



HAL
open science

Estime de soi et motivation indissociable à la discipline des arts plastiques

Aurore Dupuy

► **To cite this version:**

Aurore Dupuy. Estime de soi et motivation indissociable à la discipline des arts plastiques. Education. 2022. dumas-03719633

HAL Id: dumas-03719633

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03719633>

Submitted on 11 Jul 2022

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.

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ET DE TOURS

INSPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche

proposé par

Aurore DUPUY

soutenu le 22 juin 2022

pour obtenir le diplôme du

**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**

Discipline : nom de la discipline

**Estime de soi et motivation
indissociable à la discipline des arts
plastiques.**

Mémoire dirigé par :

Valérie GUILBAULT

Professeur d'arts plastiques, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Valérie GUILBAULT

Professeur de d'arts plastiques, Centre de formation de
Fondettes

Stéphane BRUNEL

Professeur de d'anglais, Centre de formation de Fondettes

Table des matières

Introduction	5
I) La motivation.....	7
a) <i>Les différentes conceptions de la motivation</i>	7
b) <i>La théorie de l'autodétermination</i>	10
c) <i>La motivation en contexte scolaire</i>	12
II) Lien entre motivation et estime de soi	15
a) <i>Lien entre les deux concepts</i>	16
b) <i>D'un point de vue pédagogique</i>	17
III) L'estime de soi.....	19
a) <i>Estime de soi et connaissance de soi</i>	20
b) <i>Les composantes de l'estime de soi</i>	21
c) <i>La place de l'estime de soi dans le contexte scolaire</i>	23
IV) La motivation et l'estime de soi dans les arts plastiques	24
a) <i>Les arts plastiques, une discipline en lien avec la motivation</i>	25
b) <i>Les arts plastiques, une discipline en lien avec l'estime de soi</i>	26
V) Problématique et Hypothèses	28
VI) Méthodologie	30
a) <i>La population</i>	30
b) <i>Les matériels utilisés</i>	30
c) <i>La procédure</i>	32
VII) Résultats.....	34
VIII) Discussion	39
IX) Conclusion.....	41

X) Bibliographie	43
XI- Table des annexes.....	46
Annexe N°1 :	47
Annexe N°2 :	48
Annexe N°3 :	49
Annexe N°4 :	50

Remerciements

En tout premier lieu, je souhaite remercier Mme GUILBAULT, ma directrice de mémoire, pour le suivi apporté tout au long de cette écriture, ses aides précieuses et ses conseils.

Merci aussi à Mme LANGE, pour son accueil au sein de sa classe et le temps laissé afin que je puisse mener mon expérimentation.

Enfin, je souhaite remercier les élèves de CM2 ayant participés à l'étude, ainsi que leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordés.

Introduction

Dans notre société, nos vies sont guidées par la perspective que l'on a de notre futur. Un futur qui se construit en grande partie entre les murs de l'école, que ce soit d'un point de vue social, professionnel, ou personnel. Une responsabilité, assez importante, est ainsi donnée aux enseignants. Ils doivent mettre en œuvre divers enseignements qui permettent à chaque enfant d'apprendre et de se construire en tant qu'individu. Apprendre n'est pas une finalité, il faut aussi comprendre et réinvestir pour qu'un savoir se construise. D'après le Larousse (2008), un savoir se définit comme l'acquisition de compétences et de connaissances, mais acquérir ces dernières n'est pas chose aisée pour tous. Donner envie à l'élève est la principale préoccupation des enseignants, ceci afin que chaque élève se motive et trouve un intérêt dans la tâche qu'il va accomplir.

La motivation prend donc une part importante dans l'apprentissage, car au-delà d'être une simple demande de l'enseignant, elle participe aux choix que l'élève fait lorsqu'il décide ou non d'accomplir une tâche. Rendre motivant une activité pour l'enseignant n'est pas gage que celle-ci sera mobilisatrice pour tous, c'est d'ailleurs ce que j'ai pu observer lors des différents stages en école et ceci dans tous les niveaux. Ce constat m'a interrogé sur les raisons de la motivation de l'élève, une absence de motivation qui parfois était confondue avec un état de fatigue, ou des rêveries. Ainsi, mon envie de développer cette notion me paraissait essentielle et en adéquation avec le métier d'enseignant dont l'une des compétences est de savoir « prendre en compte la diversité des élèves » (référentiel de compétences de professeurs des écoles). Viau (2009), professeur en faculté et chercheur, caractérise la motivation dans le contexte scolaire comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérance dans son accomplissement et ce dans le but d'apprendre ».

Par conséquent la motivation doit être mise en relation avec les « perceptions que l'élève a de lui-même ». De ce fait, je me focaliserai sur le concept d'estime de soi qui me semble être plus global. Ce concept est défini par le Larousse de la psychologie (2008) comme étant « l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière

dont on considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine ». Un domaine particulier, c'est aussi ce qui m'intéresse dans ma recherche. Les arts plastiques notamment, qui d'après les représentations, sont un domaine accessible à tous, attirant et dont l'enthousiaste est très souvent perceptible face à la tâche.

C'est ainsi que face à ces questionnements je souhaiterais m'interroger sur la façon dont l'estime de soi peut influencer la motivation et ceci dans le cadre des arts plastiques qui sont, par représentation, un domaine propice à la motivation des élèves.

Ce lien entre ces concepts est essentiel. La motivation et l'estime de soi sont deux sujets primordiaux que l'on retrouve dans les écoles mais surtout dans chaque nouvel apprentissage. De nombreuses études ont menées des recherches sur les disciplines du français et des mathématiques mais peu se sont portées sur les arts plastiques. Afin de guider cette réflexion, une première partie sera consacrée à la motivation, d'abord d'un point de vue général en reprenant les grandes facettes de ce concept puis en se centrant sur le contexte scolaire. La deuxième partie révélera les liens observés entre la motivation et l'estime de soi. Ce rapport introduira la troisième partie qui détaillera l'estime de soi en mettant en avant ses différentes conceptualisations et sa place au sein de l'école. Enfin pour terminer une correspondance sera établit entre la discipline des arts plastiques, la motivation et l'estime de soi.

I) La motivation

Dans cette première partie nous définirons le concept de motivation de manière générale puis nous nous focaliserons sur une vision centrée sur le contexte scolaire.

La motivation est un facteur clé dans l'accomplissement de nos actions. En effet, elle permet d'effectuer différentes tâches du quotidien mais aussi des tâches plus complexes qui nous incitent à nous dépasser. Cette motivation est de ce fait alimentée par nos propres objectifs qui nous guident vers notre but. Dans le cadre scolaire, c'est aussi cette motivation qui accompagne les élèves dans leurs apprentissages.

Le terme de motivation est un terme complexe car il peut être défini de plusieurs façons en fonction du contexte. La définition la plus générale est faite par les psychologues Vallerand et Thill (1993) qui la définissent ainsi ; « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, l'intensité et la persistance du comportement ». Par cette définition, nous saisissons le sens de cette notion, qui, à tort, est perçue comme un acharnement et une intensité dans l'action qui dirigerait la motivation. Or cette définition nous permet de contester cette vision erronée que l'on se fait car c'est la motivation qui détermine l'intensité et la persévérance de notre comportement dans la tâche que l'on accomplit.

Ce concept est redéfini dans le milieu scolaire par Viau (1994). La définition faite en 1994 permet de mettre en relation les perceptions que l'élève a de lui-même en corrélation avec l'implication qu'il se donne dans la tâche à accomplir. Nous détaillerons cet aspect ultérieurement.

Dans un premier temps nous verrons les différentes conceptions de la motivation, puis nous aborderons la théorie de l'autodétermination avancée par Deci et Ryan (1985), enfin nous concluons cette partie par la motivation en contexte scolaire.

a) Les différentes conceptions de la motivation

La motivation est un concept qui a été à l'origine d'études pour de nombreux chercheurs ; Freud, Platon, Descartes et bien d'autres. Pouvant être expliquée par de nombreux facteurs de conduite, différentes conceptions ont vu le jour, telles que des

conceptions innéistes sur le niveau biologique, mais aussi empiristes sur les niveaux affectifs et socioculturels des individus.

Les conceptions innéistes relèvent de ce qui est inné. Le niveau biologique est inscrit dans cette conception car elle suppose qu'une partie de notre animalité est ancrée en nous, c'est ce que Mucchielli (2011) explique dans son ouvrage *Les motivations*. C'est aussi ce que les théories de Darwin, James mais aussi McDouglas ont illustré à travers leurs travaux portés sur l'instinct. Les éthologues, qui étudient les comportements d'animaux et d'humains en lien avec l'environnement, ont permis « de montrer que les comportements » humains « sont des réponses instinctives[...] à des signaux spécifiques » à notre espèce. L'éthologue Eibl-Eibesfeldt (1974) a été l'un des premiers à déceler ces comportements et à lister les différents signaux qui déclenchent chez l'homme des comportements instinctifs. L'un des plus significatifs est le sourire, qui provoque chez tous les individus un comportement instinctif de rapprochement entre pairs. Ces comportements instinctifs permettent aux éthologues d'établir une liste de nombreux instincts comme l'instinct de conservation, de domination mais aussi l'instinct maternel. Le lien établi entre les signaux et les comportements instinctifs ont permis de les rapprocher des besoins fondamentaux de l'être humain. Les expériences de Vernon (1965) ont permis de justifier ce rapprochement, puisque ce dernier a montré qu'une personne jeûnant percevait et sélectionnait des images orientées sur l'alimentation dû à ce manque en lien direct avec le besoin de nourriture. De ce fait, cette conception permet de marquer l'importance des besoins affectant la perception de l'individu.

Cette conception innéiste est contestée par les conceptions empiristes. Ces conceptions se rapportent à la psychologie et d'après le Larousse, l'empirisme est défini comme « une théorie philosophique selon laquelle la connaissance que nous avons des choses dérive de l'expérience ». D'autres définitions précisent que cette expérience doit être sensible. Deux axes peuvent être exploités, un axe portant sur le niveau affectif, et un autre sur le niveau socio-culturel.

Tout d'abord, nous parlerons des conceptions qui sont axées sur le niveau affectif de l'individu. De nombreux psychologues ont d'ailleurs exposé que chaque personne se développe grâce à ses expériences passées qui lui permettent de se construire en relation avec son environnement (Alex Mucchielli, 2011)). Les observations de Freud

sur ce sujet ont été très complètes. Ce psychiatre et penseur a en effet présenté de nombreuses catégories de la motivation inconsciente. En effet, il a essentiellement travaillé sur les intentions refoulées de ses patients, évoquant ainsi le complexe d'Œdipe, qu'il décrit comme des désirs sexuels défendus ou bien des « manifestations d'hostilités, parmi lesquelles les souhaits de mort à l'encontre de personnes chères renvoyant [...] à une rivalité œdipienne » (Vallerand ; Thill, 1993). Cette recherche est liée au niveau affectif de l'enfant car elle procure chez lui un « désir amoureux envers le parent » opposé à son sexe et un désir méfiant à l'encontre du parent du même sexe. Cette motivation régit par l'affectif peut également se ressentir lors d'autres situations, notamment lors d'un sentiment d'infériorité. Ce sentiment provient de la supériorité de l'adulte face à l'enfant. Pour contrer ceci l'enfant aura une motivation acharnée à être supérieur aux autres (Adler, 1927). Enfin, une situation de compétition peut mettre en avant une motivation affective. Comme l'exprime Horney (1953), notre société est gouvernée par cette compétition qui conduit chaque individu face à une peur de l'échec. Cette psychiatre a révélé que les hommes ont développé des « attitudes névrotiques » (attitudes non naturelles), qui permettent d'éviter toutes situations malaisantes à travers l'élaboration de stratégies d'évitement. Ainsi, cette conception fondée sur l'affectif nous permet de relier la motivation aux sentiments. Ceux-ci sont déclencheurs de la motivation dans certains contextes.

