



**HAL**  
open science

# La différenciation dans l'évaluation formative: le tutorat par les pairs en classe de sixième

Émilie Lafon

► **To cite this version:**

Émilie Lafon. La différenciation dans l'évaluation formative: le tutorat par les pairs en classe de sixième. Education. 2018. dumas-01940768

**HAL Id: dumas-01940768**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01940768>**

Submitted on 30 Nov 2018

**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.

## **Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : Histoire-géographie***

# **La différenciation dans l'évaluation formative : le tutorat par les pairs en classe de sixième**

**Présenté par Emilie LAFON**

**Mémoire de M2 encadré par Laurent TURC**

## Table des matières

Introduction : La différenciation pédagogique dans l'évaluation .....	1
1. L'état de l'art .....	2
1.1. Historique des recherches sur la pédagogie différenciée dans l'évaluation.....	2
1.1.1. Naissance de la pédagogie différenciée .....	2
1.1.2. Les évaluations et la différenciation pédagogique.....	3
1.1.3. Les pratiques des professeurs .....	4
1.2. Les avancées en termes de pédagogie différenciée dans l'évaluation .....	5
1.2.1. Identifier les différences des élèves .....	5
1.2.2. Le rôle de l'évaluation dans l'approche par compétences.....	6
1.2.3. Les différents moyens de différencier dans l'évaluation .....	7
1.3. Le tutorat entre pairs dans l'évaluation formative .....	9
2. Méthodologie et dispositif de l'expérimentation du tutorat par les pairs en classe de 6 <sup>ème</sup> .....	11
2.1. Le contexte expérimental.....	11
2.1.1. Les participants.....	11
2.1.2. Caractéristiques de l'établissement .....	13
2.2. Les supports utilisés pour l'expérimentation du tutorat .....	13
2.3. La procédure d'expérimentation du tutorat par les pairs.....	15
2.3.1. Identification des buts et des attentes.....	16
2.3.2. Méthodes et outils utilisés précédemment .....	16
2.3.3. Améliorations à apporter .....	17
2.3.4. Mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage.....	18
3. Résultats de l'expérimentation du tutorat par les pairs .....	21
3.1. Présentation des résultats.....	21
3.2. Analyse des résultats.....	23
3.3. Limites et perspectives .....	27
Conclusion .....	30
Bibliographie.....	31
Annexes .....	I
Annexe 1 : Fiche séquence du chapitre 4 de géographie de 6 <sup>ème</sup> « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) et/ou de grande biodiversité ». .....	I
Annexe 2 : Fiche d'auto-évaluation/évaluation du niveau de maîtrise de la compétence ciblée. ....	III
Annexe 3 : Questionnaire de retour d'expérience distribué aux élèves.....	IV



## **Introduction : La différenciation pédagogique dans l'évaluation**

Le collège unique<sup>1</sup> entend mener tous les élèves vers un même but, tout en tenant compte de leur individualité. Pour y arriver, les enseignants se doivent de pratiquer une pédagogie différenciée pour adapter leurs enseignements au plus grand nombre d'élèves. Pour prendre en compte l'individualité des élèves, il faut avant tout déceler ce qui les caractérise, leurs différences, leurs besoins et leurs points forts. L'enseignant doit opérer une analyse des processus d'apprentissage des élèves, pour y adapter ensuite ses enseignements. La pédagogie différenciée offre un large éventail de possibilités pour adapter les enseignements aux besoins particuliers des élèves. Les évaluations font partie des pratiques pédagogiques, et des obligations des professeurs.

La réforme du collège mise en place en 2016<sup>2</sup> définit le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture comme le but à atteindre pour tout élève à la fin du cycle 4 de sa scolarité. L'approche par compétences permet une diversité de méthodes pour la pédagogie différenciée. Dans l'approche par compétences, l'évaluation permet d'établir un diagnostic de la progression de l'élève sur une compétence donnée (évaluation diagnostique) avant de commencer sa formation, qui pourra ainsi être adaptée à l'élève, et suivie d'une remédiation (évaluation formative). Enfin, une évaluation sommative permettra de faire le point sur la progression de l'élève. J'ai donc choisi de m'intéresser à la différenciation pédagogique dans l'évaluation par le biais du tutorat par les pairs car cette thématique me permet de me pencher sur une manière d'apporter des solutions aux besoins particuliers des élèves qui peuvent les mettre en échec s'ils ne sont pas pris en compte.

Un état de la recherche sur la différenciation pédagogique, plus particulièrement dans l'évaluation, permettra de dresser un tableau des questionnements et des pistes de réponses sur ce sujet apportées par les chercheurs en pédagogie. Une problématique en découlera pour déboucher sur la présentation d'un dispositif expérimental et sa méthodologie. Les résultats en seront ensuite analysés, permettant de tirer des conclusions et de proposer des pistes de remédiation.

---

<sup>1</sup> Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite « Loi Haby » mettant en place le collège unique qui inclus tous les élèves.

<sup>2</sup> Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

# 1. L'état de l'art

## 1.1. Historique des recherches sur la pédagogie différenciée dans l'évaluation

La différenciation pédagogique est nécessaire à l'enseignement car tous les élèves ont des besoins particuliers. Les enseignants doivent les déceler, les analyser, pour pouvoir y adapter leurs pratiques pédagogiques. Ces pratiques sont les méthodes utilisées par les enseignants pour éduquer et enseigner à leurs élèves.

### 1.1.1. Naissance de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est née dans les esprits des professionnels de l'éducation dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle. Mais c'est à partir du XX<sup>ème</sup> siècle qu'elle entre dans le domaine de la recherche en pédagogie. Ce sont des médecins éducateurs qui sont à l'origine des premières recherches en termes de pédagogie différenciée. Il s'agissait alors de comprendre comment intégrer à l'école les élèves en difficultés. Ces difficultés scolaires étaient imputées à des désordres mentaux. Selon Louis LEGRAND<sup>3</sup>, l'obligation scolaire mise en place par les lois Ferry<sup>4</sup> conduisit à la pédagogie différenciée. En effet, tous les élèves étant obligés d'être instruits à l'école jusqu'à l'âge de 13 ans, les professeurs devaient intégrer tous les profils d'élèves dans leurs classes. Nous parlons aujourd'hui d'inclusion scolaire, et non plus d'intégration, puisque c'est au collège unique de s'adapter aux élèves et à leurs besoins, et non plus l'inverse.

Dans les années 1970, la littérature sur la pédagogie différenciée abonde. En France, c'est Célestin FREINET<sup>5</sup> qui introduit cette pédagogie dans l'éducation. Elle se diffusa à travers le mouvement de « l'Education nouvelle » dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle. Ce mouvement prônait l'individualisation : les dispositifs d'apprentissage devaient s'adapter à chacun des élèves selon leurs besoins. Dans les années 1980-1990, des pédagogues-chercheurs reprirent la notion de pédagogie différenciée. A commencer par Philippe MEIRIEU<sup>6</sup> (né en 1949), qui a été instituteur, professeur dans le second degré, et professeur des universités, ainsi que directeur de l'INRP. Ses

---

<sup>3</sup> Louis LEGRAND (1921-2015) : pédagogue qui fut professeur en sciences de l'éducation, directeur de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). Il publia plusieurs ouvrages de pédagogie dont *La différenciation pédagogique* (1987).

<sup>4</sup> Loi Jules FERRY de 1882.

<sup>5</sup> Célestin FREINET (1896-1966) est un instituteur et pédagogue connu pour la pédagogie qu'il a mise en place au début du XX<sup>ème</sup> siècle avec sa femme Elise FREINET. Il prône les méthodes naturelles d'apprentissage, par « tâtonnement expérimental ». Il incite les élèves à chercher et inventer plutôt que reproduire, et ce grâce à la coopération, l'expérimentation, notamment avec des classes hors les murs.

<sup>6</sup> <https://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/biographie.htm>

travaux portent sur le travail en groupe des élèves, sur la pédagogie différenciée et les conditions de réussite du collège unique. Jean-Pierre ASTOLFI<sup>7</sup> (1943-2009) a mené des recherches sur la didactique de sciences à l'INRP, ainsi que sur les apprentissages scolaires et l'appropriation des savoirs par l'élève. Il était professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Il a participé à la formation des adultes. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK<sup>8</sup> (né en 1951) a enseigné dans des collèges ZEP pendant plus de 25 ans. Il a été formateur d'enseignant. Ses objets de recherche sont l'aide au travail des élèves, la lutte contre l'exclusion, la motivation, ainsi que la place de la culture à l'école.

Ces pédagogues tentent, par des moyens différents, de mettre l'élève au centre des apprentissages pour qu'il en soit acteur et que ses besoins soient pris en compte. Cela sous-entend d'identifier, en amont, les différences entre les élèves et donc les besoins de chacun pour s'y adapter.

### **1.1.2. Les évaluations et la différenciation pédagogique**

Les évaluations sont une obligation institutionnelle pour les professeurs, et elles permettent aussi d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves dans les enseignements vus en classe. Les chercheurs en pédagogie identifient trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique permet de faire un état des lieux du niveau de l'élève sur le sujet étudié et sur les compétences ciblées. A partir de ce tableau, l'enseignant peut construire la différenciation dans les différentes activités prévues dans la séquence. L'évaluation formative permet « d'évaluer le niveau de performance »<sup>9</sup> de l'élève dans ces activités différenciées. Une remédiation peut être mise en place pour faire progresser les élèves dans les points où ils ont des difficultés, ou approfondir certaines pistes pour les élèves ayant un niveau suffisant. L'évaluation sommative doit faire la somme des connaissances vues pendant la séquence et évaluer le niveau de maîtrise final des compétences ciblées dans la séquence.

