



**HAL**  
open science

# Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs

Camille Delcroix

## ► To cite this version:

Camille Delcroix. Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs. Education. 2019. dumas-02138665

**HAL Id: dumas-02138665**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138665>**

Submitted on 24 May 2019

**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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de  
l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1<sup>er</sup> degré

Parcours : Professorat des écoles

# Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs

soutenu par  
**Camille Delcroix**  
le 09/05/2019

Nom du Référent de mémoire :  
Nicole Mencacci

Jury de soutenance :  
Frédéric Leterme  
Nicole Mencacci

# Table des matières

Introduction .....	3
1. Cadre théorique.....	4
1.1. Motivation scolaire.....	4
1.2. Estime de soi.....	5
1.3. Tutorat entre pairs.....	6
1.4. Formulation de la problématique.....	8
2. Expérimentation du tutorat entre pairs.....	8
2.1. Méthodologie et mode de recueil des données.....	8
2.2. Organisation du dispositif.....	10
2.2.1. Modalités de mise en œuvre.....	10
2.2.2. Formation des élèves.....	11
2.3. Analyse des données et évaluation du dispositif.....	12
2.3.1. Observation de la participation.....	12
2.3.2. Exploitation du questionnaire.....	15
2.3.3. Comparaison des résultats scolaires.....	20
2.3.4. Évaluation du tutorat entre pairs.....	22
Conclusion et perspectives.....	25
Références bibliographiques .....	27
Index des tableaux et des figures.....	29
Annexe .....	30
Résumé.....	31

# Introduction

L'objet de ce mémoire de master est d'étudier une problématique parmi les nombreux questionnements qui ont émergé suite à ma prise de fonction en tant que FSTG en école élémentaire, dans une classe de CM1. En septembre, ma principale préoccupation était de « tenir la classe ». Il me semblait indispensable de me focaliser sur l'instauration du règlement de la classe et surtout sur sa mise en œuvre. J'ai donc testé différents dispositifs, pris des conseils, travaillé posture et attitude. Au fil des semaines, j'ai commencé à préciser les obstacles au bon fonctionnement de la classe. Parmi eux, le manque de motivation, voire le refus, de certains élèves à se mettre au travail lors des apprentissages entraîne du bavardage et perturbe les autres élèves. En cherchant à comprendre l'origine de ce comportement, j'ai noté le manque d'intérêt vis-à-vis de la tâche à réaliser mais aussi le sentiment d'incompétence, la crainte de l'échec.

Au travers de l'étude bibliographique présentée dans la première partie de ce mémoire, un lien direct apparaît entre estime de soi et motivation. De fait, une meilleure connaissance de soi, de ses compétences et le sentiment de confiance qui en découle favorisent une entrée sereine dans la tâche proposée. Je me suis donc demandé comment développer l'estime de soi chez mes élèves, et ainsi la motivation d'apprendre, pour les amener à entrer de manière autonome dans les activités d'apprentissage. Toujours au regard de la littérature, l'utilisation d'un dispositif de pédagogie différenciée favorisant la connaissance de soi et la coopération est apparue pertinente. J'ai ainsi choisi de m'intéresser au tutorat entre pairs.

A la suite du cadre théorique, la problématique et l'hypothèse de l'étude seront définies. Dans la seconde partie de ce mémoire, les choix d'une méthode clinique et d'un recueil de données par questionnaire seront explicités. Enfin, l'analyse des résultats obtenus lors de l'expérimentation du tutorat entre pairs ainsi que l'évaluation de ce dispositif vis-à-vis de la problématique seront présentés.

# 1. Cadre théorique.

## 1.1. Motivation scolaire.

L'étude du B.O. du 26 novembre 2015 présentant les nouveaux programmes pour la rentrée 2016 montre une faible occurrence du terme « motivation ». De fait, il apparaît seulement deux fois, au cycle 2, comme avantage apporté par le travail en binôme dans les tâches d'écriture en français ainsi que par la démarche de projets artistiques en arts plastiques. La motivation ne constitue pas une compétence à acquérir par l'élève mais une attitude souhaitée, qui favorise l'apprentissage. Ceci peut expliquer qu'elle n'apparaisse pas explicitement comme un objectif à atteindre par l'enseignant. Cependant, tout enseignant va tendre à intégrer cette notion dans son application des programmes.

Le terme « motivation » désigne l'élément déclencheur, le processus, qui amène une personne à s'engager dans une activité. La question de la motivation dans le domaine scolaire est très récente comme le stipule Meirieu (s. d.). Ce n'est qu'à partir du début du XXème siècle que les pédagogues la prennent en considération. Différents courants s'opposent alors avec d'un côté, « la pédagogie des préalables » qui considère que l'élève ne peut être motivé que par ce qu'il connaît et implique donc l'apprentissage contraint de « savoirs élémentaires », et de l'autre, les « pédagogies nouvelles », pour lesquelles il est nécessaire de susciter la curiosité des élèves et de les rendre acteurs de leur formation. Il s'agit pour ces dernières de « faire naître le travail dans la motivation et la motivation dans le travail » (Bottero et Meirieu, s. d.). Ces dernières années, bon nombre de recherches ont été entreprises sur la motivation en situation d'apprentissage permettant d'en souligner les enjeux et de proposer des pistes d'action.

L'article de Galand (2006), qui fait le point sur les résultats d'études récentes sur cette thématique, montre l'importance de prévenir la démotivation, à l'origine du décrochage scolaire. Cette démotivation couramment associée aux difficultés d'apprentissage provient en fait souvent de « l'illusion d'incompétence ». Ce phénomène fait référence à des élèves aux capacités intellectuelles dites normales qui sous-estiment leurs compétences. En effet, les études évoquées dans l'article indiquent que le sentiment de compétence tient une place prépondérante dans la construction de la dynamique

motivationnelle. Ainsi, l'amélioration de l'estime de soi chez les élèves est l'un des éléments clés du soutien de leur motivation.

## **1.2. Estime de soi.**

L'estime de soi est, quant à elle, abordée dans le B.O. (2015) en enseignement civique et moral (EMC) pour les cycles 2 et 3 ainsi qu'en éducation physique et sportive (EPS) au cycle 2. L'objet de l'EMC est de transmettre les valeurs de la République qui « supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité ». Le développement de l'estime de soi est donc un enjeu explicite de l'école primaire. Ainsi la motivation et l'estime de soi chez les élèves doivent être prises en compte par l'enseignant et, bien que ces termes ne soient pas repris explicitement dans le référentiel de compétences des enseignants (2013), ils peuvent se retrouver sous l'intitulé suivant : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

Pour le psychologue André (2005), l'estime de soi d'un individu résulte d'une autoévaluation de plusieurs dimensions, souvent au nombre de cinq chez l'enfant : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité. Le résultat de cette évaluation n'est pas forcément homogène dans les différents domaines et dépend de l'importance accordée à chacun par l'enfant et par conséquent de l'environnement social dans lequel il évolue, qui peut l'amener à considérer une dimension plus qu'une autre. Il apparaît au regard de cette définition de l'estime de soi que celle-ci peut être fortement influencée par le cadre scolaire.

André confirme l'existence d'une « corrélation réciproque » entre estime de soi et résultats scolaires. Ainsi, une faible estime de soi peut entraîner un excès d'autocritiques, un déni des difficultés ou encore l'évitement de la situation problématique. A l'inverse, une bonne estime de soi favorise l'optimisme quant à trouver les ressources nécessaires pour résoudre le problème. En outre, le climat scolaire impacte également d'autres composantes de l'estime de soi telles que la conformité comportementale et la popularité à travers les regards de l'enseignant et des camarades de classe. Cela fait écho à l'article de Galand (2006) sur la motivation

qui présente les buts sociaux (être accepté en classe, se faire des amis, coopérer) comme moteurs de mobilisation. Il semble ainsi envisageable de voir se dessiner à l'école un cercle vertueux entre lien social, estime de soi et motivation aboutissant à la réussite scolaire de l'élève. Il reste cependant pour l'enseignant à trouver les outils pour amorcer ce processus.