Également, au-delà de l'affectif, la motivation peut prendre sa source au niveau socioculturel. Se conformer à des normes et avoir une posture différente en fonction du contexte est révélateur de notre motivation liée directement à l'environnement. Comme le dit Desportes (1975) « les sujets se conforment à ces normes et adoptent un comportement socialement acceptable pour que les spectateurs portent sur eux un jugement de valeur positif ». Desportes (1975) établit également un lien de pression sur la pensée d'autrui à propos de soi. Un lien qui peut être nommé comme un contrôle social de l'individu. C'est d'ailleurs dès l'enfance que nous régulons notre comportement face aux autres, comme l'explique Goffman (1973) « chacun de nous peut[...] constater que dès l'apparition du langage (entre 30 mois et 3 ans), l'enfant est capable de ce qu'on appelle « le mensonge de défense », lequel consiste à nier [...] être l'auteur d'une bêtise. [...] Dès que nous sommes observés ou croyons être observés, nous retrouvons la situation d'observation-jugement par autrui-observateur

[...], nous « soignons notre personnage » et nous nous comportons, par un véritable réflexe défensif ».

Grâce aux études sur les conceptions de la motivation, nous avons pu lier la motivation à l'affectif mais également au socioculturel. Cependant, cette facette psychologique permet de joindre les facteurs de la motivation et les comportements en découlant, puisque ces comportements sont induits par des sentiments ou des normes de société qui amènent l'individu à jouer un rôle et non pas à être lui-même. Ce constat révèle tout l'enjeu de l'école qui souhaite que l'enfant soit lui-même. Pour comprendre la posture à adopter il est aussi essentiel d'avoir des connaissances sur différentes théories.

b) La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, qui a vu le jour dans les années 1970, a permis de déceler deux formes de motivations jusqu'alors inconnues. Elle a ainsi opposé les termes de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque. Deci (1975) qui est l'auteur du premier article sur ces nouvelles formes de motivation, définit la motivation intrinsèque comme consistant « à effectuer l'activité sans aucune récompense apparente sauf le plaisir que l'individu éprouve par la pratique de cette activité ou au travers des sentiments de satisfaction qu'il a en retour de cette pratique ». Cette définition se base sur une étude qu'il a entreprise sur des étudiants dont l'objectif était de résoudre un problème de configuration de puzzle. A la suite de cette étude, Deci (1975) « indique pour la première fois que la récompense peut, dans certaines conditions, restreindre la durée d'apparition du comportement cible ». Ce changement de comportement face à l'activité montre que la récompense est négative au sein de la motivation intrinsèque, car celle-ci n'est plus dirigée par la notion de plaisir mais bien par le but à atteindre.

La motivation extrinsèque, quant à elle, est guidée par la réalisation de la tâche mais dans le but de récolter une récompense ou d'en tirer quelque chose et non dans le plaisir de simplement réaliser la tâche. Deci, Ryan (1985) et d'autres chercheurs qui

les ont entourés, comme Connell (1989) ou bien encore Grolnick (1990), ont révélé différents types de motivation extrinsèque, qui peuvent être notés du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination. Le niveau le plus bas est celui de la régulation externe. Celui-ci est indépendant de l'individu qui ajuste son comportement de telle sorte à satisfaire des contraintes souvent externes (exemple : avoir un bon comportement dans le but d'éviter une punition). Vient ensuite, la régulation introjectée souvent déterminée par la pression que se met l'individu pour se déculpabiliser et répondre à des demandes extérieures (exemple : pratiquer un loisir pour combler son temps et ne plus être coupable de ne rien faire). Puis vient la régularisation par identification où l'individu fait des choix par rapport aux buts qu'il en retiendra (exemple : suivre un cours car celui-ci nous apportera des connaissances spécifiques dans un domaine). Enfin, la régulation est intégrée lorsque les choix que l'on fait sont cohérents avec nos propres valeurs, la notion de plaisir entre en jeu mais toujours en ayant un but précis.

Aussi, un troisième concept a été évoqué par Deci et Ryan en 1985, qui permet de comprendre en profondeur la nature des comportements humains, il est nommé l'amotivation. Contrairement aux motivations intrinsèques et extrinsèques, l'amotivation est régie par la non-perception des intérêts des activités. L'individu n'établit aucune correspondance entre ses actes et les résultats obtenus. Ces trois concepts sont au cœur du continuum d'autodétermination, celui qui est le plus élevé est la motivation intrinsèque car elle est animée par un comportement dont le seul intérêt est le plaisir. Puis nous avons la motivation extrinsèque dont plusieurs types sont à différencier, la régulation intégrée suivie de la régulation identifiée, vient ensuite la régulation introjectée puis la régulation externe, enfin le plus bas niveau de ce continuum est l'amotivation.

Ces trois concepts ont permis d'introduire la théorie de Deci et Ryan(1985) et d'en extraire les degrés d'autodétermination sous-jacent aux comportements de l'individu. Il est important, désormais, de connaître les fondements de cette théorie basée sur le besoin d'autonomie que peut éprouver un individu. Ce besoin étant l'un des plus importants pour Deci et Ryan(1985), ils décident d'établir six théories qu'ils déterminent comme autonomes et qui permettent de comprendre plus précisément la théorie de l'autodétermination. Trois seront retenues et décrites dans le cadre de cette étude.

La première théorie autonome est la théorie de l'évaluation cognitive. Cette dernière montre qu'une activité faite par motivation intrinsèque va obligatoirement se transformer en activité motivée extrinsèquement, dès lors qu'une récompense entre en jeu. Le comportement de l'individu va changer et celui-ci ne va plus réaliser l'activité par plaisir mais par la détermination d'arriver au but stimulé par l'appât du gain. Une autre théorie, appelée la théorie des orientations de causalité intervient avec l'environnement et les interactions de l'individu, elle tient compte des besoins personnels de chacun. Enfin, une dernière théorie que nous retiendrons, du fait qu'elle soit en lien avec le contexte scolaire, est la quatrième. Elle évoque les besoins de base. Deci et Ryan (1985) considèrent que trois besoins sont indispensables à l'individu pour se sentir dans une quiétude de vie optimale. Le besoin d'autonomie qui est responsable des choix d'activités que l'on entreprend, le besoin de compétence dont l'interaction avec l'environnement est primordiale et enfin le besoin de relation sociale se traduisant par l'appartenance à un groupe et les échanges avec autrui. Ces besoins se retrouvent aussi dans la motivation en contexte scolaire que nous aborderons ultérieurement.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan(1985) marque une phase importante dans la compréhension de cette vaste notion. Les différents types de motivation mettent à jour les besoins de l'individu, besoins essentiels dans le cadre scolaire pour que les apprentissages soient réalisés par intérêt pour l'enfant. La motivation intrinsèque aura un grand rôle à jouer et ce sera aux enseignants de mettre en œuvre des tâches qui permettent à l'élève de s'accomplir pleinement.

c) La motivation en contexte scolaire

La motivation, est un terme que Viau (2009) redéfinit comme la dynamique motivationnelle. Ce chercheur emploie ce terme car il est, de son point de vue, plus approprié au contexte scolaire, du fait qu'il souligne la complexité de la motivation mais

également permet de cerner la pluralité des concepts gravitant autour. La motivation se manifeste au travers de deux perceptions, des générales et des spécifiques. Celles concernées par le contexte scolaire sont les spécifiques. Pour Viau (2009) et de nombreux autres chercheurs, le modèle de la dynamique motivationnelle est propre aux perceptions spécifiques. Par ailleurs, celles-ci prennent leurs sources dans trois catégories de « sous-perception » : la perception que l'élève accorde à la valeur d'une activité, la perception de sa compétence face à la réalisation de l'action et enfin la perception de contrôlabilité.

Tout d'abord, la perception de la valeur de l'activité amène l'élève à se questionner sur « pourquoi ferais-je cette activité ? ». De par cette interrogation, l'élève s'interroge sur l'intérêt et l'utilité de la tâche. Un intérêt que Renninger et Hinger (2002) décrivent comme « une source principale de motivation », d'où l'importance d'y porter une attention particulière. S'ajoute à cette perception, une notion de but que l'élève suscite via l'utilité de l'activité qu'il questionne. Des buts sociaux sont associés, car comme l'a montré Wentzel (2002), l'élève a besoin à terme de se sentir appartenir à un groupe, il a ainsi besoin d'entretenir des relations. Des buts scolaires sont également nécessaires, à la perception de la valeur de l'activité, dans lesquels la psychologue Dweck(1986) différencie les buts d'apprentissage et de performance. Les buts d'apprentissages mettent en avant l'activité pédagogique dans sa manière de développer des connaissances et d'acquérir de nouvelles notions. Tandis que dans les buts de performances sont convoités la bonne note, les félicitations et la reconnaissance d'un travail correctement réalisé mettant en avant les capacités acquises. En 2004, Brophy réunit les deux, qu'il considère essentiel dans l'engagement de l'élève ; « une motivation optimale se compose de buts d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de tenter de l'éviter ». Enfin, les buts éloignés concernent l'anticipation de la vie future, qui influenceront sur la perception de la valeur de l'activité. Trois aspects doivent être corrélés, d'après Lens et Moreas (1992), pour percevoir la valeur de la tâche demandée. Ainsi l'aspect du temps est important (les différentes étapes pour arriver à notre objectif sont-elles plus ou moins longues), mais aussi la densité (combien d'étapes avant l'objectif final) et enfin le degré de réalisme de ces buts. De ce fait, plus la vision des buts éloignés de l'élève sera précise, plus celui-ci se projettera et percevra la valeur de l'activité pédagogique.

Une autre des sources de la dynamique motivationnelle est la perception de la compétence de l'élève face à la réalisation de la tâche. Cette perception permet à l'élève de se demander s'il est capable d'accomplir la tâche en question. Bandura, en 2003, définit cette vision comme une « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». D'autres chercheurs, comme Vezeau, Pajares ou encore Bouffard (2002) s'accordent à dire que « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui est lui est proposée ». Cette perception influe sur la dynamique motivationnelle, car un élève qui ne se juge pas capable d'accomplir une action préférera employer des stratégies d'évitements. Ces élèves qui portent un jugement péjoratif de leurs capacités ont une moins bonne source de motivation que ceux ayant une perception élevée de leurs compétences, comme l'a montré Zimmerman (2000). Ses travaux « ont démontré qu'un élève qui possède une perception élevée de sa compétence [...] utilise des stratégies d'autorégulation », qui lui permettent de persévérer dans ses apprentissages. Ainsi, un élève qui est en confiance avec ses capacités sera plus sujet à être motivé face à une activité qu'il sait maîtriser. D'autres facteurs entrent en jeu pour renforcer ce jugement, notamment les parents et les enseignants. L'élève interprète les paroles et les gestes de ceux-ci pour renforcer la conception de ses compétences (Bouffard et Bordeleau, 2002).

Enfin, la dernière perception dont la dynamique motivationnelle prend sa source, est la perception de contrôlabilité. Cette dernière interroge les élèves sur le contrôle qu'ils ont sur le déroulement de l'activité demandée. Viau (2009) définit cette perception comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité », tout comme Wigfiel et Wentzel (2002) qui ajoutent « qu'ils sont en charge » de leur croyance « et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage ». L'autonomie est un concept et un besoin ressenti chez un grand nombre d'individu dont Bourgeois définit comme « un besoin de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée », et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur ». C'est d'ailleurs cette vision qui est reprise dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Au sein de la classe, ce besoin d'autonomie est essentiel pour que l'élève puisse juger

de la liberté qu'il lui est laissée. Ce besoin d'autonomie mis en corrélation avec la perception de contrôlabilité permet d'engendrer une plus grande motivation face à la tâche demandée à l'élève.