---

<sup>7</sup> <https://www.editions-retz.com/auteur/jean-pierre-astolfi.html>

<sup>8</sup> <http://www.irea-sgen-cfdt.fr/Zakhartchouk>

<sup>9</sup> NICQUEVERT Xavier, « L'essentiel : l'évaluation formative », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011, p. 55.

Philippe MEIRIEU utilise les évaluations diagnostiques, voire formatives, pour constituer des groupes de besoins dans ses classes. Ces groupes seraient plus efficaces que les groupes de niveaux. Les évaluations diagnostiques permettent d'identifier les besoins des élèves, répartis ensuite en groupes au sein desquels sera travaillé un même type de besoin.

L'approche par compétences, rendue officielle lors de la réforme du collège de 2013, ainsi que la pédagogie différenciée, restent peu ou mal mises en place en classe.

### **1.1.3. Les pratiques des professeurs**

En termes de pratique, la pédagogie différenciée est difficilement analysable par les chercheurs. En effet, la plupart des professeurs n'ont pas conscience que leurs pratiques relèvent, ou ne relèvent pas, de la pédagogie différenciée. Philippe MEIRIEU et Michel DEVELAY parlent de « différenciation sauvage »<sup>10</sup> pratiquée à l'insu de l'enseignant. Ces pratiques non conscientes peuvent alors s'avérer davantage différenciatrices que différenciées. Dans ce cas, elles creusent les inégalités entre les élèves au lieu de les effacer pour les amener vers un même but.

La pédagogie universelle propose des pratiques concrètes pour appréhender de manière efficace les différences des élèves. Il s'agit d'une appellation tirée du design universel en architecture : il s'agit d'un environnement adapté pour être accessible à tous et répondant aux besoins de tous. Le CAST<sup>11</sup> la définit comme « un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluation et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus » et « une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu »<sup>12</sup>. La pédagogie universelle tend donc à prendre en compte toutes les différences des élèves pour y adapter les enseignements. Elle tend donc vers la dénormalisation<sup>13</sup>. Elle est propre à l'inclusion scolaire et compatible avec la pédagogie différenciée.

La pédagogie universelle propose autant de situations d'apprentissage qu'il y a de différences. Elle nécessite donc l'utilisation de la différenciation pour répondre aux besoins de tous

---

<sup>10</sup> KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, coll. « Le point sur », éd. Groupe de Boeck, Bruxelles, 2010, p. 72.

<sup>11</sup> *Center of Applied Special Technology* : organisme américain dédié à la recherche et à l'apprentissage, dont celles des individus à besoins particuliers.

<sup>12</sup> BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia, LECLERC Martine, « in La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », in *Education et francophonie*, 392, (2011), p. 91.

<sup>13</sup> Processus visant à ne pas amener les élèves vers une norme mais plutôt à apprendre en fonction de leurs caractéristiques individuelles.



les élèves. Cette prétention à l'universalité répond au scepticisme de certains parents d'élèves (notamment des élèves qui ne sont pas en difficulté) qui craignent que l'inclusion scolaire n'ait des effets négatifs sur leurs enfants. Il est donc important de préciser que la pédagogie universelle ne baisse pas le niveau d'exigence dans les apprentissages : tous les élèves sont menés vers un même but. Ainsi, aucun élève n'est limité dans sa progression.

## **1.2. Les avancées en termes de pédagogie différenciée dans l'évaluation**

### **1.2.1. Identifier les différences des élèves**

Il existe trois conceptions de la différence d'après Sabine KAHN : la conception « naturalisante », la conception « quantitative » et la conception en termes de « diffraction »<sup>14</sup>. La conception « naturalisante » de la différence identifie des différences intellectuelles et comportementales de nature entre les élèves. Howard GARDNER, par exemple, parle de « formes d'intelligences » : il existerait différentes formes d'intelligence selon lesquelles chaque individu apprendrait différemment des autres. Antoine de LA GARANDERIE quant à lui parle de « profils pédagogiques » (années 1980). Selon cette conception de la différence, les élèves à besoins particuliers, comme les élèves dys- par exemple, ont besoin d'enseignements adaptés, mais l'enseignant ne doit pas baisser le niveau d'exigence les concernant, afin qu'ils puissent toujours progresser dans la gestion de leur trouble.

La conception « quantitative » présente la différence comme relative à la norme de progression prévue. Ainsi, les élèves ayant les élèves qui n'ont pas acquis le niveau de progression prévu auraient des manques par rapport aux autres élèves. L'enseignant ne peut alors agir qu'après l'apprentissage, avec du soutien par exemple. Cette pratique ne ferait que reporter la difficulté sur l'élève puisqu'elle n'arrive qu'après l'apprentissage. L'élève est vu comme étant à l'origine de son échec. Ces deux premières conceptions sont stigmatisantes car elles pointent l'élève comme étant lui-même en échec.

La conception en termes de « diffraction » montre la différence comme « un désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire »<sup>15</sup>. Soit l'élève ne comprend pas la culture scolaire,

---

<sup>14</sup> KAHN Sabine, *op. cit.*, p. 81.

<sup>15</sup> KAHN Sabine, *op. cit.*, p. 87.

soit il la comprend mais la rejette. Dans la culture scolaire, le savoir est une traduction du discours scientifique faite par l'enseignant pour le rendre accessible aux élèves.

Dans cette traduction, le professeur doit tenir compte des représentations des élèves sur le sujet étudié afin que les élèves ne se retrouvent pas confrontés à ce savoir comme à un obstacle, ce qui engendrerait une diffraction (les élèves se disperseraient et ne comprendraient pas ce que le professeur veut leur faire comprendre). L'enseignant doit aussi adapter à ses élèves la forme textuelle du savoir qu'il transmet. Si les élèves ne sont pas habitués, notamment de par leur milieu familial, au type de discours, au vocabulaire et à la syntaxe qu'utilise l'enseignant, ils peuvent avoir du mal à comprendre le savoir qu'on veut leur transmettre. Pour remédier à cela, la remédiation par les pairs peut être un moyen pour remplacer le discours trop éloigné du professeur par le discours d'un camarade, plus proche de celui de l'élève en difficulté.

Cette dernière conception de la différence vise la maîtrise de compétences complexes qui nécessitent de soumettre les élèves à des situations complexes et inédites. Cela pose question : jusqu'où doit-on adapter les enseignements et les évaluations ?

### **1.2.2. Le rôle de l'évaluation dans l'approche par compétences**

Les pratiques pédagogiques doivent être variées pour englober l'ensemble des compétences comprises dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>16</sup> que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle 4 (classe de troisième).

Les chercheurs en pédagogie identifient deux types de compétences : les compétences élémentaires et complexes. Les compétences élémentaires consistent en des actions particulières, définies. Les compétences complexes sont des actions qui peuvent varier en fonction du contexte dans lequel elles sont faites.

Les évaluations permettent d'évaluer le niveau des élèves dans la maîtrise des compétences, et notamment la composante relative à leur niveau d'autonomie dans la reproduction de ces compétences dans des contextes différents. Dans un souci d'efficacité, les évaluations doivent être

---

<sup>16</sup> BO n° 17 du 23 avril 2015.

préparées en amont de la séquence. Avant cela, les compétences dont la maîtrise sera travaillée doivent être ciblées.

L'évaluation diagnostique en début de séquence permet d'identifier le niveau de maîtrise des élèves sur les compétences ciblées. Cela permet d'identifier les besoins des élèves pour cette compétence et de préparer la différenciation pour les activités qui suivront. Elle permet aussi à l'enseignant de préparer des groupes de besoins ou de niveau.

L'évaluation formative en cours de séquence permet de former à la maîtrise de la compétence, et pas encore à sa maîtrise<sup>17</sup>. L'enseignant fournit alors des outils à l'élève pour qu'il se situe dans sa progression, comme par exemple des auto-évaluations. L'élève acquiert ainsi de l'autonomie. L'évaluation formative passe obligatoirement par des *feedbacks* oraux ou écrits, avec le professeur et/ou entre les élèves, et permet de tester la compétence ciblée dans des situations inédites, parfois au hasard<sup>18</sup>. Une remédiation par les pairs peut y faire suite pour aider les élèves en difficulté à cibler leurs points de progression. Les élèves qui font office de remédiateurs, comme par exemple des tuteurs, consolident leurs acquis. L'évaluation formative permet aussi à l'enseignant d'ajuster les apprentissages suivants en fonction de la progression des élèves.

L'évaluation sommative permet d'évaluer le niveau de maîtrise de la compétence ciblée par les élèves à la fin de la séquence.

### **1.2.3. Les différents moyens de différencier dans l'évaluation**

Le scepticisme qui erre autour de la pédagogie différenciée vient généralement des élèves ayant un bon niveau de maîtrise des compétences, et de leurs parents. Ces derniers craignent que les dispositifs mis en place dans le cadre d'une pédagogie différenciée empêchent les élèves ayant un bon niveau de progresser, voire qu'ils les fassent régresser. Il est donc nécessaire d'explicitier que le niveau d'exigence ne doit être baissé pour aucun élève dans la pédagogie différenciée. Le but attendu est le même pour tous les élèves, mais les moyens de l'atteindre peuvent varier. La

---

<sup>17</sup>NICQUEVERT Xavier, « L'essentiel : l'évaluation formative », Cahiers pédagogiques, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011, p. 55.