Si l'on reprend les éléments évoqués précédemment, il faut d'abord instaurer un climat de confiance, de sécurité affective. Il faut ensuite favoriser l'intégration de l'élève au groupe par la coopération. Il faut également adopter une attitude bienveillante dans les apprentissages, acceptant l'erreur, valorisant les progrès. Enfin, il est important d'amener l'élève à mieux se connaître. L'enseignant va devoir déterminer une posture et un ou plusieurs dispositifs lui permettant d'apporter cela à l'ensemble de ses élèves ou, du moins, au plus grand nombre. Il semble donc judicieux de s'orienter vers un dispositif privilégiant la différenciation. Parmi les dispositifs recommandés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco, 2017), le tutorat entre pairs apparaît comme un outil se prêtant particulièrement au développement de l'estime de soi.

### **1.3. Tutorat entre pairs.**

Le dispositif de tutorat entre pairs n'est cité qu'une seule fois dans les programmes, en EMC pour le cycle 2. Il fait partie des exemples de pratique en classe proposés pour encourager les conduites d'entraide ; ce qui en fait un dispositif adapté au développement des compétences sociales jouant un rôle important dans la construction de l'estime de soi.

Au sein de cette forme de travail coopérative et dissymétrique, l'élève développe ses capacités cognitives et devient plus autonome. L'enseignant ne constitue plus la seule source de savoir. L'élève apprend de ses camarades. Bruner (1983) en vantait déjà les mérites et définissait les fonctions qu'implique ce dispositif d'étayage :

1. L'enrôlement : le tuteur s'attache à engager l'intérêt de son camarade dans la tâche à accomplir.
2. La simplification de la tâche : le tuteur décompose l'objectif principal en sous-tâches facilement réalisables.

3. Le maintien de l'intérêt : le tuteur entretient la motivation de l'élève dans la poursuite de l'objectif.
4. La définition des caractéristiques de la tâche déterminantes pour son exécution.
5. Le contrôle de la frustration : faire en sorte que les erreurs ne découragent pas l'élève.
6. La démonstration : le tuteur fournit un modèle, une solution possible que l'élève pourra réutiliser et s'appropriier.

On devine aisément que ce dispositif permet au tuteur de gagner en estime de lui-même puisqu'il se place dans le rôle d'enseignant, détenteur du savoir ou savoir-faire. Barnier (2001) et Connac (2009) remarquent d'ailleurs que c'est lui qui apprend le plus au sein du dispositif. De fait, la nécessité de reformuler, de s'adapter à l'autre, ou encore l'empathie démontrée renforcent les connaissances et compétences de l'élève. Mais l'estime de soi est également améliorée chez le tutoré qui découvre une autre façon d'apprendre, se montre probablement plus disposé à reconnaître ses difficultés et reçoit les explications d'un pair, dont le raisonnement et le vocabulaire sont proches des siens.

Le choix de ce dispositif présente aussi un intérêt du point de vue de la posture d'étayage de l'enseignant qui se retrouve en accompagnement. Il peut ainsi apporter une aide ponctuelle en fonction de l'avancée dans la tâche, observer le comportement des binômes, provoquer des discussions entre élèves. Ce type de posture favorise une atmosphère détendue, collaborative et place les élèves dans une posture réflexive et créative (Bucheton et Soulé, 2009). Il faut toutefois prêter attention à certains points dans la mise en œuvre du dispositif de tutorat entre pairs.

En effet, certains élèves en position de tuteur peuvent se retrouver à faire le travail à la place du tutoré au lieu de l'aider. Il est donc important de définir le rôle de tuteur et de donner des outils et méthodes aux élèves pour s'approprier cette fonction. L'enseignant doit aussi être vigilant quant à la bienveillance des tuteurs envers les tutorés. Il est primordial qu'ils n'émettent pas de jugement sur leurs camarades et qu'ils acceptent leurs erreurs. Enfin, pour éviter que le dispositif ne devienne contre-productif, il faut renouveler les binômes et permettre aux élèves d'occuper chacun des



rôles. Connac (2009) propose l'utilisation d'un « brevet du tuteur ». Après validation de la maîtrise d'une tâche par l'enseignant, un élève peut faire la demande de devenir tuteur pour venir en aide aux camarades en difficulté. Il remplit alors un questionnaire qui permet à l'enseignant de s'assurer que l'élève comprend le fonctionnement du tutorat et les compétences requises. De plus, un élève en difficulté ayant réussi la tâche après avoir été aidé peut, à son tour, faire la demande de devenir tuteur. En utilisant ce dispositif dans différentes disciplines et au cours d'activités variées, la possibilité est offerte à la majorité voire l'ensemble des élèves de se retrouver en position de tuteur.

#### **1.4. Formulation de la problématique.**

A la lumière des informations recueillies et exposées dans le cadre théorique, j'ai décidé de traiter à travers ce mémoire la problématique suivante : Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs.

J'émetts une hypothèse quant à cette problématique : La pratique du tutorat entre pairs facilite l'entrée dans la tâche des élèves en difficulté d'apprentissage en améliorant leur estime d'eux-mêmes.

## **2. Expérimentation du tutorat entre pairs.**

### **2.1. Méthodologie et mode de recueil des données.**

Pour explorer la problématique définie précédemment, la méthode clinique a été choisie puisqu'il s'agit d'étudier les effets de la mise en place d'un dispositif pédagogique sur un groupe restreint d'élèves particuliers dans un contexte précis. L'étude concerne cinq élèves, une fille et quatre garçons, en difficulté dans les apprentissages et montrant une réticence à la mise au travail. Ils font partie d'une classe de 24 élèves comptant 10 garçons et 14 filles et présentant un niveau hétérogène d'acquisition des compétences. Les élèves sont installés en îlots mixtes en termes de genre et de niveau, par quatre, et sont habitués au travail en binôme dans les phases de recherche.

Concernant le mode de recueil des données visant à évaluer le dispositif, le choix s'est porté sur le questionnaire. Un questionnaire destiné à mesurer les niveaux d'estime de soi et de motivation scolaire a été soumis à l'ensemble des élèves de la classe en amont de la mise en place du dispositif de tutorat entre pairs puis à la fin de la période d'étude, soit quatre semaines plus tard, pour comparaison des réponses. Ce questionnaire a été construit en s'inspirant d'un travail de mémoire de Master MEEF en sciences humaines et sociales (Briais, 2016) sur la valorisation de l'estime de soi chez les élèves. Cette étudiante s'est basée sur les travaux de plusieurs psychologues ayant proposé des outils de mesure de l'estime de soi tels que l'Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1969) ou le Self Description Questionnaire de Marsh (1983).

En couplant ces références, à la définition de l'estime de soi présentée en première partie ainsi qu'aux objectifs de l'étude, un questionnaire à dix-huit items a été établi (cf. Annexe 1). Il prend en compte l'estime de soi globale (3 items : 3, 7, 14), sociale (3 items : 4, 10, 17), physique (3 items : 2, 9, 16), scolaire (5 items : 1, 6, 8, 12, 15) ainsi que la motivation scolaire vis-à-vis des deux domaines d'enseignement concernés par l'étude à savoir le français et les mathématiques (4 items : 5, 11, 13, 18). La limitation du nombre d'items est venue de la volonté d'éviter la saturation cognitive aux élèves afin d'obtenir de leur part des réponses réellement en adéquation avec leur ressenti. En effet, l'étude de Briais souligne la difficulté de passation du questionnaire qui comprend une soixantaine d'items. Il est donc nécessaire de prendre en compte la capacité de concentration d'élèves de cycle 3. De même, la formulation des items doit être adaptée au public visé avec des phrases et un vocabulaire simples.