La motivation en contexte scolaire est essentielle pour que chaque élève puisse s'épanouir et réaliser la tâche demandée. Mais, en effet, réaliser une tâche en toute liberté et en satisfaction totale présuppose d'établir un lien entre l'activité et les intérêts de l'enfant. Différents intérêts peuvent être évoqués, des intérêts sociaux, des intérêts relatifs à l'autonomie mais aussi des intérêts qui vont être liés à ses capacités (Viau 2009). Se rendre compte que l'on est capable d'exécuter telle ou telle tâche n'est pas évident pour chaque élève, et c'est ce qui peut conduire certains d'entre eux dans une totale amotivation. Il est, de ce fait, important de lier la motivation à l'estime de soi afin de trouver les bons outils qui permettent aux élèves de percevoir l'intérêt qu'ils ont à produire le travail proposé. Cette perspective sera l'objet de notre deuxième partie.

II) Lien entre motivation et estime de soi

La motivation est une notion que nous avons détaillé, et après confrontation des recherches de plusieurs chercheurs, nous avons pu déceler une corrélation entre ce concept et l'estime de soi. Les éléments qui nous ont permis d'établir un lien sont, d'abord, le besoin de compétence. Ce principe se retrouve dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) mais également dans le contexte scolaire évoqué par Viau (2009). Également, la motivation sur le niveau affectif nous a interrogé et nous a conduit à vouloir en savoir plus sur ce propos. Enfin, la découverte de la motivation intrinsèque qui est étroitement liée à la notion de plaisir et plus précisément qui se réalise via « un sentiment de satisfaction » (Deci, 1970), nous a conforté dans cette idée qu'un rapprochement possible pouvait être établi entre motivation et estime de soi. Ainsi, pour approfondir ce lien nous analyserons, dans un premier temps, des recherches portant sur cette relation, puis nous aborderons ces concepts d'un point de vue pédagogique.

a) Lien entre les deux concepts

La motivation et l'estime de soi sont deux concepts en relation. L'estime de soi suppose d'avoir des connaissances sur soi assez complètes pour déterminer les choix que l'on va faire. C'est cette connaissance de soi qui va nous amener à être plus motivé face à une tâche. Une tâche dont nous savons avoir les capacités à la réaliser sera plus motivante car nous sommes pratiquement sûrs que le but sera atteint. A l'inverse il sera plus difficile de se motiver à réaliser une tâche si l'on se perçoit en faible capacité de l'accomplir. Ainsi nous pouvons dire que l'estime de soi conditionne la motivation.

D'un point de vue neurologique, les zones relevant de l'estime de soi et des émotions, appelées régions cérébrales SELF (Simple Ego-like Life Form) (Panksepp, 1998) et les zones sensorimotrices, que nous rapprochons ici de la motivation par le biais de la réalisation externe qu'elle procure, sont situées pratiquement dans les mêmes parties du cerveau. La proximité des deux, « permet au cerveau émotionnel, un accès direct à la génération d'actions ». L'estime de soi et les émotions qui découlent de cette appréciation, « ne sont donc pas seulement ressenties mais également exprimées, sur un mode de décharge motrice » (Solms, Turnbull, 2015). La motivation et l'estime de soi sont liées neurologiquement mais aussi comportementalement via les besoins de l'individu.

En effet, Maslow (1942), dans sa théorie de la motivation évoque cinq besoins essentiels pour atteindre un besoin d'accomplissement. L'un d'entre eux est le besoin d'estime. Celui-ci regroupe l'estime et la valeur que les autres portent sur nous mais également l'estime que l'on a pour soi. Un autre besoin peut être également cité, celui du besoin de réalisation de soi. Ce dernier serait l'accomplissement total après avoir gravi les échelons de l'échelle de Maslow (1942). Il est aussi nommé le besoin d'accomplissement par le fait qu'il induit à tirer « le meilleur parti » des « capacités physiques, intellectuelles et émotionnelles ». Très critiqué par son manque de prise en compte des nuances de chaque individu, ce besoin est parfois enlevé de l'échelle de Maslow. Cependant d'autres études confortent le lien entre motivation et estime de soi. La thérapeute comportementaliste Akoun et la psychologue Pailleau évoquent en 2013, à travers leur pédagogie positive, ce lien. Elles l'expliquent via la notion de plaisir qui permet de mettre en marche la motivation. Ces auteurs joignent la confiance en

soi, la motivation, les essais et la réussite scolaire. Ces concepts sont ancrés dans une spirale qui les relie entre eux.

Après avoir établi un lien neurologique via une zone similaire des deux concepts et un lien comportemental à travers les besoins de l'individu, nous nous focaliserons maintenant sur l'aspect pédagogique afin de déceler l'importance entre motivation et estime de soi dans le contexte scolaire.

b) D'un point de vue pédagogique

La pédagogie au sein de l'école est essentielle car, comme le définit le Larousse, elle est une « pratique éducative dans un domaine déterminé, des méthodes d'enseignements [...] utilisées pour éduquer les enfants ». Le rôle de l'enseignant est de trouver les meilleures méthodes qui conviennent à chacun de ses élèves afin de s'adapter au mieux à ses besoins.

Au sein des programmes, chaque discipline est centrée sur l'élève, ses apprentissages et ses besoins. Le cycle 3, qui est un cycle de consolidation, évoque l'estime de soi sous différentes formes, notamment celle du respect. « Le respect de soi-même » est mentionné dans le programme d'Education Physique et Sportive, (EPS), qui inclut le respect de son corps, mais aussi « le respect d'autrui », évoqué dans le programme d'Enseignement Moral et Civique. (EMC). « La construction de soi » à travers un travail culturel et littéraire est également indiqué, c'est en effet en acquérant une culture de divers horizons que l'élève construira sa pensée, affirmera ses goûts et ses choix. Les sciences et l'histoire géographie qui permettent à l'élève de développer « son esprit critique » et « sa curiosité ». Enfin les arts plastiques, la musique et l'histoire des arts guident et engagent l'élève « dans une pratique sensible », où l'autonomie est conseillée. C'est d'ailleurs dès le cycle 1 que l'estime de soi doit être travaillé. Le domaine 3 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » à un objectif « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix », qui incite les élèves à construire leurs propres représentations au travers d'intérêts personnels. C'est également au sein de ce domaine qu'une attention particulière et qu'une recommandation aux enseignants est donnée puisque ce dernier

doit « aider chaque enfant à percevoir ses progrès ». Bien évidemment cette bienveillance doit être transversale et applicable à travers tous les apprentissages pour renforcer l'estime de soi des élèves, ceci dès leur plus jeune âge.

A travers l'ensemble de ces disciplines et en concordance avec les besoins fondamentaux de la motivation qui guident les élèves dans leurs apprentissages, trois fonctions peuvent être données à l'école. Tout d'abord, les besoins fondamentaux évoqués par Viau (2009) dans le contexte scolaire sont le besoin d'autonomie, le besoin social et le besoin de confiance en ses capacités. Ces besoins sont également relatés par les psychologues telles que Laporte, Sévigny (2002) et par un maître formateur Staquet (2015). Ceux-ci sont liés aux besoins évoqués avec l'estime de soi. Ainsi, chaque besoin a été rattaché aux fonctions que l'école doit occuper pour permettre la construction de l'estime de soi.

La première fonction est nommée par Staquet (2015). Pour lui, « l'école m'aide à me regarder, à me connaître et à m'apprécier ». Ce rôle, donné à l'école, est étroitement lié avec la construction de soi et le besoin de confiance en ses capacités. Comme le disent Laporte et Sévigny (2002) « la confiance est une attitude fondamentale dans la vie[...] elle se construit graduellement [...] le sentiment varie au cours de l'existence ». En effet, la confiance n'est pas quelque chose d'innée mais c'est un sentiment qui se développe en relation avec le besoin de sécurité (Maslow, 1942). Le cadre de l'école offre, à l'élève, un repère sécurisant se basant sur des horaires réguliers et des lieux qui sont toujours les mêmes. Cet environnement permet la construction de l'estime de soi et la rend plus profitable à son développement en lien avec les apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2013)

La deuxième fonction que Staquet (2015) évoque est celle liée aux besoins sociaux. Il la nomme ainsi, « l'école m'aide à découvrir les autres, à construire des liens et à me construire avec eux ». C'est en effet à travers l'échange, la confrontation d'idée, la coopération et la collaboration que l'élève construit sa vie en société et acquiert une confiance en lui en accédant à la compréhension de ces codes. C'est également ce que préconise les programmes. Ils mentionnent au sein de différentes disciplines des attendus de fin de cycle très clairs « Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue » ; « comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange. »,etc.

La troisième fonction évoquée est, quant à elle, en relation avec le besoin d'autonomie. Staquet (2015) évoque les choix que les élèves doivent faire, sur la façon « de les affirmer, d'entendre et de réfléchir aux propositions des autres ». En effet, la relation entretenue avec autrui est d'une importance capitale pour apprendre à développer son assurance et sa liberté d'expression. Notons que ces termes sont évoqués dans les programmes, à travers différentes disciplines, comme l'éducation morale et civique mais aussi dans le cadre du parcours citoyen. Des compétences sont à acquérir par les élèves notamment celle de « la culture de la sensibilité » au sein de « la construction de la culture civique ».

Nous avons pu établir un lien entre la motivation et l'estime de soi. Ainsi, ces concepts sont liés neurologiquement et interagissent entre eux. L'estime de soi, incarnant l'affectif, permet de guider la motivation et de gouverner les actions motrices qui en découlent. Afin de mieux comprendre le concept d'estime de soi, nous allons le détailler dans la troisième partie.

III) L'estime de soi

L'estime de soi est un concept vague, regroupant de nombreuses représentations. James en 1890 est le premier à la définir. Selon lui, « l'estime de soi est le résultat d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi et une valeur de référence interne ; le soi idéal ; c'est le rapport entre les résultats que l'on obtient et ceux qu'on pense pouvoir obtenir ». Pour d'autres (Maslow 1970, Roger 1951), l'estime de soi est aussi à relier avec le besoin de compétence et le jugement que les autres portent à notre égard. Pour James (1890) et plus récemment Dortier (2004), « le soi » du concept « peut être décliné en soi matériel (corps), en soi social (rôles sociaux) et en soi connaissant (sentiment d'être un sujet autonome doué de volonté) ». Nous retrouvons ainsi des liens familiers à la motivation par les besoins sociaux et le besoin d'autonomie.

Afin de comprendre, plus en détail, ce concept, nous aborderons dans un premier temps la différence entre connaissance de soi et estime de soi, dans un second temps, nous relierons l'estime de soi à la sensibilité enfin nous aborderons la place de ce concept dans le contexte scolaire.

a) Estime de soi et connaissance de soi

Beaucoup d'auteurs, dont Markus et Wurf (1987) s'accordent à dire que le concept de soi regroupe plusieurs aspects dont l'un est l'estime de soi. De ce fait, une définition plus précise que celle de James (1870) est donnée « l'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg, 1979). En plus qu'un enjeu affectif, un enjeu social rentre en vigueur. Cooley (2014) complète ces définitions en y ajoutant le façonnage de l'estime de soi à travers des « interactions sociales à partir des opinions, du jugement et des actions et ce depuis la naissance ». Un lien avec l'environnement est donc primordial et des piliers semblent nécessaire au développement de l'estime de soi. André (2013) évoque l'amour, dans le sens où il faut « être satisfait de soi ». Walker et Avant (1995 ; 2005) évoquent, quant à eux, deux autres dimensions, celle de la confiance en soi et celle de l'affirmation de soi. La confiance en soi relève de « l'assurance, le courage et elle résulterait de la conscience qu'on a de sa valeur », « elle serait déterminante dans la fixation d'objectifs et l'acceptation des succès et des échecs. La confiance en soi nourrit l'estime de soi en ciblant[...] trois attributs : la valeur accordée à soi-même, l'attitude envers soi-même ainsi que le sentiment de compétence », « elle témoigne de la motivation et de la volonté » (Doré, 2017). Enfin, l'affirmation de soi est pour Walker et Avant (1995-2005) une conséquence de la confiance en soi. De ce fait, une personne qui s'estime positivement est plus enclin à « communiquer ses opinions » et à s'engager « dans des relations interpersonnelles » (Doré 2017).

