « pacifier le climat ou relancer l'activité ». Ces temps en groupes, qui peuvent aussi être des moments de décroisement, ne devraient pas dépasser six heures par semaine selon R. Fresne.

- Le travail en classe entière :

Il représente la majorité du temps scolaire, soit environ dix-huit heures par semaine. C'est dans ces heures que le maître va faire passer son message pédagogique. Si grâce à la diversité des styles cognitifs des élèves, à la dynamique du groupe, divers moyens d'arriver à un résultat se sont dégagés, ce temps collectif va permettre la « confrontation des attributs de concepts », ainsi que l'exprime R. Fresne (1994, 19). Ce dernier illustre son propos en donnant l'exemple d'une correction d'exercice. Souvent, le maître interroge les élèves qui sont parvenus à la solution et fait copier aux autres la correction. Ce que propose l'auteur est de viser « la participation active de tous les élèves », c'est-à-dire d'interroger tous ceux qui ne sont pas parvenus à effectuer l'exercice afin de relever les éléments sur lesquels ils ont butés, puis d'interroger ceux qui y sont parvenus pour qu'ils expliquent quels étaient les moyens de surmonter ces difficultés. Afin de répondre à la diversité des profils pédagogiques de ses élèves, le maître devra retranscrire les diverses

informations au tableau et utiliser une « pédagogie varié », en d'autres termes, pratiquer une différenciation successive.

- Et le rythme ?

Un des aspects qui représente l'hétérogénéité des élèves réside dans le rythme d'apprentissage. En effet, comme le souligne R. Fresne (1994, 14) « tous les enfants ne comprennent pas de la même façon, ni à la même vitesse ». Certes, pour P. Perrenoud (2005), « la disparité des rythmes de travail » est déjà au cœur des problèmes et ceci même avec un modèle transmissif puisqu'il faut en permanence occuper les élèves qui ont fini en avance et faire sauter certains exercices aux élèves les plus lents, mais, il affirme que « différencier le temps des études est une solution très partielle ». Ses arguments sont recevables car nous conviendrons que les redoublements d'élèves s'avèrent souvent peu efficaces et il est inconcevable d'ajouter des heures à la semaine scolaire. Il préconise alors de « cesser de considérer le temps comme la ressource majeure de différenciation » : si certains élèves nécessitent plus de temps pour comprendre alors c'est au maître de s'investir plus particulièrement sur eux à tous les niveaux afin de trouver de nouveaux moyens, de meilleures stratégies et cela au détriment de ceux qui, par une simple écoute attentive arrivent à capter l'essentiel et qui travaillent de façon plus autonome. C'est donc l'enseignant qui va devoir différencier son investissement plutôt que de différencier les temps de travaux pour les élèves.

Le rythme, prend une toute autre dimension dans l'ouvrage de R. Fresne (1994, 18), puisque celui s'intéresse aux rythmes « biologiques ». Il explique alors que les « aptitudes maximales d'acquisition » des élèves se situent entre neuf heures et onze heures du matin et entre quinze heures et dix-sept heures l'après midi. Cette donnée devra donc être prise en compte dans l'établissement de l'emploi du temps, puisque, les enfants étant plus réceptifs durant ces périodes, elles devront être consacrées à des phases d'acquisition d'une notion lors d'un travail collectif, et les temps de travail individuel, les temps d'entraînement pourront être articulés autour de ces périodes.

Comment obtenir l'adhésion des élèves à la pédagogie différenciée ?

La pédagogie différenciée doit correspondre aux « principes éducatifs prioritaires » dont R. Fresne (1994, 11) nous fait l'inventaire : Dans un premier temps, l'enseignant doit croire en l'avenir de chaque élève et ne jamais le considérer comme perdu. Une véritable confiance mutuelle doit exister entre l'enseignant et son élève pour parvenir à progresser. L'enseignant doit permettre à ses élèves de grandir et d'acquérir une certaine autonomie par la « socialisation », la « responsabilisation », la « liberté de choix » des élèves. Par ailleurs, il doit créer un « climat de classe » agréable afin que chaque élève soit fier de ce qu'il réalise. L'enseignant doit également

représenter la « justice » pour ses élèves. Ainsi, il doit y avoir une « congruence de ses paroles avec ses actes ». Et enfin, pour que l'évaluation apparaisse comme juste à tous les élèves, il faut qu'elle prenne en compte la différence entre les capacités attendues et celles acquises par l'élève mais aussi les progrès de chacun et l'investissement des élèves. En ce point réside un juste équilibre à obtenir afin de ne pas dévaloriser le travail effectué par des élèves plutôt faibles ou de pas encourager le désinvestissement de l'école des élèves qui possèdent certaines facilités pour apprendre.

Les moyens à mettre en œuvre pour obtenir une pédagogie différenciée qui soit optimale, acceptée par tous et efficace sont donc complexes et un seul paramètre non ajusté peut anéantir toute tentative de l'enseignant.

Les dangers de la pédagogie différenciée

A travers notre recherche, deux principaux dangers nous sont apparus : Tout d'abord, P. Meirieu (2009, 155-156) a soulevé le problème de la « dilution du rapport pédagogique » dans le cas d'un fréquent décrochage. En effet, le corps enseignant ayant des discours, des stratégies, des exigences légèrement différentes en fonction du caractère de l'enseignant, certains élèves ayant un intérêt moindre pour l'école pourrait « pâtir des moindres décalages » entre les attentes des enseignants et ne plus retrouver son « interlocuteur privilégié ».

Par ailleurs, P. Perrenoud (2005) explique que parfois « une complexité excessive détourne de l'objectif », en d'autres termes, certains enseignants souhaitant s'impliquer dans cette pédagogie différenciée, s'attachent à former de nombreux groupes aux objectifs divergents et en arrivent à une « gestion du dispositif » tellement complexe qu'ils en oublient la logique de cette formation qui est de remédier aux besoins des élèves.

Ce que disent les textes...

En observant les différentes compétences attendues dans le socle commun de connaissances et de compétences apparaissant dans le BO n°3 du 19 juin 2008, on remarque que le fait de « travailler en groupe [et de] s'engager dans un projet » est inscrit dans la compétence 7, « L'autonomie et l'initiative » au niveau de la fin du CE1 et sera repris sous la forme de « s'impliquer dans un projet individuel ou collectif » à la fin du CM2.

Au niveau du programme de la maternelle, cette compétence est reprise maintes fois dans le chapitre « Devenir élève » notamment dans la phrase « La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux [...] acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. »

En conclusion, cette compétence du travail individuel et collectif doit être travaillée à tous les niveaux mais aussi pour toutes les causes d'hétérogénéité et notamment pour la mixité. Ainsi, nous allons étudier comment la pédagogie différenciée peut contrer les stéréotypes de genre.

3) LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE PAR LE GENRE

Nous avons maintenant étudié les inégalités que produit la mixité ainsi que la façon de mettre en œuvre une pédagogie différenciée. L'objectif qui est le nôtre est d'imaginer comment la pédagogie différenciée pourrait rétablir l'équité entre filles et garçons.

Travail en classe non mixte sur une période donnée par décloisonnement :

Tout d'abord, il me semble important de ne pas séparer les filles et les garçons de manière permanente ou sur une discipline donnée. Cela engendrerait une accentuation des stéréotypes concernant la discipline et surtout une méconnaissance de l'autre sexe pouvant amener à des violences sexistes. L'école permet l'apprentissage de la vie et la mixité doit y être présente. Pour autant, il me paraît intéressant, pour une discipline comme les mathématiques, de réaliser une séance par semaine sans mixer filles et garçons. En d'autres termes, imaginons deux classes de CE2 dans une même école. Ces deux classes pourraient avoir toutes les deux une séance de mathématiques programmée sur la même période afin de décloisonner. Chaque enseignant, réaliserait alors une séance avec tous les enfants du même sexe des deux classes. Pendant cette période, des notions antérieures mal maîtrisées pourraient être reprises, de nouvelles techniques ou méthodes pourraient être proposées... L'intérêt de cette séance ne serait pas d'avancer dans la progression des élèves mais plutôt de permettre aux filles, sans la pression des garçons, de reprendre confiance en elles dans une discipline où elles ne sont pas très à l'aise. Pour les garçons, elle permettrait d'observer leur comportement sans la présence des filles tout en essayant de conserver le calme dans la classe.

Cette séance devrait, à mon avis, se centrer sur l'évolution des élèves sans la présence de l'autre sexe, et travailler sur l'aspect psychologique des élèves. En effet, il est important de prendre en compte que tous les garçons ne sont pas en difficulté en français et toutes les filles ne le sont pas non plus en mathématiques. Par ailleurs, même si cela était le cas, ils n'auraient pas tous les mêmes besoins dans chaque discipline. Enfin, il ne s'agit pas de faire progresser un groupe sexué pour agrandir encore les écarts entre eux mais plutôt de leur permettre d'évoluer sans le regard de l'autre groupe. En effet, le rétablissement de la parité à l'école passe d'abord par une destruction des stéréotypes de genre autant chez les enseignants que chez les enfants. Au niveau des maîtres, il suffit probablement de les sensibiliser à cet aspect de l'enseignement lors d'un module de formation que les IUFM mettraient en place. Pour les élèves, un véritable travail de destruction des représentations est nécessaire. Un travail en classe non-mixte dans le cadre d'une première séance semblerait intéressant, puis lors d'une remise en commun, les représentations des filles et celles des garçons pourraient être confrontées et discutées. Les objectifs de cette séquence pourraient être

multiples : rouvrir des possibilités dans l'esprit des élèves pour le choix de leur orientation professionnelle, faire comprendre aux filles et aux garçons que la prédestination n'existe pas, une fille peut être douée en mathématiques et un garçon en français, faire reprendre aux filles l'estime d'elles-mêmes, faire redonner aux garçons de l'intérêt pour l'école... Les séances sur ce sujet pourront être diverses mais semblent indispensables pour que l'égalité entre les sexes existe à l'école.

L'exemple a été donné sur les mathématiques mais non aurions très bien pu imaginer une séance de renforcement en français pour les garçons et de mathématiques pour les filles, ou encore, de réaliser une première séance de travail sur les stéréotypes de genre en groupe démixé, puis dans un deuxième temps, de confronter les idées des filles et des garçons en classe hétérogène. Les possibilités sont donc multiples, mais l'avantage du décloisonnement réside en la possibilité d'affecter, sur une période donnée, un enseignant pour chaque groupe sexué.

La pédagogie différenciée par les besoins au service de la mixité :

En procédant à une évaluation diagnostique de chaque élève, les ressources et les besoins de chacun d'eux apparaîtront. Ainsi, sans forcément faire appel au décloisonnement, il sera possible de mettre en place, soit à l'intérieur même d'une discipline, soit à cheval sur du français et des mathématiques, des groupes de besoins. Ainsi, par exemple, sur une période donnée, pendant qu'un groupe serait en atelier de lecture en français, un autre pourrait être aussi en français sur un travail de rédaction, un autre encore, pourrait être en atelier d'exercices d'entraînement à la multiplication.

La pédagogie différenciée par les besoins ne permettant par réellement d'avancer sur la progression mais plutôt de combler une lacune, peut se réaliser à n'importe quel moment de la semaine. On imagine, avec un travail tel que celui proposé ci-dessus, que le groupe de lecture serait composé majoritairement de garçons, celui en mathématiques plutôt par des filles et celui de rédaction, plutôt transversal, serait à peu près mixte.

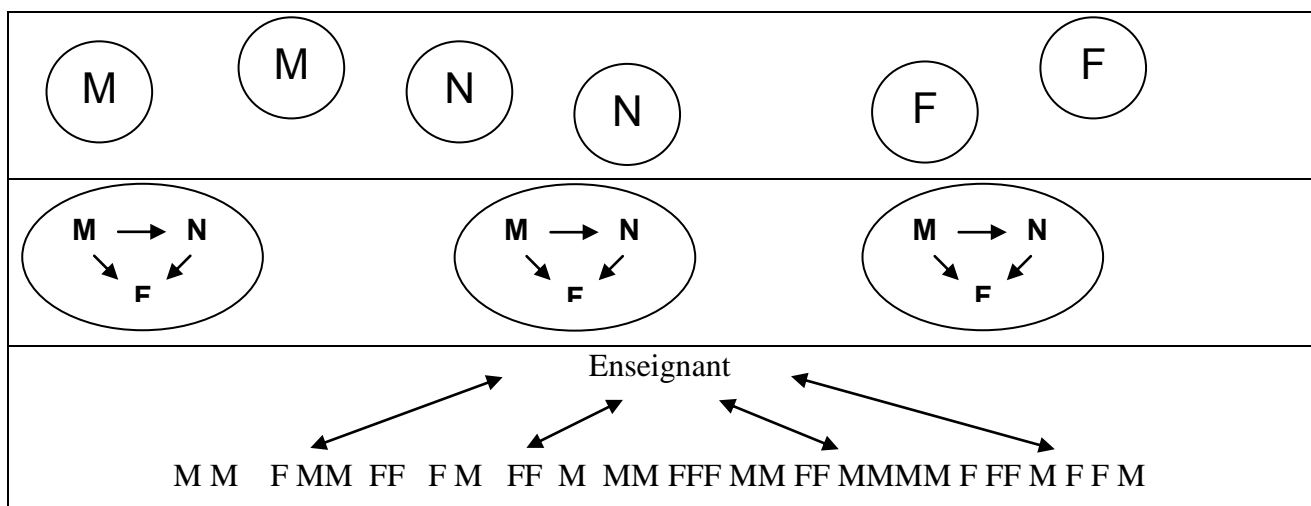
La pédagogie différenciée par le niveau face à la mixité :

Après avoir classé les élèves par niveau, dans une discipline donnée, il serait intéressant de créer trois groupes, un premier avec les élèves les plus forts, un second avec les moyens, et un troisième avec les plus faibles. Chacun des groupes se verrait assigner d'un travail différent puisque les groupes étant homogènes en leur sein, seraient hétérogènes entre eux par leur niveau. Dans un deuxième temps, l'enseignant pourrait créer un autre type de groupement avec un élève fort, un moyen et un faible dans chaque groupe. Les groupes étant cette fois-ci, hétérogènes

en leur sein mais homogènes entre eux, se verraient assigner d'un travail identique où les élèves les plus forts deviendraient en quelque sorte, tuteurs des plus faibles. Ce temps serait alors suivi d'un dernier, une remise en commun en classe collective afin que tous les groupes se retrouvent alors au même niveau.

Lorsque l'on applique la mixité à cette situation, dans une séance de mathématiques par exemple, on obtient un groupe majoritairement masculin (M) pour celui des plus forts, un groupe plutôt mixte (N) pour le niveau intermédiaire, et une majorité de filles (F) dans le dernier groupe. Lors de la recomposition des groupes hétérogènes, on obtiendrait, schématiquement, un garçon, une fille plus une fille ou un garçon dans chaque groupe. Ainsi, les groupes seraient non-mixtes dans un premier temps (sauf le groupe intermédiaire) et mixtes dans un deuxième temps (sauf exceptions) puis mixte dans la classe entière bien-sûr.

On peut résumer cette situation sous forme de schéma :



Cette situation, en trois temps, permet non seulement d'éviter les groupes ghettos par la variation des dispositifs, mais aussi de mettre en place du tutorat entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles, et par la remise en commun, elle permet à chacun des groupes de se responsabiliser en affirmant leur point de vue.

En ce qui concerne le travail individuel :

Le travail individuel étant régi comme nous l'avons vu précédemment avec des fiches de travail individuel, il est donc très aisé de l'adapter à la mixité. Chaque élève ayant des exercices adaptés à ses ressources et à ses besoins, il effectuera la fiche qui lui correspond. Dans ces temps de travail individuel, les filles effectueront probablement plus d'exercices de mathématiques que de français et vice-versa mais l'avantage de cette situation est qu'elle évite de retomber dans le

stéréotype : « les filles sont faibles en mathématiques et les garçons faibles en français » et adapte à chaque élève une remédiation à ses difficultés.

Au niveau des quelques heures d'aide individualisée, vue la tournure que prend l'enseignement pour les garçons, il me paraîtrait juste qu'ils soient prioritairement accueillis afin de combler leur déficit en français. Sur le plan pratique, l'enseignant pourrait, le lundi, le mardi et le jeudi, prendre en soutien en français, trois groupes de garçons et le vendredi, quelques filles en mathématiques. En effet, le retard des filles en mathématiques était moins significatif que celui des garçons en français, ces derniers devront être privilégiés à ce niveau. Afin que chacun puisse progresser dans les meilleures conditions, la non-mixité durant ces aides me semble indispensable.

Le rôle essentiel du maître :

Pour gérer la mixité, l'enseignant doit multiplier les précautions. Au niveau des manuels, des livres de jeunesse, mais aussi dans sa pratique pédagogique, il doit veiller à ne véhiculer aucun stéréotypes de genre. Il doit tenter, dans la mesure du possible d'établir la parité dans ses interactions avec les élèves, dans ses encouragements, dans son temps de latence de manière à ce que les filles apprennent à être plus reconnues et que les garçons s'habituent à cette égalité. En ce qui concerne les interactions inter-élèves, le maître doit punir les violences sexistes et jouer le rôle de médiateur afin d'éviter les dérives.

Au niveau des corrections, il doit tenter d'établir une évaluation très critériée de manière à ne pas favoriser ou défavoriser une copie en fonction du genre de l'élève.