<sup>18</sup>KAHN Sabine, « L'art du funambule », *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011, p. 31.

prise en compte de la progression de tous les élèves de sa classe par un enseignant est donc essentielle.

Différents leviers ont été identifiés pour différencier les activités des évaluations. Les paramètres pouvant varier sont : le temps accordé à un exercice, le support utilisé (papier, visuel, audio), les consignes (plus ou moins guidées et détaillées), les réponses attendues (plus ou moins longues), les ressources disponibles (livre, cahier). De l'aide peut être proposée aux élèves. Des « coups de pouce » par exemple : dans un exercice de l'évaluation formative ou sommative, les élèves peuvent avoir le choix de demander un indice à l'enseignant pour avancer dans les consignes. Le professeur peut aussi désigner des élèves ayant droit à ces indices et d'autres qui seraient obligés de travailler en autonomie complète. L'environnement de la classe peut varier : travail individuel ou en groupes (de besoin ou de niveau). Le groupe peut prendre la forme de binômes de tutorat, pour faire de la remédiation par exemple. Le tutorat par les pairs peut intervenir pendant et après l'évaluation formative. Les élèves ayant réussi cette évaluation sont mis en binômes avec des élèves ayant eu des difficultés à maîtriser la compétence travaillée, sous forme de tutorat.

Les chercheurs en pédagogie ne sont pas d'accord sur la pertinence des groupes de niveau ou de besoin. Les groupes de niveau sont des groupes homogènes dans lesquels tous les élèves ont le même niveau de maîtrise d'une compétence et progressent à leur rythme. Dans les groupes de besoin, les élèves ont tous les mêmes besoins sur une compétence bien précise par groupe. Un troisième type de groupe est le groupe hétérogène, dans lequel les élèves n'ont pas le même niveau de maîtrise d'une compétence ciblée, ce qui permet aux élèves en difficulté de bénéficier de l'aide de leurs pairs. Les élèves ayant une bonne maîtrise de la compétence peuvent, quant à eux, consolider leur niveau en reformulant ce qu'ils ont appris pour le faire comprendre à leurs camarades en difficulté.

Il est nécessaire d'impliquer les élèves dans l'identification de leurs difficultés, de leurs besoins et de leurs points forts. Dans le cadre de la conception de la différence en termes de « diffraction », il est nécessaire que l'élève puisse identifier, pour chaque activité de l'évaluation formative :

- Ce que j'ai fait : contextualisation.
- Ce que j'ai appris : décontextualisation

- Ce que je peux réutiliser et dans quelles situations : recontextualisation<sup>19</sup>.

Cela permet à l'élève d'acquérir de l'autonomie dans ses apprentissages car il pourra ainsi réutiliser ce qu'il a appris dans les autres activités de l'évaluation formative ainsi que dans l'évaluation sommative. L'identification de ces trois éléments peut être rendue plus facile par le dialogue avec un camarade, dans le cadre du tutorat, mais aussi en les formalisant à l'écrit pour en garder une trace.

L'individualisation est présentée comme un écueil à éviter : il est nécessaire d'adapter les enseignements à chacun des élèves et à leurs différences, mais sans en venir à la stigmatisation. Pour cela, Philippe MEIRIEU préconise d'interagir entre les dispositifs groupaux et individuels<sup>20</sup> afin que les élèves se sentent toujours membres du groupe classe, bien qu'ils soient tous différents et qu'ils aient tous leurs propres besoins.

### **1.3. Le tutorat entre pairs dans l'évaluation formative**

Il est nécessaire de rendre à l'évaluation formative la place qu'elle n'a pas dans les pratiques des enseignants. C'est durant ce type d'évaluation que les apprentissages se font, que les élèves progressent. Pour la rendre plus efficace, la pédagogie de l'entraide, via des dispositifs groupaux, est un moyen reconnu par certains pédagogues comme ayant « un rôle de motivation directe par la prise en charge de responsabilités scolaires, et d'émulation par l'entraide »<sup>21</sup>. Sylvain GRANDSERRE rejoint Philippe MEIRIEU dans l'idée qu'il faut croiser les dispositifs groupaux et individuels : selon lui, l'individualisation qui permet de répondre aux besoins de chacun doit être compensée par un « fonctionnement coopératif de la classe »<sup>22</sup> à travers l'échange, l'entraide, le tutorat. Les binômes de tutorat s'inscrivent donc dans une coopération active entre les élèves. Cette forme de remédiation par le tutorat entre pairs permet aux élèves en difficulté de bénéficier d'une explication différente de celle du professeur, qu'ils n'ont visiblement pas bien comprise, à cause de la trop grande différence de discours utilisés. L'explication de leurs camarades est plus à même d'être à leur portée car les élèves sont susceptibles d'utiliser le même discours. Cette activité est

---

<sup>19</sup> KAHN Sabine, *op. cit.*, p. 100.

<sup>20</sup> MEIRIEU Philippe, « Primat de l'individu ou primat du sujet ? », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011, p. 14.

<sup>21</sup> Antoine de LA GARANDERIE, *Une pédagogie de l'entraide*, éd. Chronique sociale, Lyon, 1994, p. 53.

<sup>22</sup> GRANDSERRE Sylvain, « Les différents de la pédagogie différenciée », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, février 2013, p. 13.

aussi bénéfique aux élèves qui font office de tuteurs car c'est l'occasion pour eux de reformuler des « connaissances procédurales »<sup>23</sup>, et donc de mieux se les approprier et de les consolider. Il est cependant nécessaire d'exposer aux binômes le rôle précis de chacun, et notamment celui du tuteur : un tuteur est « celui qui aide mais ne fait pas à la place de l'autre »<sup>24</sup>.

Dans le but de croiser dispositifs individuels et groupaux pour rendre l'évaluation formative plus efficace, en quoi la différenciation pédagogique par le tutorat lors de l'évaluation formative peut-elle être bénéfique à tous les élèves ?

---

<sup>23</sup> KAHN Sabine, « L'art du funambule », *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011, p. 31.

<sup>24</sup> GRANDSERRE Sylvain, « Les différends de la pédagogie différenciée », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, février 2013, p. 13.

## 2. Méthodologie et dispositif de l'expérimentation du tutorat par les pairs en classe de 6<sup>ème</sup>

L'expérimentation du tutorat par les pairs vise à aider tous les élèves à progresser lors de l'évaluation formative. Les élèves en difficulté progressent grâce à un camarade tuteur qui lui reformule les explications du professeur. Les élèves ayant une bonne maîtrise de la compétence visée progressent en reformulant de manière explicite les connaissances procédurales relatives à la compétence travaillée.

### 2.1. Le contexte expérimental

#### 2.1.1. Les participants

L'expérimentation a été mise en œuvre dans une classe de 6<sup>ème</sup> du collège Jean MERMOZ de Barby (Savoie).

<b>Effectif total</b>	23
<b>Nombre de filles</b>	10
<b>Nombre de garçons</b>	13
<b>Nombre de redoublants</b>	2
<b>Nombre d'élèves ayant un an d'avance</b>	1

Tableau 1 : Effectifs ayant participé à l'expérimentation.

Il s'agit d'une classe agréable et dynamique. Les élèves y sont très curieux, ce qui entraîne une forte participation, sans déborder vers le bavardage. Le niveau général de la classe reste correct bien que peu d'éléments contribuent à son amélioration. Le niveau des élèves y est hétérogène, tant pour la maîtrise des compétences que pour les notes.

	<b>1<sup>er</sup> trimestre</b>	<b>2<sup>ème</sup> trimestre</b>	<b>3<sup>ème</sup> trimestre</b> (Informations non définitives)
<b>Moyenne de la classe en histoire-géographie-EMC</b>	15,21	13,03	12,91
<b>Moyenne d'histoire-géographie-EMC la plus basse</b>	11,60	7,71	4,5
<b>Moyenne d'histoire-géographie-EMC la plus haute</b>	18,13	19,33	9,3

Tableau 2 : Résultats de la classe de 6<sup>ème</sup> participant à l'expérimentation.

En histoire-géographie-EMC, les résultats sont satisfaisants, bien qu'ils aient baissé entre le premier et le deuxième trimestre. Cette baisse est essentiellement due à une hausse des attentes du professeur. La tête de classe est composée de sept élèves dont la moyenne est supérieure à 15, alors qu'un groupe de trois élèves ont une moyenne inférieure à 10. Les treize élèves restant se situent entre 10 et 15 de moyenne.

En ce qui concerne la maîtrise du Socle commun de compétences, une seule élève a, à ce jour, validé toutes les compétences travaillées. Mais 15 des 22 autres élèves n'a qu'entre une et trois compétences disciplinaires<sup>25</sup> en cours d'acquisition, qui seront réévaluées avant la fin de l'année pour être soumises à validation.

Les élèves de cette classe de 6<sup>ème</sup> sont essentiellement issus de famille de professions intermédiaires, d'employés et d'ouvriers. Cette répartition reflète le public de l'établissement en général.

---

<sup>25</sup> Intitulés des compétences référencées dans le programme d'histoire-géographie.



Catégorie socioprofessionnelle	Nombre de parents d'élèves
Agriculteurs exploitants	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	7
Professions intermédiaires	12
Employés	9
Ouvriers	9
Personne sans activité professionnelle ou non renseignée	4

Tableau 3 : Les catégories socioprofessionnelles des familles des élèves participant à l'expérimentation.