Une valeur affective et sociale est donc nécessaire à l'estime de soi ce qui la différencie de la connaissance de soi. Cette dernière est définie par Martinot (2001) comme la capacité à « choisir des objectifs adaptés donc réalisables ». Avoir des

objectifs est aussi relaté dans les travaux de Bandura (2002). Il établit un lien entre la connaissance que l'on a de soi dans un domaine et la performance déployée (Bandura 2002). Ce lien serait fondamental lorsque l'on fait face à des difficultés. En effet, affronter des difficultés et savoir y remédier est possible grâce à la connaissance que l'on a de son passé et donc de soi (Fabbianelli,2018).

Ainsi, connaissance et estime de soi sont liées, l'une est propre au discernement de ses aptitudes, aux perceptions de ses compétences mais aussi de ses limites tandis que l'autre nous amène à porter un jugement positif ou négatif face à la faculté de réaliser ces actions. Ceci nous amène à nous interroger sur la composition de l'estime de soi, comment atteindre un parfait équilibre de l'estime de soi pour que celle-ci nous soit bénéfique, c'est ce qui fera l'étude de notre deuxième sous partie.

b) Les composantes de l'estime de soi

L'estime de soi ne peut être que totale si cette dernière est comblée par trois composantes qui sont l'amour de soi, l'image de soi et la confiance en soi.

Tout d'abord l'image de soi, désigne, pour Merlier (2020), « la manière dont le sujet se perçoit lui-même et se construit au cours de l'enfance sous l'influence de l'entourage, et qui constitue dans une large mesure son attitude ultérieure face aux autres ». Cette définition suppose que dès l'enfance, une attention particulière doit être portée sur cet aspect étant donné qu'il se construit durant cette dernière. En effet, L'Ecuyer (1978) a montré que le concept d'image de soi varie en fonction de l'âge mais aussi en fonction du sexe. Par exemple, la description de soi, en termes d'énumérations d'activités, sera plus longue chez les filles (environ jusqu'à 12 ans) que chez les garçons (environ jusqu'à 8 ans). Aussi, la description de soi, en termes de capacités, est presque inexistante chez les deux sexes à partir de 5 ans (L'Ecuyer, 1978). Au-delà des variations que l'image de soi présente à différents âges, la définition de Merlier (2020) inclut également l'« attitude [...] face aux autres ». Ce

dernier mais aussi comme Zazzo (1966) parle du concept de l'image de soi en relation avec autrui, « l'image de soi indépendante de l'image des autres n'est pas concevable » (Zazzo, 1966). De ce fait, nous pouvons dire que l'image de soi se construit en fonction de notre âge et est très influencée par le regard d'autrui. Tomé en 1972 dit « l'image des Autres ou « image sociale » se réfère à ce que le sujet croit que les autres pensent de lui et constitue un élément essentiel dans le processus de construction de l'image propre ou image de soi ».

La deuxième composante de l'estime de soi est l'amour de soi. D'après l'Encyclopédie Moderne de 1823 « l'amour propre a d'abord exprimé dans notre langue l'amour de notre conservation, de notre bien-être, et de tous les sentiments qui nous attachent au moi individuel, sensible ou intelligent : il exprime aujourd'hui l'opinion vraie ou fausse que nous avons de notre excellence, et le désir qui nous porte à inspirer aux autres cette opinion ». Encore une fois, une relation à autrui est nécessaire pour la satisfaction de cette composante. Elle est également un atout majeur face à la reconstruction après un échec (Bricout et Chaperon, 2020). De ce fait avoir un amour de soi positif renforce la confiance que l'on a en ses capacités.

Enfin, la confiance en soi est étroitement liée au sentiment de compétence. « Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (Bricout et Chaperon, 2020). C'est ainsi que la confiance en soi est importante pour l'affirmation de soi au sein de la société. Dans cette dimension aussi, l'autre est essentiel au développement de la confiance en soi. Cette notion se construit aux rapports entretenus avec les autres et la capacité à demander de l'aide (André et Lelord,1998).

A travers ces trois composantes de l'estime de soi, une relation à autrui est parue comme primordiale pour le développement de chacune. Cette description détaillée du concept de l'estime de soi nous a permis de déceler les points importants sur lesquels les enseignants peuvent travailler afin d'accroître l'estime de soi des élèves. De ce fait, nous verrons comment, dans le contexte scolaire, l'estime de soi est perçue et qu'elle est réellement sa place.

c) La place de l'estime de soi dans le contexte scolaire

L'estime de soi dans le contexte scolaire est parfois difficile d'accès. Les conceptions qu'a l'élève de soi sont parfois illusives (Taylor et Brown, 1988). Cependant malgré qu'elles soient erronées, il n'empêche qu'elles soient positives et c'est cette facette qui permet à l'élève de gagner en confiance et d'accéder à une « dynamique de succès » (Pitrich et Schrauben, 1992). L'effort qu'il produit est plus important et il affronte avec plus de persévérance les difficultés (Pitrich et Schrauben, 1992). Marsollier (2018) reprend l'échelle de Maslow (1942), qui exprime les besoins fondamentaux, pour les transposer aux élèves. Marsollier (2018) explique que la satisfaction de ces besoins fondamentaux se base sur le vécu des élèves, principalement en rapport avec le cadre familial. Si ce cadre n'est pas propice à l'élève, il se répercute à l'école, « aux rapports aux autres » et au savoir. Cet inspecteur de l'éducation nationale évoque une notion de résilience. Cette notion est définie par Werner (1982) et Cyrulnik (1999) comme la « capacité à faire face à une situation difficile, à un traumatisme ». Ainsi, plus la résilience sera en baisse, plus l'élève sera vulnérable et manquera de confiance en lui, en ses capacités (Marsollier,2018).

Plusieurs auteurs ont établi un lien entre l'estime de soi et les différents domaines scolaires. Viau (2009), dont nous avons déjà parlé, évoque un besoin de confiance en ces capacités par l'élève, c'est également ce concept qui est repris par Bandura (1982,1997). Ce dernier rebaptise la notion en « perception d'auto-efficacité ». « Ces travaux confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce domaine »(Bandura 1982, 1997).

L'estime de soi et la confiance en soi sont également promues dans les programmes. Principalement notée dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen », l'estime de soi est au cœur des apprentissages. Ainsi, au sein de ce domaine est spécifié « L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. ». Également, notons l'importance de l'instauration de l'éducation à la santé instauré en 2016. Ce parcours permet d'instaurer et de faire acquérir aux élèves des compétences reposant « à la fois sur l'appropriation de connaissances utiles pour comprendre et agir, la maîtrise des

méthodes de pensée et d'action, le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité » (Bulletin officiel, 1998). L'éducation à la santé est également inscrite dans les programmes de cycle 3 « l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assurent une contribution essentielle à l'éducation à la santé ». Au-delà d'être un parcours essentiel aux élèves promulguant la prévention et la protection, une part de ce parcours permet aussi de favoriser le bien être des élèves passant par une bonne relation à soi et ainsi par une bonne estime de soi.

Ainsi via cette partie sur l'estime de soi nous avons pu voir la correspondance que celle-ci a avec la connaissance de soi. L'estime de soi est rapprochée à l'affectif tout comme le sont ses composantes. L'expression des sentiments, des émotions et la connaissance de ses capacités permet à l'élève d'avoir une bonne estime de soi. Cependant nous avons vu que cette estime de soi peut être perturbée notamment avec un cadre familial peu propice au développement de celle-ci. Les travaux de Bandura (1982,1997) ont permis de trouver l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce domaine. À l'école, d'après de nombreuses représentations, un domaine en particulier semble accroître la motivation des élèves, celui des arts plastiques. De ce fait nous ferons un lien entre motivation, estime de soi et arts plastiques afin de déceler la réelle attache entre ces concepts.

IV) La motivation et l'estime de soi dans les arts plastiques

La motivation et l'estime de soi sont liées, puisque le pôle émotionnel engage le pôle moteur. S'engager en autonomie dans une activité, présuppose d'engager une motivation intrinsèque. Un domaine, dans le milieu scolaire, semble aller dans cette direction et répondre à ces besoins, celui des arts plastiques. Une vision probablement attisée par le fait de pratiquer, généralement plus présent au sein de cette matière. Il est important de souligner que les arts plastiques sont un domaine riche puisqu'il

développe de nombreuses compétences techniques, notionnelles mais aussi culturelles.

Par conséquent, pour faire suite à cette argumentation, chacun des concepts vus précédemment, la motivation et l'estime de soi, seront mis en lien avec le domaine des arts plastiques afin d'établir et de mettre en évidence la corrélation existante.

a) Les arts plastiques, une discipline en lien avec la motivation

La relation existante entre les arts plastiques et la motivation peut être observée en classe, mais distinguer la motivation intrinsèque et extrinsèque peut être une tâche ardue. Il en est également le cas lorsque l'on cherche à susciter la motivation intrinsèque de l'élève. Par conséquent de nombreuses recherches ont porté sur le désir. Lagoutte (2016) s'est intéressé aux dessins faits par les plus jeunes et il y a essayé de comprendre « ce qui motive cette pratique de l'enfant qui dessine » en analysant « le processus de son créateur ». De cette observation, il a établi des schèmes. Selon J.Piaget (1967), des schèmes sont « la régularité construite par tâtonnement dans l'action du sujet et qui peut être généralisée à d'autres situations ». Lagoutte en manifeste trois correspondant aux trois demandes de l'enfant. Le schème opératif dont la demande coïncide avec « le faire quelque chose », le schème affectif répondant à la demande de « représenter quelque chose » et enfin le schème figuratif concordant avec « rendre visible quelque chose de confus ». Le schème opératif met en pensée l'intention, qui induira par la suite le geste. « C'est par des opérations plastiques que se manifestent de tels schèmes opératifs ». Les schèmes affectifs concernent les émotions dont l'enfant ressent et qu'il a besoin de représenter. Enfin le schème figuratif retranscrit la réalité avec comme seul repère la pensée que l'on en a. Ces trois schèmes peuvent être complémentaires, cependant, Piaget (1967) et Lagoutte (2018) s'accordent sur un point. Peu importe le schème employé, l'intention reste la même, celle de mettre en image. Que ce soit par des « réalisations peintes, dessinées, modelées, sculptées », toutes permettent de mettre en rapport « le monde extérieur et moi » en équivalence « à l'espace de la représentation et à celui de la perception » (Lagoutte, 1998).

Cet acte créateur dont chacun dispose, s'estompe au fil des années pour répondre à des satisfactions parentales ou sociétales. Dès lors, la motivation devient extrinsèque. Avec cette dernière la distraction est renforcée, c'est pourquoi on cherche dans les arts plastiques à développer une motivation intrinsèque qui survient grâce à « la nature du problème posé, la nature des matériaux proposés qui sont autant de paramètres qui vont engendrer chez l'élève ce désir de faire et d'apprendre ».