Pour ce questionnaire, les items sont des phrases déclaratives à la forme affirmative ou négative, rédigées à la première personne du singulier. Pour répondre, l'élève doit exprimer son accord ou son désaccord avec cette déclaration. Il a fallu également faire un choix sur le type de réponse à proposer. Un choix binaire (vrai / faux) apparaît trop restrictif pour un questionnaire portant sur un ressenti, qui plus est pour des enfants qui ne se sont probablement jamais interrogés sur certaines de ces questions. Cependant, pour les inciter à se positionner, un nombre pair de propositions est nécessaire. De fait, avec un nombre impair, une personne hésitante portera son choix sur la réponse médiane plutôt que de faire l'effort d'analyser ses sentiments. Finalement, quatre propositions de réponse ont été retenues, établissant une échelle

dans le niveau d'estime de soi ou de motivation. En voici un exemple avec un item du questionnaire portant sur l'estime sociale :

*« Je me fais facilement des amis. »*

*Tout à fait d'accord - Plutôt d'accord - Pas vraiment d'accord - Pas du tout d'accord.*

En fonction de la formulation de l'item, dans le sens d'une image de soi positive ou négative, un nombre de points allant de 1 (estime basse) à 4 (estime élevée) est attribué à la réponse. De même pour les quatre items concernant le niveau de motivation scolaire. Lors de la première passation du questionnaire, les items ont été lus par l'enseignant, un à un, en laissant le temps aux élèves d'y répondre et en précisant le sens de l'item ou des différentes réponses si besoin, sur demande des élèves.

Outre ces données, le dispositif est évalué par l'observation des séances de tutorat. Le nombre de binômes formés à chaque séance ainsi que la participation des cinq élèves du groupe d'étude sont relevés. De plus, les résultats de ces élèves aux évaluations portant sur les compétences travaillées en tutorat sont comparés à leurs résultats moyens depuis le début de l'année dans les domaines d'enseignement concernés. Enfin, ces diverses données sont analysées, discutées et mise en relation afin de répondre à la problématique.

## **2.2. Organisation du dispositif.**

### **2.2.1. Modalités de mise en œuvre.**

Le dispositif de tutorat entre pairs a été testé sur des séances d'entraînement en français et mathématiques, plus précisément en orthographe, grammaire et calcul. Il s'agissait donc de séances d'exercices faisant suite à la découverte et la structuration d'une notion. Ce type de séance semble le plus approprié au fonctionnement du dispositif puisque les élèves placés en position de tuteurs ont ainsi à disposition des outils (exemples, leçons, affichages) sur lesquels s'appuyer pour venir en aide à leurs camarades. Le choix d'employer le dispositif dans deux domaines d'enseignement vient de la volonté d'offrir la possibilité d'endosser le rôle de tuteur à davantage d'élèves en fonction de leurs compétences. Le français et les mathématiques ont été choisis parce que leur enseignement se prête aisément à la pratique du tutorat et qu'en

tant que domaines majeurs, le volume horaire hebdomadaire qui leur est dédié facilite l'expérimentation du dispositif. Celle-ci a toutefois été limitée par les contraintes de temps. En effet, la faible durée de la période de recueil de données et l'intégration du dispositif dans la programmation n'ont permis d'effectuer que six séances de tutorat. Chacune des trois notions travaillées, deux en français et une en mathématiques, a donné lieu à deux séances d'entraînement en tutorat avant d'être évaluée.

En ce qui concerne le fonctionnement du dispositif au sein de la classe, le choix s'est porté sur un tutorat libre. La première séance commence par une phase de travail individuel pour l'ensemble des élèves sur un ou deux exercices illustrant les compétences à acquérir. Dès que le travail est terminé, l'élève appelle l'enseignant pour validation des réponses. S'il est volontaire pour devenir tuteur, l'enseignant le questionne pour vérifier sa capacité à occuper ce rôle. Son nom est alors inscrit au tableau dans la liste des tuteurs. Les élèves ne se sentant pas capables de réaliser l'exercice en autonomie peuvent alors faire appel à lui en levant le doigt. La formation des binômes tuteur / tutoré est également laissée au libre choix des élèves. La participation au dispositif repose donc entièrement sur le volontariat. L'unique contrainte imposée est l'impossibilité de solliciter l'aide de l'enseignant durant ces séances, exception faite dans le cas d'un nombre insuffisant de tuteurs volontaires. Lors de la seconde séance, les tuteurs validés poursuivent leur travail d'aide après avoir réalisé les exercices et d'autres élèves peuvent demander à devenir tuteur si la première séance d'entraînement leur a suffi à acquérir les compétences. Ainsi, il est envisageable pour un élève en position de tutoré lors de la première séance de se retrouver en position de tuteur pendant la seconde. Toutefois, pour que ce dispositif soit mis en place, il est nécessaire que les élèves en aient compris le fonctionnement et les objectifs.

### **2.2.2. Formation des élèves**

En amont de la mise en œuvre du tutorat entre pairs, une séance de présentation du dispositif a été réalisée. En partant du terme « tuteur », les conceptions des élèves ont été relevées, en collectif, à l'oral. Les noms « tutorat » et « pairs » ont été introduits et explicités. Une fois, le principe du dispositif clarifié, le rôle du tuteur a été défini. Les élèves en ont énoncé et discuté les implications et contraintes. Le tableau 1 en donne le récapitulatif.

**Tableau 1 - Définition du rôle de tuteur par les élèves.**

Être tuteur	
C'est : <ul style="list-style-type: none"><li>- Aider</li><li>- Expliquer</li><li>- Encourager</li><li>- Être patient</li></ul>	Ce n'est pas : <ul style="list-style-type: none"><li>- Donner la réponse</li><li>- Se moquer</li><li>- S'énerver</li></ul>

Il a ensuite fallu considérer la formation des élèves aux compétences de tuteur. Comme abordé dans les modalités de mise en œuvre du dispositif, la validation de ces compétences s'est faite au cours des séances et non en amont. Pour assurer l'efficacité du travail des binômes en autonomie, il apparaissait plus pertinent de travailler les capacités de transmission des connaissances et méthodes au cas par cas, sur des notions précises, plutôt que de former au préalable un groupe de tuteurs qui auraient à réinvestir ces compétences lors des différentes séances, avec plus ou moins de facilité et de réussite suivant leur niveau d'appropriation de la notion abordée. Ainsi, lorsqu'un élève ayant réussi l'exercice proposait d'aider un camarade, l'enseignant lui demandait d'argumenter le choix de ses réponses, d'explicitier son raisonnement pour vérifier s'il était en mesure de transmettre ces informations au tutoré. L'enseignant lui proposait également de réagir à des erreurs typiques, attendues. Cet échange avait donc pour objectif de développer chez les élèves les compétences métacognitives indispensables au tuteur.

### **2.3. Analyse des données et évaluation du dispositif.**

#### **2.3.1. Observation de la participation.**

Pour chacune des séances de tutorat entre pairs mises en œuvre, le nombre de binômes tuteur / tutoré formés ainsi que le nom des élèves concernés et leur rôle ont été relevés. La figure 1 présente l'évolution de la participation au fil des séances pour l'ensemble de la classe et pour les élèves du groupe d'étude spécifiquement. Le nombre total de binômes formés augmente légèrement lors des trois premières séances puis semble se stabiliser à cinq. Cela signifie que pour les séances 3 à 6, au

moins dix élèves étaient impliqués dans le dispositif, en tant que tuteur ou tutoré, soit 42 % de l'effectif de la classe.

En ce qui concerne les élèves du groupe d'étude, aucun n'a participé à la première séance et un seul (E1) à la seconde qui s'est déroulée le lendemain. Les semaines suivantes, trois autres élèves du groupe (E2, E3, E4) se sont joints au premier, à chacune des séances. Le cinquième élève (E5) n'a effectué que deux séances d'exercices en utilisant le dispositif, les deux dernières, sur sollicitation de l'enseignant. Il n'est pas surprenant que cet élève se soit montré réticent à participer au tutorat puisque d'ordinaire il fait rarement appel à l'enseignant et à ses camarades pour demander de l'aide face à une difficulté ou une incompréhension de la tâche à réaliser. Ce profil d'élève éprouvant certainement de la gêne voire de la honte vis-à-vis de ses difficultés d'apprentissage peut remettre en question le choix d'une participation laissée libre aux élèves puisqu'il y a peu de chance qu'un tel élève y prenne part volontairement. Toutefois, ce type d'élève se sentirait probablement davantage stigmatisé en étant désigné tutoré d'office par l'enseignant, quelles que soient la discipline d'enseignement et la tâche à accomplir.