### **2.1.2. Caractéristiques de l'établissement**

Le collège Jean MERMOZ se situe dans la commune de Barby, dans la banlieue pavillonnaire de Chambéry. Il accueille 536 élèves dans six classes de 6<sup>ème</sup> et cinq classes pour chacun des autres niveaux. Des classes spécialisées ont été ouvertes : une classe ULIS<sup>26</sup> et une classe de bus-école<sup>27</sup>.

Cet établissement accueille un public issu des communes limitrophes. Il s'agit de communes de la banlieue pavillonnaire de Chambéry (Barby, Challes-les-Eaux, Féjaz, La Ravoire), ainsi que de communes situées dans le massif des Bauges (Curienne, La Thuile). Il s'agit donc d'un public similaire à celui de la classe de 6<sup>ème</sup> participant à l'expérimentation.

## **2.2. Les supports utilisés pour l'expérimentation du tutorat**

Le tutorat entre pairs a été expérimenté lors de la séquence 4 de géographie : « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) et/ou de grande biodiversité »<sup>28</sup>. Cette séquence était composée de cinq séances, dont deux consacrées à la réalisation de deux croquis de paysage. La

<sup>26</sup> Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

<sup>27</sup> Le bus-école accueille deux fois par semaine les élèves ayant des difficultés à parler et/ou comprendre le français, ainsi que des élèves scolarisés irrégulièrement comme les gens du voyage.

<sup>28</sup> Voir annexe 1 p. I : Fiche séquence du chapitre 4 de géographie, 6<sup>ème</sup>.

compétence visée était « Pratiquer différents langages : réaliser ou compléter des productions graphiques (croquis) », du domaine 2 du Socle commun de compétences. Cette compétence avait déjà été travaillée lors du chapitre précédent « Habiter un littoral industrialo-portuaire ou un littoral touristique »<sup>29</sup>. Lors de ce chapitre, les élèves ont complété un fond de croquis et ont réalisé la légende correspondante, à partir de la photographie d'un paysage de littoral touristique. La méthodologie de la réalisation de croquis été donc déjà connue.

La première tâche demandée aux élèves consiste à effectuer une auto-évaluation diagnostique en début de séquence. Les élèves y évaluent leur niveau de maîtrise des différentes étapes de la réalisation d'un croquis de paysage avant de commencer les activités. Ils sont ensuite invités à compléter un premier croquis et réaliser sa légende individuellement. Le second croquis est entièrement réalisé par les élèves, du fond de croquis jusqu'au titre, d'après la photographie d'un paysage analysée en amont. Cette seconde évaluation formative est réalisée en binômes de tutorat. Les fiches d'évaluation du premier croquis permettent de réaliser les binômes d'après les besoins et les points forts de chaque élève.

Après chaque croquis, le professeur évalue lui-même, sur la même fiche que l'auto-évaluation, les réalisations des élèves. Cela permet à ces derniers de comparer leur auto-évaluation à l'avis du professeur. Ils peuvent ainsi identifier eux-mêmes les étapes de réalisation d'un croquis dans lesquelles ils peuvent progresser, et celles qui constituent leur point fort.

A la fin de la séquence, un questionnaire est distribué aux élèves afin de recueillir leur avis et leur ressenti sur cette activité de tutorat, qu'ils ne sont pas habitués à faire en classe. Cela permet d'avoir un retour d'expérience, à la fois pour les élèves et pour le professeur. Les élèves se sentent ainsi investis dans ce qu'ils font en classe, ils sentent que leur avis compte et qu'ils sont acteurs de leur apprentissage. Le professeur peut bénéficier de ce retour d'expérience pour améliorer certains aspects de l'activité si elle doit être réitérée.

---

<sup>29</sup> Dans la programmation annuelle, le thème 3 de géographie « Habiter les littoraux » a été traité avant le thème 2 « Habiter un espace de faible densité ».

### 2.3. La procédure d'expérimentation du tutorat par les pairs

Il est nécessaire de prévoir en amont la procédure d'expérimentation afin de palier à toutes les difficultés qui pourraient intervenir. La pédagogie universelle le préconise dans sa mise en œuvre pour « répondre aux besoins de tous les élèves, et pas seulement de ceux qui ont des besoins particuliers »<sup>30</sup>.

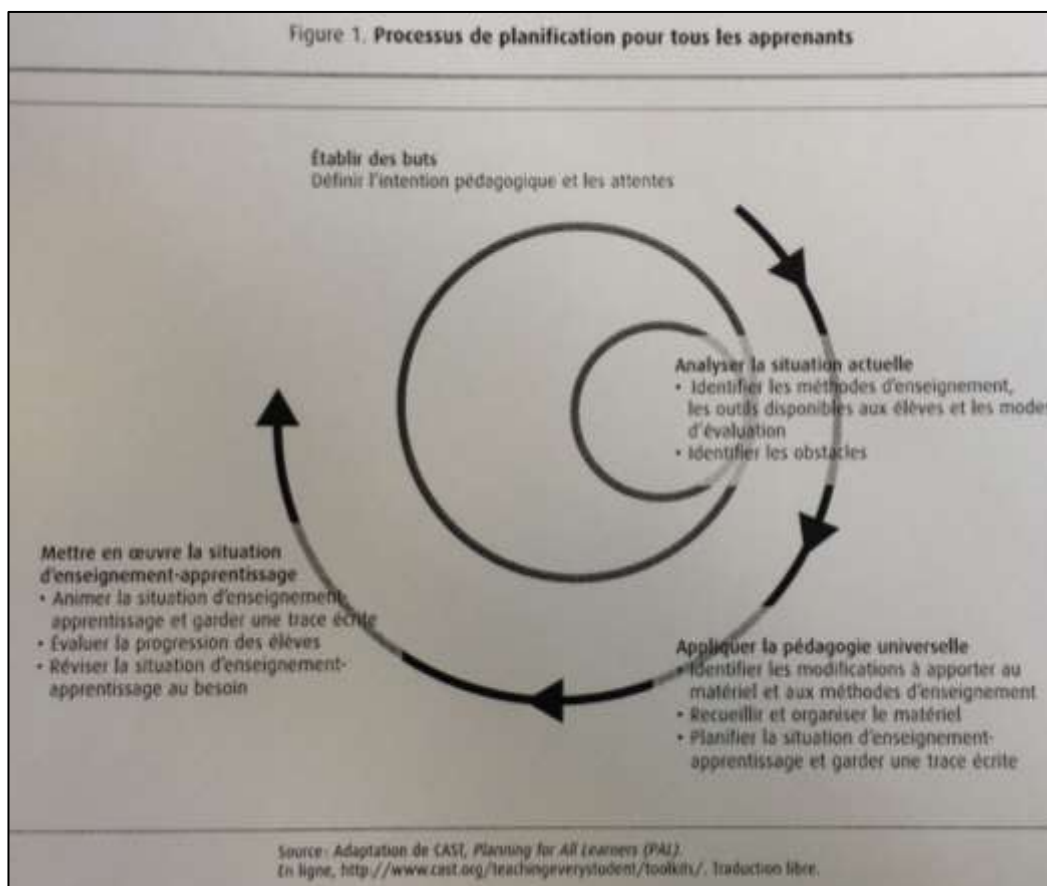


Figure 1 : Processus de planification préconisé par le CAST<sup>31</sup>.

Cette pédagogie invite à suivre quatre étapes de planification des enseignements. La première étape consiste à identifier les buts, les attentes de la situation d'apprentissage qui sera élaborée. La deuxième étape vise à identifier les méthodes, les outils et les modes d'évaluation utilisés jusques là, ainsi que les difficultés qui pourraient subvenir. La troisième étape consiste à apporter des améliorations aux méthodes et au matériel utilisés dans les apprentissages pour ensuite

<sup>30</sup> BERGERON Léna, LECLERC Martine, ROUSSEAU Nadia, *op. cit.*, p. 94.

<sup>31</sup> BERGERON Léna, LECLERC Martine, ROUSSEAU Nadia, *op. cit.*, p. 98.

les planifier au mieux. La quatrième étape est la mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage.

### 2.3.1. Identification des buts et des attentes

Le but est de maîtriser la compétence « compléter ou réaliser un croquis de paysage ». Il s'agit donc de construire la méthodologie permettant une bonne maîtrise de cette compétence. La tâche est fractionnée en quatre étapes. Elles doivent être définies clairement et simplement pour être accessibles à des élèves de 6<sup>ème</sup>, mais sans négliger la rigueur nécessaire à la réalisation d'un croquis. Il s'agit de respecter la zone proximale de Vygotsky : le niveau d'exigence ne doit pas être baissé, quelque soit le niveau de la classe. Cette méthodologie avait déjà été vue avec cette classe dans le chapitre précédent. Elle est donc reprise comme suit :

<b>Etape 1</b>	Je suis capable de repérer les différentes zones du croquis
<b>Etape 2</b>	Je suis capable de colorier de différentes couleurs les différentes zones du croquis
<b>Etape 3</b>	Je suis capable de colorier et de nommer correctement les cases de la légende en fonction de la zone du croquis à laquelle elles correspondent
<b>Etape 4</b>	Je suis capable de donner un titre correct au croquis.

Tableau 4 : méthodologie de la réalisation d'un croquis de paysage.