Agir dans la limite des textes officiels :

Ainsi que l'atteste M. Fize (2003, 213), « La question de la mixité est seulement un aspect de la crise de l'école ». Il est donc important de ne pas se tromper d'objectif et de ne pas en faire une priorité. La mixité à l'école est pour l'instant obligatoire depuis la loi Haby de 1975, donc les périodes de non-mixité doivent représenter une infime part du temps scolaire. Par ailleurs, les temps d'enseignements du français et des mathématiques sont répertoriés dans les programmes de 2008 – pour le cycle trois, deux-cents-quatre-vingt-huit heures de français et cent-quatre-vingts heures de mathématiques – et il convient de les respecter. Au niveau du volume horaire, les garçons ne peuvent pas compenser de façon considérable les heures supplémentaires effectuées en français par un déficit dans les heures de mathématiques.

Dans la Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre filles et garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000, plusieurs « pistes de travail » sont proposées. Dans différentes situations, des scénarios sont proposés afin de mettre en

évidence la prégnance des stéréotypes et leurs conséquences, ainsi que les recommandations. On voit dans ce texte la réelle volonté de contredire les stéréotypes et de « promouvoir une éducation non-sexiste et non-violente ».

En conclusion, établir la parité à l'école n'est pas chose simple puisque de nombreux paramètres sont à réguler. Toutefois face à la mixité, le maître peut tenter de mettre en œuvre une pédagogie différenciée à plusieurs niveaux. C'est à ce prix seulement que l'école pourra devenir réellement mixte et que les filles et les garçons obtiendront des résultats scolaires équitables.

II. EXPERIMENTATION EN CLASSE

Dans cette seconde partie, nous allons expliquer comment nous avons réalisé une expérimentation sur un travail de pédagogie différenciée en lecture afin de réduire le retard des garçons en matière de littérature, puis nous présenterons notre analyse de cette expérience et les conclusions que nous pouvons en tirer pour notre pratique enseignante.

Aspect théorique : Lecteurs et lectrices

Si l'on en croit l'enquête PIRLS de 2006 qui évalue les compétences en lectures des filles et des garçons à l'âge de 10ans, les filles ont une note de onze points supérieure à celle des garçons. Pour M. Fize (2003, p.140), le niveau des garçons en français serait inférieur à celui des filles car ils lisent moins. En effet, les difficultés en lecture se retrouvant sur toute la scolarité, les filles « sachant jeunes, souvent très jeunes, mieux lire et plus rapidement que les garçons, y trouvant de ce fait plus de plaisir qu'eux » (Auduc, 2009, p.27), elles deviennent alors de meilleures lectrices et par conséquent leur supériorité se retrouve dans leur capacité de compréhension et d'expression. Par ailleurs, si les filles lisent majoritairement des romans, les garçons préfèrent largement la bande dessinée. De ce fait, leur capacité d'expression en est encore lésée. En outre, Mari Duru-Bellat (1995) explique les difficultés des garçons en lecture par un « manque de motivation face à une activité perçue comme féminine ». La sensibilité, les émotions véhiculées par l'album sont des attitudes associées à la féminité alors que les garçons, considérés comme virils, sportifs, ne seraient pas adaptés pour cette activité. En outre, Bourdieu et Passeron ont écrit dans *Les Héritiers* (1964) que « la différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi ou l'anticipation de l'avenir ». Dès l'âge de six ans, les garçons ressentent le besoin d'affirmer leur masculinité aux yeux des autres ce qui pourrait expliquer leur rejet de la lecture.

Enfin, les travaux d'Isabelle Plante (2010) sur les stéréotypes de genre lui permettent d'affirmer que « dans le domaine du français, les élèves des deux sexes [...] se sont montrés fortement en accord avec la croyance selon laquelle le français est une discipline à caractère plus féminin que masculin. » Smith et J.-D. Wilhem (2002, 10) proposent donc un état des lieux des difficultés des garçons dans ce domaine : « En matière de rendement », non seulement les garçons « apprennent à lire plus lentement que les filles », mais ils « lisent moins » qu'elles et ces dernières « comprennent beaucoup mieux [qu'eux] les textes narratifs et la plupart des textes informatifs ». Par ailleurs, « en matière d'attitude, les garçons s'estiment moins aptes à la lecture », ils 'accordent pas autant d'« importance à la lecture comme activité », y sont beaucoup « moins intéressés » par la lecture-plaisir et « expriment un moins grand enthousiasme ».

Ainsi, diverses interprétations permettent d'expliquer le retard des garçons en lecture. Toutefois, selon le *Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature* publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005), ce phénomène fait aujourd'hui « l'objet de préoccupations majeures car, en matière de littérature, de faibles compétences ont de lourdes incidences sur leur rendement dans d'autres disciplines et sur leurs chances de réussite tout au long de la vie. » Cette déclaration rejoint celle d'Holloway (1999) qui affirme que « les compétences en lecture conditionnent la réussite scolaire des élèves dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ».

Explication de la problématique :

Les garçons seraient donc moins bons lecteurs que les filles pour diverses raisons. L'hypothèse de ma recherche serait de vérifier en utilisant la pédagogie différenciée, si ces garçons parviendraient à rattraper ou du moins réduire leur retard sur cette discipline si l'enseignant prenait en compte leurs attentes au niveau de la lecture en leur donnant des livres adaptés à leurs goûts. En d'autres mots, je voudrais voir si les garçons progressent en lecture en leur donnant des livres de fiction, d'aventures ou d'actions, stéréotypés masculins. Ma recherche-action consiste donc à utiliser un stéréotype, celui de la lecture de fiction ou d'action pour les garçons contre celle de romans d'amour pour les filles, pour en détruire un autre, celui qui consiste à dire que les filles sont meilleures lectrices que les garçons. Ainsi, je souhaite vérifier l'hypothèse lancée par I. Plante (2010) qui consiste à dire que donner des lectures adaptées aux attentes des garçons favoriserait leur implication dans cette activité et amènerait alors à des progrès de ces derniers.

La méthodologie de la recherche-action :

Inventée par Kurt Lewin, la recherche-action consiste à mettre en place une expérimentation réelle dans un groupe social, dans notre cas une classe de CM1-CM2 puis d'analyser les résultats de l'action et les effets qu'elle a produits. Elle contribue non seulement à la production de connaissances sur un sujet donné mais aussi à une transformation de la réalité par l'action. Dans mon cas, je cherche à détruire des stéréotypes dans le but de favoriser un apprentissage chez un public particulier.

Cette méthode scientifique est particulièrement adaptée à un domaine qui change rapidement mais surtout terriblement variable que représentent les sciences humaines.

Ma recherche-action va s'organiser en différentes phases :

- Phase préparatoire : choix de l'évaluation diagnostique, conception du questionnaire

- Recueil de données : Evaluation diagnostique initiale et repérage des attentes des élèves en termes de littérature de jeunesse
- Analyse des résultats et validation ou rejet de l'hypothèse de départ
- Recherche de livres adaptés aux élèves
- Phase « latente » : Lecture par les élèves des ouvrages déterminés et travail de compréhension de texte.
- Phase expérimentale (recueil de nouvelles données) : Evaluation formative selon les mêmes critères que la première évaluation
- Analyse des résultats (comparaison avec les données initiales) et conclusion.

Phase préparatoire :

Tout d'abord, mon évaluation, s'appuyant sur la compréhension écrite en rapport avec la fluidité de la lecture devait proposer d'évaluer la capacité à prélever des informations implicites dans un texte. En d'autres termes, elle visait à vérifier si les élèves étaient capables « après lecture (silencieuse ou à haute voix par l'élève) d'un texte narratif ou documentaire d'une ou deux pages, [d'en] dégager le thème et [d'en] relever les informations importantes ».

Toutefois, il était pour moi indispensable de trouver une évaluation diagnostique très critériée de manière à obtenir des indicateurs objectifs sur lesquels je pourrais m'appuyer pour mon expérimentation. Afin de trouver une bonne évaluation diagnostique à proposer aux élèves pour juger de leur compréhension et de leur fluence en lecture, il m'a donc fallu expliciter ce que je souhaitais contrôler avant d'étudier scrupuleusement de nombreux exercices proposés par différents organismes.

Qu'est ce que la fluence ?

Tout d'abord, la fluence n'est pas un mot du dictionnaire mais l'adjectif qualificatif « fluent » existe. D'après Wolf et Katzir-Cohen (2001), « la lecture "fluente" est "une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ». En d'autres termes, nous pourrions la définir comme « la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée ».

On retrouve cette compétence, formulée de façon quelque peu différente dans les programmes de l'école primaire de 2008. En effet, au cycle 3, « la lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique », on vise alors l'« automatisation [par les élèves] de la reconnaissance des mots, [la] lecture aisée de mots irréguliers et rares, [l'] augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ». Dans les progressions proposées pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, on retrouve pour chaque année dans le domaine de

la lecture, la compétence « Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation ». Elle correspond également à un item de la compétence première du Socle commun de connaissances et de compétences.

Cette compétence est donc primordiale et au regard des textes officiels, la vitesse de lecture ainsi que sa fluidité sont irrémédiablement liés avec la reconnaissance des mots et la compréhension du texte. En effet, si la compréhension de la lecture aide à l'identification des mots, cette seconde influence tout autant la première puisque la vitesse avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte lui permet une compréhension plus ou moins fine du texte. Ainsi que l'a reporté le conseiller pédagogique de l'académie de Grenoble lors d'une animation pédagogique sur la lecture à haute voix en 2010, la fluence serait alors cette « compétence cruciale qui permet de lire sans effort, favorisant ainsi l'accès à la compréhension ». Il explique ensuite que 30% des élèves de CM2 « ont une fluence de lecture limitée » dont 15% d'entre eux « sont très peu fluents. Conformément à ce qui a été expliqué, ces élèves ont donc de grosses difficultés face à la compréhension de textes. Nous pouvons donc nous demander à quoi correspondent les termes « fluence limitée » et « très peu fluents ». En guise de repère, selon le manuel *A mots contés...*(1998), un élève en classe de cours moyen 2, est capable de lire entre cent-vingt et deux-cent trente mots par minute en lecture silencieuse.

Trouver une évaluation diagnostique pertinente :

Pour commencer, je me suis attachée à l'étude des évaluations nationales de CM2 de l'année 2012 dans le domaine « Lire ». Les compétences sont alors classées en trois catégories : « dégager le thème d'un texte ou repérer dans un texte des informations explicites », « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) » et « Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) et exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se fondant sur le texte ». Ce classement me paraissait particulièrement intéressant mais en lisant les questions se reportant à l'item sur le repérage d'informations explicites pour en déduire des informations implicites, je me suis aperçue que moi-même, j'étais obligée de me référer au texte afin de répondre tellement celles-ci étaient précises. De ce fait, il me fallait utiliser seulement les questions portant sur le sens global du texte pour évaluer la compréhension mais cela ne correspondait à une seule question par texte. J'ai donc décidé de ne pas choisir ces évaluations nationales pour ma recherche.

Je me suis alors penchée sur les archives des évaluations PISA de 2009 notamment. Mais après maintes recherches, je ne trouvais que des textes assez complexes (sans doute ceux proposés aux enfants de quinze ans), ou des questionnaires incomplets. Le grand avantage de ces textes résidait dans leur grande variation. J'ai pu rencontrer des textes narratifs (récit d'une journée),

descriptifs (formulaire à propos d'un trekking), argumentatifs (différents avis d'élèves concernant un sujet à débat), d'instruction (avis affiché dans un supermarché)... Les questions étaient, comme pour celles des évaluations nationales, classées en trois grandes catégories : « localiser et extraire », « intégrer et interpréter » et « réfléchir et évaluer ». La première compétence consistait à retrouver dans le texte des informations explicites mais précises. Par exemple, pour l'unité 4 du test PISA de 2009 « Avis affiché au supermarché » (voir annexe n°5), les deux questions relevant de cette compétence étaient « Quel est le but de cet avis ? » et « Quel est le nom de l'entreprise qui a produit ces biscuits ? ». Si la première question à choix multiples semble assez simple après une lecture rapide du texte, la seconde, ouverte, nécessite un retour au texte afin de retrouver le nom demandé. La seconde compétence demandait « aux élèves de se concentrer sur les relations présentes » dans le texte lu afin d'en saisir le « sens global » et d'en « développer une interprétation ». Pour cette même unité, la question ouverte se référant à cette compétence d'interprétation était « Pourquoi l'avis mentionne-t-il des dates de péremption ? ». Afin de trouver la solution, une réelle réflexion de l'élève est nécessaire puisque ces dates ne servent en réalité qu'à identifier les lots. Enfin, la troisième compétence requière des élèves qu'ils mettent en relation leur expérience personnelle et leurs connaissances déjà acquises avec le texte étudié afin de « réfléchir sur le contenu d'un texte » et sur sa forme, c'est-à-dire sur sa structure et ses « caractéristiques formelles ». Dans l'unité 4 toujours, les questions se rapportant à cette compétence étaient « Que feriez-vous si vous aviez acheté ces biscuits ? Pourquoi feriez-vous cela ? Utilisez les informations données dans le texte pour appuyer votre réponse. » Ces questions impliquent donc non seulement une réflexion aboutissant à une décision personnelle mais en plus une justification de ce choix. Si ce classement était pertinent, les questions me semblaient complexes pour des élèves de CM2 et me paraissaient parfois dépasser la seule compétence de « comprendre un texte écrit ». De plus, ne trouvant pas le complément des questions de ce test, j'ai également décidé de ne sélectionner ce type de test pour mon expérimentation.

J'ai alors poursuivi mes recherches vers d'autres organismes qui pourraient proposer des tests de compréhension écrite. J'ai alors trouvé intéressant d'étudier les exercices de compréhension en FLE (Français Langue Etrangère), c'est-à-dire ceux en direction des étrangers apprenant le français. Toutefois j'ai été à nouveau confrontée au même problème que dans les évaluations. En effet, souvent les questions incitent à retrouver des mots précis dans le texte, à relever des informations explicites et précises ce qui est incompatible avec le type d'évaluation que je souhaite mener. J'ai donc également abandonné l'idée de me servir de ces exercices.

Par ailleurs, afin de diagnostiquer le niveau des élèves en lecture, je souhaitais évaluer la fluence des élèves. Il paraîtrait que par une amélioration de la fluidité de la lecture, les élèves

accèderaient à une lecture plus fine. Pour cela, différents tests étaient possibles comme le comptage de mots correctement lus en une minute ou comme l'épreuve standardisée d'évaluation du niveau de lecture nommée « Alouette ». Inventée par le psychologue scolaire Pierre Lefavrais en 1965, elle permet de mesurer les performances de fluence des élèves lors de la lecture à voix haute d'un texte de « 265 mots dont la plupart sont inconnus des jeunes sujets ». L'élève dispose de trois minutes au maximum pour lire le texte. A partir du nombre de mots correctement lus dans le temps imparti, on calcule « l'âge lexicale ». Cependant, si ce test semble être un bon évaluateur de la fluence, il ne vérifie en aucun cas la compréhension du texte lu. Ainsi, il était donc nécessaire, dans le cadre de mon expérimentation de choisir une évaluation combinant l'observation de la fluence de la lecture et l'analyse de la compréhension de ce même texte. En effet, il me semble inutile d'encourager des élèves n'éprouvant déjà aucune motivation pour la lecture, à lire un texte à une vitesse qui ne leur permettrait pas d'en comprendre le sens.

Toujours en recherchant une évaluation pertinente, j'ai trouvé un manuel de CM2, *A mots contés...*(1998), qui proposait de nombreux textes de « Lecture rapide ». Ces textes associés à cinq questions à choix multiples, ont été choisis spécifiquement pour travailler la fluence de lecture ainsi que la compréhension. Ce manuel proposant des évaluations très similaires à celles que je voulais effectuer, j'ai donc choisi de m'appuyer entièrement sur ce manuel pour mon évaluation.

A partir de ce moment, je me suis posée différentes questions telles que : Les textes que j'ai choisis ne sont-ils pas eux-mêmes stéréotypés ? La lecture à voix haute ne freine-t-elle pas la compréhension écrite par rapport à la lecture silencieuse ? Le nombre de questions est-il suffisant ? Comme je ne savais comment définir si le texte que j'avais choisi était stéréotypé ou non, j'ai préféré proposer deux textes stéréotypés, un de façon masculine et l'autre de façon féminine. Ainsi, je pourrais analyser si un texte stéréotypé fémininement influe de manière négative sur la compréhension et la fluence de lecture des garçons et vice-versa. J'ai donc choisi un premier texte, extrait de *Comment Wang Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar (voir annexe n°6), que j'ai défini comme stéréotypé de manière féminine. En effet, ce texte appartient au genre du conte avec un narrateur omniscient, une chronologie simple à suivre et des instants qui mélangent le réel et l'irréel où l'on retrouve quelques éléments du fantastique – « on disait que ses images saintes exauçaient d'emblée les prières... ».L'extrait proposé est composé de beaucoup de description sur le caractère des personnages – un vieillard et son disciple – ainsi que sur leurs sentiments et fait appel à une certaine sensibilité des élèves, attribut plutôt considéré comme féminin.

Le second texte est tiré du roman historique *Les braconniers du Roi* de Paul Thiès (voir annexe n°7) qui met en scène deux jeunes hommes ayant des destins opposés qui vont soudainement être rapprochés par la Révolution. Le fragment choisi narre la rencontre entre ces deux héros lors d'un

braconnage sur les terres du marquis. Tous ces éléments, en plus du fait que les élèves sont capables de s'identifier aux deux personnages principaux m'invitent à catégoriser ce récit comme fortement stéréotypé masculinement.