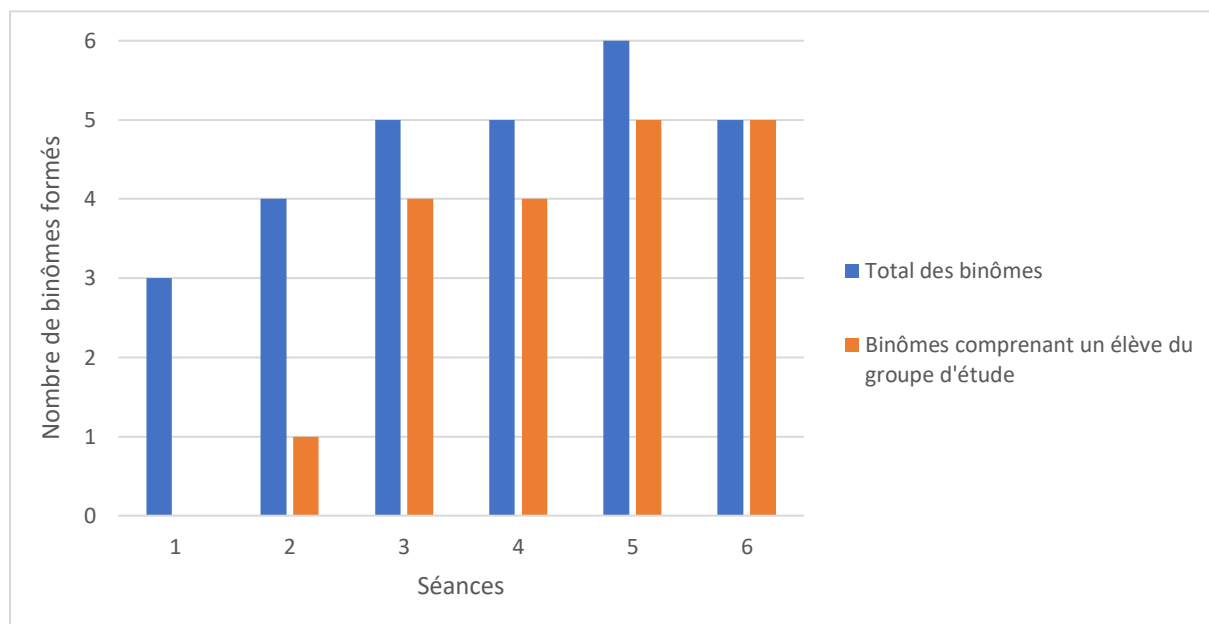


Figure 1. Évolution de la participation au cours de l'étude.

Sur l'ensemble des séances, quinze élèves sur les vingt-quatre que compte la classe ont expérimenté le tutorat. Parmi ces élèves, il y a autant de filles que de garçons, huit et sept respectivement. Cette parfaite mixité ne se retrouve pas dans les rôles tenus puisque sept filles ont occupé la fonction de tuteur au moins une fois contre seulement

deux garçons (cf. tableau 2). Cette répartition s'explique par le niveau scolaire des élèves de la classe. En effet, les élèves montrant le plus de facilité dans les apprentissages sont des filles alors que les élèves les plus fragiles sont essentiellement des garçons comme le montre la composition du groupe d'étude. Il est donc logique de retrouver davantage de filles parmi les tuteurs.

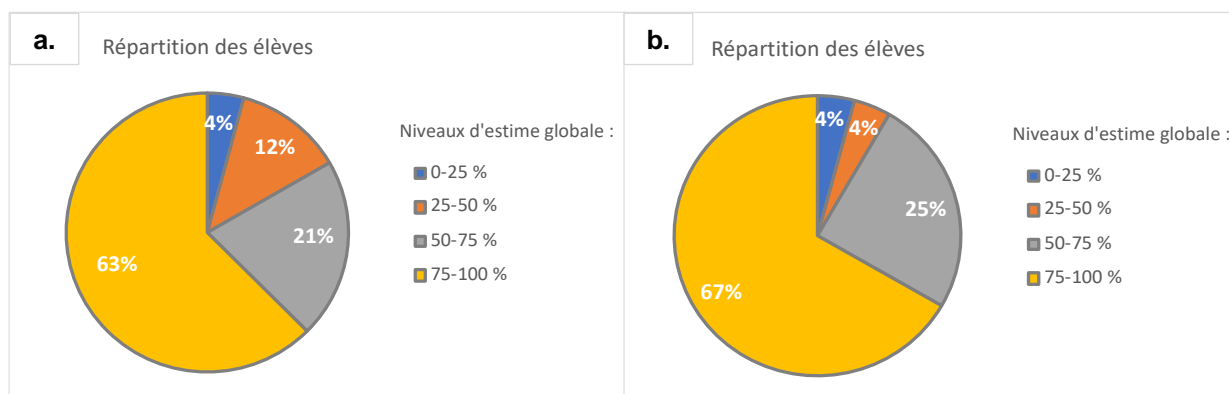
Les trois dernières colonnes du tableau permettent de comparer la participation en fonction du niveau scolaire. Le « groupe de tête » a été défini comme désignant les cinq élèves de la classe présentant les niveaux d'acquisition des compétences les plus élevés. Il comprend uniquement des filles. Le groupe « autres élèves » rassemble donc les quatorze élèves ne figurant ni dans le groupe d'étude, ni dans le groupe de tête. Il apparaît que les cinq élèves du groupe d'étude ont uniquement participé en tant que tutorés ; ce qui était prévisible en raison de leurs difficultés. Les trois élèves du groupe de tête ayant participé l'ont fait en tant que tuteurs. Les sept autres élèves sont répartis de façon homogène entre les trois catégories de participation. Les trois élèves ayant été tuteurs et tutorés ont occupé un rôle différent en fonction de la discipline d'enseignement. Il ressort de cette observation de la participation que les élèves visés par le dispositif se sont montrés enclins à l'expérimenter et donc à entrer dans la tâche alors qu'habituellement leur mise au travail nécessite des sollicitations répétées voire des menaces de sanction.

**Tableau 2. Répartition des participants en fonction du genre, du niveau scolaire et du rôle tenu.**

Rôle	Nombre d'élèves				
	Filles	Garçons	Groupe d'étude	Groupe de tête	Autres élèves
Tuteur exclusivement	4	1	0	3	2
Tuteur et tutoré	2	1	0	0	3
Tutoré exclusivement	2	5	5	0	2

### 2.3.2. Exploitation du questionnaire.

Les réponses de l'ensemble des élèves au questionnaire sur l'estime de soi et la motivation scolaire, avant et après mise en œuvre du tutorat entre pairs, ont été traitées en attribuant des points (1 à 4) selon le niveau d'estime ou de motivation qu'elles reflètent. Pour chacune des dimensions évaluées (estime globale, sociale, physique, scolaire, motivation), les points obtenus aux items correspondants ont été additionnés. Pour analyser ces résultats, les moyennes des scores ont été calculées pour la classe entière et les différents sous-groupes intéressants à comparer (groupe d'étude / groupe de tête / autres élèves). Pour faciliter la comparaison et la mise en relation des résultats, les échelles de scores ont été transposées en pourcentage, 0 % correspondant au score minimal possible et 100 % au score maximal. La figure 2 présente la répartition des élèves de la classe en fonction des résultats obtenus concernant l'estime de soi globale avant et après mise en œuvre du tutorat.