### 2.3.2. Méthodes et outils utilisés précédemment

Les supports d'enseignement utilisés jusques là sont des documents tirés de manuels : celui utilisé par l'établissement<sup>32</sup>, mais aussi d'autres éditeurs, ou encore de revues scientifiques telle que *La documentation photographique*. Des vidéos sont aussi utilisées, extraites de l'émission *Le dessous des cartes* ou de reportages divers.

Les modes d'évaluation sont les évaluations formatives et sommatives. Les évaluations formatives se déroulent en cours de séquence, pendant les apprentissages, sans être notées. Les sommatives sont faites à chaque fin de chapitre afin d'évaluer et de noter les compétences ciblées dans les objectifs du chapitre et les connaissances sur l'ensemble de la leçon. La notation porte

---

<sup>32</sup> *Manuel Hachette*, coll. Nathalie Plaza, éd. Hachette, Vanves, 2016.

donc seulement sur l'évaluation sommative et les compétences sont travaillées tout au long de la séquence.

### **2.3.3. Améliorations à apporter**

Pour améliorer les méthodes et outils utilisés jusques là, une évaluation diagnostique est ajoutée aux modalités d'évaluation. Elle sera faite sous forme d'auto-évaluation<sup>33</sup> en début de séquence, avant les activités de la première évaluation formative. Une seconde auto-évaluation sera faite en cours d'évaluation formative afin que les élèves suivent leur progression et que le professeur ajuste ses activités. Cette auto-évaluation prendra la forme d'un tableau comprenant les différentes étapes de la méthodologie de réalisation d'un croquis de paysage. Les élèves devront se positionner suivant les quatre étapes, de la méthodologie qui constituent autant d'indicateurs d'évaluation. Le professeur complètera la partie du tableau à son attention afin de donner son avis après les activités de l'évaluation formative (réalisation des croquis). Cette fiche d'auto-évaluation/évaluation permet aux élèves d'identifier les indicateurs qu'ils doivent approfondir et ceux qui constituent leurs points forts. Elle est utile au professeur pour évaluer le niveau de maîtrise de la compétence des élèves. Mais aussi pour constituer les binômes de tutorat : le professeur peut ainsi mettre des élèves en difficulté sur un indicateur avec un autre élève qui a pour point fort ce même indicateur. Le but est de rendre le tutorat d'autant plus efficace en ciblant un ou plusieurs indicateurs précis dans le(s)quel(s) l'élève en difficulté doit progresser.

Les supports utilisés restent le manuel de l'établissement car il fournit deux études de cas correspondant aux attentes du programme et des ressources d'accompagnement. La première étude de cas porte sur une vallée de l'Himalaya. La photographie utilisée comme modèle pour compléter le premier fond de croquis représente un paysage comprenant quatre zones : le village, les champs, le fleuve, les sommets. Ces quatre zones correspondent aux quatre figurés de la légende. La seconde étude de cas porte sur le désert chaud en Arabie saoudite. Là encore, la photographie représente un paysage comprenant quatre zones que les élèves doivent identifier eux-mêmes pour construire le fond de croquis : une zone urbanisée, de la végétation, une zone sableuse, et une montagne rocheuse. Une difficulté supplémentaire est apportée car la zone de végétation est fragmentée : elle se décompose en plusieurs bosquets d'arbres. Ces deux paysages ont l'avantage d'être composés

---

<sup>33</sup> Voir annexe 2 p III : Fiche d'auto-évaluation/évaluation.

d'un nombre adéquat de zones pour des 6<sup>ème</sup>, facilement identifiables. De plus, ils sont significatifs des contraintes naturelles étudiées : climat très chaud, aridité, climat très froid et relief. Les deux croquis sont réalisés par le professeur afin de vérifier qu'il n'y aura pas d'obstacle majeur pour les élèves. Un fond de croquis du premier paysage est gardé vierge car la première tâche demandée aux élèves sera de compléter le fond de croquis et réaliser la légende correspondante. Alors que le second croquis devra être entièrement construit par les élèves.

#### **2.3.4. Mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage**

En classe, la méthodologie de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » est relue pour rappel puisqu'elle a déjà été utilisée au chapitre précédent. Les élèves l'avaient encore bien en mémoire lorsque je la leur ai demandée. La première auto-évaluation/évaluation diagnostique est réalisée par les élèves sur un paysage de montagnes himalayennes, puis relevée. C'était la première fois que cette classe faisait ce type d'évaluation, que ce soit en histoire-géographie ou dans une autre discipline. Un temps d'explication a été pris pour répondre à toutes leurs interrogations sur le fonctionnement d'une auto-évaluation et son utilité dans leur progression. Pour avoir une idée de leur maîtrise de chacun des indicateurs de la méthodologie, les élèves peuvent se baser sur le croquis qu'ils ont fait au chapitre précédent : le croquis de paysage du littoral touristique du Sud de la Floride.

Le fond de croquis du premier paysage, une vallée himalayenne, leur est ensuite distribué. Ils doivent le compléter en suivant la méthodologie. Cette activité est faite individuellement par les élèves, mais dans le cadre d'un cours dialogué. Les quatre étapes de la méthodologie sont réalisées d'après les suggestions des élèves. Le but est, qu'à terme, tous aient le même croquis et la même légende. Ces premiers croquis sont relevés et évalués sur la fiche d'auto-évaluation/évaluation par le professeur. Il peut ainsi se baser sur le niveau de maîtrise de chaque indicateur pour constituer les binômes de tutorat pour la réalisation du second croquis, avec l'idée que le tuteur est l'élève qui a déjà le niveau « bonne maîtrise » de la compétence travaillée.

<b>Binômes</b>	<b>Eléments de remédiation</b>
Binôme 1	Etape 3 : légende
Binôme 2	Etapes 2, 3 et 4 : Coloriage, légende, titre
Binôme 3	Etape 3 : légende
Binôme 4	Etapes 2, 3 et 4 : coloriage, légende, titre
Binôme 5	Etape 3 : légende
Binôme 6	Etape 4 : titre
Trinôme 7	Etapes 3 et 4 : légende, titre
Binôme 8	Etape 4 : titre
Binôme 9	Etape 3 : légende
Binôme 10	Etape 3 : légende
Binôme 11	Etape 3 : légende

Tableau 5 : Eléments de remédiations proposés aux binômes de tutorat

Les premières fiches d'auto-évaluation/évaluation sont rendues aux élèves afin qu'ils prennent connaissance des indicateurs dans lesquels ils doivent s'améliorer et ceux qui constituent leurs points forts. Les quatre indicateurs sont évalués selon les critères suivants :

<b>Indicateur 1</b> : je suis capable de repérer les différentes zones du croquis.	L'élève est capable de délimiter sur son croquis, proprement, les différentes zones du croquis, sachant qu'une même zone peut être morcelée.
<b>Indicateur 2</b> : je suis capable de colorier de différentes couleurs les différentes zones du croquis.	L'élève est capable de colorier proprement chaque zone du croquis en utilisant des couleurs différentes.
<b>Indicateur 3</b> : je suis capable de colorier et de nommer correctement les cases de la légende en fonction de la zone du croquis à laquelle elles correspondent.	L'élève est capable de nommer de manière cohérente et précise les différentes cases de la légende en les faisant correspondre aux zones du croquis.
<b>Indicateur 4</b> : je suis capable de donner un titre correct au croquis.	L'élève est capable de donner un titre cohérent au croquis dans lequel on doit retrouver le type de paysage représenté, et le lieu où il se trouve.

Tableau 6 : Indicateurs de réussite pour la compétence « Réaliser ou compléter un croquis de paysage ».

Une deuxième fiche d'auto-évaluation/évaluation est distribuée aux élèves afin qu'ils se positionnent sur leur niveau de maîtrise de la compétence avant de réaliser la seconde évaluation formative en binômes. Les croquis sont cette fois réalisés entièrement par les élèves, qui sont en binômes mais font chacun un croquis. Le fond de croquis est réalisé dans le cadre d'un cours dialogué afin d'éviter les erreurs pénalisantes pour le reste de la réalisation. Pour la suite, les binômes sont autorisés à discuter à voix basse pour que le tuteur puisse donner des conseils et des explications à son binôme. Le professeur passe dans les rangs pour veiller à ce que les tuteurs gardent bien leur rôle d'aide et qu'ils ne fassent pas à la place de leur camarade. Il vérifie également que le tuteur axe bien ses conseils sur les indicateurs qui ont posé des difficultés lors de la première activité. Les croquis sont ensuite relevés et évalués par le professeur. La progression est ainsi visible en comparant les fiches d'auto-évaluation/évaluation du premier et du second croquis. Cette fiche est rendue aux élèves pour qu'ils voient eux-mêmes leur progression, et qu'ils identifient éventuellement les indicateurs qu'ils peuvent encore améliorer et ceux dont la maîtrise est acquise. Le second croquis est corrigé, ce qui permet d'éclairer les axes d'amélioration.

Enfin, un questionnaire<sup>34</sup> est distribué aux élèves pour recueillir leur avis et leur ressenti sur cette première expérience de tutorat en classe de géographie pour cette année de 6<sup>ème</sup>. Les réponses à ce questionnaire permettront au professeur d'améliorer la préparation et la mise en œuvre des prochaines expériences de tutorat.

---

<sup>34</sup> Voir annexe 3 p IV : Questionnaire de retour d'expérience distribué aux élèves.