Pour répondre à la seconde question, je me suis appuyée sur mon expérience personnelle et me suis souvenue des moments où l'enseignant me demandait de lire telle consigne à haute voix puis une reformulation. Il me semble que la pression que je m'affligeais et la concentration qui m'était nécessaire pour ne pas faire d'erreur au niveau de ma lecture orale était telle que j'étais ensuite incapable d'expliquer ensuite ce que j'avais lu. Encore aujourd'hui, il m'est bien plus aisé de comprendre un texte après une lecture silencieuse qu'après une lecture à haute voix, ceci étant peut être dû au fait qu'il est plus courant de lire silencieusement. Quoiqu'il en soit, j'ai donc fait le choix de proposer à chacun des élèves deux situations afin qu'ils puissent exprimer leur compétence de la meilleure façon qu'il soit. Les deux textes que j'ai cités ci-dessus seront donc proposés en lecture silencieuse et j'ai donc choisi deux autres textes : Le premier, extrait de *La grande crevasse* de Roger Frison-Roche (voir annexe n°8), qui est, d'après moi stéréotypé de façon féminine car elle narre une histoire d'amour entre un guide de montagne et une bourgeoise parisienne. Les deux personnages principaux proviennent de mondes qui s'opposent et la différence culturelle contrarie considérablement leur amour. A travers ce récit de voyage sont mêlés aventure mais surtout passion et fraternité faisant appel une nouvelle fois à la sensibilité des élèves.

Le second, « Le monsieur et le quincaillier » (voir annexe n°9), extrait du recueil de nouvelles à chute *Les templiers* d'Alphonse Allais, incarne un dialogue entre un vendeur et son client. Souvent utilisé par les professeurs de français pour étudier le groupe nominal, cette nouvelle me paraît davantage stéréotypée de façon masculine de part sa longueur et son humour.

Concernant le nombre de questions, si cinq interrogations semblaient être insuffisantes, mon évaluation diagnostique comportant suite à cette réflexion quatre textes, celui-ci se porte donc à vingt questions ce qui me paraît convenable pour permettre l'objectivité de mon expérimentation. Celles qui seront posées aux élèves portent sur du sens global mais plus précisément, soit sur un caractère ou des actions des personnages, soit sur un lieu de l'histoire, soit sur des mots très précis que les élèves sont à mesure de reconnaître grâce à une construction de phrase identique à celle utilisée dans le texte. Elles semblent assez simples pour un élève ayant une lecture attentive.

Hypothèse de résultats :

Partant du principe que les garçons lisent moins bien que les filles du fait du temps qu'ils passent sur les jeux vidéos, je devrais obtenir des résultats pour les garçons inférieurs à ceux des filles dans cette classe de CM1-CM2. Dans le cas contraire, ce qui est peu probable, mon expérimentation sur cette discipline ne serait d'aucune utilité puisque mon hypothèse de départ

serait contredite. Je pourrais sans doute alors expérimenter une autre discipline soumise à d'autres stéréotypes et d'autres résultats comme les mathématiques.

Conception du questionnaire :

Dans un deuxième temps, par un questionnaire très précis, je voulais tenter d'identifier les goûts des élèves en lecture de manière à leur proposer des livres de jeunesse adaptés à leurs attentes. Par ce biais, j'espère pouvoir créer chez eux une motivation à la lecture. En effet, d'après le rapport de l'OCDE de 2002 concernant les enquêtes PISA de 2000, il ressortirait « que le niveau de compétence en compréhension de l'écrit est davantage corrélé au « degré d'engagement » envers la lecture (soit les attitudes, les intérêts et les pratiques) qu'au milieu socio-économique. » Par ailleurs, si l'on en croit les propos d'Isabelle Plante (2010), « proposer des activités de lecture et d'écriture signifiantes » pour les garçons, « favoriser[ait leur] engagement en français » puisqu'elles auraient un « sens pour eux ».

Dans cette optique, j'ai donc constitué un questionnaire me permettant de cibler un certain type de littérature de jeunesse qui répondrait alors aux attentes des élèves. Afin de respecter la logique des cinq catégories de réponses, j'ai donc construit un vecteur allant de « pas du tout » à « beaucoup », où pour chaque genre littéraire, l'élève devait positionner une marque pour évaluer ses préférences. Les genres littéraires que j'ai proposés étaient les suivants : romans d'aventure, romans historiques, romans policiers, contes, pièces de théâtre, poésies, bandes dessinées, romans humoristiques, romans de science-fiction, romans fantastiques, journaux et magazines.

Puis mon questionnaire était composé des trois questions suivantes : « Qu'as-tu lu dans le dernier mois ? », « Quel est ton héros ou ton héroïne préférée ? » et « Ta lecture préférée ? ». Ce type de questionnement me permettait non seulement de pouvoir repérer des anomalies – entre un genre de lecture non apprécié et un livre préféré appartenant à ce genre littéraire – mais aussi de pouvoir avoir quelques précisions lors de la constitution de mes groupes de lecture. En effet, je pourrais m'appuyer sur le genre de la dernière lecture et du roman favoris pour placer un élève dans un groupe de genre littéraire plutôt qu'un autre.

Hypothèse de résultats :

D'après une étude de James Moloney datant de 2002, les garçons seraient davantage attirés par des « livres qui leur renvoient leur propre image – de ce qu'ils aspirent à être et à faire », des romans humoristiques, d'actions, d'aventures, de « science-fiction ou du fantastique » ainsi que d'autres écrits non ou très peu utilisés en classe comme les « journaux, magazines, bandes dessinées, cartes de baseball, guides d'utilisation »... L'auteur fait d'ailleurs remarquer que les garçons lisant ces derniers types d'écrits prétendent ne pas lire « justement parce que ce genre de lecture n'est pas valorisé à l'école ». Grâce aux résultats des questionnaires, je connaîtrais donc les

attentes en matière de lecture des garçons de CM1 et CM2 de cette classe et serai apte à dire si mes résultats sont conformes à ceux cités précédemment.

Après analyse des résultats du questionnaire, je pourrai également constater si les goûts en matière de littérature sont très ségrégués au niveau des sexes, si la classe comporte certaines exceptions – imaginons un garçon qui aime lire des romans « à l'eau de rose » – ou si un petit groupe d'élèves est attiré par un type de lecture non sexuellement stéréotypé.

Recueil de données : Evaluation diagnostique initiale et repérage des attentes des élèves en termes de littérature de jeunesse

Après avoir préparé mon évaluation diagnostique ainsi que mon questionnaire, j'ai pu procéder au recueil des données dans une classe de CM1-CM2 de l'école de Segny dans l'Ain.

Cette classe étant constituée de huit élèves de CM1 et de vingt-et-un élèves de CM2, et mon évaluation étant plutôt centrée sur un niveau de CM2, j'ai fait le choix de ne faire mon expérimentation que sur les élèves de CM2, ces derniers étant divisés en dix filles et onze garçons. Le niveau de cette classe est plutôt bon avec en particulier quelques très bons élèves, dont plusieurs étrangers, de sexe masculin. Le maître de la classe étant un homme, il est important de souligner cet aspect puisque les élèves ayant pour la plupart fréquenté jusqu'à cette année des enseignantes, les stéréotypes de l'enseignement de cette classe est probablement contraire à ce qu'ils ont pu connaître auparavant.

Procédure de passation de l'évaluation diagnostique :

La première partie – lecture à haute voix – de cette passation a eu lieu le vendredi 1^{er} février 2013 et s'est déroulée sur toute la journée. En effet, ne pouvant prendre qu'un élève à la fois, je me suis donc arrangée avec le maître de la classe pour que chaque élève quitte tout à tour le cours pour passer cette évaluation dans une autre salle avec moi.

Dans un premier temps, j'expliquais à l'élève ce qu'il devait faire avec un consigne telle que : « Tu vas lire ce texte à haute voix et je vais te chronométrer. N'essaie pas de lire plus rapidement que d'habitude, l'objectif est que tu comprennes le texte car après, tu auras cinq petites questions sur le texte où tu devras juste cocher la bonne case. Puis on refera le même exercice avec un autre texte. Quand tu es prêt(e) préviens-moi et je démarrerai le chronomètre. » Le maître m'avait au préalable présenté à la classe en expliquant que j'étais une future maîtresse et que dans le cadre de mon mémoire je devais leur faire passer quelques tests qui ne compteraient pas dans leur moyenne mais qu'ils devaient s'appliquer pour les faire.

J'étais donc installée à la même table que l'élève, avec mon chronomètre qui tournait et je notais pour chaque élève quelques remarques sur la fluidité de la lecture, le marquage de la ponctuation,

ou encore le ton mais surtout le nombre de mots mal prononcés et qui, prononcés de cette manière ne permettaient probablement pas leur compréhension par l'élève. A la fin de la lecture du texte, j'arrêtais le chronomètre et je notais le temps de lecture. Je retirais alors le texte du regard de l'élève et lui donnais le petit questionnaire constitué des cinq questions avec un stylo. L'élève n'avait donc plus de possibilité de retourner au texte pour retrouver une information. Le temps consacré à la réponse aux questions était libre. Puis, nous passons au second texte en suivant la même procédure de passation.

Le fait qu'il était plus difficile ou plus gênant de lire un texte à haute voix plutôt qu'en lecture silencieuse pour certains élèves m'a été confirmé par certaines remarques des élèves lors de l'explication de la consigne du type : « Ah, c'est long ! » ou « Je dois lire à haute voix ? Oh... ».

L'ordre de lecture des textes que j'avais choisi, était l'extrait sur « Le vieux peintre Wang-Fô » en premier et le texte « Dans l'ordre des choses » en second. Ce choix a été fait au hasard, car n'ayant pas réfléchi au préalable à cette question, lorsque je me suis retrouvée devant le premier élève, j'ai donné le premier texte qui se trouvait sous ma main. Toutefois, afin de ne pas trop fausser mon expérience, j'ai respecté cet ordre de passage tout au long de cette première partie d'évaluation.

La seconde partie de l'évaluation diagnostique ne s'est pas déroulée en ma présence. En effet, étant donné que mes seules journées disponibles pendant la semaine scolaires étaient les vendredis et qu'à partir de janvier, la classe participait à des sorties « ski de fond » ces jours-là, il m'a été impossible de me faire passer moi-même ce test. C'est donc l'enseignant titulaire qui s'en est chargé, après avoir entendu mes consignes. Le protocole de passation de la partie « lecture silencieuse » était donc le suivant : Le texte a été distribué aux élèves. Au signal de l'enseignant, ils ont pu commencer leur lecture. Toutes les dix secondes, l'enseignant écrivait le temps écoulé au tableau. Quand l'élève avait terminé sa lecture, il inscrivait son temps de lecture sur sa feuille et levait la main pour signaler qu'il avait terminé. Le texte lui été alors retiré en échange du questionnaire avec les cinq questions à choix multiples. Comme lors de l'évaluation précédente, le temps attribué pour la réponse aux questions de compréhension écrite est libre.

Cette seconde partie de l'évaluation, a été partagée en deux étapes, une première étape sur le texte de « L'aiguille Mummery » et une seconde sur « Le monsieur et le quincailler ».

Dans un troisième temps, j'ai demandé aux élèves de répondre, individuellement, au questionnaire que j'avais conçu concernant leurs goûts en matière de lecture. La consigne était telle que « Vous allez me remplir ce petit questionnaire concernant vos goûts en matière de lecture. Pour chaque genre littéraire, vous allez me mettre un repère sur le curseur entre « pas du tout » et « beaucoup » selon si vous aimez lire ce genre de lecture ou non. Ensuite vous aurez trois questions

où il faudra répondre par quelques mots. Si vous ne comprenez pas quelque chose, vous pouvez me demander. » Je leur ai distribué le questionnaire et laissé le temps qu'il leur fallait pour répondre.

Les questions qui m'ont souvent été posées étaient les suivantes : « Que dois-je mettre dans autres ? » et « Qu'est-ce qu'il faut dire dans « ta lecture préférée » ? ». En effet, j'avais proposé de nombreux genres littéraires et puis j'avais laissé une ligne « autres » dans le cas où les élèves auraient voulu m'écrire un autre genre de lecture tel qu'un documentaire ou un manga par exemple. Par ailleurs, dans « ta lecture préférée ? », j'attendais en réponse le titre de leur roman préféré sans induire le mot roman pour que les élèves ne soient pas enfermés dans cette question. Malheureusement, à ne pas vouloir bloquer les élèves, j'ai produit l'effet inverse car ils n'ont pour la plupart pas compris ce que j'entendais par cette question. Enfin, j'ai été un peu prise au dépourvu face à des commentaires tels que : « Et si l'on n'a rien lu ? » ou « Moi, je lis plutôt des livres en anglais et en allemand... ».

Analyse des résultats et validation ou rejet de l'hypothèse de départ :

Après avoir corrigé chacun des questionnaires, j'ai réalisé deux tableaux comparatifs – un tableau avec les résultats des élèves de sexe féminin et un autre avec ceux des élèves masculins – avec une première colonne indiquant le temps mis par l'élève à lire le texte, une seconde avec le nombre de mots mal dits et non repris correctement, une troisième qui montre le résultat du calcul du nombre de mots bien lus par minute pour cet élève et sur ce texte et une dernière colonne avec la note de compréhension sur cinq points qu'il a obtenu sur ce texte. Les deux premiers tableaux concernent les résultats des filles puis des garçons sur la première partie de l'évaluation diagnostique donc celle concernant la lecture à haute voix.

	TEST 1: Le peintre du Wang Fô				TEST 2: Les braconniers du roi			
	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5
Julie	423	11	50	4	530	29	41	3
Estelle	174	0	126	0	215	1	110	2
Margo	172	1	127	4	200	0	119	3
Louane	170	0	129	3	187	0	127	3
Claire T	158	0	139	2	185	3	127	4
Claire L	176	3	123	3	187	0	127	4
Melinda	208	0	105	3	230	1	103	2
Mathilde	123	0	178	4	139	2	170	3
Camille	152	0	144	2	191	1	124	4
Guénola	175	0	125	2	188	0	126	4
MOYENNE			124,6	2,70			117,3	3,20
MEDIANE			126,4	3,0			124,9	3,0

Tableau récapitulatif des résultats des filles sur les textes « Le peintre du Wang Fô » et « Les braconniers du roi » en lecture à haute voix.

	TEST 1: Le peintre du Wang Fô				TEST 2: Les braconniers du roi			
	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5
Clément	155	0	141	3	173	0	137	3
Thomas D	201	0	109	4	225	1	105	3
Angel	327	2	67	2	328	0	72	1
Pierre	120	0	183	4	151	0	157	5
Nicolas	201	0	109	4	245	8	95	2
Luca	150	0	146	3	197	1	120	3
Tony	125	0	175	3	149	1	159	4
Nikita	162	0	135	3	202	0	117	2
Niko	193	0	113	3	217	0	109	3
Thomas L	143	0	153	3	169	0	140	4
Bryan	232	0	94	2	262	9	88	3
MOYENNE			129,6	3,09			118,2	3,00
MEDIANE			135,2	3,0			117,3	3,0

Tableau récapitulatif des résultats des garçons sur les textes « Le peintre du Wang Fô » et « Les braconniers du roi » en lecture à haute voix.

Les deux tableaux suivants concernent les résultats des filles puis des garçons sur la deuxième partie de l'évaluation diagnostique donc celle concernant la lecture silencieuse. La seconde colonne précisant le nombre de mots mal-dits a été supprimée puisqu'il n'est pas possible de les compter en lecture silencieuse.

	TEST 3: L'Aiguille Mummery			TEST 4: Le Monsieur ...		
	Temps (s)	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Mots /min	Note /5
Julie	350	73	3	200	75	5
Estelle	280	91	2	120	125	5
Margo	170	150	3	80	188	4
Louane	-	-	-	100	150	5
Claire T	120	213	5	80	188	4
Claire L	190	134	5	90	167	5
Melinda	300	85	4	110	136	4
Mathilde	100	255	5	60	250	4
Camille	190	134	5	90	167	4
Guénola	170	150	4	100	150	5
MOYENNE		142,8	4,0		159,5	4,5
MEDIANE		134,2	4,0		158,3	4,5

Tableau récapitulatif des résultats des filles sur les textes « L’Aiguille Mummy » et « Le monsieur et le quincaillier » en lecture silencieuse.

	TEST 3: L’Aiguille Mummy			TEST 4: Le Monsieur ...		
	Temps (s)	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Mots /min	Note /5
Clément	180	142	5	90	167	4
Thomas D	250	102	4	110	136	4
Angel	240	106	3	130	115	2
Pierre	100	255	4	50	300	5
Nicolas	180	142	2	80	188	4
Luca	220	116	4	100	150	4
Tony	110	232	4	60	250	5
Nikita	-	-	-	100	150	5
Bryan	110	232	4	50	300	5
Niko	150	170	3	70	214	4
Thomas L	160	159	3	90	167	5
MOYENNE		165,6	3,6		194,3	4,3
MEDIANE		150,5	4,0		166,7	4,0

Tableau récapitulatif des résultats des garçons sur les textes « L’Aiguille Mummy » et « Le monsieur et le quincaillier » en lecture silencieuse.

Remarque sur la lecture à haute voix :

En principe, la lecture à haute voix doit toujours être précédée d’une lecture silencieuse pour déjouer les difficultés syntaxiques et lexicales du texte. Si elle permet de travailler l’expression et la communication, elle demande avant tout une compréhension fine du texte. Dans le cas de cette évaluation, le texte n’a jamais été lu par les élèves et je leur demande de comprendre le texte en même temps que la lecture à haute voix par chacun d’eux, ce qui peut expliquer des résultats plus faibles aux questions de compréhension dans les deux premiers tests que dans les deux suivants mais pas seulement. La difficulté des textes et des questions expliquent aussi cette variation dans les résultats.