La motivation de l'élève est engendrée par sa représentation du monde, sa perception qu'il en fait. Les arts plastiques sont un domaine, qui par sa richesse culturelle offre aux élèves une représentation du monde diverse et variée, tout comme l'est sa richesse technique qui permet une diversification des pratiques. Par cette connaissance, il est possible de mettre en lien les arts plastiques et l'estime de soi, puisque le rapport entretenu par l'élève aux arts est possible grâce à son investissement, son intention et son émotion.

b) Les arts plastiques, une discipline en lien avec l'estime de soi

De nombreuses théories ont vu le jour concernant l'estime de soi des élèves et l'impact de celui-ci sur les apprentissages. Pekrun(2006) « affirme que l'émotion joue comme un médiateur cognitif et motivationnel dans le contexte de l'apprentissage ». L'importance des émotions ressentis est donc essentiel pour engendrer une quelconque motivation chez l'élève. Mais celle-ci ne peut être occasionnée que par un déclenchement émotionnel.

Arduin relate dans son ouvrage ce lien et cet apprentissage qui devient éducatif si « l'élève est en mouvement, s'il apprend de se savoir quelque chose qui lui donne accès au monde et à lui-même et s'il prend du sens pour lui ». Tout comme les programmes l'explicitent, l'éducation artistique « devient essentielle dans l'élaboration de la personnalité et participe de la construction de l'estime de soi ».

L'estime de soi au sein des arts plastiques se traduit par l'abondance des ressources pouvant être mises en place. « La production artistique permet de se saisir du monde pour y porter son propre regard, son interprétation. Elle requiert de laisser des traces, d'imprimer sa propre marque, elle permet alors de se construire, d'être acteur dans sa propre histoire » (Baboni, Gache et Ronin, 2003).

Le rapport aux autres est aussi un aspect important au sein des arts plastiques pour développer l'estime de soi. En effet, exprimer ses goûts devant les autres n'est pas chose aisée quand on sait que l'autre ne partage probablement pas notre avis. S'exprimer et donner son ressenti c'est aussi révéler son intimité, s'affirmer pour gagner confiance en soi, qui rappelons-le est une des composantes de l'estime de soi.

Par conséquent, la relation mise en avant entre les arts plastiques, la motivation et l'estime de soi a été illustré. La discipline des arts plastiques va révéler chez les l'élève un esprit créateur, ce qui lui permet de laisser place à sa créativité en dévoilant son intérêt et son intention. Ces actions lui permettent de se dévoiler et le motive face à la tâche. Cependant quelques attentions particulières doivent être accordées pour conserver une motivation intrinsèque et que celle-ci soit propice au développement de l'estime de soi. Premièrement la difficulté pour l'enseignant de proposer des activités qui suscitent l'intérêt chez l'élève n'est pas évidente, surtout si la motivation intrinsèque diminue en fonction de l'âge. Enfin l'importance du déploiement de l'estime de soi est décisif pour l'élève si tout est mis en œuvre pour que sa production soit unique.

V) Problématique et Hypothèses

La question de départ initialement envisagée était de savoir si l'estime de soi peut influencer la motivation en particulier dans les arts plastiques. Au travers de lectures, la motivation a pu être définie comme étant ce qui se manifeste pour répondre aux différents besoins de l'individu (autonomie, compétence, et relation) ; de manière intrinsèque (plaisir) ou extrinsèque (récompense). Deci, Ryan (1985) et Viau (2009) se sont rejoints sur ces besoins. Viau (2009) s'est centré sur le milieu scolaire tandis que Deci et Ryan (1985) se sont focalisés sur les individus de manière générale. Concernant, le deuxième concept, l'estime de soi, les lectures et les recherches ont permis de synthétiser ce concept comme étant la valeur que les individus s'accordent, gouvernée par l'image de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi (Merlier- 2020 ; Bricout et Chaperon-2020). Bandura (1982) mais également Maslow (1942) ont permis de lier la motivation et l'estime de soi. Maslow (1942) évoque la théorie de la motivation dans laquelle il inscrit le besoin d'estime de soi comme un pilier essentiel, tandis que Bandura (1982) établit une relation dans le milieu scolaire en montrant que ce qu'un individu pense de lui dans un domaine présume de sa réussite dans celui-ci. Enfin, le dernier concept auquel je me suis intéressée est celui des arts plastiques. Mis en relation avec la motivation, cette discipline manifeste une intention plus accrue de l'élève. Cette intention peut s'expliquer par la diversité des outils, des pratiques, des techniques mais aussi par la représentation au monde qui développe l'imaginaire et confronte l'élève à une autre facette de la réalité, transmis par l'apport culturel. Puis la relation arts plastiques et l'estime de soi a été argumentée. Cette relation a permis de déceler bons nombres d'atouts attachés à cette matière. La relation aux autres, l'ouverture culturelle, la pratique mais aussi l'intention de l'élève, sont autant d'opportunités pour révéler l'estime de soi de chacun.

Après avoir mis en relation les trois concepts, différents questionnements se dressent. Avant tout, les arts plastiques sont-ils la seule discipline qui procure de la motivation chez l'élève ? Puis comment cette discipline peut-elle engendrer de l'estime de soi ? Et enfin si notre but est de motiver et de faire développer l'estime de soi à travers la pratique des arts plastiques, comment s'assurer que ce développement soit déployé chez chaque élève ?

Ces interrogations seront au cœur de cette analyse et pour y répondre il sera central d'observer les comportements des élèves afin de les mettre en relation avec les représentations de ces derniers. Le rôle de l'enseignant et l'une de ses principales compétences est de « prendre en compte la diversité des élèves » (référentiel de compétences des enseignants), à ce titre, proposer des activités qui suscitent l'intérêt des élèves est primordial. Par conséquent, la notion de motivation prend une part importante tout comme l'estime de soi.

C'est pourquoi, la problématique de cette recherche sera de savoir si l'estime de soi qui engendre la motivation est systématique dans la discipline des arts plastiques.

Dans un premier temps, l'analyse sera portée sur la corrélation entre l'estime de soi et la motivation car comme vu précédemment une bonne estime de soi entraîne une motivation de nature intrinsèque (dirigée par un sentiment de plaisir et non par une récompense). Par conséquent, l'étude permettra de démontrer si la motivation engendrée est due à la discipline où à la tâche proposée, et si cette motivation est de nature intrinsèque car plaisante pour l'élève.

Dans un second temps, l'analyse rapprochera le concept de motivation et d'estime de soi à la discipline des arts plastiques afin de valider ou non les stéréotypes qui prônent la discipline comme source de motivation perpétuelle. De ce fait, l'étude montrera si la motivation engendrée est due à la discipline où à la perception de compétence que l'élève a face aux arts plastiques.

VI) Méthodologie

a) La population

Afin de mener cette étude, la population était âgée de 9 ans, de niveau CM2 appartenant au cycle 3. Ce choix s'est porté sur ce cycle car les élèves sont plus âgés et sont ainsi plus disposés à argumenter leurs préférences, leurs goûts, et leurs choix. Cette population est avancée dans la réflexion et est plus à même de décrire son ressenti via une tâche proposée. 23 élèves avaient été sélectionnés pour participer à l'étude, seulement 14 élèves ont eu l'autorisation parentale pour y contribuer. Tous ont réalisé la tâche mais seuls les élèves ayant eu l'autorisation ont été observés et questionnés. Le groupe classe a été scindé en deux. D'un côté de la classe les 14 élèves ayant eu l'accord parental et de l'autre ceux ne l'ayant pas eu. Cette organisation a permis de faciliter l'observation et les 14 élèves ont passé les mêmes conditions expérimentales. Cependant, le groupe classe entier a suivi les deux séances et a réalisé l'exercice.

Les participants de l'étude ont été retenus car ils appartenaient au cycle 3. Le recueil des données a été réalisé en début de première séance et à la fin de la deuxième séance. Les séances ont été espacées de 3 jours pour répondre aux besoins de l'emploi du temps mais cela n'a pas impacté l'étude puisque ce temps était planifié en amont. Pour mener à bien l'étude, les élèves choisis devaient répondre à des critères d'inclusions tels qu'être en cycle 3 et avoir une autorisation parentale (puisque l'on s'adresse à des mineurs) (Annexe N°1). Aucun critère d'exclusion n'a été envisagé hormis ceux contraire aux critères d'inclusions.

b) Les matériels utilisés

Le matériel nécessaire a été varié. Pour la première séance, des fusains, des feuilles blanches étaient à disposition des élèves. Pour la seconde séance, le même matériel était à disposition et l'ajout de différents outils peuvent être pris par les élèves afin de mener à bien l'exercice.

Pour cette étude deux séances d'arts plastiques ont été mises en place. Un questionnaire (Annexe N°2) a été proposé en amont de la première séance pour récolter les représentations et leurs motivations face à la consigne donnée. Puis un questionnaire (Annexe N°3) leur a été donné à la fin de la deuxième séance pour avoir leurs représentations finales et pour pouvoir comparer les données avec le premier. Enfin une observation a été faite pendant les deux séances pour relater leurs comportements.

Les deux questionnaires se sont inspirés du questionnaire de Guy et Al, proposé en 2010 et portant sur la motivation. Le choix de questionnaire est un moyen de collecte simple et plus libre pour les élèves car il est anonyme. Il ne doit cependant pas être trop long pour ne pas ennuyer l'élève.

Le premier questionnaire regroupait cinq questions auxquelles il fallait répondre selon l'échelle d'Osgood (1 : pas du tout d'accord - 5 :Tout à fait d'accord). Les questions étaient orientées sur la motivation face à la consigne, la perception de compétence de l'élève mis en relation avec son estime de soi et enfin une question sur l'attractivité que l'élève porte à la discipline. Le deuxième questionnaire regroupait onze questions dont il fallait également répondre selon l'échelle d'Osgood (1 : pas du tout d'accord – 5 :Tout à fait d'accord). Des questions interrogeaient l'élève sur son estime de soi face à son travail scolaire en général mais aussi sur les modalités de travail en groupe. Enfin des questions étaient dirigées sur la motivation intrinsèque ou extrinsèque face à la pratique des arts plastiques.

La grille d'observation (Annexe N°4), quant à elle, a été construite selon l'organisation des séances. C'est une observation directe qui a été réalisée en fonction des différentes phases des deux séances. Cette grille avait pour but d'étudier le groupe classe, de distinguer les comportements en les confrontant aux représentations des élèves. Les enseignants n'ayant accès qu'aux comportements des élèves pour relater leur motivation, il est intéressant de voir si les interprétations que l'on se fait sont en accord avec les ressentis des élèves.

La complémentarité de ces matériels utilisés permettra de rendre compte et de valider ou non les hypothèses formulées précédemment. Pour analyser les données récoltées via ces différents outils, la méthode utilisée sera quantitative pour les

questionnaires et qualitative pour la grille d'observation. Le recours à l'échelle d'Osgood permet une analyse de type quantitative qui engendrera la formulation de statistiques afin de valider ou non les hypothèses formulées en fonction des résultats obtenus. Les données seront regroupées via le logiciel EXCEL. Quant à la méthode qualitative, elle permettra de confronter les observations avec les lectures faites en amont et viendra compléter les données statistiques.

c) La procédure

La première séance a débuté par une évocation de l'objectif de la séquence mais aussi par un questionnement formulé par l'outil (le fusain) que les élèves n'avaient jamais côtoyé. A la suite de cette phase le premier questionnaire leur a été fourni afin de récolter leurs représentations et leur envie de réaliser la tâche. Puis la consigne suivante a été donnée :

« Nous allons réaliser une galerie d'art pour cette classe afin que vous puissiez exposer et regarder vos productions. Aujourd'hui nous allons travailler avec du fusain. J'aimerais que vous trouviez différentes manières d'utiliser cet outil. Vous avez devant vous quatre feuilles blanches qui doivent marquer une utilisation différente du fusain ». Une situation individualisée, dans un premier temps, a permis à chacun de trouver de manière autonome les différentes utilisations possibles avec l'outil. Puis une situation interactive avec l'ensemble du groupe classe a été initiée afin que chacun puisse exprimer sa démarche, enfin une situation interactive par petits groupes, dont l'objectif était de regrouper les mêmes techniques, a conclu la séance. Cette séance a été observée durant les différentes phases pour collecter des informations permettant d'analyser les comportements des élèves face aux tâches demandées. Cette méthode permettra de collecter les données dites qualitatives.