**Figure 2. Répartition des élèves en fonction du niveau d'estime de soi globale avant (a) et après (b) mise en œuvre du dispositif.**

D'après les résultats de la première passation du questionnaire, les élèves de la classe semblent avoir une bonne image d'eux-mêmes, en termes de confiance en soi et fierté, avec un niveau supérieur à 50 % pour 84 % des élèves et près de deux tiers des élèves présentant un niveau supérieur à 75 %. Ces résultats sont confirmés lors de la seconde passation en fin de période d'expérimentation. Une augmentation du niveau d'estime est même constatée pour quelques élèves faisant passer de 84 à 92 % la proportion d'élèves dont le niveau d'estime de soi est supérieur à 50 %.

L'évolution de l'estime globale des élèves du groupe d'étude est exposée dans le tableau 3. Pour deux d'entre eux, le niveau d'estime a augmenté. Leurs réponses au questionnaire ont donc changé entre les deux passations, dans le sens d'une



amélioration de leur propre image. Le niveau d'estime globale de E2 s'est maintenu au maximum. Quant aux deux derniers membres du groupe, E1 et E4, ils ont fourni les mêmes réponses qu'au premier questionnaire maintenant leur niveau d'estime globale à 67 % et 33 % respectivement. Ainsi il n'y a pas de tendance clairement observée dans l'impact du dispositif sur l'estime globale des élèves en difficultés. De plus, l'évolution de celle-ci n'est pas liée au taux de participation puisque E1, qui a le plus participé, ne montre aucun changement alors que les réponses de E5, qui n'a effectué que deux séances, ont évolué en faveur d'une augmentation du niveau d'estime de soi. Néanmoins, aucun d'entre eux n'a exprimé une baisse de la confiance en soi.

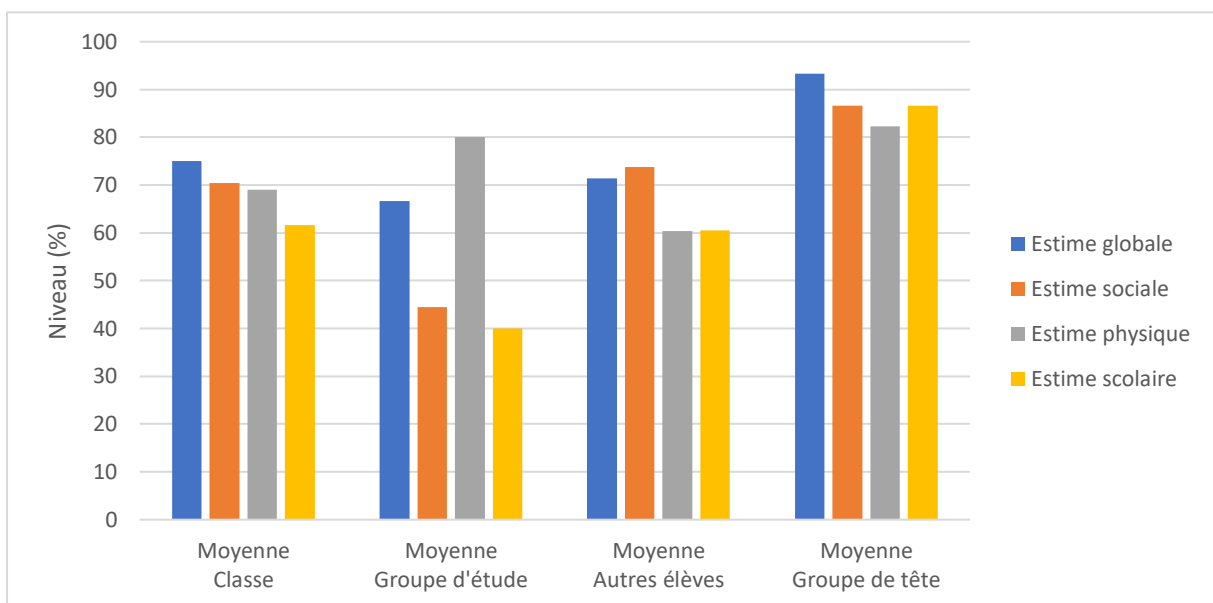
**Tableau 3. Comparaison du niveau d'estime de soi globale du groupe d'étude avant et après mise en œuvre du dispositif.**

Élève	Niveau d'estime globale (%)	
	Avant expérimentation	Après expérimentation
E1	67	67
E2	100	100
E3	78	100
E4	33	33
E5	56	78

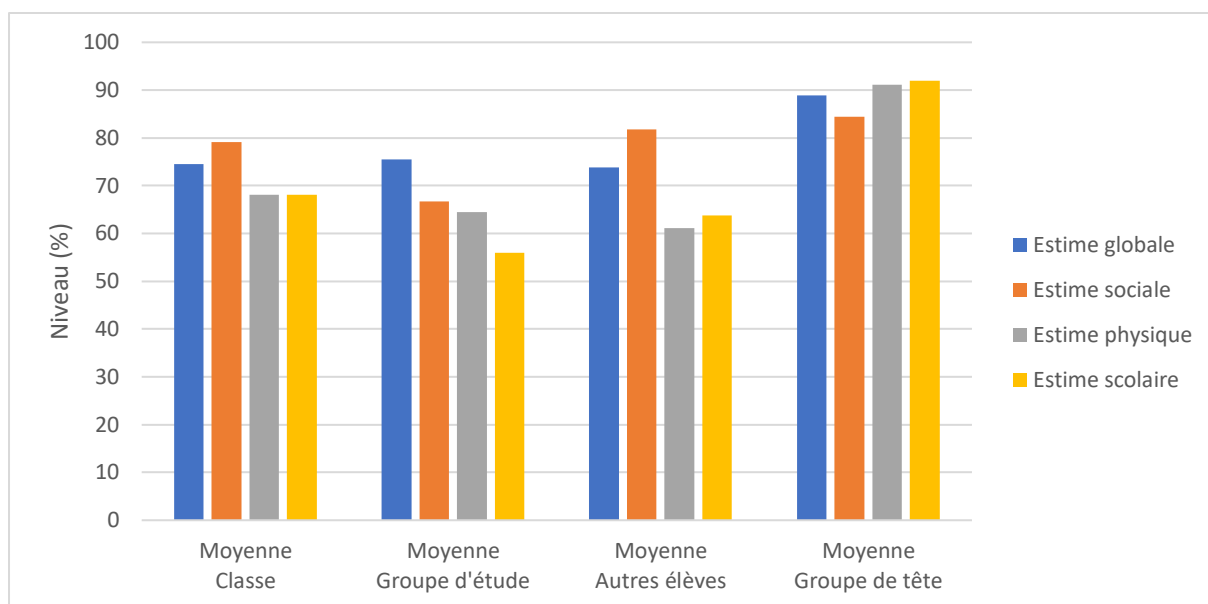
Les figures 3 et 4 permettent de comparer le niveau d'estime globale à ses trois composantes pour la classe entière et les trois groupes de niveau scolaire, respectivement avant et après expérimentation du dispositif. Concernant la figure 3, le premier constat est que pour chacun des groupes considérés, l'estime globale ne correspond pas à la moyenne de ses dimensions. La littérature précise que chaque dimension peut exercer un poids différent dans l'estime globale selon l'importance que l'enfant, ou le plus souvent son entourage, lui donne. Toutefois, aucune corrélation ne semble apparaître dans les résultats obtenus puisque pour la classe entière et le groupe de tête, le niveau d'estime globale est supérieur à celui de toutes les composantes. La comparaison des résultats entre les trois groupes d'élèves montre que le niveau d'estime de soi augmente avec le niveau scolaire de manière très nette. Seule la dimension physique de l'estime n'en est pas affectée. De fait, son niveau est très élevé pour le groupe d'étude (80 %) et comparable à celui du groupe de tête. Les

niveaux d'estime sociale et scolaire du groupe d'étude sont relativement faibles avec des moyennes autour de 40 %. Ainsi, l'analyse des réponses au questionnaire préliminaire à l'expérimentation indique que les résultats scolaires pourraient impacter l'estime sociale en plus de l'estime scolaire.