On peut tirer de ces résultats – dans cette classe et sur cette évaluation diagnostique – plusieurs conclusions :

- En lecture à haute voix, les garçons lisent en moyenne 123,9 mots par minute, contre 121,0 pour les filles, avec un résultat de 3,05 sur 5 en compréhension contre 2,95 sur 5 pour les filles. On a donc dans cette classe, des garçons qui dans l’ensemble lisent très légèrement plus rapidement que les filles et qui de surcroît comprennent un peu mieux.
- Si l’on regarde plus précisément, sur le texte stéréotypé « féminin », les garçons lisent plus rapidement que les filles (129,6 contre 124,6 mots par minute) et comprennent bien mieux

(3,09 contre 2,70 sur 5). Alors que sur le texte stéréotypé « masculin », si les garçons lisent très légèrement plus vite que les filles (118,2 contre 117,3) ce sont les filles qui ont la meilleure note de compréhension (3,20 pour les filles contre 3,00 pour les garçons). Cette analyse est encore une fois en contradiction avec ce qui a été démontré par d'autres spécialistes. En effet, alors que chaque groupe sexué devrait être plus performant dans un type de lecture qu'il apprécie, c'est presque le contraire qui semble se produire ici. Je peux donc imaginer plusieurs explications à cette observation : soit cette classe est particulière et donc les résultats différents de ce qui a été démontré, soit les textes que j'ai choisis ne sont pas assez stéréotypés, soit l'échantillon sur lequel j'ai réalisé ces évaluations est trop restreint pour que les résultats soient significatifs.

- Concernant la lecture silencieuse, les garçons lisent en moyenne 179,9 mots par minute, contre 151,1 pour les filles, avec un résultat de 3,9 sur 5 en compréhension contre 4,3 sur 5 pour les filles. On a donc dans cette classe, des garçons qui dans l'ensemble lisent beaucoup plus rapidement que les filles mais qui comprennent moins bien leur lecture.
- Si encore une fois on regarde ces résultats en lecture silencieuse de plus près, on remarque que le texte stéréotypé « féminin » a été lu nettement plus rapidement par les garçons (165,6 contre 142,8 mots par minute pour les filles) mais a été mieux compris par les filles (4,0 contre 3,6 sur 5 pour les garçons). De même le quatrième texte, stéréotypé « masculin » a été lu extrêmement vite par les garçons (194,3 mots par minute) par rapport aux filles (159,5 mots par minute) mais légèrement mieux compris par les filles (4,5 sur 5 contre 4,3 pour les garçons). Si les garçons lisent toujours plus vite que les filles, l'écart de vitesse de lecture entre ces deux groupes sexués est tout de même beaucoup plus important dans le quatrième texte que dans le troisième. On remarque également que ce dernier texte a été en général bien lu et compris. Ce dialogue avec une fin humoristique, avec un nombre de mots bien moindre par rapport aux autres textes – 250 mots seulement – a donc plu et favorisé la réussite des élèves.
- Si l'on compare les résultats de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix, on observe, conformément à ce que j'avais supposé que la lecture est plus fluente et la compréhension meilleure en lecture « de tête ». En effet, les moyennes de vitesses de lecture des filles comme des garçons sont nettement supérieures en lecture silencieuse qu'en lecture à haute voix, tout comme les notes de compréhension. Ce phénomène est explicable non seulement par le fait que la compréhension est liée à la vitesse de lecture et donc que ces deux compétences s'influencent mutuellement mais il est aussi certainement dû à des textes plus complexes lors de la lecture à haute voix.

Ces différentes observations mettent en évidence un paradoxe. En effet, les résultats de l'évaluation diagnostique dans cette classe ne sont pas conformes à ce qui était attendu. Dans cette classe, les garçons lisent dans l'ensemble mieux et comprennent quasiment aussi bien leurs lectures que les filles. Cette analyse est contradictoire avec toutes les études j'ai pu lire qui soutiennent que les garçons ont un net retard sur les filles en lecture.

L'expérimentation que j'ai effectuée portant sur les sciences humaines qui est un domaine variable et plus particulièrement sur les sciences de l'éducation, il n'est pas rare de trouver des résultats étranges ne se conformant pas aux attendus. Toutefois, de tels résultats peuvent être expliqués par divers éléments :

- Tout d'abord, mon expérimentation a été effectuée sur un échantillon très restreint – 21 élèves seulement – et les statistiques que j'ai établies manquent probablement de signification.
- Le maître de la classe est un homme. Ainsi que l'explique Karine Isabelle (2010, 58), « le sexe de l'enseignant a une influence (inversée) sur le fait de privilégier les filles ou les garçons dans l'interaction pédagogique ». Comme je l'ai précisé précédemment, les élèves ayant été confrontés jusqu'à présent à des enseignantes, se trouvent probablement confrontés cette année à une variation dans le rapport pédagogie avec un professeur des écoles de sexe masculin qui pourrait interférer sur les résultats de cette recherche.
- L'expérimentation portant les sciences de l'éducation, la classe comporte de nombreux cas cliniques. Dans cette classe, une fille (Julie) a un niveau très faible en lecture, ce qui fait énormément baisser les statistiques des filles. Par exemple, pour le Test 1, cette élève a une vitesse de lecture de 50 mots par minute alors que la moyenne des filles est de 124,6. Pour ce test particulièrement, si on recalcule la moyenne des filles sans cette élève, on obtient le résultat de 132,9 mots par minute soit plus de trois mots de plus lus par minute que les garçons. De même pour le Test 2, en recalculant la moyenne des filles sans cette élève, on obtient 125,7 mots par minute, contre 118,2 pour les garçons. Ainsi, en enlevant ce cas clinique, la vitesse moyenne des filles en lecture à haute voix est supérieure à celle des garçons, conformément aux recherches des spécialistes de l'éducation et du genre. Toutefois, l'écart de vitesses de lecture des filles et des garçons en lecture silencieuse est tel que même en recalculant les moyennes des filles sans cette élève, elles sont encore très au dessous de celles des garçons. Les faibles performances de ce cas clinique uniquement ne suffisent donc pas à expliquer les résultats paradoxaux que j'ai obtenus.

A contrario, on observe également que plusieurs garçons, notamment Pierre et Tony, ont des résultats en vitesse de lecture nettement supérieurs à ceux du reste de la classe. En effet, en

lecture à haute voix, Pierre lit 157 (test 2) et 183 (test 1) mots par minute, Tony lit 159 (test 2) et 175 (test 1) alors que la moyenne des garçons de la classe se situe entre 118,2 (test 2) et 129,6 (test 1) mots par minute. Par ailleurs, en lecture à haute voix, Pierre lit 255 (test 3) et 300 (test 4) mots par minute et Tony lit 232 (test 3) et 300 (test 4) alors que la moyenne des garçons est de 165,6 (test 3) et 194,3 (test 4). Mise à part Mathilde, aucune autre fille n'a de tels résultats. On a donc là aussi, d'autres cas cliniques qui influencent fortement les moyennes.

Ainsi, que ce soit dans un sens ou dans un autre, niveau très faible ou très élevé, les cas cliniques perturbent énormément les résultats puisque obtenant des résultats aux extrêmes de l'ensemble de la classe. Toutefois, ils ne suffisent probablement pas non plus à expliquer l'étrangeté des résultats.

- La longueur et la complexité des textes ainsi que des questions ont pu influencer les résultats notamment pour la comparaison entre la lecture à haute voix et la lecture silencieuse. Le quatrième texte a d'ailleurs été bien mieux réussi que les trois autres, sans doute car il était moins complexe et avait un nombre de mots réduit (250 mots contre 365 pour le premier, 395 pour le second et 425 pour le troisième). Toutefois, tous les élèves, garçons comme filles, ayant subi les mêmes tests, ces variations ne devraient pas avoir perturbé les résultats.
- Les garçons étant légèrement meilleurs que les filles en lecture à haute voix peut être mis en relation avec la « règle des 2/3-1/3 » soulevée par Nicole Mosconi (2001) qui montre qu'ils occupent un temps de parole bien plus important que les filles ce qui expliquerait le fait qu'ils soient plus à l'aise à l'oral. On peut également faire un parallèle avec le stéréotype des « filles bavardes » qui pourtant seraient moins efficaces en lecture à haute voix.
- Concernant la vitesse de lecture, la performance des garçons en lecture silencieuse face à celle des filles est pour le moins surprenante. Les filles lisent bien moins rapidement que les garçons en lecture silencieuse alors que la différence n'est pas si flagrante en lecture à haute voix mais elles ont une note de compréhension nettement supérieure. J'ai alors tenté de trouver une explication impliquant l'esprit de compétition des garçons. En effet, ces derniers ayant envie de terminer les premiers, ils auraient tendance à plus survoler le texte ce qui expliquerait alors cette augmentation vitesse et cette baisse de la note de compréhension.
- D'après les résultats, et en prenant des informations sur les élèves, et en connaissant le niveau social moyen de la région, j'ai pu m'apercevoir que les élèves avaient un niveau général – en lecture mais aussi dans les autres disciplines – plutôt bon et que la jeune élève en difficulté était issue de parents qui pratiquent deux langues au quotidien. Je peux donc me poser la question du discriminant principal. Le genre n'est probablement pas dans cette classe le premier déterminant de la réussite scolaire mais peut-être est-il plutôt social, ou

culturel. En effet, l'école de Segny se trouvant très près de Genève, de nombreux parents travaillent dans de grandes firmes internationales et parlent plusieurs langues. Ainsi, il n'est pas rare de constater, dans une classe, que plusieurs élèves parlent couramment deux à trois langues. La réussite de ces derniers dépend alors non seulement du langage parlé à la maison mais aussi de la culture du pays. A titre d'exemple, Julie, l'élève en difficulté a une culture outre-Atlantique alors que les élèves Niko et Nikita, deux élèves trilingues ont une culture alémanique. Leurs réussites sont très disparates. On peut donc conclure que le discriminant premier dans cette classe n'est pas le genre mais probablement plutôt un déterminant culturel.

Résultats du questionnaire :

Après avoir dépouillé les questionnaires, j'ai réalisé le tableau suivant. Grâce au placement de chaque curseur en fonction du genre pour chaque élève, j'ai transcrit une note sur cinq allant de zéro « Je n'aime pas du tout » à cinq « J'aime vraiment beaucoup ». Comme pour les tableaux précédents, j'ai divisé celui-ci en deux, le premier réservé aux filles et le second constitué que de garçons.

	Aventure	Historique	Policier	Conte	Théâtre	Poésie	BD	Humoristique	Science-fiction	Fantastiques	Journaux
Julie	1,5	0	2,5	0	0	0	5	2,5	0	2	5
Estelle	0,5	0	3,5	5	5	4	1,5	0	0	4,5	5
Margo	5	0	3	2,5	5	3	5	4	3,5	4,5	1,5
Louane	4,5	0,5	4	0	0	1	2,5	5	0,5	2,5	2,5
Claire T	4	1,5	1,5	1	1	3,5	4	3	0,5	4	0,5
Claire L	0	0	0	5	0	5	5	5	0	0	5
Melinda	5	0,5	2,5	0,5	2	5	5	1	2	5	5
Mathilde	3,5	4,5	5	3	2,5	0,5	4,5	4	5	3,5	2,5
Camille	4	4,5	3,5	1,5	3,5	1	4	4,5	1	5	5
Guénola	4	2	4,5	0,5	2	2,5	2	4	0,5		2,5
MOYENNE	3,2	1,4	3,0	1,9	2,1	2,6	3,9	3,3	1,3	3,4	3,5
Moyenne générale des filles = 2,7											

Clément	0	5	0	0	0	5	1,5	5	0	0	5
Thomas D	5	2,5	4,5	2	0	0	5	4,5	5	2,5	2,5
Angel	2	2	5	0	2,5	3	4	5	2,5	2	5
Pierre	2	2,5	1	1,5	4	0	5	4	5	5	4
Nicolas	4	3,5	4,5	1,5	4,5	3,5	4	4,5	5	5	5
Luca	1,5	2	3	0	1	1,5	5	2	3	3	2,5
Tony	5	0,5	0,5	2,5	0,5	2,5	5	0	5	0,5	5
Nikita	3	1	3	0	2	0	5		4	3	5
Niko	4,5	2,5	3,5	4	5	4	2,5	1	4,5	3	0
Thomas L	5	0	3	4	0	0	5	4,5	5	4	5
Bryan	4	2,5	4	1	0	4	1,5	4	2	0	3

MOYENNE	3,3	2,2	2,9	1,5	1,8	2,1	4,0	3,5	3,7	2,5	3,8
Moyenne générale des garçons = 2,8											

Tableau récapitulatif des résultats des questionnaires sur les goûts des élèves en fonction du genre littéraire

Analyse des résultats :

Tout d'abord, on peut remarquer que les filles et les garçons ont une moyenne de l'appréciation de tous les genres confondus quasiment identique. Dans cette classe, les élèves de deux sexes aiment « moyennement » lire. Toutefois, il convient de nuancer ce propos, on remarque que certains élèves aiment presque tous les genres avec des notes d'environ quatre sur cinq à chaque fois et d'autres qui n'aiment seulement qu'un ou deux types de lecture, souvent la bande dessinée ou les journaux. D'autre part, on constate également que si certains élèves ont été assez précis et variés dans leurs réponses, d'autres ont été très catégoriques avec à chaque fois soit la note de zéro soit celle de cinq.

En étudiant les résultats de chaque sexe en fonction du genre, on observe que certains sont plutôt appréciés par les filles comme le fantastique, d'autres par les garçons, comme la science-fiction et enfin certains sont aimés des deux sexes notamment les journaux, les romans humoristiques, les bandes dessinées, les romans policiers et d'aventures. Le théâtre, la poésie et le conte, sont un peu en retrait avec tout de même une préférence pour les filles alors que le roman historique est préféré des garçons.

A partir de ces résultats, j'ai tenté de réaliser trois groupes, avec pour chacun un « genre littéraire favoris » auquel on se référera pour choisir le livre à attribuer. Pour cela, j'ai choisi des genres bien appréciés en général mais aussi un genre plutôt « féminin », un genre plutôt « masculin » et un genre « mixte ». Pour cela, je n'ai placé un élève dans un groupe que s'il avait attribué la note minimale de quatre sur cinq, ou à défaut je l'ai placé dans le groupe dont le genre littéraire était le mieux apprécié des trois.

En me référant aux analyses faites de ce tableau, j'ai choisi, le roman historique, le fantastique et celui de science-fiction. J'ai ensuite créé les groupes suivants :

Groupe « Fantastique » -

Féminin :

Estelle
Margo
Claire T
Melinda

Groupe « Science-fiction » -

Masculin :

Mathilde
Thomas D
Tony
Nikita

Groupe « Humoristique » -

Mixte :

Julie
Louane
Claire L
Guénola

Camille
Pierre

Niko
Thomas L

Clément
Angel
Bryan

Pour les deux élèves restants, Nicolas et Luca, comme leurs notes étaient très semblables pour les trois genres, j'ai décidé de les laisser se placer dans le groupe de leur choix.

Recherche de livres adaptés aux élèves

Ainsi, les évaluations diagnostiques étaient effectuées, les groupes étaient constitués et il ne me restait plus qu'à choisir un livre pour chacun des groupes. En effet, trois livres des trois genres littéraires choisis devaient être sélectionnés afin que les élèves se voient demandés de lire un roman et de travailler dessus jusqu'au second recueil de données.

Afin de choisir ces romans, je me suis référée à la nouvelle « Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3 » parue en ce début d'année 2013 sur Eduscol. En concertation avec le maître de la classe, nous avons choisi trois romans parmi cette liste et surtout parmi ceux disponible à la banque de prêt de la circonscription du Pays de Gex. Les fiches techniques de ces trois romans se trouvent en annexe n°10, c'est pourquoi je vais seulement faire une brève introduction de chacun des ouvrages.

Le premier roman que l'on a choisi, dans le genre fantastique, a été *La rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat. Il conte la quête d'un jeune garçon et d'une jeune fille qui partent à la recherche d'une rivière dont l'eau rendrait immortelle. On suit donc le « voyage initiatique » de ces deux êtres « dans un monde imaginaire ». La structure de ce roman est un peu particulière puisque l'élève se trouve dans la première partie dans la peau du garçon puis dans celle de la fille dans une seconde partie.

Le second ouvrage que nous avons sélectionné, *L'enfaon* d'Eric Simard est un récit de science-fiction. Il relate l'histoire d'un nouvel élève arrivant dans une classe et provenant du « Centre des Humains Génétiquement Modifiés ». Cette lecture permet d'aborder des « thématiques qui touchent les élèves : différences, amour, scolarité, intégration, modifications génétiques ».

Enfin, le troisième roman choisi, *Les bizarres* de Valérie Sigward appartient aux genres policiers et humoristiques. Les héros de l'histoire se lancent dans une enquête pleine de rebondissements tout en mêlant suspense, apprentissages et humour.

Ces trois romans sont donc des lectures de trois genres distincts, adaptés aux élèves de CM2 et qui nous semblaient intéressants pour une lecture plaisir mais aussi pour un travail en classe de compréhension et de production d'écrit.

Phase « latente » : Lecture par les élèves des ouvrages déterminés et travail de compréhension de texte.

Chaque élève de la classe s'est donc vu attribué un ouvrage à lire en fonction de son groupe – et donc en fonction de ses goûts – et sur lequel des questions de compréhension lui ont été posées entre les mois de février et mars. Un travail de production d'écrits a également été effectué autour de ses ouvrages avec des fiches de lecture et des exposés afin que tous les élèves aient pu assister à un retour sur les différentes lectures.

L'objectif de cette phase de pédagogie différenciée en matière de lecture est alors de faire progresser chaque de groupe de genre, en leur proposant des lectures qui répondent à leurs attentes et suscitent leurs intérêts. Ainsi, en offrant des ouvrages plus intéressants aux yeux des garçons par rapport aux écrits sur lesquels ils ont l'habitude de travailler en classe, j'espère que ces derniers puissent progresser et combler leur retard sur les filles en matière de littérature.