### 3. Résultats de l'expérimentation du tutorat par les pairs

Après avoir réalisé l'expérimentation du tutorat par les pairs en binômes sur la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » en classe de 6<sup>ème</sup>, les résultats ont été recueillis. Ils ont été répertoriés sous forme de tableaux afin de les rendre plus lisibles. Leur présentation et leur analyse permettent de tirer des conclusions sur cette expérimentation, sur ses points positifs et les améliorations à y apporter.

#### 3.1. Présentation des résultats

Les résultats de l'évaluation formative de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » après avoir expérimenté le tutorat par les pairs en binômes sont répertoriés dans le tableau suivant.

Elèves	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
1 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
2	●	●	●	●	●	●	●	●
3 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
4	●	●	●	●	●	●	●	●
5 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
6	●	●	●	●	●	●	●	●
7 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
8	●	●	●	●	●	●	●	●
9 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
10	●	●	●	●	●	●	●	●
11 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
12	●	●	●	●	●	●	●	●
13 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
14	●	●	●	●	●	●	●	●
15	●	●	●	●	●	●	●	●
16 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
17	●	●	●	●	●	●	●	●
18 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
19	●	●	●	●	●	●	●	●
20 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
21	●	●	●	●	●	●	●	●
22 (T)	●	●	●	●	●	●	●	●
23	●	●	●	●	●	●	●	●

Tableau 7 : Résultats des évaluations formatives de la compétence « réaliser ou compléter un croquis » après le tutorat par les pairs<sup>35</sup>.

Les résultats de l'expérimentation représentent le niveau de maîtrise des élèves pour les quatre indicateurs de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » pour la classe de 6<sup>ème</sup>. Les pastilles correspondent aux niveaux de maîtrise suivant :





	Niveau de maîtrise
	Très bonne maîtrise
	Bonne maîtrise
	Maîtrise en cours d'acquisition
	Maîtrise insuffisante

Tableau 8 : correspondance des pastilles au niveau de maîtrise de la compétence visée.

Il est important de préciser que la pastille rouge correspond à la non-réalisation de l'étape par l'élève.

Les quatre étapes, correspondant aux quatre indicateurs évalués, sont les suivantes :

<b>Etape 1</b>	Je suis capable de repérer les différentes zones du croquis
<b>Etape 2</b>	Je suis capable de colorier de différentes couleurs les différentes zones du croquis
<b>Etape 3</b>	Je suis capable de colorier et de nommer correctement les cases de la légende en fonction de la zone du croquis à laquelle elles correspondent
<b>Etape 4</b>	Je suis capable de donner un titre correct au croquis.

Tableau 9 : Etapes correspondant aux quatre indicateurs évalués pour la maîtrise de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » en classe de 6<sup>ème</sup>.

Le tableau 7 permet de comparer les résultats des deux croquis, qui correspondent aux deux évaluations formatives. Le premier croquis a été réalisé par les élèves individuellement, dans le cadre d'un cours dialogué. Le second croquis a été réalisé lors de la séance de tutorat par les pairs en binômes (et un trinôme). Il est aussi possible de comparer les résultats des élèves entre eux, en fonction de leur statut de tuteur ou de tuteuré. Afin de rendre ces comparaisons plus parlantes, voici un tableau résumant les résultats du tableau 7 :

<sup>35</sup> Les élèves dont le numéro est suivi par un (T) sont les tuteurs.

	<b>Elèves en progrès</b>	<b>Elèves stagnant</b>	<b>Elèves en régression</b>
Tuteurs	3	6	2
Tutorés	10	1	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

Tableau 10 : Résumé des résultats des évaluations formatives présentés dans le tableau 7.

Ce tableau montre les progrès et les régressions des élèves après le tutorat par les pairs en binômes, en fonction du statut de tuteur ou de tutoré des élèves.

### **3.2. Analyse des résultats**

L'expérimentation effectuée vise à évaluer l'efficacité du tutorat par les pairs à faire progresser tous les élèves, qu'ils soient tuteurs ou tutorés. Il s'agit de faire faire deux croquis de paysages aux élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup> : le premier est fait individuellement par les élèves, dans le cadre d'un cours dialogué ; le second est fait en binôme dans le cadre d'un tutorat par les pairs. Le binôme est composé d'un tuteur et d'un tutoré, chacun des élèves connaissant son rôle. La réalisation du premier croquis constitue une première évaluation formative, suivie d'une évaluation par le professeur des quatre indicateurs composant la compétence « réaliser ou compléter un croquis », afin que les élèves connaissent les points de méthode à améliorer et ceux qui constituent leurs points forts. Le professeur utilise cette première évaluation formative pour créer les binômes de tutorat afin que chacun ait un ou deux indicateurs bien précis à travailler. Ces points à travailler sont précisés aux élèves lors de la réalisation du second croquis, qui constitue la seconde évaluation formative. Le professeur n'intervient pas dans le tutorat, à part pour vérifier que les tuteurs gardent bien leur rôle. Le croquis est relevé et les quatre indicateurs sont à nouveau évalués par le professeur.

La comparaison des deux évaluations des indicateurs de la compétence ciblée permet de savoir si les élèves ont progressé, ont stagné ou ont régressé dans le niveau de maîtrise de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage ». Cela permet alors de valider ou non l'hypothèse selon laquelle le tutorat par les pairs permet à tous les élèves, tuteurs et tutorés, de progresser.

D'après les résultats tirés de l'expérimentation, les élèves sont majoritairement en progression : 13 élèves sur 23. Dix des 13 élèves en progression sont des élèves qui ont été tutorés. Parmi les 12 élèves tutorés, tous ont progressé dans le ou les indicateurs qui étaient ciblés par le tutorat entre pairs. Cependant, tous n'ont pas atteint un niveau de maîtrise suffisant pour valider tous les indicateurs ciblés. Et certains ont régressé dans les indicateurs qui n'étaient pas ciblés par le tutorat. Ce qui explique que deux élèves tutorés soient soit stagnants, soit en régression.

Elèves tutorés	Indicateurs ciblés	Croquis 1	Croquis 2	Progression
2	Etape 3			Oui
4	Etape 2			Oui
	Etape 3			Oui
	Etape 4			Oui
6	Etape 3			Oui
8	Etape 2			Oui
	Etape 3			Oui
	Etape 4			Oui
10	Etape 3			Oui
12	Etape 4			Oui
14	Etape 3			Oui
	Etape 4			Oui
15	Etape 4			Oui
17	Etape 4			Oui
19	Etape 3			Oui
21	Etape 3			Oui
23	Etape 4			Oui

Tableau 11 : Progression des élèves tutorés dans les indicateurs ciblés par le tutorat entre pairs.









L'élève stagnant a de grandes difficultés de compréhension, des consignes notamment.

Elève	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
6								

Extrait du tableau 7 : résultats de l'élève tutoré stagnant dans sa progression.

En ce qui concerne le Socle commun, quatre compétences travaillées durant l'année n'ont pas été validées, dont deux dans l'intitulé « Pratiquer différents langages », auquel appartient la compétence « réaliser ou compléter une production graphique ». Ce savoir-faire semble poser problème à cet élève. En termes de résultats, il obtient l'avant-dernière moyenne la plus basse de la classe. Sa progression est donc difficile dans plusieurs domaines. De plus, la communication avec le tuteur qui lui a été attribué s'est révélée compliquée. Les conseils attendus sur l'indicateur ciblé n'ont pas été donnés, ou entendus, correctement. Cela a gêné l'efficacité du tutorat.

L'élève en régression a lui aussi de grandes difficultés, dues plus particulièrement à un manque de travail.

Elève	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
12								

Extrait du tableau 7 : résultat de l'élève tutoré en régression.

Parmi les compétences travaillées pendant l'année scolaire, six n'ont pas été validées, dont deux dans l'intitulé « Pratiquer différents langages ». En termes de résultats, il obtient la troisième moyenne la plus basse de sa classe. Il est important de préciser que son tuteur est un élève dysphasique<sup>36</sup>, qui peut avoir du mal à communiquer et exprimer clairement le message qu'il veut faire passer. Une attention particulière aurait dû être portée à ce binôme afin de m'assurer que les conseils attendus soient correctement délivrés malgré le trouble de l'élève tuteur. En effet, l'un des bénéfices du tutorat par les pairs est sensé venir du fait que le message passé par un pair est plus compréhensible par les élèves que celui du professeur. Or, la dysphasie peut aller à l'encontre d'un message clairement exprimé. Bien que le tuteur soit en capacité de réaliser convenablement la compétence « réaliser ou compléter un croquis », son trouble de la communication a pu rendre son rôle de tuteur peu, voire pas, efficace.

<sup>36</sup> La dysphasie est un trouble du langage oral qui peut toucher tant la réception et l'expression. Ses répercussions sont, entre autres, des difficultés dans la communication. D'après la Fédération française des dys. <http://www.ffdys.com/troubles-dys/dysphasie>

Parmi les tuteurs, la majorité stagne dans leur progression pour la maîtrise de la compétence (six élèves tuteurs sur 11). Cependant, tous gardent au minimum une bonne maîtrise de chaque indicateur composant la compétence.

Elèves	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
3	●	●	●	●	●	●	●	●
5	●	●	●	●	●	●	●	●
11	●	●	●	●	●	●	●	●
13	●	●	●	●	●	●	●	●
16	●	●	●	●	●	●	●	●
18	●	●	●	●	●	●	●	●

Extrait du tableau 7 : résultats des élèves tuteurs stagnants dans leur progression.