Lors de la deuxième séance, un rappel de la séance précédente a été initié puis les nouvelles consignes furent transmises. « Aujourd'hui vous allez utiliser le fusain en utilisant toutes les manières dont nous avons parlé la dernière fois, mais vous aurez obligation d'utiliser au minimum deux fois la technique du transfert. Votre réalisation est libre. Je vous montrerais en fin de séance un artiste qui a utilisé la même technique que vous ». Tout comme dans la première séance, différentes situations ont été

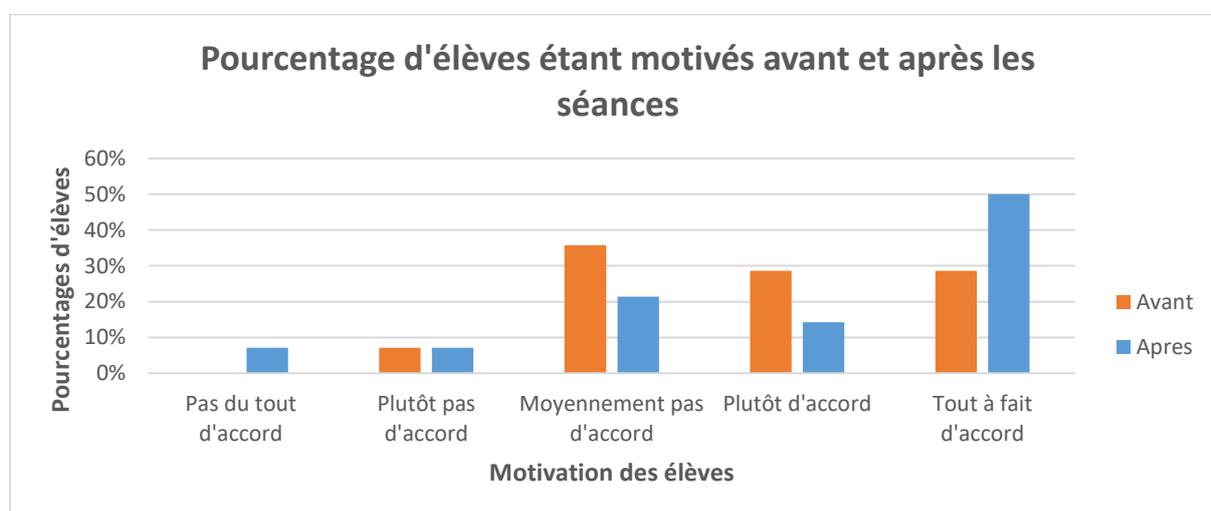
aménagées, une situation individualisée (créer une production seule), une situation interactive basée sur la verbalisation des techniques employées pour réaliser leurs productions et enfin une situation transmissive favorisée par l'apport culturel.

Chaque séance aura durée 50 minutes avec une organisation similaire. Une phase déclencheur et de découverte, une phase d'exposition des consignes, une phase de manipulation individuelle, une confrontation collective, un bilan et une trace écrite (affichage ou découverte de l'œuvre).

VII) Résultats

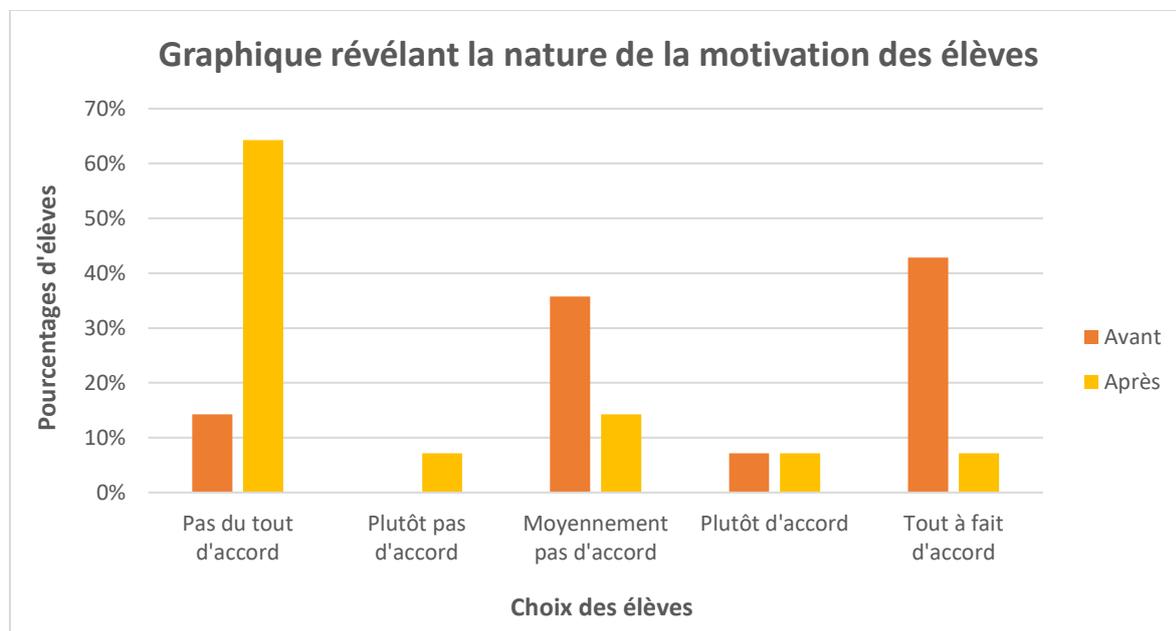
Pour analyser les données, le logiciel EXCEL a été utilisé afin d'établir des pourcentages relevant de chaque question du questionnaire et différents diagrammes ont été ajoutés pour rendre compte des résultats plus lisibles. Une comparaison entre le questionnaire 1, donné en amont de séance, et le questionnaire 2, donné en aval de séance, permettra de rendre compte de l'évolution ou non des concepts mis en avant.

Dans un premier temps, le graphique ci-dessous présente la motivation des élèves avant et après chaque séance réalisée en arts plastiques.



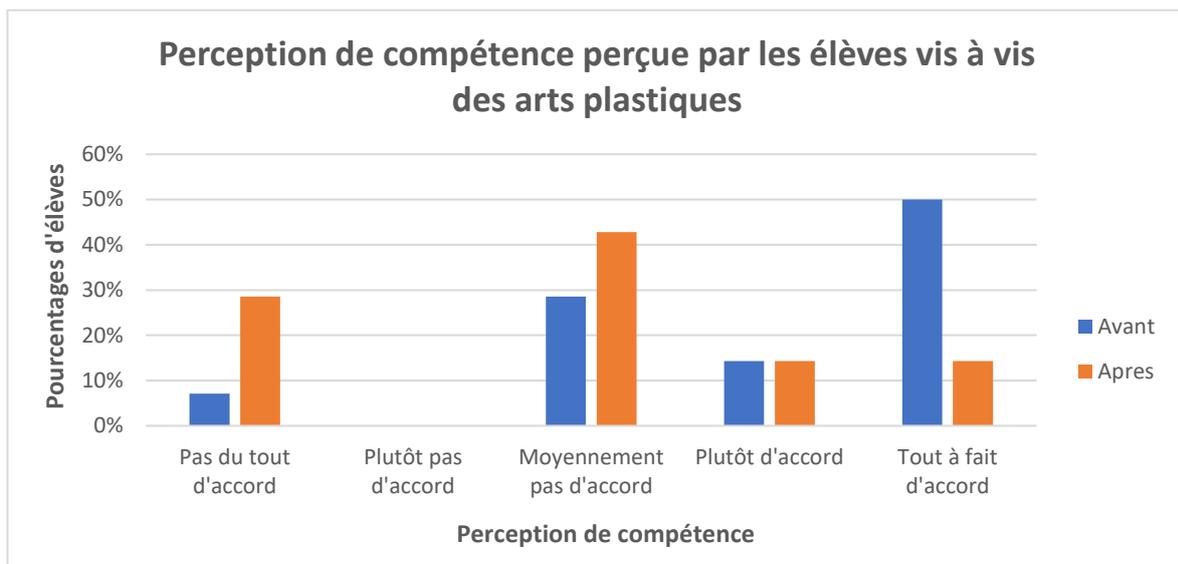
Le graphique montre que la motivation face à la tâche est perçue à 35% (valeur la plus haute) comme peu motivante avant la mise en pratique de l'exercice. En effet, les élèves ont répondu « moyennement d'accord » à l'affirmation « à l'annonce de l'exercice tu es pressé(e) de faire l'activité ». Ce qui permet de montrer que l'annonce d'une activité dans la discipline des arts plastiques n'est pas synonyme de motivation perpétuelle. L'activité en elle-même a une importance sur la motivation de l'élève puisque celui-ci doit y trouver de l'intérêt pour être réellement motivé. L'intérêt porté à la consigne et à la tâche est primordial puisque 50% des élèves se disent « pressés de faire des arts plastiques à l'école ». Leur intérêt face à la discipline est donc très nettement identifiable.

Dans un second temps, la nature de la motivation face à la discipline sera analysée. Il est en effet essentiel que dans le cadre scolaire les élèves soient guidés par une motivation intrinsèque qui leur procure du plaisir.



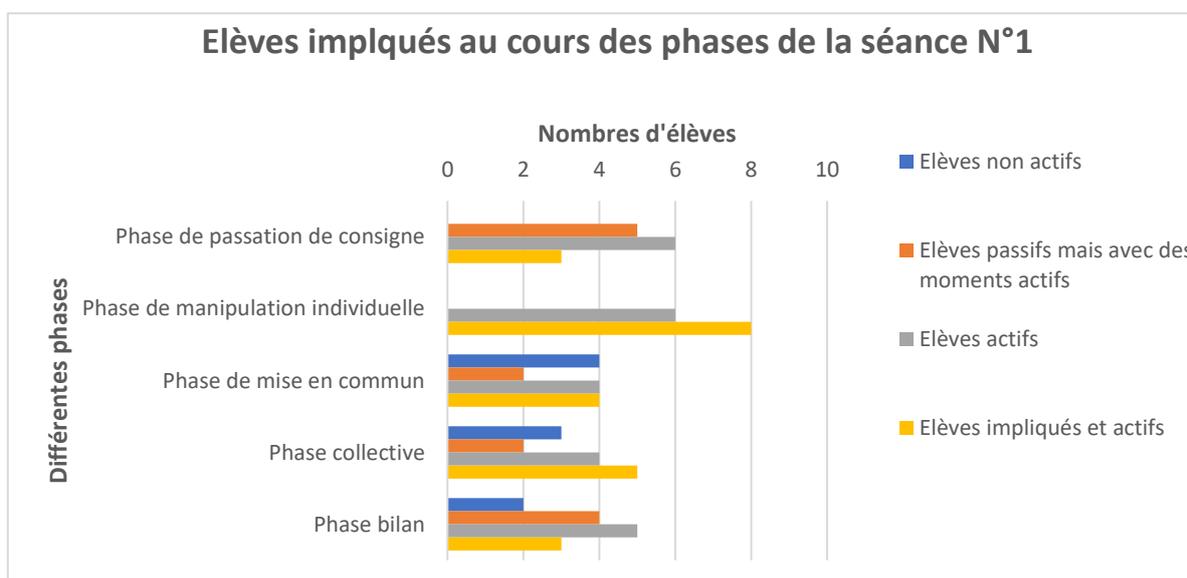
Le graphique montre qu'une large partie des élèves sont « tout à fait d'accord » à l'idée que cette activité va leur procurer du plaisir avant même qu'ils l'aient réalisée. 40% d'entre eux sont « tout à fait d'accord » concernant l'affirmation suivante « tu penses que cette activité va te plaire ». Le résultat suivant conforte la nature intrinsèque de la motivation au sein de la discipline puisque la majeure partie des élèves ont révélé ne pas faire des arts plastiques pour obtenir une récompense. En effet, après réalisation de la séance, 64% d'entre eux ont répondu « pas du tout d'accord » à l'affirmation « je fais des arts plastiques pour obtenir une belle récompense ». Le plaisir attaché à la motivation intrinsèque est ici mis en avant.