Phase expérimentale (recueil de nouvelles données) : Evaluation formative selon les mêmes critères que la première évaluation

Pour cette seconde évaluation, l'évaluation formative, les conditions de passation des épreuves ont été exactement identiques, que ce soit l'ordre de texte, les modalités de l'évaluation ou les textes. La seule variable sur laquelle j'ai joué était la nouveauté des questions. En effet, afin que les élèves ne se rappellent pas de leurs réponses et ne se contentent pas de s'en souvenir sans même lire le texte, j'ai formulé de nouvelles questions sur le même modèle. J'ai donc proposé pour chaque texte, cinq questions avec un choix de trois réponses. L'ensemble des questions à choix multiples de cette évaluation formative est consultable en annexe n°11.

Analyse des résultats en comparaison avec les données initiales

Afin de ne pas réinsérer tous les tableaux avec les résultats de chaque élève à l'évaluation formative sur chacun des textes (disponibles en annexe n°12), je propose ici un simple tableau récapitulatif des résultats sur lesquels nous allons nous pencher en lien avec ceux de l'évaluation diagnostique.

Abréviations utilisées dans les tableaux et graphiques ci-dessous :

Stéréotypé G ou F = Texte stéréotypé de façon masculine ou féminine
Evaluation n°1 = Evaluation diagnostique (réalisée en février)
Evaluation n°2 = Evaluation formative (réalisée en mai)
LHV = Lecture à haute voix
LS = Lecture silencieuse

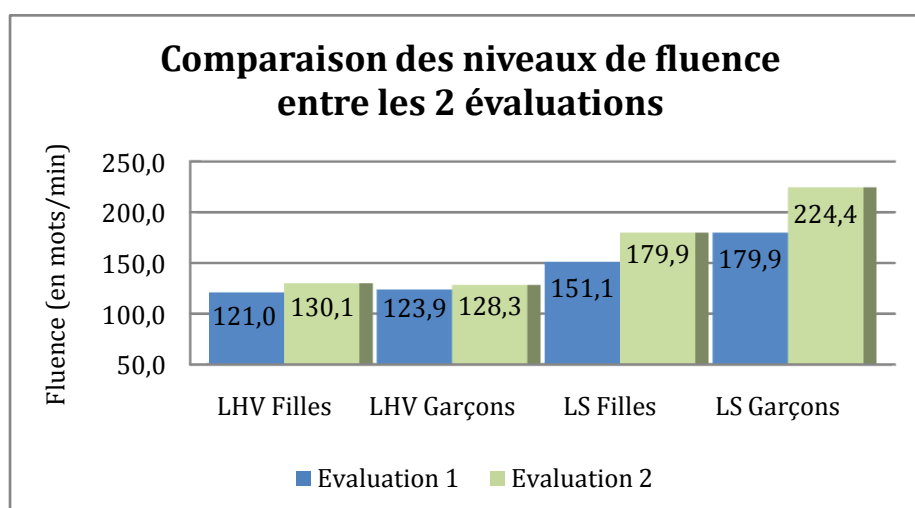
		Résultats des filles				Résultats des garçons			
		Evaluation n°1		Evaluation n°2		Evaluation n°1		Evaluation n°2	
		Fluence	Note	Fluence	Note	Fluence	Note	Fluence	Note
Lecture à haute voix	Texte 1: Stéréotypé F	124,6	2,70			129,6	3,09		
	Texte 2: Stéréotypé G	117,3	3,20			118,2	3,00		
	Moyenne	121,0	2,95			123,9	3,05		
Lecture silencieuse	Texte 3: Stéréotypé F	142,8	4,00	190,5	3,50	165,6	3,60	229,8	3,18
	Texte 4: Stéréotypé G	159,5	4,50	177,9	4,70	194,3	4,30	219	3,91
	Moyenne	151,1	4,3	184,2	4,1	179,9	3,9	224,4	3,5

A la vue de ces nouveaux résultats, nous pouvons extraire les éléments suivants :

D'un point de vue général, en comparant les résultats des garçons et des filles en lecture silencieuse et à haute voix sur les évaluations diagnostiques et formatives, nous pouvons remarquer que les vitesses de lecture ont toutes augmentées quelque soit le genre du groupe ou le type de lecture que l'on observe.

Les écarts entre les résultats des filles et des garçons au niveau de la fluence sont restés très faibles pour la lecture à haute voix. Au contraire, en lecture silencieuse, l'écart déjà important – de plus de vingt-huit mots par minute – s'est encore accru pour atteindre environ quarante-cinq mots de plus par minute pour les garçons.

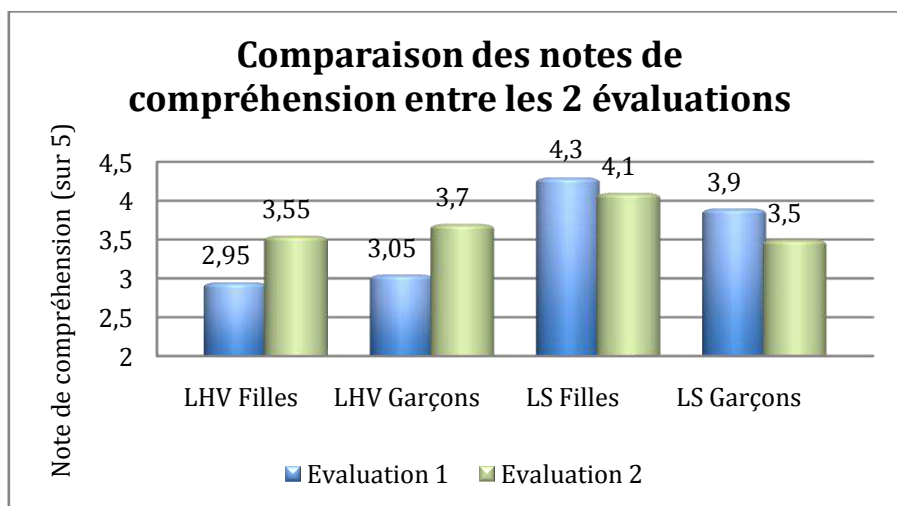
Par ailleurs, si l'on remarque un énorme progrès dans la vitesse de lecture silencieuse, ce phénomène n'est pas si net pour la lecture à haute voix. Certes les garçons ont gagné environ quatre mots par minute et les filles environ neuf mots mais étant donné que le texte qu'ils ont lu lors de la seconde évaluation était connu, cette amélioration n'est pas étonnante et nous pourrions même dire qu'elle est décevante.



Au niveau de la compréhension, nous pouvons extraire du graphique ci-dessous diverses informations :

En lecture à haute voix, les garçons comme les filles ont obtenu de bien meilleures notes lors de l'évaluation formative que lors de l'évaluation diagnostique avec des progrès de plus d'un demi-point sur cinq. Les écarts entre les deux genres du groupe étant déjà faibles avec une légère supériorité pour les garçons sont restés relativement identiques.

L'amélioration de la note de compréhension lors de la seconde évaluation peut trouver deux explications : soit les questions de l'évaluation formative étaient plus faciles que celles de l'évaluation diagnostique, soit les textes étant lus pour la seconde fois, la compréhension s'est améliorée et les notes s'en sont ressenties. Toutefois, pour les mêmes raisons, les notes de compréhension en lecture silencieuse, auraient dû, elles aussi augmenter. Pourtant ce n'est pas ce que l'on observe aussi nous tenterons donc d'expliquer ce phénomène dans la partie qui analysera les résultats en lecture silencieuse.

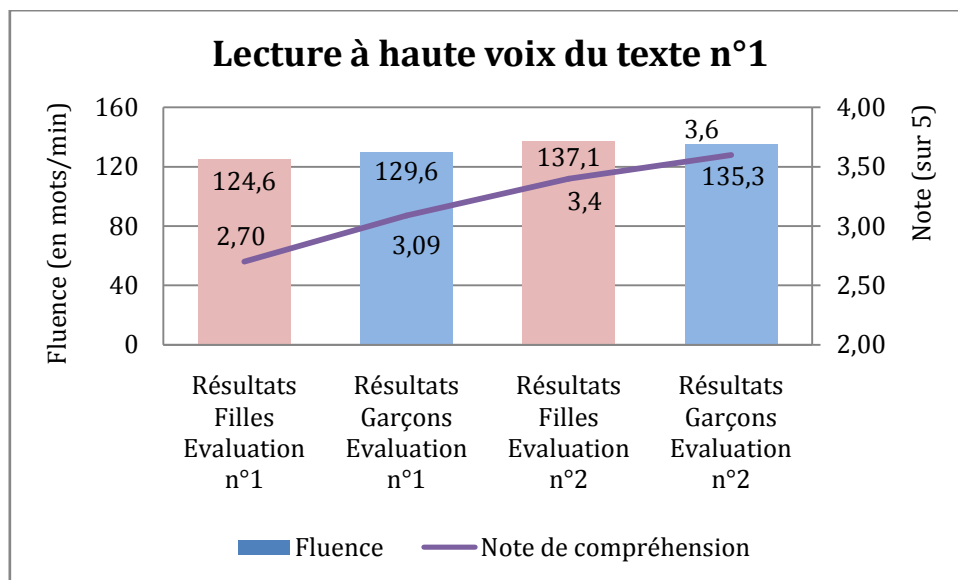


En comparant les résultats de lecture à haute voix et de lecture silencieuse, comme nous en avons fait l'hypothèse, les résultats en fluence – avec plus de vingt mots par minute de différence – ainsi que les notes de compréhension sont nettement supérieures pour les filles comme pour les garçons lorsqu'ils lisent « dans leur tête ». L'unique résultat en lecture silencieuse inférieur à celui de la lecture à haute voix est celui des garçons sur le texte n°4. Nous tenterons d'expliquer plus loin la faiblesse de ce résultat.

→ Concernant la lecture à haute voix :

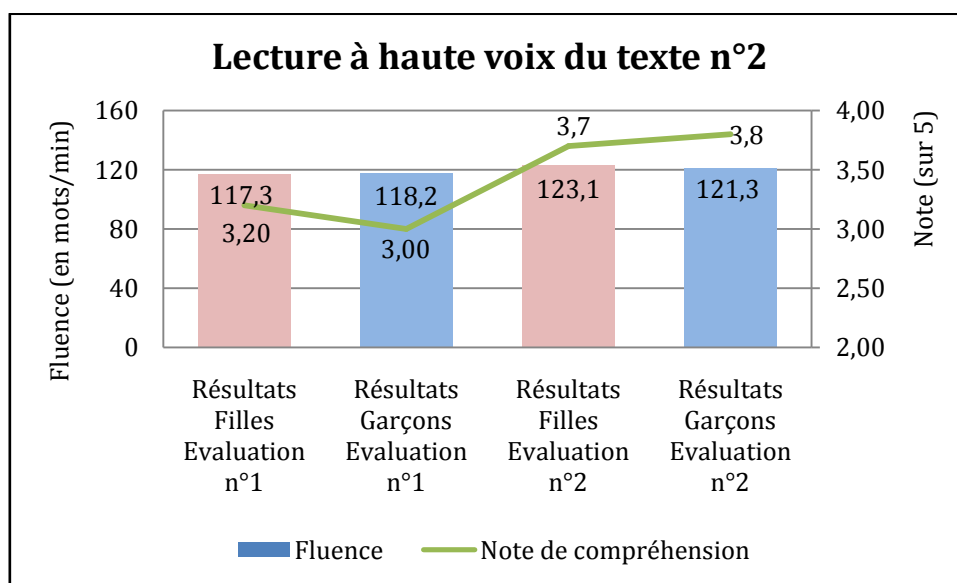
Comme nous l'avons observé, ci-dessus, les questions de compréhension ont été mieux réussies et les textes, semble-t-il, mieux compris lors de la seconde évaluation. Nous allons maintenant nous intéresser aux deux différents textes sur lesquels les élèves ont été évalués.

- A propos du texte n°1, c'est-à-dire le texte que l'on a considéré comme étant stéréotypé de façon féminine, nous constatons que les fluences comme les notes de compréhension ont augmentées pour les filles comme pour les garçons. En effet, les premières ont accru leur vitesse de lecture de plus de douze mots par minute – contre seulement cinq mots pour les seconds – et leur résultat de compréhension amélioré de sept dixièmes de point – contre un demi-point pour les garçons. On remarque donc que si chaque genre de groupe a amélioré ses performances, les filles ont tout de même progressé davantage que leurs congénères sur ce texte, ce qui leur a d'ailleurs permis d'obtenir un meilleur résultat qu'eux au niveau de la fluence lors de la seconde évaluation.



- Concernant le texte n°2, celui catégorisé comme étant stéréotypé de façon masculine, nous pouvons également remarquer une très légère progression de la vitesse de lecture de la moyenne de tous les élèves. Par contre, l'amélioration de la note de compréhension est plus flagrante. En effet, si les garçons comme les filles n'ont accru leur vitesse de lecture que d'environ trois à six mots par minute, leurs résultats sur les questions ont été améliorés d'un demi-point pour les filles et de huit dixièmes de point pour les garçons. Ainsi, sur ce texte, les filles ont rattrapé leur très léger retard de fluence sur les garçons pour devenir alors les plus rapides et ces derniers ont compensé leurs lacunes en compréhension pour également dépasser les filles lors de la seconde évaluation. Les résultats ont donc été inversés. Toutefois, cette observation est à nuancer car les écarts, au niveau de la fluence par exemple sont tellement faibles que la modification d'un seul

paramètre – comme l’absence d’un élève – modifierait les résultats et amènerait à une conclusion toute autre.



Nous pouvons donc conclure cette première analyse par le fait qu’il semblerait que les filles améliorent davantage leurs performances sur un texte stéréotypé de façon féminine et que les garçons, au contraire augmentent leurs performances sur un texte stéréotypé de l’autre genre.

→ Concernant la lecture silencieuse :

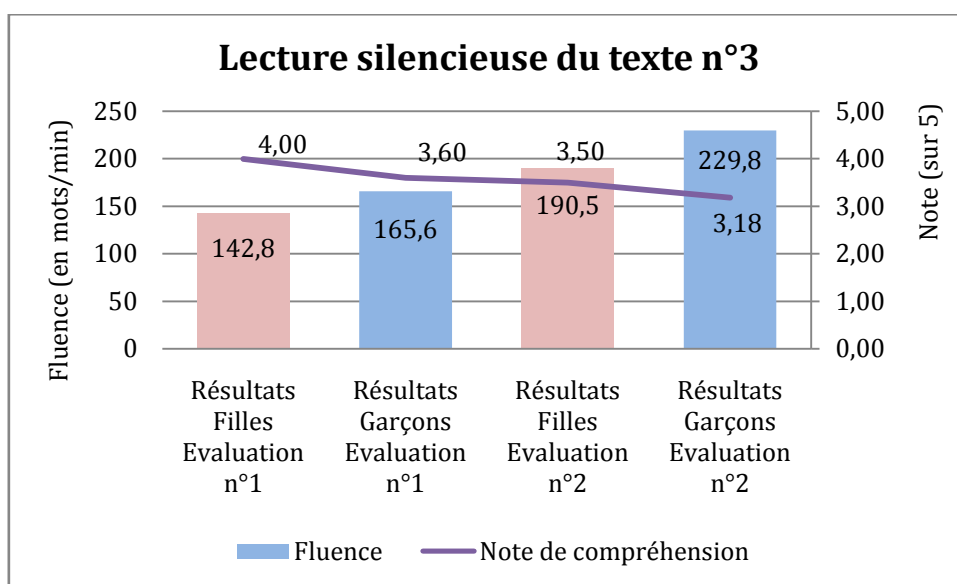
D’un point de vue général, on remarque que les filles comme les garçons ont lu plus rapidement les textes lors de la seconde évaluation que lors de la première et que les notes, elles, ont au contraire baissé.

Cette baisse de résultats au niveau de la compréhension – de 4,3 à 4,1 pour les filles et de 3,9 à 3,5 pour les garçons – peut trouver deux explications. La première, la plus simpliste, est que les questions de l’évaluation formative pouvaient être plus complexes que celles de l’évaluation diagnostique. Cette hypothèse peut être juste mais elle me semble impossible à vérifier. La seconde explication que je propose est moins évidente mais pourrait expliquer ce phénomène au vu de l’augmentation de la vitesse de lecture des élèves – de 151,1 à 184,2 mots par minute pour les filles et de 179,9 à 224,4 pour les garçons –. En effet, on pourrait imaginer que les élèves se souvenant du texte, n’aient pas relu ce texte avec la même attention que la première fois mais plutôt qu’ils aient « survolé » certains passages de description. Or c’est sur certains détails explicites du texte que portent les questions de compréhension. Ainsi, se retrouvant face à de nouvelles questions mais sans aucun moyen de revenir à une lecture plus fine du texte, ces élèves auraient commis plusieurs erreurs.