Les résultats obtenus après la mise en œuvre du dispositif (figure 4) montrent une tendance à l'homogénéisation des niveaux d'estime entre le groupe d'étude et le reste de la classe. En effet, les dimensions sociale et scolaire de l'estime de soi des élèves fragiles ont vu leur taux augmenter significativement avec une hausse de 23 % pour la première et de 16 % pour la seconde. Peu de variations sont observées pour les deux autres groupes d'élèves excepté une hausse de 9 % de l'estime physique moyenne du groupe de tête et une augmentation de 9 % du niveau moyen d'estime sociale des autres élèves de la classe dont la moitié a participé au tutorat lors d'une ou plusieurs séances. Au travers de cette comparaison des scores obtenus au questionnaire avant et après expérimentation, il semblerait que la pratique du tutorat entre pairs ait permis une amélioration de l'estime de soi des élèves en difficulté d'apprentissage dans ses dimensions scolaire et sociale.

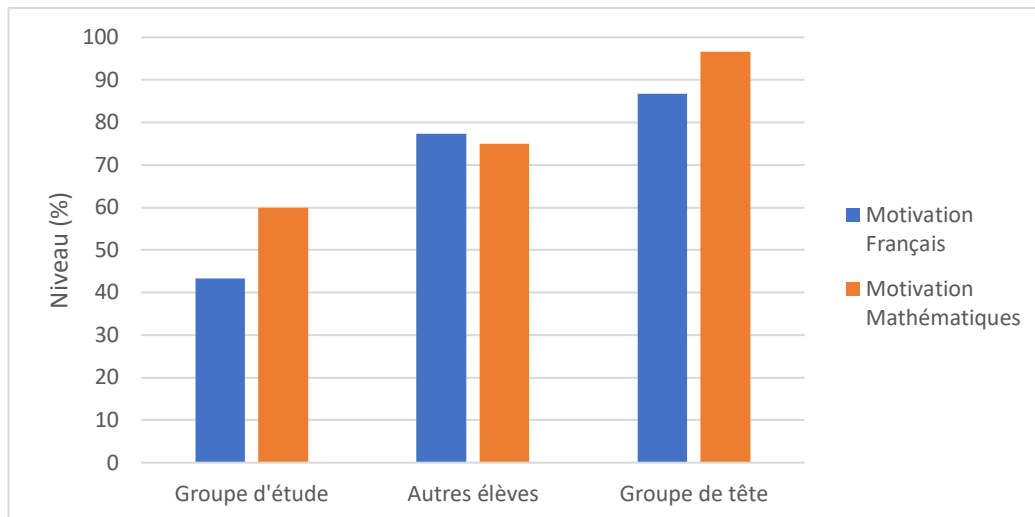


**Figure 3. Niveaux moyens de l'estime globale et de ses différentes dimensions avant expérimentation du tutorat entre pairs.**

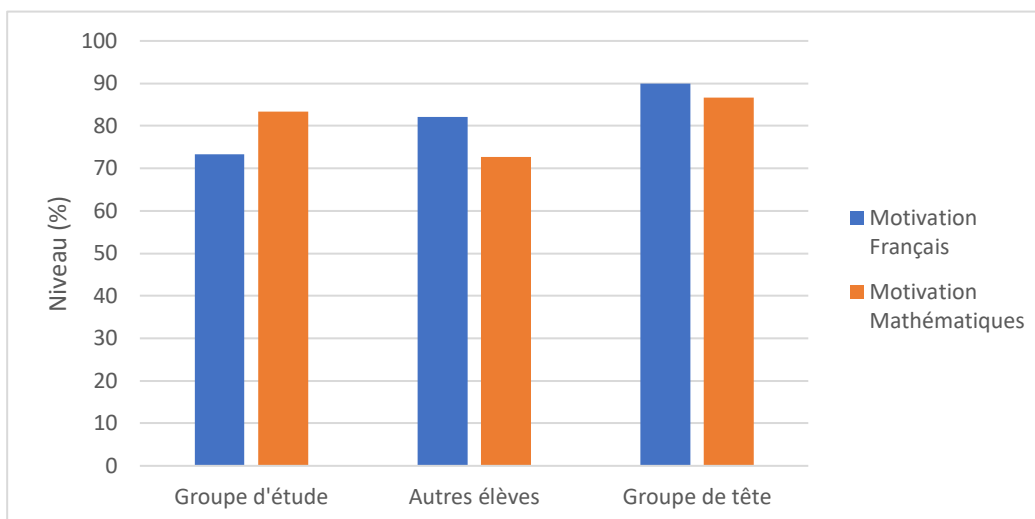


**Figure 4. Niveaux moyens de l'estime globale et de ses différentes dimensions après expérimentation du tutorat entre pairs.**

La motivation scolaire, quant à elle, a été évaluée par le questionnaire en fonction du goût des élèves pour les disciplines ciblées, français et mathématiques, et des efforts concédés à leur apprentissage. Les figures 5 et 6 illustrent les résultats obtenus avant et après la période d'expérimentation du dispositif. La comparaison des scores moyens des différents groupes d'élèves avant les séances de tutorat (figure 5) montre sans surprise une relation entre niveau scolaire et motivation. Il est aisé de se figurer que le goût pour une discipline et l'effort investi dans celle-ci sont impactés par les résultats obtenus aux évaluations. En ce qui concerne le groupe d'étude, la faible valeur des niveaux de motivation exprimés résulte principalement de l'intérêt porté aux disciplines. De fait, un seul des cinq élèves admet ne pas faire d'effort lors des séances d'exercices.



**Figure 5. Niveaux de motivation en fonction du niveau scolaire et de la discipline d'enseignement avant pratique du tutorat.**



**Figure 6. Niveaux de motivation en fonction du niveau scolaire et de la discipline d'enseignement après pratique du tutorat.**

La comparaison de ces valeurs aux résultats de la seconde passation du questionnaire révèle une franche hausse des niveaux de motivation pour le groupe d'étude, et ce aussi bien en français (+ 30 %) qu'en mathématiques (+ 23 %). Certes l'augmentation de la motivation en français est constatée dans les trois groupes d'élèves laissant à penser qu'elle est liée aux notions abordées pendant les séances et non aux modalités de travail, mais le regain d'intérêt du groupe d'étude est franc. De plus, la motivation pour les mathématiques reste égale pour la majeure partie de la classe et une légère baisse est même observée pour le groupe de tête. Enfin, l'amélioration de la mise au travail des élèves fragiles a été relevée par l'enseignant au fil des séances. Par conséquent, il apparaît justifié d'attribuer ce changement à la pratique du tutorat entre

pairs. Au vu de la mise en parallèle des résultats lors des deux passations du questionnaire, le dispositif semblerait influencer sur l'estime sociale, l'estime scolaire et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage. Le tableau 4 regroupe les variations observées pour ces trois paramètres chez chacun des cinq élèves ainsi que le nombre de séances de tutorat effectuées par chacun d'eux. Aucune corrélation n'apparaît nettement entre le nombre de séances réalisées et l'importance des changements constatés. Toutefois, l'élève dont les scores ont le moins évolué (E5) est aussi celui qui a le moins participé et qui a été encouragé à le faire par l'enseignant. Ces chiffres montrent surtout que la dimension la plus impactée n'est pas la même selon l'élève. Pour E1, le niveau d'estime sociale est celui qui a le plus augmenté. Pour E3, il s'agit du niveau d'estime scolaire et pour E2 et E4, c'est la motivation à entrer dans la tâche. Dans tous les cas, l'expérimentation du dispositif semble avoir eu un effet positif sur l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes.