Enfin, la corrélation entre la perception de compétence de l'élève et son rapport à la discipline a été observé, afin de voir si la motivation engendrée est guidée par la sensation d'être expert dans les arts plastiques.



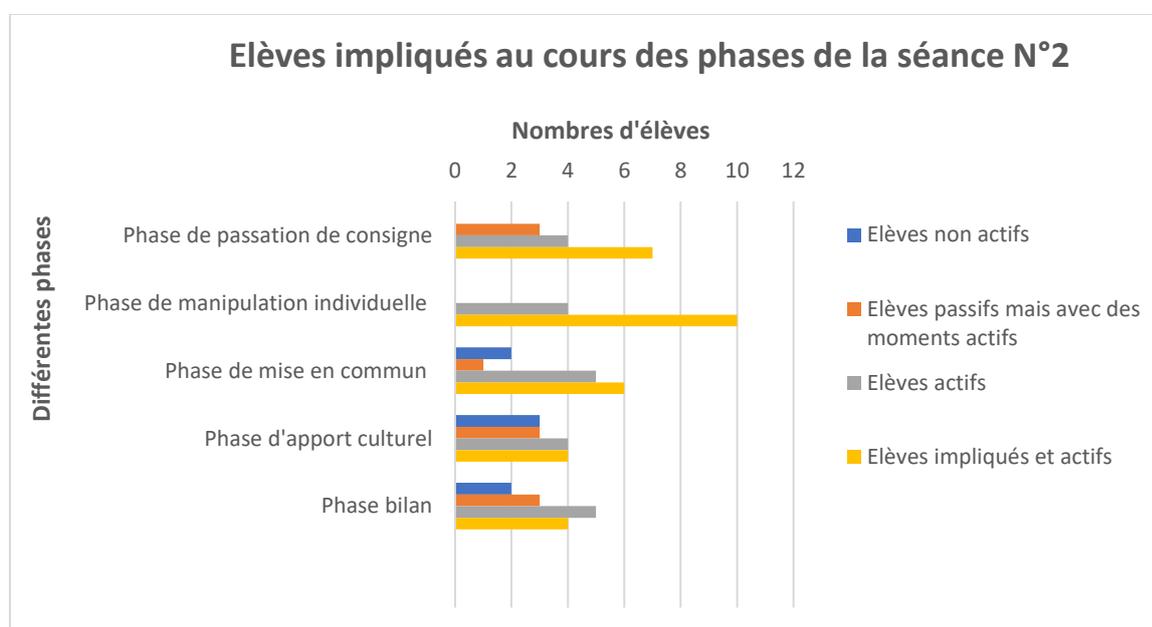
Le graphique révèle qu'avant de pratiquer la séance, 50% des élèves se sentent en capacité d'accomplir la tâche. En effet la moitié de l'échantillon a répondu « tout à fait d'accord » à l'affirmation « tu te sens capable de faire cette activité ». Leur perception de compétence est élevée mais ceci seulement face à la tâche. En effet, après réalisation de la séance, 43% répondent « moyennement pas d'accord » à l'affirmation suivante « je suis fort(e) en arts plastiques ». Ainsi face à la discipline les élèves ne se sentent pas complètement performant.

Pour compléter les questionnaires, une grille d'observation a été établie pour mettre en lien les représentations des élèves avec leurs comportements, qui est pratiquement le seul indice dont les enseignants disposent pour évaluer l'attention que les élèves portent à la tâche.



Le graphique ci-dessus représente les comportements observés durant la 1ère séance. Au questionnaire les élèves avaient répondu être moyennement motivés à réaliser la tâche. L'observation relève une implication inférieure à la moyenne des participants, hormis durant la phase individuelle où 8 élèves sont impliqués et actifs. Cette corrélation confirme et relate les questionnaires où plus de 50% des élèves répondaient être « tout à fait d'accord » quant à leur capacité de réaliser la tâche. Effectivement, le lien entre leurs comportements et leurs perceptions peut être établi.

La même observation a été réalisée durant la deuxième séance.



Cette observation permet, encore une fois, de mettre en avant la phase individuelle. 10 élèves sur 14 sont impliqués et actifs dans la tâche. Cette phase est la seule où la totalité des élèves sont actifs, contrairement aux autres phases. Effectivement nous pouvons constater qu'en début de séance (phase de passation des élèves) aucun élève est inactif et que plus la séance avance plus certains élèves se désinvestissent de la tâche (élèves non actifs).

Pour conclure, les résultats mettent en avant que la discipline des arts plastiques n'est pas source de motivation perpétuelle. L'estime de soi possiblement procuré par les arts plastiques n'est ici pas révélé puisque leur perception de compétence face à la discipline est moindre. Ceci pourrait expliquer les résultats sur

la motivation qui sont eux aussi peu concluants en amont de séance. La corrélation entre estime de soi et motivation est de ce fait confirmé par les résultats obtenus et viennent conforter les lectures qui montraient que l'estime de soi dans une matière engendre une motivation. Ce n'est donc pas la discipline qui guide la motivation des élèves et capte leur intérêt mais bien la tâche qui leur est proposée. Cette affirmation est d'autant plus confortée par l'observation faite des élèves, qui semblent être plus impliqués lors des phases individuelles.

VIII) Discussion

L'objectif de cette étude était de mettre en évidence le lien entre l'estime de soi et la motivation qui est engendrée par la discipline des arts plastiques. Pour répondre à cet objectif, différentes hypothèses ont été formulées. La première était de savoir si la motivation ressentie était due à la discipline ou à la tâche, la deuxième était de savoir si cette motivation était de nature intrinsèque et enfin la troisième hypothèse formulée s'intéressait aux arts plastiques et à la motivation absolue occasionnée par cette discipline.

Pour valider cet objectif, des participants de cycle 3 et plus particulièrement 14 élèves de CM2 ont réalisé deux questionnaires et ont été observés via une grille d'observation.

La première hypothèse était de savoir si la motivation engendrée était du fait de la discipline ou de la tâche proposée. Pour ce faire, un questionnaire en amont et en aval de séance a été fourni aux élèves afin de comparer les réponses. Il apparaît nettement que la discipline des arts plastiques n'est pas source de motivation contrairement à la tâche qui leur est proposée. Cependant ce résultat peut être biaisé par le fait que les élèves ne pratiquent pas souvent des arts plastiques (57% des élèves répondent « moyennement d'accord » à l'affirmation « A l'école nous faisons beaucoup d'arts plastiques »), par conséquent leur intérêt face à la discipline peut s'en ressentir. Au-delà de ce manque de pratique, le nombre d'élèves est trop peu nombreux pour valider l'hypothèse et la rendre générale. Une confrontation de réponses entre plusieurs CM2 de différentes écoles aurait permis d'établir des rapprochements et d'avoir une population plus diversifiée. Malheureusement par manque de temps cette possibilité n'a pas été envisagée. Enfin, proposer une autre activité pour valider ou non cet attrait face à la tâche aurait pu être envisagée.

La deuxième hypothèse se centrait sur la nature de la motivation. Les lectures ont permis de mettre à jour qu'une motivation de nature intrinsèque était à privilégier dans le domaine scolaire. Par conséquent, les résultats obtenus montrent que les élèves ont pratiqué la tâche dans leur seul intérêt et sans attendre une quelconque récompense. Toutefois, ces résultats ne permettent pas de valider l'hypothèse car différents facteurs ont pu orienter les élèves dans leur réponse. Tout d'abord, en tant que personne extérieure à la classe les élèves ont pu pratiquer cette activité dans le

but de faire plaisir et non par envie. Pour contrer cela, la séance aurait pu être menée par l'enseignante. Aussi, un choix aurait pu être laissé aux élèves, en distinguant deux activités, une avec récompense et l'autre sans récompense. Cette mise en place aurait permis de distinguer la nature de la motivation de l'élève. Outre ceci, il est difficile d'analyser les comportements des élèves sur cette facette de la motivation, faire plaisir à l'enseignant est généralement la principale voie empruntée par les élèves. Par conséquent tout l'enjeu des enseignants est de proposer des activités dans lesquelles l'élève aura un intérêt purement personnel. Également, la procédure via un questionnaire pour ce type de données à traiter n'est pas la meilleure. D'autres possibilités auraient pu être envisagées telles que des entretiens personnels qui auraient permis un approfondissement des réponses mais aussi une expérimentation mettant en avant différents ateliers pour distinguer la nature de la motivation.

Enfin, la troisième hypothèse se rapportait à l'estime de soi et la motivation mis en lien avec les arts plastiques. Ce rapport questionne la perception de compétence des élèves au sein de la discipline. Les résultats ont montré que face à la tâche les élèves se percevaient en total capacité de la réaliser. Ceci confirme le rapprochement établi lors des lectures entre l'estime de soi et la motivation puisque leur perception de compétence a influé sur leur motivation. Ici seule la tâche évoquée a permis de développer chez eux un intérêt et une motivation. Effectivement, nous pouvons constater via la grille d'observation que les élèves sont impliqués et actifs pour la plupart dans la phase de manipulation mais que durant les autres phases de la discipline la majeure partie n'est pas active. Au-delà de l'implication des élèves dans certaines phases, il est important de noter que la manipulation était peu mise en avant dans cette classe et que l'attractivité de cette activité pratique a sans doute enthousiasmé les élèves. Cette conduite a également pu être guidée par la découverte de l'outil (le fusain), dont ils n'avaient jamais rencontré, et par le peu d'heures consacrées aux arts plastiques au sein de la classe. Tout comme cela peut expliquer leur manque de confiance face à la discipline. Concernant, désormais, leur perception de compétence face à la tâche, elle peut être provoquée par la liberté de la consigne (découvrir les différentes manières d'utiliser le fusain). Pour compléter cette séance et percevoir d'autres comportements, il aurait été intéressant de proposer une autre séance avec des outils déjà manipulés ou de réaliser la même séance dans une école où la pratique des arts plastiques est plus régulière.

IX) Conclusion

En conclusion de cette recherche il me semble pertinent de faire une synthèse des apports de ce travail.

Tout d'abord, cette recherche m'a permis d'expérimenter ce travail confrontant les analyses d'études et la lecture d'articles scientifiques avec le domaine de l'enseignement. Ces recherches ne sont qu'une infime entrevue des années à venir, en effet en tant qu'enseignant nous nous devons de consulter et de nous renseigner sur les progrès et les études en cours afin d'adapter au mieux l'apprentissage que nous donnons aux élèves. C'est notamment une de nos compétences professionnelles « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Par ailleurs, c'est en réalisant cette étude que j'ai pris conscience de l'importance de l'estime de soi dans le milieu scolaire. Il me semble essentiel que pour former de futurs citoyens épanouis, leurs apprentissages doivent être en totale harmonie avec leurs intérêts personnels, c'est aussi ici qu'intervient notre travail basé sur la différenciation que l'on doit destiner à chacun (compétence 4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « prendre en compte la diversité des élèves »).