- Sur le texte numéro trois, stéréotypé de façon féminine, les garçons, dont la fluence était déjà de 190,5 mots par minute soit environ 48 mots de plus que les filles par minute, ont

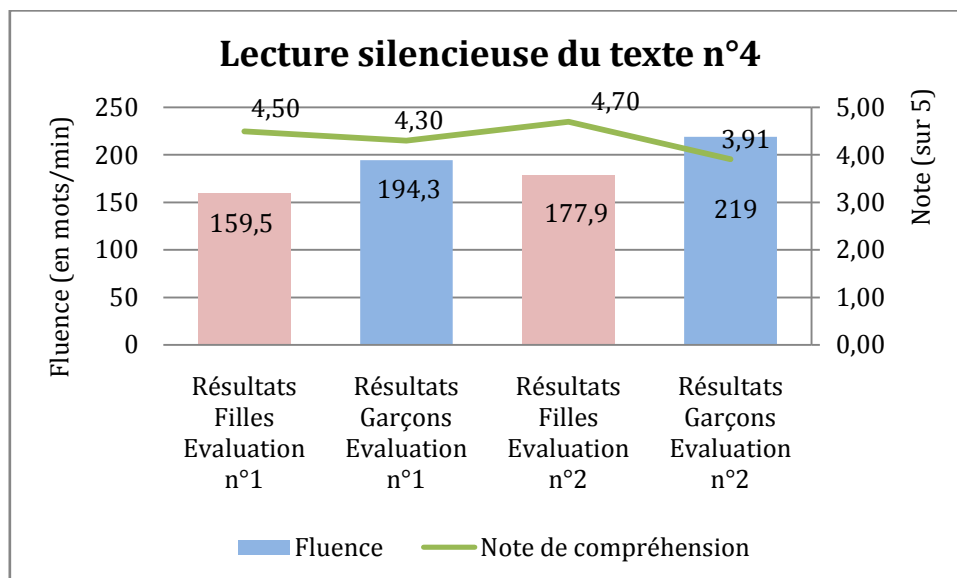
encore davantage agrandi cet écart puisque s'ils ont atteint en moyenne les 229,8 mots par minute, les filles ne sont parvenues qu'à lire 165,6 mots par minute soit environ 64 mots de moins que la moyenne des garçons. Par contre, si l'on met en relation ces vitesses de lecture et les notes de compréhension, alors on remarque que les filles comme les garçons ont perdu un peu moins d'un demi-point sur cinq mais que l'écart déjà d'un demi-point entre les deux genres de groupes est resté sensiblement le même.

Pour cette classe, les garçons demeurent tout de même bien plus rapides que les filles au niveau de la lecture silencieuse sur ce texte pour une compréhension légèrement moins bonne qu'elles.



- Sur le texte numéro quatre, stéréotypé de façon masculine, l'écart de vitesse de lecture entre les garçons et les filles qui était de 34,8 mots par minute à l'évaluation diagnostique est passé à 41,1 mots par minute lors de cette seconde évaluation. Les garçons restent donc largement les plus rapides en lecture sur ce texte. En revanche, du point de vue de la compréhension, si les garçons n'avaient que deux dixièmes de point de retard sur les filles, ils se retrouvent ensuite à presque 0,8 point de retard. L'écart s'est donc considérablement creusé. L'explication de ce phénomène demeure probablement dans le fait que plusieurs garçons ont lu – ou survolé – ce texte extrêmement vite et ont obtenu des notes assez faibles ensuite en compréhension. En effet, une seule fille a parcouru ce texte en soixante secondes alors que pendant cette même durée, six garçons ont terminé (cf. annexe n°12). Par ailleurs, l'ensemble des filles ont obtenu des notes entre quatre et cinq sur cinq alors les garçons sont beaucoup plus hétérogènes avec des résultats allant de deux à cinq sur cinq. Par ailleurs, contrairement à ce que l'on a pu observer sur le texte n°3, les filles ont su sur ce texte, augmenter non seulement leur vitesse de lecture mais aussi leur note de

compréhension alors que les garçons ont compensé l'amélioration d'un paramètre – la vitesse – par la diminution d'un autre – la compréhension. On peut donc penser que l'esprit de compétition des garçons a primé sur la qualité de leur travail et s'ils ont lu ce quatrième texte bien plus rapidement que les filles, leurs résultats en compréhension s'en ressentent et d'autant plus lors de cette seconde évaluation.



En conclusion de cette seconde partie de l'analyse, nous résumerons les résultats sur les textes numéro trois et quatre, par une amélioration considérable de la vitesse de lecture, en particulier pour les garçons et une légère baisse des notes de compréhension, plus flagrante également chez ces derniers.

Suite à cette analyse, j'ai souhaité faire quelques remarques sur cette étude :

- A la suite de cette seconde évaluation, je me demande si l'on peut parler de fluence sur de la lecture silencieuse. D'abord, on ne compte pas les mots « mal-lus » ou si l'élève s'est trompé d'une ligne par exemple mais surtout on peut imaginer un élève lisant très rapidement en lecture silencieuse, en survolant le texte mais qui serait très peu fluent en réalité sur une lecture à voix haute. De plus, quel rôle l'élocution ou la diction jouent-ils dans la fluence en lecture à voix haute et en particulier pour un élève étranger qui lit un texte ? Avec son accent, l'élève peut lire un mot que moi française, je considérerais comme mal-dit mais peut-être que cette prononciation lui suffit pour comprendre ce mot. Cela pose la question de la limite entre le juste et le faux dans une telle situation.
- Par ailleurs, lors de la conception de mon questionnaire, j'ai omis d'insérer le genre romantique ou la comédie – genre qui, selon les stéréotypes, serait plutôt apprécié par les filles – et ce type de lecture n'a donc pas pu être proposé aux filles ou aux garçons lors de la

phase latente de travail. Peut être que cela aurait pu avoir une influence sur mon expérimentation et sur les résultats de cette dernière ?

- Le problème des textes identiques afin ne pas ajouter une variable supplémentaire se pose. Ce qui voudrait renforcer la rigueur de mon évaluation implique par conséquent le fait que les élèves se souviennent des textes lus lors de l'évaluation diagnostique et influe sur les résultats en lecture silencieuse notamment (avec des élèves atteignant une vitesse de 429 mots par minute !)
- Enfin, si j'ai tenté de réaliser une évaluation la plus juste et rigoureuse possible, il existe le problème de la perversion de l'évaluation. Certes, les deux tests que les élèves ont subis n'ont pas été présentés par le maître comme une évaluation notée mais comme un travail de recherche dans le cadre de mon mémoire et donc la pression exercée sur les élèves et l'angoisse engendrée pour eux dues à la signification de la note ont dû être réduites. Toutefois, par le simple fait d'être chronométré, d'avoir des questions auxquelles il faut répondre sans se tromper puisque l'on sait que quelqu'un va corriger et apposer un jugement derrière le nom de l'élève, n'est-ce pas suffisant pour créer chez l'élève un sentiment de mal-être qui pourrait influencer sa performance ? Ou au contraire, le fait d'avoir annoncé ces évaluations comme des tests non notés mais participant à une recherche n'ont-ils pas pu engendrer un désinvestissement des élèves dans leur tâche ?

Conclusion de l'étude :

Cette expérimentation m'a permise de tirer plusieurs éléments, non seulement pour ma pratique personnelle mais aussi dans le cadre dans la recherche.

Tout d'abord, j'ai pu me rendre compte que malgré tous mes efforts pour créer une évaluation la plus juste, rigoureuse et cohérente possible, je m'aperçois seulement à la fin de mon évaluation formative que cette dernière a engendré des comportements qui ont sans doute influencé les résultats. De plus, même en tentant de modifier cette évaluation il me semble qu'elle ne respectera toujours pas les valeurs idéales de l'évaluation.

Par ailleurs, dès le début de mon expérimentation, les résultats de mon évaluation diagnostique ont soulevé un paradoxe. En effet, la classe sur laquelle j'ai travaillé est probablement un échantillon atypique puisque la conclusion que j'ai pu tirer n'entraîne pas dans la norme énoncée par les travaux antérieurs – indiquant tous un retard alarmant des garçons en matière de littératie – et même la renverse. Si ces derniers ont obtenus des résultats parfois inférieurs à ceux des filles au niveau de la compréhension, ils lisaient bien plus rapidement qu'elles.

Malgré ce paradoxe, j'ai toutefois choisi de continuer l'expérimentation afin de voir si mon hypothèse de départ pouvait se vérifier. En d'autres termes, si le fait de proposer aux garçons des lectures adaptées à leurs goûts et à leurs attentes permettrait de leur faire rattraper leur retard en matière de littérature – ou de les faire davantage progresser dans ce domaine pour cette classe puisque la norme de départ a été contredite.

Suite aux résultats de l'évaluation formative, je peux affirmer qu'il n'y a pas eu dans cette classe de progrès significatif des garçons suite à la proposition de lecture de romans différenciés par les goûts des élèves. Par contre, je pense qu'il est intéressant de signifier ce qui a été observé concernant la lecture à haute voix. En effet, les observations tirées lors de l'évaluation diagnostique ont été inversées lors de l'évaluation formative. En d'autres termes, il s'est produit un phénomène qui pourrait s'apparenter à une progression plus importante des filles sur le texte stéréotypé de façon féminine et une amélioration plus flagrante des résultats des garçons sur le texte stéréotypé de façon masculine. Certes, cela ne permet de vérifier ma problématique puisque les garçons n'ont pas progressé sur les deux textes du fait d'avoir lu pendant plusieurs semaines un roman adapté à leurs attentes. Toutefois, cela pourrait justifier un plus fort intérêt et pas conséquent un meilleur investissement de chaque groupe sexué dans une évaluation proposant un texte entrant dans leurs préférences au niveau de la lecture.

Je choisis volontairement de ne pas tirer de conclusion concernant la lecture silencieuse car je pense que l'esprit de compétition a fortement influencé les performances des garçons et que l'augmentation significative de leur vitesse de lecture a perturbé considérablement leur compréhension.

Enfin, si ma recherche s'est déroulée durant quatre mois dans cette classe, il semble que la destruction de stéréotypes est un travail de longue haleine ce qui explique que les résultats ne sont pas conformes à nos attentes.

De cette expérimentation, je peux tirer des conséquences pour ma pratique professionnelle. En effet, le fait d'avoir travaillé sur cette classe m'a montré qu'il est important de ne pas toujours tenir compte des préjugés, des statistiques ou des travaux réalisés antérieurement, mais d'examiner si les stéréotypes existent dans sa propre classe par des évaluations mais aussi des observations directes, et de tenter de les combattre. En effet, les domaines sur lesquels nous expérimentons sont les sciences humaines et les sciences de l'éducation qui constituent des domaines variables comportant des cas cliniques ainsi que des relations psychiques, affectives, sociales et culturelles particulières. De ce fait, s'il est vrai que l'on peut observer des phénomènes récurrents, chaque classe peut être atypique pour plusieurs raisons et il convient de prendre en compte chaque individualité dans le groupe classe afin de remédier au mieux aux inégalités et de mettre en place

l'égalité des chances de réussite scolaire non seulement des garçons et des filles mais aussi de chacun des élèves.

La pédagogie différenciée que j'ai proposée de mettre en place s'est appuyée sur des stéréotypes de genre. C'est pourquoi il m'a été demandé si « donner des lectures adaptées aux garçons, n'est-ce pas entériner les stéréotypes ? ». Certes, à court terme, les garçons ont lu de la science fiction et les filles des romans fantastiques ce qui a pu encore une fois accentuer ce stéréotype mais à moyen terme, l'objectif était d'en détruire un autre, celui du retard des garçons en lecture.

CONCLUSION

Les garçons et les filles ne diffèrent à leur naissance que par leur sexe. La différence par le genre se fait au fur et à mesure de l'éducation de chaque enfant par l'apprentissage inconscient de différents comportements qui lui sont enseignés par ses parents, par la société puis par l'école. Les stéréotypes de genre véhiculés à l'école sont tellement prégnants qu'ils sont intégrés par les élèves au point qu'ils en adoptent les conduites typiques de chaque genre. Ainsi, les garçons et les filles sont caricaturés, ce qui les amène à des discriminations et des inégalités de réussite, en particulier à l'échec scolaire des garçons à l'école. Celle-ci ayant pour mission d'assurer l'accès de tous à un même socle commun de compétences et de connaissances, elle a pour devoir de mettre en place des dispositifs pour réduire ce phénomène. La pédagogie différenciée par les besoins et par les niveaux peut être adaptée à la mixité de manière à créer des plages horaires non-mixtes pour travailler spécifiquement certains aspects du programme moins bien perçus par un groupe sexué mais aussi pour s'atteler à la tâche de détruire les stéréotypes de genre qui entraînent ces discriminations. Le travail individuel avec des fiches est aussi promu puisqu'il permet à chacun des élèves de combler ses lacunes.

La pédagogie différenciée peut donc être adaptée de différentes manières pour résoudre les problèmes de stéréotypes de genre à l'école primaire mais aussi afin de sortir les garçons de leur échec scolaire. Toutefois ce procédé peut être de longue haleine et demander un investissement conséquent de l'enseignant sans pour autant garantir des résultats probants.

En effet, lors de cette année de master, j'ai pu mettre en place un dispositif de pédagogie différenciée afin de tenter de combler le retard des garçons en termes de littératie. Or dès l'évaluation diagnostique, j'ai pu constater que le genre n'était pas le premier discriminant des inégalités de réussite en français dans cette classe. Ainsi, ces dernières ne sont pas uniquement dues au genre mais à une combinaison de multiples paramètres. Si les stéréotypes de genre existent, il est toutefois essentiel de considérer que l'égalité entre les sexes n'est qu'un aspect de la mission éducative de l'école et il convient de ne pas en faire une priorité.

Avec la circulaire de la rentrée 2013, on remarque que ce thème concernant l'égalité des filles et des garçons est encore d'actualité. En effet, afin de favoriser l'installation d'un « cadre protecteur et citoyen pour les élèves », « la politique éducative [...] doit combattre toutes les formes de discriminations, qui nuisent à la cohésion sociale et à l'épanouissement de chacun comme individu et comme citoyen ... ». Une des priorités définies est la « promotion de l'égalité entre les filles et les garçons ». Par ailleurs, « pour contribuer à la lutte contre les violences et les stéréotypes de genre [...] l'Ecole doit promouvoir dès l'école primaire l'éducation à la sexualité... ». On remarque donc que cette problématique de l'égalité entre les genres et de la lutte contre les

stéréotypes sont encore au cœur de l'actualité et n'a pour l'instant trouvé aucune réponse satisfaisante.

BIBLIOGRAPHIE

- Auduc, J.-L. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes & Cie
- Astolfi, J.-P. (1988). Les groupes d'apprentissages, *Cahiers pédagogiques*, 264-265, 14-15
- Courtois, M.-C. (1998). Manuel : *A mots contés... CM2*. Paris : Belin
- Dafflon Nouvelle A. (2011). La littérature enfantine au prisme du genre, *Cahiers pédagogiques*, 487, 41
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, 2nde partie : La construction des différences entre les sexes, Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109
- Encyclopaediauniversalis France (2012) [en ligne]. [consulté le 27 avril 2012]. Disponible sur le Web : <<http://www.universalis.fr/dictionnaire/>>
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée Mode d'emploi...* Editions Nathan pédagogie.
- Holloway, J.H. (1999), Improving the Reading Skills of Adolescents, *Educational Leadership*, vol. 57 (2), 80-82.
- Isabelle, K. (2010). Pourquoi la mixité dans les classes ne provoque-t-elle pas spontanément l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ? *Tréma*, 32, 49-67.
- Léchenet, A. (2011). Les garçons, nouveau sexe faible ?, *Cahiers pédagogiques*, 487, 26-27
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Moi, lire? Tu blagues! : guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature [en ligne]*. Ontario : Ministère de l'Éducation [consulté le 10 avril 2012]. Disponible sur le Web : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/gen/moi_lire/index.html>
- Moloney J. (2002). *Boys and Books: Building a culture of reading around our boys*. Australian Broadcasting Corporation.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1. Presses Universitaires du Mirail.
- Mourlevat, J.-C. (2000). *La rivière à l'envers*. Paris : Pocket Jeunesse
- OCDE (2012), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA. Éditions OCDE [consulté le 10 avril 2012]. Disponible sur le Web : <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>>
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie entre exigence d'égalité et droit à la différence* [en ligne]. Université de Genève [consulté le 28 avril 2012].

Disponible sur le Web :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html>

- PISA Database. (2009) [en ligne]. OECD Programme for International Student Assessment (PISA) [consulté le 24 avril 2012]. Disponible sur le Web : <<http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>>.
- Plante, I. (2010). *Comprendre et surmonter les stéréotypes en mathématiques et en français* [en ligne]. Le Réseau d'information pour la réussite éducative [consulté le 29 novembre 2012]. Disponible sur le Web : <<http://rire.ctreq.qc.ca/comprendre-et-surmonter-les-stereotypes-en-mathematiques-et-en-francais/>>.
- Sigward, V. (2007). *Les bizarres*. Paris : Syros
- Simard, E. (2010). *L'enfaon*. Paris : Syros
- Smith, M. W. et Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix No Chevy's: Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth (NH) : Heinemann.
- Wolf, M. et Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Zakhartchouk J.-M. (1997). A propos des groupements d'élèves, *Cahiers pédagogiques*, Supplément n°3, 12

Textes officiels :

- Arrêté du 12 juillet 1982 (BO n°29 du 22 juillet 1982) sur l'Action éducative contre les préjugés sexistes
- Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000 (BO n°10 du 9 mars 2000)
- Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences
- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 29 juin 2006.
- Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 (Circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013).

ANNEXES

Annexe n°1 : Statistiques PISA de 2009 – Résultats des élèves en lecture, mathématiques et sciences dans les pays de l'OCDE en fonction du sexe de l'élève.

Database - PISA 2009

Student variable : Sex				Reading		Mathematics		Science	
Country	Category	%	(%SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)
France	F	51.26	(1.19)	515	(3.44)	489	(3.35)	497	(3.49)
	M	48.74	(1.19)	475	(4.30)	505	(3.85)	500	(4.65)
OECD Total*	F	49.28	(0.27)	508	(1.25)	481	(1.33)	494	(1.28)
	M	50.72	(0.27)	475	(1.43)	496	(1.35)	498	(1.46)
OECD Average*	F	49.55	(0.19)	513	(0.52)	490	(0.56)	501	(0.56)
	M	50.45	(0.19)	474	(0.61)	501	(0.61)	501	(0.62)

OECD Average - the average of the valid percentages and mean performance of OECD countries.