**Tableau 4. Variations de l'estime sociale, scolaire et de la motivation chez les élèves du groupe d'étude.**

Élève	Nombre de séances	Estime sociale	Estime scolaire	Motivation globale
E1	5	+ 45 %	+ 7 %	=
E2	4	+ 20 %	=	+ 35 %
E3	4	+ 10 %	+ 50 %	+ 10 %
E4	4	+ 20 %	+ 20 %	+ 80 %
E5	2	+ 10 %	=	+ 10 %

### 2.3.3. Comparaison des résultats scolaires.

Les séances de travail en tutorat portaient sur deux leçons de français, les types de déterminants et la conjugaison à l'imparfait, et une leçon de mathématiques, la division en ligne. Pour comparer les résultats de l'évaluation de ces notions avec les résultats scolaires antérieurs, il a fallu prendre en compte des compétences communes. Pour la grammaire, la compétence choisie était « Connaître les règles d'accord au sein du groupe nominal » avec un exercice sur l'accord de groupes nominaux présentant les différents types de déterminants. Un précédent travail sur les accords au féminin et au pluriel du groupe nominal, ciblant les noms, avait été évalué deux mois plus tôt. Pour

la conjugaison, la compétence retenue était « Connaître les régularités des marques de temps et de personne à l'imparfait ». Elle avait été évaluée au futur à la période précédente. Enfin, en calcul, la compétence considérée était « Mobiliser les tables de multiplication » dans le but d'encadrer le dividende par des multiples du diviseur pour le calcul d'une division en ligne. Cette compétence avait été évaluée auparavant pour la multiplication posée.

Le tableau 5 regroupe les niveaux d'acquisition obtenus lors des évaluations avant et après travail en tutorat (A : acquis ; PA : partiellement acquis ; NA : non acquis). Il précise également le nombre de séances effectuées en utilisant le dispositif. La comparaison des résultats des élèves n'apporte pas d'information quant à l'efficacité du tutorat entre pairs. La seule amélioration significative constatée concerne la conjugaison, qui correspond tout de même à la notion la plus travaillée via le dispositif testé. En mathématiques, les niveaux sont nettement inférieurs mais une baisse générale des résultats a été observée dans la classe pour cette compétence entre les deux évaluations. Cela provient certainement du fait qu'elle n'est pas utilisée dans le même cadre. Il semble plus difficile pour les élèves de mobiliser les tables de multiplication lorsque l'exercice traite de division et d'encadrement que lorsqu'il s'agit simplement d'effectuer une multiplication. Pas de résultat probant non plus en grammaire, avec les différents types de cas de figure observés (amélioration, maintien, baisse). Néanmoins, ce constat n'est pas surprenant compte-tenu de la courte durée de l'expérimentation. La mise en place d'un dispositif demande un temps d'adaptation puis une pratique régulière avant de pouvoir en évaluer les réels impacts.

**Tableau 5. Comparaison des résultats scolaires du groupe d'étude avant et après expérimentation du dispositif.**

Compétence	Connaître les règles d'accord au sein du groupe nominal			Mobiliser les tables de multiplication			Connaître les régularités des marques de temps et de personne		
	Nombre séances	Niveau Avant	Niveau Après	Nombre séances	Niveau Avant	Niveau Après	Nombre séances	Niveau Avant	Niveau Après
E1	1	NA	PA	2	PA	PA	2	PA	PA
E2	1	PA	PA	1	A	PA	2	NA	PA
E3	1	PA	NA	1	A	NA	2	NA	PA
E4	1	PA	NA	1	A	NA	2	NA	A
E5	0	PA	NA	0	A	NA	2	PA	PA

#### 2.3.4. Évaluation du tutorat entre pairs.

L'analyse des différentes données récoltées et leur mise en relation révèlent l'influence qu'un dispositif pédagogique peut exercer sur les élèves. En effet, les résultats exposés dans cette étude semblent indiquer que la pratique du tutorat entre pairs a engendré des variations significatives dans le ressenti des élèves fragiles en termes d'estime de soi et de motivation à l'égard des activités scolaires. Ce sont principalement les dimensions sociales et scolaires de l'estime de soi qui sont concernées.

Cependant, certaines caractéristiques attendues au vu de l'étude bibliographique n'ont pas été observées, notamment le lien entre le niveau d'estime globale et les différentes dimensions qui la composent selon les psychologues. Ce manque de corrélation peut remettre en cause la validité du questionnaire tel qu'il a été construit. Il faut cependant prendre en compte le public visé par ce questionnaire. De fait, exprimer son avis et ses sentiments sur un sujet aussi sensible que sa propre estime est compliqué pour un enfant, bien que « ce soit vers l'âge de huit ans que les enfants accèdent à une représentation psychologique globale d'eux-mêmes qui puissent être mesurée et évaluée scientifiquement » (André & Lelord, 2008).

Les réponses apportées au questionnaire peuvent être biaisées par l'image que l'enfant veut donner aux autres et, dans le cadre scolaire, à l'enseignant. L'élève peut être tenté de répondre ce qui est attendu d'un élève « modèle ». Par exemple, les quatre élèves du groupe d'étude ayant répondu qu'ils faisaient toujours ou souvent l'effort d'essayer de faire les exercices alors que leur difficulté à entrer dans la tâche est systématiquement constatée par l'enseignant, l'ont-ils fait par crainte d'avouer leur manque de motivation à travailler ou par réel sentiment de fournir ces efforts ? Un autre paramètre à considérer est la capacité d'un élève à répondre à ces questions avec du recul.

En effet, l'estime de soi découle d'un ressenti et présente donc un caractère évolutif. Ainsi, en fonction du moment où le questionnaire est réalisé, les réponses apportées peuvent changer radicalement si l'élève n'est pas en mesure de faire la part des choses. Une simple dispute avec un camarade peut très bien entraîner une chute de la dimension sociale de l'estime de soi. L'environnement dans lequel évolue l'élève a donc une grande importance. André et Lelord (2008) précisent également que si l'une

des dimensions de l'estime de soi est « défailante alors les autres peuvent se substituer pour supporter un désaccord ». Dans l'analyse des résultats, le niveau moyen d'estime physique du groupe d'étude est très élevé lors de la première passation alors que les autres dimensions présentent un niveau assez bas. Il diminue lors de la seconde passation alors que les dimensions sociales et scolaires ont vu leur niveau augmenter. Il est possible que cela corresponde au phénomène de compensation évoqué par les psychologues.

Concernant les choix de mise en œuvre du dispositif, des difficultés de gestion des différents temps prévus au cours des séances sont apparues. Il était compliqué au cours d'une séance de 45 minutes de laisser le temps aux élèves les plus rapides de faire l'exercice, de valider ensuite leur capacité à être tuteur, et enfin d'accorder suffisamment de temps au travail en binôme tuteur / tutoré. Le fait d'effectuer deux séances sur une même notion étudiée a permis d'optimiser le fonctionnement puisque les tuteurs validés en première séance pouvaient aller aider un camarade dès leur exercice terminé. Cependant, une organisation différente du dispositif avec un temps de formation en aparté des séances d'exercices, pendant les heures d'APC (activités pédagogiques complémentaires) par exemple, est à envisager.

Un dernier point à soulever est l'absence d'opportunité pour les élèves du groupe d'étude de se retrouver en position de tuteur au cours de la période d'expérimentation. Les élèves de niveau scolaire hétérogène, dépendant des disciplines d'enseignement, ont pu profiter de la décision d'appliquer le tutorat entre pairs en mathématiques et en français. Mais dans le cas d'élèves fragiles comme ceux du groupe d'étude, l'expérience n'a pas pu être effectuée. L'impact sur l'estime de soi et la motivation aurait certainement été exacerbé si l'on se réfère à la littérature. Barnier (2001) évoque des résultats probants sur les relations entre élèves et l'estime de soi ainsi que quelques progrès dans les résultats scolaires lorsque les élèves tiennent le rôle de moniteur. Il faut pour cela organiser la mise en place du dispositif entre différents niveaux de classe, comme présenté dans l'œuvre de Barnier, pour permettre aux élèves fragiles de se sentir compétents et responsables lorsqu'ils viennent en aide aux élèves plus jeunes.

Malgré ces interrogations et ajustements envisagés, le tutorat entre pairs a répondu à la problématique de cette étude. De fait, la mise au travail des élèves du groupe



d'étude a été nettement facilitée par l'utilisation de ce dispositif grâce à une amélioration de leur estime d'eux-mêmes.