Il est important de remarquer que ces élèves ont les mêmes résultats dans chaque indicateur dans les deux croquis d'évaluation formative effectués. Il pourrait être intéressant de cibler des indicateurs de progression pour les tuteurs aussi, et non pas seulement pour les tutorés.

Trois tuteurs sont cependant en progrès.

Elèves	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
1	●	●	●	●	●	●	●	●
20	●	●	●	●	●	●	●	●
22	●	●	●	●	●	●	●	●

Extrait du tableau 7 : résultats des élèves tuteurs en progression.

Pour leurs trois binômes, l'indicateur ciblé par le tutorat entre pairs était l'étape 3. Les tuteurs ont donc du conseiller leur binôme sur ce savoir-faire en particulier. Or, un seul tuteur a progressé sur cet indicateur, un autre a stagné et le troisième a régressé. Il s'agit cependant d'une régression du niveau « très bonne maîtrise » au niveau « bonne maîtrise ». La régression n'impacte donc pas la validation de la maîtrise de la compétence.

Enfin, deux élèves tuteurs sont en relative régression dans leur maîtrise de la compétence.

Elèves	Croquis 1				Croquis 2			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
7	●	●	●	●	●	●	●	●
9	●	●	●	●	●	●	●	●

Extrait du tableau 7 : résultats des élèves tuteurs en régression.

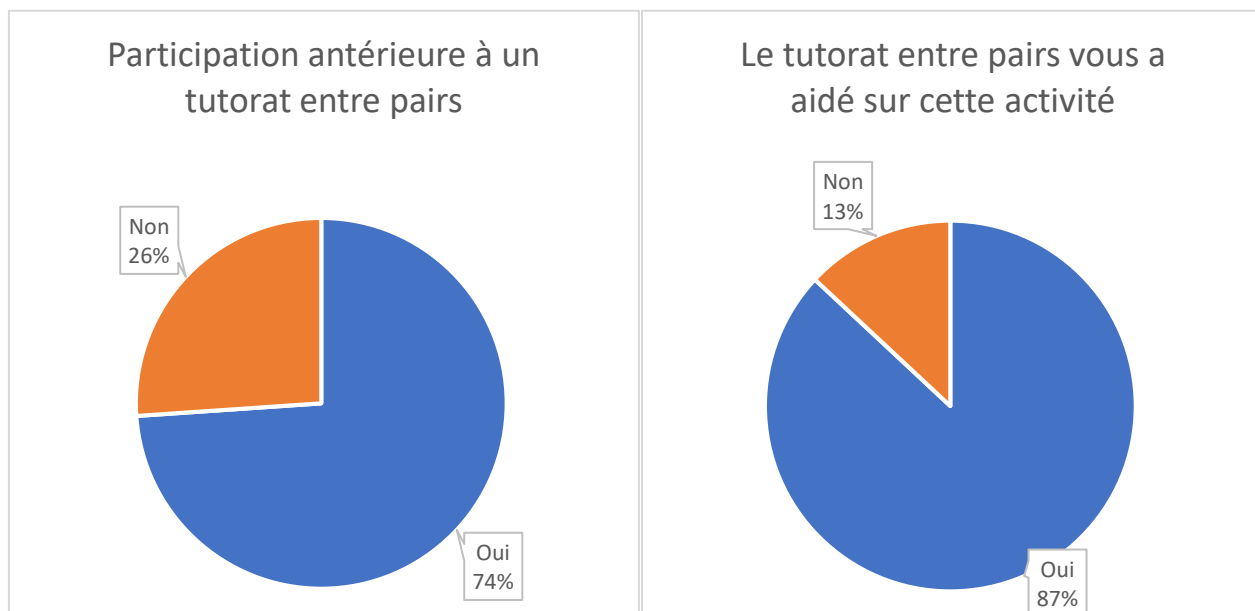
Il s'agit cependant d'un passage du niveau « très bonne maîtrise » au niveau « bonne maîtrise ». Ces deux élèves valident donc la compétence malgré cette régression.

Les résultats de progression attendus pour tous les élèves ne sont donc pas confirmés. Dans le groupe des tuteurs, bien que les 11 élèves aient validé la maîtrise de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » à l'issue de la séance de tutorat entre pairs, seulement 27% d'entre eux ont progressé. En ce qui concerne le groupe des tutorés, les résultats sont plus satisfaisants puisque 83% ont un meilleur niveau de maîtrise de la compétence après le tutorat entre pairs. A l'échelle de la classe, 57% des élèves sont en progrès.

Cette expérimentation a des limites qu'il est important d'identifier pour tenter d'améliorer les prochains tutorats entre pairs qui pourront être effectués. Pour cela, des perspectives doivent être proposées et envisagées.

### 3.3. Limites et perspectives

Dans le but d'améliorer mes futures activités de tutorat par les pairs, un questionnaire<sup>37</sup> a été distribué aux élèves ayant participé à cette expérimentation. Cela permet d'avoir un retour sur l'expérimentation afin d'identifier les points positifs et les points à améliorer selon les élèves.



Graphique 1 : Résultats de la question 1 du questionnaire de retour d'expérience.

Graphique 2 : Résultats de la question 4 du questionnaire de retour d'expérience.

<sup>37</sup> Voir annexe 3 p. IV : Questionnaire de retour d'expérience distribué aux élèves.

Suivant les réponses des élèves, 74% d'entre eux (soit 17 élèves sur 23) avaient déjà participé à une activité de tutorat par les pairs à l'école primaire ou durant l'année de 6<sup>ème</sup>. Mais tout de même 87% d'entre eux ont affirmé que l'activité de l'expérimentation les avait aidés. Parmi les trois élèves qui ont répondu « non » à la question 4 du questionnaire, deux sont tuteurs et un tutoré. Seule une élève, tutrice, a justifié sa réponse : ce qui a gêné cette élève dans sa progression, selon elle, était le manque de coopération de son binôme.

Parmi les 20 élèves qui ont répondu positivement à la question portant sur l'efficacité de cette activité de tutorat par les pairs, seulement la moitié ont expliqué leur choix. Les éléments invoqués pour justifier le fait que cette expérience les ait aidés à progresser sont, pour certains, récurrents.

<b>Eléments de progression</b>	<b>Récurrence dans les questionnaires</b>
Environnement calme de la classe	1
Affinités avec le binôme	3
Echanges apportant de l'entraide	8
Apport de précision par rapport au premier croquis	1
Sentiment d'être utile	1

Tableau 12 : Eléments de progression apportés par le tutorat par les pairs selon les réponses au questionnaire de retour d'expérience.

Ce questionnaire permet de montrer les limites de cette expérimentation et de proposer des pistes d'amélioration. Le choix des binômes ne peut visiblement pas s'appuyer seulement sur la correspondance des indicateurs de progression. Pour cette expérimentation, les binômes ont été formés en mettant un élève ayant le niveau « maîtrise insuffisante » ou « en cours d'acquisition » pour un ou plusieurs indicateurs avec un élève ayant le niveau « bonne maîtrise » ou « très bonne maîtrise » sur ce(s) même(s) indicateur(s). Or, il serait plus efficace d'ajouter d'autres critères pour le choix des binômes. Comme les affinités entre les élèves par exemple. Ce critère peut cependant être à double tranchant : deux élèves s'entendant bien peuvent être particulièrement efficaces, ou bien se laisser aller au bavardage et perdre en efficacité. Il est important de connaître un minimum ses élèves pour pouvoir mettre en place de manière efficace un tutorat par les pairs. Il n'est donc



pas recommandé de faire du tutorat par les pairs en début d'année, le professeur ne connaissant pas encore assez les affinités entre ses élèves.

Il est aussi nécessaire d'apporter une attention particulière aux élèves à besoins particuliers. En effet, lors de l'expérimentation, un élève dysphasique a été placé tuteur sans que son trouble ne soit pris en compte. Or, j'aurai dû porter attention aux conseils qu'il donnait à son binôme afin de m'assurer qu'il arrivait à communiquer avec lui correctement. Le cas échéant, j'aurai pu intervenir afin de reformuler, de préciser certaines phrases. Le rôle du professeur, lors de l'expérimentation, était de veiller au calme de la classe et à la mise au travail des élèves. Je ne suis pas intervenue dans les échanges entre les élèves. Il serait donc nécessaire que le professeur intervienne dans des cas bien particuliers, comme celui cité ci-dessus.

Enfin, l'élément essentiel à améliorer dans cette expérimentation est la progression des tuteurs. Il serait nécessaire de cibler des indicateurs de progression pour eux aussi, afin qu'ils ne se cantonnent pas à leur rôle de conseiller et qu'ils cherchent des voies d'amélioration pour eux-mêmes. Un tutorat qui consisterait à ce que, dans chaque binôme, chacun des deux élèves soient à la fois tuteur et tutoré, mais sur des indicateurs différents, pourrait être une solution.

## Conclusion

La différenciation dans l'évaluation formative par le biais du tutorat par les pairs s'avère efficace, mais avec certaines limites. Le tutorat entre pairs peut permettre aux élèves de progresser grâce aux échanges entre tuteur et tutoré au sein du binôme, dans la mesure où les indicateurs de progression bien précis et personnalisés ont été ciblés.