OECD Total - (OECD as single entity) - each country contributes in proportion to the number of 15-year-olds enrolled in its schools.

Annexe n°2 : Statistiques PISA de 2009 – Résultats des élèves en lecture, mathématiques et sciences dans les pays de l'OCDE en fonction de la répartition par groupe de niveau dans toutes, aucune ou certaines matières scolaires.

M = aucune réponse ou réponse invalide

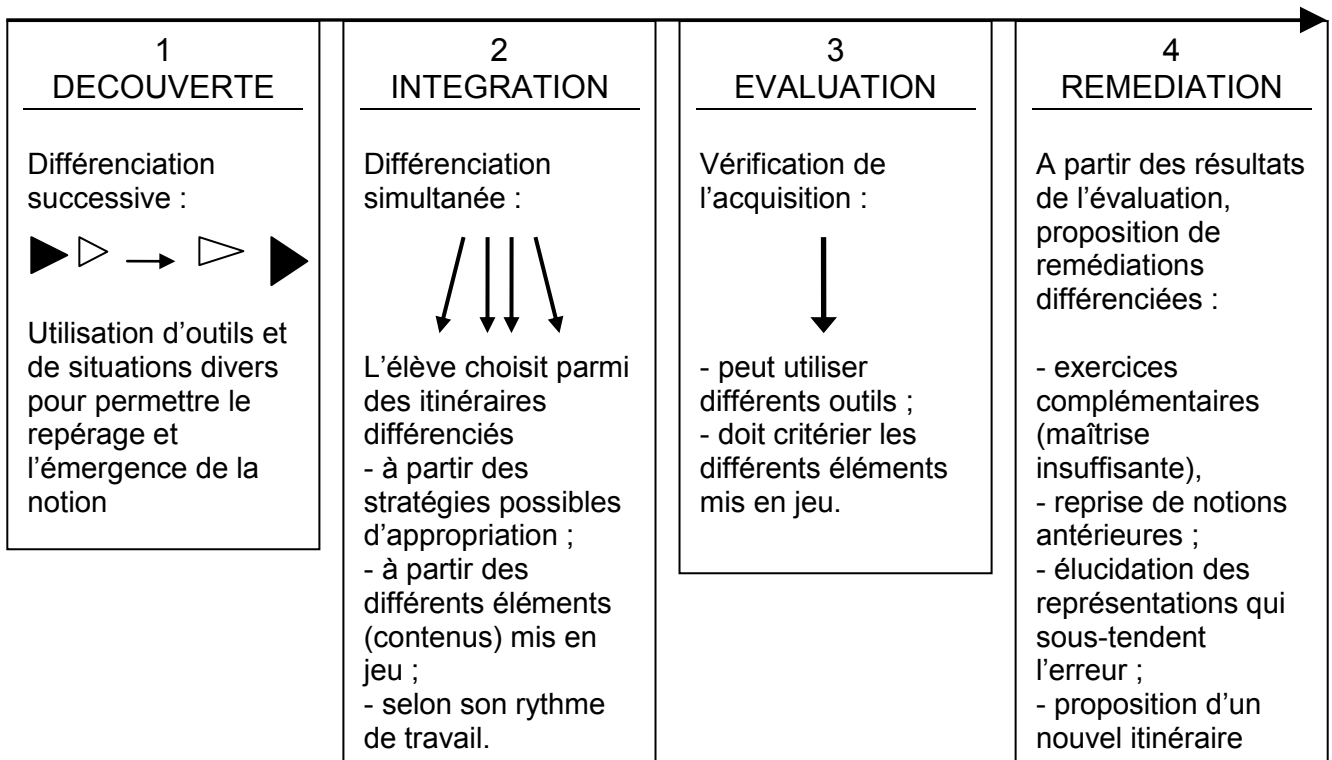
Database - PISA 2009

"Streaming by contents": "Schools policy for students with different abilities - Students are grouped by ability within their classes".				Reading		Mathematics		Science	
Country	Category	%	(%SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)
OECD Total	For all subjects	4.98	(0.51)	470	(5.75)	457	(6.73)	468	(5.72)
	For some subjects	47.14	(1.39)	489	(1.95)	486	(2.11)	493	(2.15)
	Not for any subject	45.47	(1.37)	498	(2.10)	495	(2.10)	504	(2.17)
	M	2.41	(0.39)	469	(9.80)	464	(8.27)	474	(9.65)
OECD Average	For all subjects	4.53	(0.25)	483	(3.13)	483	(3.36)	491	(3.45)
	For some subjects	46.35	(0.55)	489	(0.96)	492	(0.97)	497	(0.97)
	Not for any subject	46.99	(0.56)	498	(0.88)	501	(0.91)	506	(0.88)
	M	2.70	(0.18)	472	(3.85)	474	(3.98)	477	(4.07)

Annexe n°3 : « Proposition d'une séquence d'apprentissage en pédagogie différenciée » dans *L'école Mode d'emploi* de P. Meirieu (2009, p.142) :

**PROPOSITION D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE
EN PEDAGOGIE DIFFERENCIEE**

**Objectif
d'apprentissage**



GROUPES D'APPRENTISSAGE

	GROUPES DE DÉCOUVERTE	GROUPES DE CONFRONTATION	GROUPES D'INTER-ÉVALUATION	GROUPES D'ASSIMILATION	GROUPES D'ENTRAÎNEMENT MUTUEL	GROUPES DE BESOIN
OBJECTIF VISE	Permettre à chaque groupe d'approfondir un aspect d'une question, sur la base d'un problème collectif à la classe.	Organiser la confrontation de points de vue initiaux différents, afin de provoquer leur dépassement.	Utiliser d'autres lectures pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et en faciliter le rebondissement.	Laisser à des groupes le temps de se redire avec leurs mots propres, une notion qui vient d'être présentée.	Rendre la tâche plus facile à chaque élève grâce aux ressources collectives du groupe.	Permettre la reprise d'une notion et son approfondissement, en tenant compte de difficultés précises constatées.
LOGIQUE DU FONCTIONNEMENT	Logique du projet	Logique du conflit socio-cognitif	Logique de la communication	Logique de la reformulation	Logique de l'appui collectif	Logique de la remédiation
RÉGULATION A INTRODUIRE	S'assurer que le but du travail ne dérive pas sans contrôle, au fil du temps.	S'assurer que chacun prend bien en compte les objections que les autres lui font.	S'assurer que chacun s'efforce d'entrer dans la logique de ce qui est écrit.	S'assurer que la discussion porte effectivement sur le point décidé.	S'assurer que l'échange permet à chacun d'effectuer une part du travail individuel.	S'assurer du caractère temporaire du groupement, et de la <u>mobilité</u> possible des élèves.
PROBLÈME PRINCIPAL	Éviter les synthèses collectives, artificielles et ennuyeuses ; les organiser sur des points particuliers, transversaux aux divers groupes.	Composer le groupe pour favoriser l'émergence d'un conflit intellectuel, origine du problème à résoudre.	Surveiller la nature des critiques afin qu'elles ne soient pas trop négatives, et que la critique ne tienne pas de se substituer à l'auteur qu'il n'est pas.	Faire fonctionner assez rapidement le dispositif, pour enchaîner — si nécessaire — sur une reprise d'explication.	Ne pas noyer le caractère personnel de l'apprentissage dans la réflexion du groupe ; faire admettre que des phases ultérieures seront individuelles.	Construire un moment d'évaluation formative, permettant de fonder sur des indices précis la répartition des groupes.
DÉRIVE INSCRITE	Dérive productive	Dérive oppositionnelle	Dérive destructrice	Dérive bavarde	Dérive paresseuse ou fusionnelle	Dérive sélective

⊕ **pas bête de**
chaquer son sujet.

J.-P. Astolfi - 1987

Annexe n°5 : Texte utilisé dans l'unité 4 du test PISA de 2009 : « Avis affiché au supermarché » et les questions qui lui sont associées

**UNITÉ N° 4 DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR PAPIER :
AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ**

Alerte : Allergie aux arachides
Biscuits fourrés au citron

Date de l'alerte : 4 février

Nom du fabricant : Fine Foods s.a.

Informations sur le produit : Biscuits fourrés au citron, 125 g
(Date de péremption : le 18 juin et Date de péremption : le 1^{er} juillet)

Détails : Certains biscuits de ces lots peuvent contenir des morceaux d'arachides, qui n'apparaissent pas sur la liste des ingrédients. Les personnes allergiques aux arachides ne doivent pas manger ces biscuits.

Recommandations : Si vous avez acheté ces biscuits, vous pouvez les rapporter au point de vente pour être intégralement remboursé. Pour plus d'informations, appelez le 0 800 034 241.

AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ – QUESTION 2

Quel est le but de cet avis ?

- A. Faire de la publicité pour les Biscuits fourrés au citron.
- B. Indiquer quand les biscuits ont été fabriqués.
- C. Mettre en garde au sujet des biscuits.
- D. Expliquer où acheter les Biscuits fourrés au citron.

AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ – QUESTION 3

Quel est le nom de l'entreprise qui a produit ces biscuits ?

.....

AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ – QUESTION 5

Que feriez-vous si **vous** aviez acheté ces biscuits ?

.....

Pourquoi feriez-vous cela ?

Utilisez les informations données dans le texte pour appuyer votre réponse.

.....

AVIS AFFICHÉ AU SUPERMARCHÉ – QUESTION 6

Pourquoi l'avis mentionne-t-il des dates de péremption ?

.....

Date _____	
Nom _____	
Le vieux peintre Wang-Fô	
<p>Le vieux peintre Wang-Fô et son disciple Ling vagabondaient le long des routes du royaume des Han. Le royaume des Han: c'était le nom qu'en ce temps-là on donnait à la Grande Chine.</p> <p>Personne ne peignait mieux que Wang-Fô les montagnes sortant du brouillard, les lacs avec des vols de libellules, et les grandes houles du Pacifique vues des côtes. On disait que ses images saintes exauçaient d'emblée les prières; quand il peignait un cheval, il fallait toujours qu'il le montrât attaché à un piquet ou tenu par une bride, sans quoi le cheval s'échappait au grand galop du tableau pour ne plus revenir. Les voleurs n'osaient pas entrer chez les gens pour qui Wang-Fô avait peint un chien de garde.</p> <p>Wang Fô aurait dû être riche, mais il aimait mieux donner que vendre. Il distribuait ses peintures à ceux qui les appréciaient vraiment, ou bien les troquait contre un bol de nourriture. Il ne chérissait que ses pinceaux, ses rouleaux de soie ou de papier de riz, et ses petits bâtons d'encres de diverses couleurs qu'il frottait contre une pierre pour en mélanger la poudre avec un peu d'eau.</p>	<p>Ling, en échange de ses leçons, lui donnait tous les soins qu'un disciple doit à son maître. Il mendiait du riz quand Wang et lui étaient à court de piécettes d'argent; et, quand les gens étaient trop avares pour donner, il volait. Il massait le soir les pieds fatigués du vieux, et, le matin, il se levait de très bonne heure pour aller voir aux alentours s'il n'y avait pas un paysage que le maître aimerait bien peindre.</p> <p>Un soir, au soleil couchant, ils atteignirent les faubourgs de la capitale, et Ling chercha pour Wang-Fô une auberge où passer la nuit. Le vieux s'enveloppa dans des loques et Ling se coucha contre lui pour le réchauffer, car le printemps commençait à peine, et le sol de terre battue était encore gelé. Ling souffrait de la saleté de l'auberge, mais le vieux s'enchantait des ombres tremblotantes qu'une maigre lampe jetait sur les murs et des étranges dessins que faisaient au plafond les traces de la suie.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Marguerite Yourcenar, <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i>, Gallimard, 1979.</p>
Mets une croix dans la bonne case sans te reporter au texte.	
1. Wang-Fô peint surtout: a. des portraits. <input type="checkbox"/> b. des paysages. <input type="checkbox"/> c. des natures mortes. <input type="checkbox"/>	4. Wang-Fô et Ling dorment a. dans une auberge confortable. <input type="checkbox"/> b. à même le sol. <input type="checkbox"/> c. chacun dans leur coin. <input type="checkbox"/>
2. Les peintures de Wang-Fô a. ont beaucoup de valeur. <input type="checkbox"/> b. valent un bol de riz. <input type="checkbox"/> c. sont inconnues des Chinois. <input type="checkbox"/>	5. À l'auberge, Wang-Fô a. admire les ombres sur les murs et le plafond. <input type="checkbox"/> b. se plaint du froid. <input type="checkbox"/> c. souffre du manque de confort. <input type="checkbox"/>
3. Wang-Fô offre ses peintures a. à tout le monde. <input type="checkbox"/> b. à ceux qui les aiment vraiment. <input type="checkbox"/> c. en échange d'un repas copieux. <input type="checkbox"/>	Temps de lecture: _____ Nombre de réponses justes: /5

Date _____			
Nom _____			
Dans l'ordre des choses			
<i>Joël vient de tuer un daim sur les terres du Marquis (cf. manuel pages 67 à 69) mais, alors qu'il le rapporte à la porcherie où il habite, il est surpris par Donatien, le fils du Marquis.</i>			
<p>Il recula d'un pas. La bête morte resta entre les deux garçons. Joël pensait au pilori, au fouet du bourreau...</p> <p>Le Marquis-Jeune sauta à terre, avec un sourire étrange. Joël réalisa que Donatien lui avait tendu un piège. À quoi bon le débusquer dans la forêt? Il suffisait de guetter le jeune braconnier près de la porcherie...</p> <p>Bizarrement, Joël se sentit soulagé. Le jeu s'achevait enfin. Les nobles gagnaient. C'était l'ordre des choses. Le Marquis-Jeune en personne le ramènerait au château, vaincu, prisonnier...</p> <p>Le garçon aurait pu fuir à travers champs, par des passages inaccessibles à un cavalier, disparaître, quitter le domaine... Son orgueil le clouait sur place : battu, il payerait. Il attendait, muet, tête baissée. Donatien effleura de sa botte le daim mort.</p> <p>« Je t'attendais... »</p> <p>Joël ne leva pas les yeux.</p> <p>– Tu passerais forcément par là...</p> <p>Joël murmura d'une voix contrainte :</p> <p>– Monseigneur... Vous êtes très habile...</p> <p>Donatien fit siffler sa cravache.</p> <p>– Toi aussi. Tu as... escamoté ce daim à mon pauvre père d'une façon... »</p> <p>Il s'accroupit, caressa les oreilles raidies de l'animal, effleura la plaie de la gorge et remarqua :</p> <p>« Une seule flèche. »</p>	<p>Joël se taisait. Donatien se releva, le visage grave.</p> <p>« J'étais baissé. Tu pouvais m'assommer, t'enfuir... »</p> <p>Joël le regarda sombrement :</p> <p>– Monsieur, je ne fais pas ces choses-là... »</p> <p>Ils restaient face à face... Le daim, pattes raidies, gisait entre eux. Le cheval de Donatien levait parfois la tête. Après un assez long moment, Joël marmonna de mauvaise grâce :</p> <p>« Monseigneur, nous allons au château? Il... il faut choisir un autre porcher, à ma place. Donatien soupira, remonta en selle.</p> <p>– Nous allons chez toi.</p> <p>Il désigna le daim de sa cravache :</p> <p>– Et n'oublie pas ton butin.</p> <p>Interloqué, Joël hésitait. La voix de Donatien se durcit.</p> <p>– Obéis, manant! J'attends! »</p> <p>Cinglé par l'ordre, Joël obéit d'instinct. Donatien talonna légèrement sa monture; comme Joël se retournait, il lança sèchement :</p> <p>« Avance, manant, n'aie pas peur. Si nous rencontrons un garde, je dirai que tu portes mon gibier. Avance! »</p> <p>Humilié, Joël courba l'échine et se mit en marche.</p>		
Paul Thiès, <i>Les braconniers du Roi</i> , Cascade Rageot, 1989.			
Mets une croix dans la bonne case sans te reporter au texte.			
<p>1. Joël savait qu'il risquait</p> <p>a. le pilori. <input type="checkbox"/></p> <p>b. la pendaison. <input type="checkbox"/></p> <p>c. le bannissement. <input type="checkbox"/></p>	<p>4. Après avoir surpris Joël</p> <p>a. Donatien l'emmène au château. <input type="checkbox"/></p> <p>b. Donatien l'emmène à la porcherie. <input type="checkbox"/></p> <p>c. Donatien le laisse dans la forêt. <input type="checkbox"/></p>		
<p>2. Le Marquis-Jeune a attendu Joël</p> <p>a. derrière un buisson. <input type="checkbox"/></p> <p>b. près de la porcherie. <input type="checkbox"/></p> <p>c. dans une clairière. <input type="checkbox"/></p>	<p>5. Joël vaincu se sent</p> <p>a. épouvanté. <input type="checkbox"/></p> <p>b. humilié. <input type="checkbox"/></p> <p>c. malheureux. <input type="checkbox"/></p>		
<p>3. Le Marquis-Jeune pense que</p> <p>a. Joël est peureux. <input type="checkbox"/></p> <p>b. Joël est un mauvais chasseur. <input type="checkbox"/></p> <p>c. Joël est très adroit. <input type="checkbox"/></p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Temps de lecture : _____</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Nombre de réponses justes : /5</td> </tr> </table>	Temps de lecture : _____	Nombre de réponses justes : /5
Temps de lecture : _____			
Nombre de réponses justes : /5			