## Conclusion et perspectives

Ce travail de mémoire avait pour but de répondre à une problématique professionnelle rencontrée durant les premiers mois de ma prise de poste en tant que fonctionnaire stagiaire au sein d'une classe de CM1. La difficulté et la réticence d'un petit groupe d'élèves à entrer dans la tâche engendrait systématiquement des bavardages lors des séances d'entraînement et perturbait la classe. Il s'est avéré qu'en raison de leurs difficultés d'apprentissages, ces élèves redoutaient l'échec et refusaient de se confronter à la tâche demandée. L'objet de ce travail de mémoire a donc été d'expérimenter un dispositif pédagogique permettant d'améliorer l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes et de les motiver à s'exercer pour progresser. Ma problématique était la suivante : Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs.

Les apports de ce dispositif annoncés dans la littérature ont pu être constatés lors de l'étude. En effet, la comparaison des résultats obtenus par les élèves lors des deux passations du questionnaire sur l'estime de soi et la motivation avant et après mise en œuvre du dispositif montre une franche hausse des niveaux d'estime sociale et d'estime scolaire ainsi qu'une amélioration de la motivation scolaire. Ces résultats sont en accord avec les observations réalisées pendant les séances de tutorat. L'ensemble des élèves sollicitent cette modalité de travail et les élèves du groupe d'étude semblent plus enclins à se confronter à la tâche demandée en sachant qu'un camarade sera disponible pour les aider si la difficulté est trop importante. De plus, la participation volontaire et ouverte à tous permet sans doute d'éviter le sentiment d'infériorité qu'un traitement particulier peut provoquer chez les élèves fragiles.

La pratique du tutorat entre pairs constitue donc un outil efficace pour gérer l'hétérogénéité d'une classe tout en permettant aux élèves en difficulté d'apprentissage d'acquérir une meilleure estime d'eux-mêmes. Afin de constater les effets de cette pratique sur les résultats scolaires, il serait intéressant de l'expérimenter sur le long terme, comme habitude de travail tout au long de l'année scolaire. De plus, l'étendre à un maximum de discipline d'enseignement permettrait d'offrir davantage aux élèves la possibilité d'inverser les rôles de tuteur et tutoré. Comme suggéré dans la littérature, employer ce dispositif au sein d'un projet d'école interclasse favoriserait d'autant plus l'enrôlement des élèves fragiles en tant que tuteurs, détenteurs du savoir.

Enfin, une réflexion sur la formation des élèves au tutorat est nécessaire afin que le dispositif fonctionne correctement, avec davantage d'autonomie.

## Références bibliographiques

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, volume 3 (n°82), p.26-30. Repéré à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm>

André, C., et Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris, France. Odile Jacob poche.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris, France : L'Harmattan.

Bottero, E. et Meirieu, P. (s. d.). L'école entre savoirs, compétences et disciplines scolaires. *Cooperazione educativa*. Repéré à l'URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Brais, S. (2016). *Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants*. (Mémoire de Master). Université d'Orléans.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France. PUF.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, volume 3 (n°3), p.29-48. Repéré à l'URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris, France : ESF.

Cnesco. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves. Conférence. Repéré à l'URL : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_recommandations.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf)

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, p.5-8. Repéré à l'URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59>

Meirieu, P. (s. d.). Motivation. Repéré à l'URL :<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel du 25 juillet 2013*. Repéré à l'URL :  
<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à l'URL :  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)

## Index des tableaux et des figures

Tableau 1 - Définition du rôle de tuteur par les élèves.....	12
Tableau 2. Répartition des participants en fonction du genre, du niveau scolaire et du rôle tenu. ....	14
Tableau 3. Comparaison du niveau d'estime de soi globale du groupe d'étude avant et après mise en œuvre du dispositif. ....	16
Tableau 4. Variations de l'estime sociale, scolaire et de la motivation chez les élèves du groupe d'étude. ....	20
Tableau 5. Comparaison des résultats scolaires du groupe d'étude avant et après expérimentation du dispositif. ....	21
Figure 1. Évolution de la participation au cours de l'étude.....	13
Figure 2. Répartition des élèves en fonction du niveau d'estime de soi globale avant (a) et après (b) mise en œuvre du dispositif. ....	15
Figure 3. Niveaux moyens de l'estime globale et de ses différentes dimensions avant expérimentation du tutorat entre pairs. ....	17
Figure 4. Niveaux moyens de l'estime globale et de ses différentes dimensions après expérimentation du tutorat entre pairs. ....	18
Figure 5. Niveaux de motivation en fonction du niveau scolaire et de la discipline d'enseignement avant pratique du tutorat.....	19
Figure 6. Niveaux de motivation en fonction du niveau scolaire et de la discipline d'enseignement après pratique du tutorat. ....	19

## Annexe

Questionnaire sur l'estime de soi et la motivation scolaire proposé aux élèves.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
1	En classe, je comprends assez vite.				
2	Je suis doué(e) en sport.				
3	J'ai souvent honte de moi.				
4	Je me fais facilement des amis.				
5	J'aime les mathématiques.				
6	En classe, je me sens souvent découragé(e).				
7	Il y a beaucoup de choses dont je suis fier(e).				
8	J'ai de bons résultats en français.				
9	Je me sens mal dans ma peau.				
10	Je suis souvent en conflit avec mes camarades.				
11	En maths, je fais toujours l'effort d'essayer de faire les exercices.				
12	Je retiens facilement ce que j'apprends.				
13	Je n'aime pas le français.				
14	En général, j'ai confiance en moi.				
15	Je me sens nul(le) en maths.				
16	J'ai autant de force que les autres enfants de mon âge.				
17	En général, les gens m'apprécient.				
18	En français, je fais toujours l'effort d'essayer de faire les exercices.				

## Résumé

L'objet de ce mémoire est d'étudier une problématique rencontrée au cours de mon année de stage en tant que professeur en école élémentaire. Parmi les obstacles au bon fonctionnement de la classe, le manque de motivation de certains élèves voire leur refus de se mettre au travail entraîne du bavardage et perturbe le reste du groupe. En cherchant à comprendre l'origine de ce comportement, j'ai relevé principalement le sentiment d'incompétence, la crainte de l'échec. J'ai donc décidé de travailler sur l'expérimentation d'un dispositif pédagogique permettant de développer l'estime de soi et la motivation chez les élèves en difficulté d'apprentissage. J'ai opté pour un dispositif favorisant la connaissance de soi et la coopération : le tutorat entre pairs. La méthode et l'organisation employées pour mettre en place ce dispositif au sein de la classe ainsi que l'analyse et la discussion des résultats observés (taux de participation, évolution de l'estime de soi à travers un questionnaire et résultats scolaires) sont exposés dans la seconde partie de ce mémoire. Il ressort de cette étude que le tutorat entre pairs favorise la motivation et l'entrée dans la tâche des élèves fragiles en améliorant leurs niveaux d'estime sociale et d'estime scolaire.

**Mots-clés** : estime de soi, motivation, tutorat entre pairs, difficultés d'apprentissage, pédagogie différenciée.

El propósito de esta tesis de maestría es el estudio de una problemática encontrada durante mi año como maestra en formación en la educación primaria. Entre los obstáculos a un buen clima de trabajo, la falta de motivación o la negativa de empezar una tarea para algunos alumnos provoca charla y interrumpe la clase. Buscando el origen de este comportamiento, he notado principalmente el sentimiento de incompetencia, el miedo al fracaso. Entonces, he decidido a trabajar sobre un dispositivo educativo que permite mejorar la autoestima y la motivación. He elegido un dispositivo que promueve el autoconocimiento y la cooperación: la tutoría entre pares. El método y la organización utilizados para experimentar este dispositivo en la clase, y también el análisis y la discusión de los resultados observados (participación, evolución de la autoestima a través un cuestionario y resultados escolares) son desarrollados en la segunda parte de esta tesis. Este estudio muestra que la tutoría entre pares promueve la motivación y la autoestima para los alumnos frágiles.

**Palabras clave**: autoestima, motivación, tutoría entre pares, dificultades de aprendizaje, pedagogía diferenciada.