Enfin, développer un intérêt chez l'élève face à des activités qu'on lui propose est d'autant plus complexe que chacun a des intérêts et des motivations qui lui sont propres. Cependant, « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » est aussi une compétence qui nous est attribuée. Ainsi, la motivation qui doit être engendrée par l'élève est essentielle à son apprentissage (Viau, 2009) et ne peut être que bénéfique aux savoirs si celle-ci se développe de nature intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Malgré cela, il est important de noter que cette motivation n'a lieu que si l'enfant se sent en capacité de réaliser l'activité (Bandura, 1982). C'est d'ailleurs le constat que j'ai pu percevoir à travers les séances réalisées et les représentations des élèves. Un rapport important entre la perception de compétence de l'élève et sa motivation a pu être discerné.

De ce fait et par les résultats obtenus, de nouvelles interrogations surgissent, notamment celles concernant les modalités d'apprentissages des élèves. En effet, la tâche proposée aux élèves semble avoir un impact sur leurs motivations, tout comme

les différentes phases d'une séance où ici les résultats nous ont montré que la manipulation procurait chez l'enfant une nette implication. Au-delà de la discipline des arts plastiques, il sera intéressant d'élargir ce lien à d'autres disciplines dans un but comparatif.

X) Bibliographie

- Albasio, B., & Cravero, G. (2017). Chapitre 3. Connaissance de soi. *Management / Leadership*, 57-70
- *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. (s. d.). Consulté 20 décembre 2021, à l'adresse
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école* (ESF éditeur).
- ARTSPLASTIQUES. (2017, juin 7). *L'expérience optimale ou les clés de la motivation*. arts pla. <https://perezartsplastiques.com/2017/06/07/l'experience-optimale-ou-les-cles-de-la-motivation/>
- ARTSPLASTIQUES. (2020, septembre 19). *La motivation en arts plastiques*. arts pla. <https://perezartsplastiques.com/2020/09/19/la-motivation-en-arts-plastiques/>
- Barboni, M., Gache, M., & Ronin, M.-A. (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques* (ESF éditeur).
- Bricout, L., & Chaperon, A.-F. (2020). Chapitre 1. TCC et affirmation de soi. *Les Ateliers du praticien*, 2, 2-17.
- *Continuité pédagogique en arts plastiques*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 11 avril 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1992/continuite-pedagogique-en-arts-plastiques>
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). *Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination*. Dunod. https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/article.php?ID_ARTICLE=DUNOD_CARRE_2019_02_0223
- [http://reader.numilog.com/reader?ISBN=9782212192537&Token=25bf15fb-7b1e-4a9c-b9e3-cc0101b244ad#epubcfi\(/6/32\[body16\]!/4/224/2/4/1:0\)](http://reader.numilog.com/reader?ISBN=9782212192537&Token=25bf15fb-7b1e-4a9c-b9e3-cc0101b244ad#epubcfi(/6/32[body16]!/4/224/2/4/1:0))
- Fenouillet, F. (1999). *LA MOTIVATION A L'ECOLE*. 3.
- Fenouillet, F. (2016). Chapitre 2. Présentation intégrée de 101 théories motivationnelles. *Les théories de la motivation* (pp.65-290) Psycho Sup. https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DUNOD_FENOU_2016_01_0065

- Guerrin, B. (2012). *Estime de soi*. Association de Recherche en Soins Infirmiers. <http://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-185.htm>
- Lagoutte, D. (1998). *Les arts plastique, contenus, enjeux et finalités* (Armand Colin).
- Lagoutte, D. (2016). *Pratiquer les arts visuels à l'école* (Hachette éducation).
- Laporte, D., & Sévigny, L. (2002). *L'estime de soi des 6-12ans* (l'Hôpital Sainte-
- *Le parcours éducatif de santé*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 4 janvier 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>
- L'Écuyer, R. (1978). Chapitre premier - Le concept de soi: Notion et clarifications. *Psychologie d'aujourd'hui*, 15-38.
- L'Écuyer, R. (1978). Chapitre IV - Le développement du concept de soi. *Psychologie d'aujourd'hui*, 139-195.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 2. Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. Dans :, *Motivation et réussite scolaire* (pp. 27-42). Paris: Dunod.
- Marsollier, C. (s. d.). *Agir sur les trois composantes de l'es3me de soi de l'élève pour soutenir ou renforcer sa persévérance scolaire*. 46.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (Octobre 2021) *J'enseigne au cycle 3*. (s. d.). éducol | <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire *J'enseigne au cycle 1*. (s. d.). éducol |. Consulté 30 mai 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>
- Mucchielli, A. (2011). Les conceptions innéistes des motivations et le niveau biologique des facteurs de conduite. Dans : éd., *Les motivations* (pp. 20-47). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

- Mucchielli, A. (2011). Les conceptions empiristes des motivations et le niveau socioculturel des facteurs de conduite. Dans : éd., *Les motivations* (pp. 71-85). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2011). Les conceptions empiristes des motivations et le niveau affectif des facteurs de conduite. Dans : éd., *Les motivations* (pp. 48-70). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Porcher, L. (1973). *L'éducation esthétique, luxe ou nécessité* (Armand colin).
- *Promotion de la santé et réussite scolaire.* (s. d.). Consulté 4 janvier 2022, à l'adresse
- *Qu'est-ce que le climat scolaire.* (s. d.). 78.[http://reader.numilog.com/reader?ISBN=9782100817795&Token=17096c1f-87ac-4f89-99ca-8c5ce6557793#epubcfi\(/6/2\[cover\]!/4/1:0\)](http://reader.numilog.com/reader?ISBN=9782100817795&Token=17096c1f-87ac-4f89-99ca-8c5ce6557793#epubcfi(/6/2[cover]!/4/1:0))
- Rolland Viau. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (De boeck supérieur).
- Roulois, P. (s. d.). *Théories générales sur la motivation.* Consulté 24 mai 2022, à l'adresse <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>
- *SCHÈME : Définition de SCHÈME.* (s. d.). Consulté 9 mars 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/sch%C3%A8me>
- Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe* (Chronique sociale).
- Solms, M. & Turnbull, O. (2015). Chapitre IV. Émotions et motivation. Dans : , *Le cerveau et le monde interne* (pp. 133-166). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation* (Etudes Vivantes).
-

XI- Table des annexes

Annexe N°1 : Autorisation parentale

Annexe N°2 : Questionnaire N°1

Annexe N°3 : Questionnaire N°2

Annexe N°4 : Grille d'observation

Annexe N°1 :
Autorisation parentale

Etudiante en Master MEEF (métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) je souhaite fournir à vos enfants un questionnaire anonyme, dans le cadre de mon mémoire, permettant de collecter leur ressenti sur des séances faites avec eux.

- J'autorise mon enfantà participer à ce questionnaire
- Je n'autorise pas mon enfantà participer à ce questionnaire

Signature

Annexe N°2 :
Questionnaire N°1

QUESTIONNAIRE N°1

Pour chacune des phrases de ce questionnaire, nous voulons savoir si tu es d'accord avec ce qui est dit, si les phrases te correspondent. Pour chaque phrase, choisis ta réponse et entoure le chiffre qui te convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, ce qui est important c'est ce que tu penses vraiment. Il est très important que tu répondes à chaque phrase.

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

1. A l'annonce de l'exercice tu es pressé(e) de faire l'activité 1 2 3 4 5
2. Tu penses que cette activité va te plaire 1 2 3 4 5
3. Tu te sens capable de faire cette activité 1 2 3 4 5
4. Tu penses que cette activité va te poser problème 1 2 3 4 5
5. Généralement, les arts plastiques est un domaine qui te plaît 1 2 3 4 5

Merci pour vos réponses



Annexe N°3 :
Questionnaire N°2

QUESTIONNAIRE n°2

Pour chacune des phrases de ce questionnaire, nous voulons savoir si tu es d'accord avec ce qui est dit, si les phrases te correspondent. Pour chaque phrase, choisis ta réponse et entoure le chiffre qui te convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, ce qui est important c'est ce que tu penses vraiment. Il est très important que tu répondes à chaque phrase.

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

1. J'aime aller à l'école 1 2 3 4 5
2. A l'école, je me débrouille bien 1 2 3 4 5
3. Je suis fier(e) de mes résultats scolaires. 1 2 3 4 5
4. J'aime la compagnie des autres 1 2 3 4 5
5. Dans les travaux de groupe je me sens écouté(e) 1 2 3 4 5
6. A l'école nous faisons beaucoup d'arts plastiques 1 2 3 4 5
7. J'aime bien les arts plastiques 1 2 3 4 5
8. Je suis fort(e) en arts plastiques 1 2 3 4 5
9. Je suis pressé(e) de faire des arts plastiques à l'école 1 2 3 4 5
10. Je fais des arts plastiques pour obtenir une belle récompense 1 2 3 4 5
11. Je fais des arts plastiques même quand je ne suis pas obligé d'en faire 1 2 3 4 5

Merci pour vos réponses



Annexe N°4 :
La grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION

Séance N°1

- 1) Phase de passation de consigne
- 2) Phase de manipulation individuelle
- 3) Phase de mise en commun (verbalisation, démarches)
- 4) Phase collective (travail en groupe)
- 5) Phase bilan

Elèves non actifs	Elèves passifs mais avec des moments actif	Elèves actifs	Elèves impliqués et actifs

Séance N°2

- 1) Phase de passation de consigne
- 2) Phase de manipulation individuelle
- 3) Phase de mise en commun (verbalisation, démarches)
- 4) Phase collective (travail en groupe)
- 5) Phase d'apport culturel
- 6) Phase bilan

Elèves non actifs	Elèves passifs mais avec des moments actif	Elèves actifs	Elèves impliqués et actifs

DUPUY Aurore

Estime de soi et motivation indissociable à la discipline des arts plastiques.

Résumé (200 mots) :

Cette étude a pour objectif de montrer le lien entre estime de soi, motivation et arts plastiques, et plus précisément de savoir si la motivation guidée par l'estime de soi est nécessairement rattachée à la discipline des arts plastiques.

Pour ce faire, 14 élèves de CM2 ont donné leurs représentations initiales concernant les arts plastiques et la motivation qu'elle engendre chez eux via un questionnaire. Un deuxième questionnaire leur a été donné en aval de séance pour collecter leurs représentations et pouvoir comparer. Ces questionnaires ont été complétés par une grille d'observation des comportements afin d'établir un lien avec les représentations des élèves.

Les résultats ont montré que les arts plastiques ne sont pas forcément un domaine qui passionne les élèves et que seule la tâche qui leur est proposée engendre un intérêt et une motivation. La corrélation entre estime de soi et motivation est cependant confirmée puisque les élèves se sentant capable d'accomplir la tâche ont également été ceux étant les plus impliqués et actifs dans l'activité.

Les résultats évoqués doivent cependant être pris avec un recul vis-à-vis du nombre de participants, du rapport que les élèves entretiennent avec les arts plastiques (peu d'heures consacrées) et de la méthodologie employée.

Mots clés (5 maximum) : Estime de soi / motivation / arts plastiques

Abstract (200 words) :

The purpose of this study is to show the link between self-esteem, motivation, and the visual arts, and more specifically whether self-esteem-driven motivation is necessarily related to the discipline of the visual arts.

To do this, 14 students gave their initial representations about the plastic arts and the motivation it engenders in them via a questionnaire. A second questionnaire was given to them after the session to collect their representations and be able to compare. These questionnaires were completed with a behavior observation grid to establish a link with the students' representations.

The results showed that the visual arts are not necessarily a field that excites students and that only the task that is proposed to them generates interest and motivation. The correlation between self-esteem and motivation is confirmed, however, as students who felt able to complete the task were also the most involved and active in the activity.

The results mentioned must, however, be taken with a view to the number of participants, the relationship between students and the visual arts (few hours spent) and the methodology used

Keywords (5 maximum) : self-esteem / motivation / visual arts