Date _____			
Nom _____			
L'Aiguille Mummery			
<i>Brigitte apprend l'escalade avec Zian, guide de Chamonix.</i>			
<p>Véritable tour verticale de soixante-dix mètres de hauteur, l'Aiguille Mummery se dresse au-dessus d'eux. La paroi qui domine le versant de Talèfre est encore dans l'ombre; elle seule paraît praticable.</p> <p>Toutefois, Zian choisit la lumière, se dresse dans une fissure verticale à peine visible et progresse lentement avec une peine dont témoigne sa respiration haletante.</p> <p>« À vous », crie-t-il au bout de quelques minutes.</p> <p>Brigitte, à son tour, se coince dans la fissure. Mais l'effort physique est trop violent; elle se crispe, écorchant ses mains fragiles sur le granit coupant. Tout son corps est meurtri malgré l'épaisseur de ses vêtements de gros drap. Elle se repose de tout son poids sur la corde d'attache que Zian tient tendue à l'extrême. Ses espadrilles dérapent, ses jambes flottent dans le vide à la recherche de prises introuvables; elle implore Zian du regard, cependant que, très calme, il lui jette des conseils:</p> <p>« Doucement, reposez-vous... Là... Coincez le genou droit... Avancez votre main gauche... Oui, vous y êtes... Je vous assure, ne craignez rien. »</p> <p>Alors, réconfortée, elle détend son corps et Zian, qui la surveille, tire sur la corde. Enfin, elle s'abat, épuisée, sur l'étroite corniche où se tient son guide:</p> <p>« Zian, je suis à bout, je n'irai jamais jusqu'au sommet.</p> <p>– Que si, mademoiselle, regardez! Il est là,</p>	<p>au-dessus de nos têtes. Encore deux longueurs de corde. »</p> <p>Et Zian part, s'élève on ne sait comment, le corps en équerre, les mains en biais sur une lame de granit, les jambes pesant sur la plaque.</p> <p>« Allez-y, comme je vous ai dit, crie-t-il, bravo, encore un effort. »</p> <p>Il repart, il force de nouveau la muraille et Brigitte grimpe derrière lui. Elle pose ses mains à plat sur les dalles, elle appuie sur la semelle de ses espadrilles, elle avance, elle progresse, attirée par le regard de l'homme, soutenue par ce regard, et lui, d'une traction un peu plus forte, l'arrache à la paroi, l'amène près de lui, toute chancelante, ivre d'action, d'émotion. Debout au milieu de ce vide immense, il la serre dans ses bras, car un faux pas serait mortel et il lui dit simplement: « Le sommet! »</p> <p>Et Brigitte éprouve tout à coup le poids des fatigues de la veille, de la nuit, de la matinée; ses nerfs lâchent, elle fond en larmes, blottissant sa tête dans le creux de l'épaule de son guide.</p> <p>« C'est fini, Brigitte, fini! Nous n'irons pas plus haut aujourd'hui », plaisante-t-il.</p> <p>Soudain, Brigitte se sent heureuse, déli-vrée, détendue comme le paysage qui l'entoure. Il lui semble vivre un rêve qu'elle n'aurait jamais osé faire.</p>		
<small>D'après Roger Frison-Roche, <i>La grande crevasse</i>, Arthaud, 1948.</small>			
Mets une croix dans la bonne case sans te reporter au texte.			
<p>1. Zian est un guide</p> <p>a. attentif. b. imprudent. c. décourageant.</p> <p>2. Brigitte est</p> <p>a. une escaladeuse expérimentée. b. une escaladeuse débutante. c. une jeune fille peureuse.</p> <p>3. Brigitte grimpe</p> <p>a. derrière le guide. b. devant le guide. c. à côté du guide.</p>	<p>4. Brigitte pleure</p> <p>a. de fatigue. b. de plaisir. c. de découragement.</p> <p>5. Zian a envie</p> <p>a. d'impressionner la jeune fille. b. de terminer au plus vite cette course. c. de faire partager son amour de l'escalade.</p>		
<table border="1"><tr><td>Temps de lecture _____</td></tr><tr><td>Nombre de réponses justes: /5</td></tr></table>		Temps de lecture _____	Nombre de réponses justes: /5
Temps de lecture _____			
Nombre de réponses justes: /5			

Date _____	
Nom _____	
Le monsieur et le quincaillier	
<p>LE MONSIEUR – Bonjour, monsieur.</p> <p>LE QUINCAILLIER – Bonjour, monsieur.</p> <p>LE MONSIEUR – Je désire acquérir un de ces appareils qu'on adapte aux portes et qui font qu'elles se ferment d'elles-mêmes.</p> <p>LE QUINCAILLIER – Je vois ce que vous voulez, monsieur. C'est un appareil pour la fermeture automatique des portes.</p> <p>LE MONSIEUR – Parfaitement. Je désirerais un système pas trop cher.</p> <p>LE QUINCAILLIER – Oui, monsieur, un appareil bon marché pour la fermeture automatique des portes.</p> <p>LE MONSIEUR – Et pas trop compliqué.</p> <p>LE QUINCAILLIER – C'est à dire que vous désirez un appareil simple et peu coûteux pour la fermeture automatique des portes.</p> <p>LE MONSIEUR – Exactement. Et puis, pas un de ces appareils qui ferment les portes si brusquement...</p> <p>LE QUINCAILLIER – ... Qu'on dirait un coup de canon ! Je vois ce qu'il vous faut : un appareil simple, peu coûteux, pas trop brutal, pour la fermeture automatique des portes.</p>	<p>LE MONSIEUR – Tout juste. Mais pas non plus de ces appareils qui ferment les portes si lentement...</p> <p>LE QUINCAILLIER –... Qu'on croirait mourir ! L'article que vous désirez, en somme, c'est un appareil simple, peu coûteux, ni trop lent, ni trop brutal, pour la fermeture automatique des portes.</p> <p>LE MONSIEUR – Vous m'avez compris tout à fait. Ah ! et que mon appareil n'exige pas, comme certains systèmes que je connais, la force d'un taureau pour ouvrir la porte.</p> <p>LE QUINCAILLIER – Bien entendu. Résumons-nous. Ce que vous voulez, c'est un appareil simple, peu coûteux, ni trop lent, ni trop brutal, d'un maniement aisé, pour la fermeture automatique des portes. [...]</p> <p>LE MONSIEUR – Eh bien ! montrez-moi un modèle.</p> <p>LE QUINCAILLIER – Je regrette, monsieur, mais je ne vends aucun système pour la fermeture automatique des portes.</p>
Alphonse Allais, <i>Les Templiers.</i>	
Mets une croix dans la bonne case sans te reporter au texte.	
<p>1. Le client recherche</p> <p>a. un système de fermeture de sûreté. <input type="checkbox"/></p> <p>b. un système de fermeture automatique. <input type="checkbox"/></p> <p>c. un système de fermeture manuelle. <input type="checkbox"/></p> <p>2. Ce système ne doit pas être</p> <p>a. trop coûteux. <input type="checkbox"/></p> <p>b. trop volumineux. <input type="checkbox"/></p> <p>c. trop fragile. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Le quincaillier répond</p> <p>a. avec impatience. <input type="checkbox"/></p> <p>b. avec précision. <input type="checkbox"/></p> <p>c. avec indifférence. <input type="checkbox"/></p>	<p>4. Le quincaillier</p> <p>a. n'a plus cet article en magasin. <input type="checkbox"/></p> <p>b. propose un article de remplacement. <input type="checkbox"/></p> <p>c. a bien compris ce que cherche son client. <input type="checkbox"/></p> <p>5. Les caractéristiques de l'appareil sont décrites dans l'ordre suivant :</p> <p>a. simple, peu coûteux, ni trop lent ni trop brutal, d'un maniement aisé. <input type="checkbox"/></p> <p>b. d'un maniement aisé, peu coûteux, simple, ni trop lent ni trop brutal. <input type="checkbox"/></p> <p>c. d'un maniement aisé, ni trop lent ni trop brutal, simple et peu coûteux. <input type="checkbox"/></p>
Temps de lecture _____	Nombre de réponses justes: <u> 15 </u>

Annexe n°10 : Fiches techniques des trois ouvrages choisis pour la phase latente

La rivière à l'envers

Auteur(s) : MOURLEVAT Jean-Claude
Éditeur : Pocket jeunesse
Niveau de classe : 6^e
Genre : récit - fantastique-merveilleux – apprentissage
Relation avec le programme : sentiments
Mots-clés : quête initiatique, amour, amitié

Présentation : Tomek est orphelin. À treize ans, il travaille dans une épicerie où rien ne manque. Rien ? Une jeune inconnue, Hannah, lui demande de l'eau de la rivière Qjar, une eau miraculeuse qui rend immortel. Tomek décide de se lancer sur les traces d'Hannah, dont il est tombé amoureux. Il part lui aussi à la recherche de cette rivière qui coule à l'envers. Il rencontre des gens insolites, traverse des mondes merveilleux.

Pertinence et intérêt de la lecture : Un magnifique récit d'apprentissage, entre conte et roman. Le voyage initiatique de deux enfants dans un monde imaginaire, plein de poésie. Un écrivain qui possède un vrai talent de conteur.

Point particulier : Le lecteur suit la quête de Tomek dans le tome 1, tandis que le tome 2 est le récit par Hannah de ses propres aventures.

L'enfaon

Auteur(s) : SIMARD Eric
Éditeur : Syros
Niveau de classe : CM2-6e
Genre : récit - science fiction
Relation avec le programme : sentiments
Mots-clés : amour, dérives scientifiques, différence, manipulation génétique

Présentation : Il y a un nouveau dans la classe et Leïla, la narratrice, tombe tout de suite amoureuse de ce garçon aux grands yeux doux et rêveurs. Mais l'enfaon n'est pas comme les autres, il vient du GHGM, le Centre des Humains Génétiquement modifiés.

Pertinence et intérêt de la lecture : Coup de cœur pour ce petit récit qui aborde de manière très sensible et poétique des thématiques qui touchent les élèves : différences, amour, scolarité, intégration, modifications génétiques. Personnages attachants. Description très fine des émotions amoureuses. Regard positif de l'enseignante et de l'inspecteur sur l'enfaon qui rencontre des difficultés scolaires mais révèle une grande sensibilité.

Les bizarres

Auteur(s) : SIGWARD Valérie
Éditeur : Syros
Niveau de classe : 6e
Genre : récit - policier - humour
Relation avec le programme : adolescence
Mots-clés : amitié, critique sociale, inégalités

Présentation : Une nuit, où il ne parvient pas à trouver le sommeil, Thibault aperçoit, à la fenêtre du pavillon situé en face de celui de ses parents, une fille de son âge qui regarde les étoiles. Mais, soudain, un homme fait irruption pour éteindre la lumière. Il n'en faut pas plus à Thibault et à ses deux amis, Ginou et Dialo, pour se lancer dans une enquête qui va les mener de surprise en surprise et leur montrer qu'il ne faut pas toujours se fier aux apparences.

Pertinence et intérêt de la lecture : Un récit policier intelligent et drôle, qui met en scène des personnages attachants et offre des dialogues vifs et pleins d'esprit. Une lecture savoureuse.

Annexe n°11 : Questions à choix multiples sur les différents textes pour l'évaluation formative

Dans l'ordre des choses

1. Joël a tué :
- un porc
 - un daim
 - un chevreuil

2. Joël n'a pas fuit :
- car il ne pouvait pas.
 - car il avait très peur.
 - par orgueil.

3. Le Marquis-Jeune :
- est impressionné par l'adresse de Joël.
 - a peur de Joël.
 - est surpris de rencontrer Joël.

4. Joël n'a pas assommé Donatien :
- par orgueil.
 - pour pouvoir récupérer son gibier.
 - car il a préféré s'enfuir.

5. Donatien va à la porcherie :
- en marchant.
 - à cheval.
 - en portant l'animal.

Temps de lecture :
Nombre de réponses justes : /5

1. Wang-Fô était pauvre :
- car ses peintures n'avaient aucune valeur.
 - car il préférerait donner ses peintures.
 - car son matériel pour peindre coûtait cher.
2. Ling s'occupait de Wang Fô :
- car il faisait partie de sa famille.
 - pour ne pas que le vieux peintre meurt de faim.
 - en échange de leçons.
3. Pour survivre, Ling :
- mendiait de la nourriture.
 - volait de la peinture.
 - vendait des peintures en échange de piécettes d'argent.

4. On dit que les peintures de Wang-Fô :
- sont surprenantes.
 - font peur aux voleurs.
 - sont saintes.
5. A l'auberge, Ling :
- admire les ombres sur les murs et le plafond.
 - souffre du manque de confort.
 - peint des paysages qu'il voit aux alentours.

Temps de lecture :
Nombre de réponses justes : /5

Le vieux peintre du Wang-Fô

L'Aiguille Mummery

1. Brigitte s'écorche contre la roche :
- car elle a des vêtements trop fins.
 - car le granit est très coupant.
 - car elle veut vite arriver en haut.
2. Brigitte se sent :
- délaissée par le guide.
 - incapable de redescendre.
 - attirée par le regard de Zian.
3. Zian est :
- inquiet pour Brigitte.
 - d'un calme impressionnant.
 - pressé d'arriver au sommet.

4. L'ascension complète dure depuis :
- une semaine.
 - la veille.
 - la matinée.
5. Brigitte est :
- fière de sa performance.
 - déçue par le paysage.
 - inquiète par ce qui l'attend le lendemain.

Temps de lecture :
Nombre de réponses justes :/5

Le Monsieur et le quincaillier

1. Le quincaillier est :
- patient.
 - indifférent.
 - énervé.
2. Le Monsieur cherche un système qui ferme automatiquement les portes :
- lentement pour ne pas faire de bruit.
 - rapidement pour ne pas avoir à patienter.
 - facilement pour ne pas avoir besoin d'une force de taureau pour la manier.
3. Le quincaillier :
- est désolé pour le client.
 - se moque du monsieur.
 - est content de vendre cet article.

4. Le système doit être :
- léger.
 - petit.
 - simple.

5. Le Monsieur est :
- indécis.
 - précis.
 - impatient.

Temps de lecture :
Nombre de réponses justes :/5

Annexe n°12 : Résultats de l'évaluation formative.

	TEST 1: Le peintre du Wang Fô				TEST 2: Les braconniers du roi			
	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5
Julie	398	22	52	3	530	38	40	2
Estelle	170	4	127	3	220	4	107	1
Margo	164	0	134	4	193	1	122	4
Louane	149	1	147	1	183	0	130	5
Claire T	140	1	156	5	175	10	132	3
Claire L	147	3	148	4	169	4	139	4
Melinda	168	1	130	3	207	3	114	5
Mathilde	115	0	190	4	137	3	172	4
Camille	137	5	158	3	161	4	146	4
Guénola	167	3	130	4	181	1	131	5
MOYENNE			137,1	3,40			123,1	3,70
MEDIANE			140,1	3,5			130,1	4,0

Tableau récapitulatif des résultats des filles sur les textes « Le peintre du Wang Fô » et « Les braconniers du roi » en lecture à haute voix lors de l'évaluation formative

	TEST 1: Le peintre du Wang Fô				TEST 2: Les braconniers du roi			
	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Fautes	Mots /min	Note /5
Clément	148	1	148	4	185	1	128	4
Thomas D	192	0	114	4	221	3	106	5
Angel	287	5	75	2	369	3	64	5
Pierre	119	1	184	5	139	5	168	5
Nicolas	173	10	123	2	221	12	104	1
Luca	150	1	146	3	182	2	130	3
Tony	122	1	179	4	151	0	157	3
Nikita	165	3	132	4	204	4	115	2
Niko	200	2	109	4	216	3	109	5
Thomas L	151	3	144	4	178	2	132	5
Bryan	-	-	-	-	-	-	-	-
MOYENNE			135,3	3,60			121,3	3,80
MEDIANE			137,7	4,0			121,4	4,5

Tableau récapitulatif des résultats des garçons sur les textes « Le peintre du Wang Fô » et « Les braconniers du roi » en lecture à haute voix lors de l'évaluation formative

	TEST 3: L'Aiguille Mummy			TEST 4: Le Monsieur ...		
	Temps (s)	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Mots /min	Note /5
Julie	370	69	3	130	115	5
Estelle	80	319	2	120	125	5
Margo	190	134	3	110	136	4
Louane	120	213	3	80	188	5
Claire T	120	213	2	70	214	5
Claire L	170	150	5	80	188	4
Melinda	190	134	3	80	188	5
Mathilde	70	364	4	60	250	4
Camille	170	150	5	80	188	5
Guénola	160	159	5	80	188	5
MOYENNE		190,5	3,50		177,9	4,70
MEDIANE		154,7	3,0		187,5	5,0

Tableau récapitulatif des résultats des filles sur les textes « L'Aiguille Mummy » et « Le monsieur et le quincaillier » en lecture silencieuse lors de l'évaluation formative

	TEST 3: L'Aiguille Mummy			TEST 4: Le Monsieur ...		
	Temps (s)	Mots /min	Note /5	Temps (s)	Mots /min	Note /5
Clément	300	85	3	110	136	4
Thomas D	210	121	4	60	250	5
Angel	270	94	1	160	94	3
Pierre	90	283	2	60	250	4
Nicolas	120	213	3	80	188	3
Luca	170	150	4	120	125	5
Tony	60	425	4	60	250	4
Nikita	170	150	4	80	188	5
Bryan	50	510	2	35	429	3
Niko	120	213	4	60	250	2
Thomas L	90	283	4	60	250	5
MOYENNE		229,8	3,18		219,0	3,91
MEDIANE		212,5	4,0		250,0	4,0

Tableau récapitulatif des résultats des garçons sur les textes « L'Aiguille Mummy » et « Le monsieur et le quincaillier » en lecture silencieuse lors de l'évaluation formative