Lors de l'expérimentation du tutorat entre pairs pendant une évaluation formative pourtant sur la maîtrise de la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » en classe de 6<sup>ème</sup>, il s'est avéré que cette activité a aidé la majorité des élèves à progresser, mais différemment selon leur statut de tuteur ou de tutoré. Le fait de pouvoir échanger entre eux, d'avoir des conseils de pairs utilisant le même langage qu'eux, et avec lesquels ils ont parfois des affinités qui facilitent ces échanges, a permis à la majorité des élèves tutorés de progresser dans les indicateurs pour lesquels ils avaient eu des difficultés lors de la réalisation du premier croquis de paysage.

Cependant, les élèves tuteurs ont majoritairement stagné dans leur progression. Leur rôle de tuteur ne doit pas être cantonné au fait de donner des conseils à son binôme. Les éléments d'amélioration doivent aussi apparaître clairement aux yeux du tuteur afin que l'activité soit formative pour lui aussi. Bien que tous les tuteurs aient validé la maîtrise de la compétence travaillée, ils auraient tout de même pu progresser encore.

Des pistes d'amélioration doivent donc être exploitées afin que mes prochaines expériences de tutorat par les pairs soient davantage efficaces, et ce pour tous les élèves. La progression de tous les élèves durant l'évaluation formative, tutorés comme tuteurs doit être la priorité. Pour ce faire, il serait intéressant d'approfondir l'approche sur l'évaluation diagnostique afin de cibler de manière pertinente et claire des indicateurs de progression pour les tuteurs, bien qu'ils aient déjà une bonne maîtrise de la compétence. Une évaluation diagnostique plus précise et plus claire aux yeux des élèves, centrée sur l'auto-évaluation, pourrait rendre la progression des tuteurs plus facile à prendre en main par eux-mêmes.

## **Bibliographie**

### Ouvrages spécialisés

Antoine de la GARANDERIE, *Une pédagogie de l'entraide*, éd. De la Chronique sociale, Lyon, 1994, 112 p.

Sabine KAHN, *Pédagogie différenciée*, coll. « Le point sur... », éd. Groupe de Boeck, Bruxelles, 2010, 116 p.

### Articles de Revues scientifiques

*Cahiers pédagogiques* n°491, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011

- Sabine KAHN, « L'art du funambule », *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011.
- Philippe MEIRIEU, « Primat de l'individu ou primat du sujet ? », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011.
- Xavier NICQUEVERT, « L'essentiel : l'évaluation formative », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, septembre-octobre 2011.

*Cahiers pédagogiques* n°503, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, février 2013

- Sylvain GRANDSERRE, « Les différends de la pédagogie différenciée », in *Cahiers pédagogiques*, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, février 2013.

Léna BERGERON, Nadia ROUSSEAU, Martine LECLERC, « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », in *Education et francophonie*, 392, (2011)

## Annexes

### **Annexe 1 : Fiche séquence du chapitre 4 de géographie de 6<sup>ème</sup> « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) et/ou de grande biodiversité ».**

<b>Compétences</b>
Etre capable de compléter un croquis.
Etre capable de comprendre le sens général d'un document.
<b>Connaissances</b>
Les espaces difficiles à habiter sont peu peuplés.
Les personnes qui y habitent développent des stratégies selon leurs moyens pour faire face aux contraintes naturelles.
Les espaces difficiles à habiter sont quand même connectés au reste du monde.

<b>Problématique</b> : construite avec les élèves					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les espaces où il est difficile d'habiter ?</li> <li>- Où se situent-ils ?</li> <li>- Qui y habite ?</li> <li>- Comment y habitent-ils ?</li> </ul>					
Séance	Etude	Objectifs	Activité	Vocabulaire / notions	Temps
1	<b>Introduction</b>				
	Lecture des objectifs				5 min
	Ce que je sais déjà				5 min
	Auto-évaluation 1				10 min
	Un exemple d'espace à fortes contraintes : l'Himalaya	Comprendre qu'une contrainte naturelle rend un espace difficile à habiter	Visionnage de la bande annonce du documentaire <i>Himalaya, le village suspendu</i> Brainstorming sur l'Himalaya de la vidéo	Contrainte naturelle Haute montagne	10 min
	Trace écrite				5 min
Construction de la problématique				5 min	
2	<b>I. Habiter les hautes montagnes</b>				
	Habiter dans les hautes montagnes à travers le monde	Comprendre que les fortes pentes, le relief et un climat froid peut rendre un espace difficile à habiter.	Etude de cas p. 210-211	Relief Pente Atout	20 min

		Comprendre comment les habitants habitent malgré tout ce type de paysage	Croquis du document 1 p. 210		20 min
	Auto-évaluation 2				5 min
	Trace écrite				5 min
3	<b>II. Habiter un désert chaud</b>				
	Habiter un désert chaud	Comprendre qu'un espace désertique ayant un climat très chaud peut être difficile à habiter. Comprendre comment les habitants y habitent malgré tout.	Etude de cas p. 206-207	Oasis Désert chaud Aridité Ressource	25 min
			Croquis du document 1 p. 206 : binômes de tutorat		20 min
	Trace écrite				5 min
4	<b>III. Mise en perspective</b>				
	Les contraintes liées à la biodiversité	Comprendre que la protection de la biodiversité est une contrainte nécessaire à la préservation de l'environnement.	Etude des docs. 1, 2 et 4 p. 212-213.	Biodiversité	15 min
	Les espaces à fortes contraintes dans le monde	Situer les principaux espaces à fortes contraintes dans le monde. Situer les principaux points chauds de la biodiversité dans le monde.	Etude de la carte du Belin	Points chauds Biodiversité Densité	15 min
	La diversité des contraintes naturelles dans le monde	Identifier les différentes contraintes naturelles qui peuvent rendre un espace difficile à habiter.	Activité « Les différentes contraintes naturelles dans le monde »	Insularité Enclavement	10 min
	Trace écrite				10 min
5	<b>Evaluation</b>				30 min

**Annexe 2 : Fiche d'auto-évaluation/évaluation du niveau de maîtrise de la compétence ciblée.**

Nom :		Prénom :		Classe :				
<b><u>Auto-évaluation</u></b>								
Compétence : réaliser un croquis	Je m'évalue			Je suis évaluée par la professeure				
	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Je suis capable de repérer les différentes zones du croquis								
Je suis capable de colorier de différentes couleurs les différentes zones du croquis								
Je suis capable de colorier et de nommer correctement les cases de la légende en fonction de la zone du croquis à laquelle elles correspondent								
Je suis capable de donner un titre correct au croquis								

### Annexe 3 : Questionnaire de retour d'expérience distribué aux élèves.

#### Questionnaire

Lors du chapitre 4 de géographie « Habiter des espaces à fortes contraintes naturelles », tu as réalisé des croquis de paysages 5 (un espace de montagne et un désert chaud). Le second croquis a été fait en binôme pour faire du tutorat : un élève qui avait bien réussi le premier croquis servait de tuteur à un élève qui avait eu plus de difficultés.

Répond aux questions suivantes pour savoir ce que tu as pensé de cette activité de tutorat en binôme, que nous n'avons pas l'habitude de faire en classe.

1. Avais-tu déjà fait du tutorat avec un binôme ?

Oui

Non

2. Si oui, dans quelle classe est-ce que c'était ?

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

3. Sur quelle activité portait ce tutorat ?

.....

4. Est-ce que le tutorat du chapitre 4 t'a aidé dans la réalisation du croquis de paysage ?

Oui

Non

5. Explique pourquoi en quelques lignes (ce que tu as apprécié, ce que tu n'as pas apprécié, ce qui t'a aidé, ce qui t'a posé des difficultés...).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Second degré**

**Parcours : Histoire-géographie**

**Titre du mémoire : La différenciation dans l'évaluation formative : le tutorat par les pairs en classe de sixième**

**Auteur : Emilie LAFON**

**Résumé** : L'école de la République est une école inclusive, la différenciation pédagogique est donc obligatoire dans nos classes pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. L'évaluation est une obligation institutionnelle et doit adopter ces pratiques de différenciation. La recherche en pédagogie a montré les difficultés qu'ont les professeurs du secondaire à mettre en place cette différenciation pédagogique. Cela m'a poussée à m'interroger sur une pratique à mettre en œuvre pour aider tous les élèves à progresser pendant les évaluations formatives : le tutorat par les pairs. Ce mémoire retrace l'expérimentation mise en place pour tenter de faire progresser l'ensemble d'une classe de sixième sur la compétence « réaliser ou compléter un croquis de paysage » par le biais du tutorat par les pairs. Les résultats de cette expérimentation tendent en partie à valider les hypothèses émises, bien que des pistes d'amélioration soient ouvertes.

**Mots clés** : tutorat, différenciation, évaluation formative, histoire-géographie, sixième

**Summary** : The Republic school is an inclusive school, so the pedagogic differentiation is an obligation in our classes to answer to the students special needs. The evaluation is an institutional obligation and must adopt this differentiation practices. The research in pedagogy has shown the professors' difficulties to establish this pedagogic differentiation. That pushed me to question myself about a practice to use to help all students to progress while the formative evaluations : the peer tutoring. This research paper recounts the experimentation establishing to try to progress all the sixth grade class in the skill « realise or complete a landscape sketch » by the peer tutoring. The experimentation results tend to validate in part the hypothesis stating, although improvment tracks would open.

**Key words** : tutoring, differentiation, formative evaluation, history-geograpy, sixth grade





École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) LAFONT Emilie  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
La différenciation dans l'évaluation formative : le tutorat  
par les pairs en classe de sixième

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry le 11/05/2018

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr>  
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie