

Preuve et attestation de développement professionnel

## 1 a - La motivation en contexte scolaire - Personne apprenante - Explorateur



### Description:

Dans ce niveau Explorateur, vous explorerez différentes composantes de la motivation, ses dimensions, les styles d'engagement des personnes apprenantes et les répercussions du bien-être sur la réussite éducative. Des pistes d'action sont aussi proposées en fin de formation.

Badge attribué à : Virginie Bastié-Germain

<https://www.cadre21.org/membres/c42befef263a038774470f73>

Date d'obtention : 2026-09-13 15:38:26

## Preuve et attestation de développement professionnel

# 1 a - La motivation en contexte scolaire - Personne apprenante - Explorateur

### 1 - Quels aspects de la motivation scolaire vous ont le plus marqué et pourquoi?

Plusieurs aspects de la motivation scolaire abordés dans cette formation m'ont particulièrement marquée parce qu'ils m'apportent des connaissances et des points d'attention plus précis pour mieux comprendre ce qui peut favoriser ou freiner la motivation et l'engagement de chaque personne apprenante.

Cette formation m'a tout d'abord amenée à réfléchir à la place de l'intuition dans ma pratique professionnelle. Au fil de mon expérience, de mon histoire personnelle et de mes observations, j'ai développé de nombreuses intuitions concernant les besoins des élèves : l'importance de l'estime de soi, la nécessité de chercher ce qui se joue derrière un comportement observable, l'importance de valoriser les forces et les compétences de chacun ou encore celle de créer un environnement dans lequel l'élève se sent suffisamment en confiance pour apprendre.

Ces intuitions ont profondément orienté ma manière d'enseigner. Je comprends cependant aujourd'hui que l'intuition, même lorsqu'elle est nourrie par l'expérience, la bienveillance et les meilleures intentions, ne suffit pas. La formation m'offre un regard plus concret, plus structuré et mieux étayé sur les mécanismes de la motivation et de l'engagement. Elle me permet de mettre des concepts précis sur certaines de mes intuitions, mais également de les questionner et de les confronter à des connaissances issues de la recherche.

Cette distinction me paraît essentielle : l'intuition peut attirer mon attention sur ce que vit un élève; la connaissance me permet de mieux orienter mon observation, d'envisager différentes hypothèses et de choisir mes interventions avec davantage de discernement. Elle m'aide aussi à prendre la distance nécessaire par rapport à mes propres perceptions et à mes intentions.

La place accordée au « soi » dans le processus motivationnel m'a particulièrement touchée. Le modèle présenté par Urhahne et Wijnia (2023), qui met en relation la situation, le soi, le but, l'action, le résultat

et les conséquences, me permet de mieux comprendre la complexité du processus qui conduit une personne apprenante à s'engager ou non dans une action. Ce que l'élève croit de lui-même, ses expériences antérieures, ses valeurs, ses perceptions de ses capacités et le sentiment de contrôle qu'il possède peuvent influencer les buts qu'il se donne, son passage à l'action et sa persévérance. Les résultats et leurs conséquences viennent ensuite nourrir ses expériences futures.

Cette dimension résonne profondément avec mon histoire personnelle. Je suis dyslexique, tout comme six de mes enfants. J'ai ressenti dans mon expérience d'élève, puis dans mon expérience de mère, combien l'estime de soi peut être fragilisée lorsque les difficultés prennent progressivement davantage de place que les compétences dans le regard porté sur un enfant.

C'est une des raisons pour lesquelles l'expression « élève en difficulté » m'a toujours interrogée. Ma réaction est spontanément : « En difficulté de quoi, précisément ? » Une difficulté peut concerner un apprentissage, une tâche, une consigne ou un moment particulier; elle ne peut pas devenir la définition d'un enfant.

J'ai ainsi toujours accordé beaucoup d'importance aux forces et aux compétences de chaque élève, qu'elles soient scolaires, cognitives, créatives ou sociales. Lorsque j'en ai l'occasion, je cherche également à les rendre visibles auprès des autres adultes qui accompagnent l'enfant : sa famille, mes collègues de l'équipe pédagogique ou les professionnels du service de suivi des élèves.

De la même manière, lorsque je dis à un élève « je suis fière de toi », je lui demande immédiatement pourquoi lui-même peut être fier de lui. Je l'amène à identifier une raison concrète : un effort, une persévérance, une stratégie, un progrès, une prise de risque ou la pertinence de son raisonnement. Mon objectif est qu'il ne dépende pas uniquement du regard positif que je porte sur lui, mais qu'il puisse progressivement reconnaître lui-même ses compétences et les raisons de sa propre fierté.

La formation me permet de comprendre avec davantage de précision les liens entre ces pratiques et le soi, le sentiment de compétence, la perception de contrôle et la motivation. Elle me donne également envie d'approfondir les travaux de Bandura (1986) sur le sentiment d'efficacité personnelle et ceux de Ryan et Deci (2000) sur l'autodétermination et les différentes formes de motivation.

La nécessité de chercher ce qui se joue derrière un comportement observable était déjà profondément présente dans ma manière d'accompagner les élèves. Cependant, la formation me permet aujourd'hui de mieux cibler mon observation et mon questionnement en attirant mon attention sur des réalités motivationnelles précises.

Les différents profils liés à l'orientation vers le succès et à l'évitement de l'échec, présentés notamment dans les travaux de Martin et Marsh (2003), m'ont particulièrement intéressée. La peur de l'échec, la volonté de protéger son estime de soi, le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur sa réussite, le surinvestissement ou encore la résignation deviennent pour moi des points d'attention plus précis lorsque je cherche à comprendre ce que peut vivre une personne apprenante.

Ces connaissances enrichissent mon questionnement : L'élève craint-il l'échec? Cherche-t-il à protéger

son estime de soi? A-t-il encore le sentiment que ses efforts peuvent avoir un effet sur sa réussite? Un investissement très important s'accompagne-t-il d'une forte peur d'échouer? A-t-il progressivement perdu confiance dans sa capacité à agir sur sa réussite?

C'est un apport important de cette formation pour moi : je savais qu'il était nécessaire de chercher au-delà du comportement observable; la formation m'aide à mieux savoir où porter mon attention pour approfondir cette compréhension.

Je reste cependant très attentive à ne pas transformer ces connaissances en nouvelles catégories dans lesquelles enfermer les élèves. Ces profils doivent rester pour moi des pistes de compréhension et non des étiquettes. Ils peuvent orienter mon observation et mes hypothèses, mais ils ne peuvent jamais résumer l'identité d'une personne apprenante, son histoire, ses forces ou sa singularité.

La découverte des travaux de Martin et Marsh me donne donc envie d'aller plus loin dans ma propre formation afin de mieux comprendre les mécanismes qui peuvent conduire de la peur de l'échec à différentes formes de protection de soi, de désengagement ou de résignation, mais également les interventions susceptibles de favoriser le sentiment de compétence, de contrôle et la persévérance. Un autre aspect qui m'a particulièrement marquée est le caractère multidimensionnel de l'engagement. Les dimensions affective, comportementale, cognitive, sociale et agentique me permettent de porter un regard plus fin sur ce que signifie réellement « être engagé » dans ses apprentissages. Les travaux de Fredricks et ses collaborateurs, de Wong et ses collaborateurs (2024) et de Johnson et ses collaborateurs (2024) constituent à ce sujet des pistes de lecture que je souhaite approfondir.

Cette conception me paraît particulièrement importante parce qu'un élève peut être engagé de différentes manières. Une personne apprenante peut être présente, respecter les consignes et réaliser ce qui est demandé sans être nécessairement engagée de la même manière sur les plans cognitif ou affectif. Inversement, un élève qui ne donne pas la bonne réponse peut manifester un engagement cognitif remarquable en formulant une hypothèse, en établissant des liens entre plusieurs connaissances, en posant une question pertinente ou en développant un raisonnement.

Cette notion rejoint particulièrement une pratique à laquelle je tiens : notre bocal collectif de billes. Une bille peut être ajoutée lorsque la classe reconnaît une démarche intellectuelle particulièrement pertinente : une hypothèse, une argumentation, un lien entre plusieurs connaissances, une conclusion ou une question qui fait progresser la réflexion. La réponse finale peut même être erronée. La raison de l'ajout de la bille doit être comprise et explicitée par la classe.

La formation me permet de mieux comprendre que ce dispositif touche non seulement à l'engagement cognitif, mais également aux dimensions sociale et affective et au sentiment d'appartenance. Mon intention est que chaque enfant puisse comprendre qu'il participe à l'intelligence et au dynamisme du groupe. Un élève peut apporter une hypothèse, un autre une connaissance, un autre une question ou une manière différente de raisonner. Chacun peut contribuer et il n'existe pas, dans mon esprit, de hiérarchie entre les intelligences.

L'engagement agentique a également particulièrement retenu mon attention. L'idée que l'élève puisse agir sur son environnement d'apprentissage, exprimer ses besoins, demander de l'aide, faire des choix et participer activement à la manière dont il apprend me paraît très riche. Elle m'amène à réfléchir plus précisément à la différence entre faire quelque chose pour l'élève et lui permettre progressivement de devenir davantage acteur de ses apprentissages.

La distinction entre motivation autonome et motivation davantage soutenue par des renforcements extérieurs, développée notamment dans les travaux de Ryan et Deci, m'a également interpellée. Elle soulève pour moi une question importante : comment la reconnaissance ou le renforcement extérieur peuvent-ils soutenir l'entrée dans l'engagement sans devenir la principale raison d'agir? Et comment accompagner progressivement la personne apprenante vers une motivation davantage autonome? C'est une question que je souhaite approfondir dans la poursuite de ma formation.

Enfin, les liens entre engagement affectif, motivation et bien-être constituent probablement l'un des aspects qui m'ont le plus profondément marquée.

Les dimensions du bien-être présentées dans la formation, notamment à travers les travaux de Norrish et ses collaborateurs (2013) sur l'éducation positive, m'amènent à considérer avec encore davantage d'attention les émotions, les relations, le sentiment d'accomplissement, le sens, l'engagement et la santé dans l'expérience scolaire de la personne apprenante.

Cette partie de la formation m'a surtout conduite à une réflexion professionnelle plus difficile et particulièrement importante pour moi.

J'ai toujours accordé beaucoup de place à la relation avec l'élève, au jeu, à l'humour et à l'imaginaire. Je les ai notamment utilisés pour dédramatiser l'erreur ou certaines situations et pour éviter autant que possible les cris, les reproches ou les paroles susceptibles d'abîmer l'estime de soi.

La formation m'amène cependant à comprendre avec davantage de profondeur qu'une intervention pédagogique ne peut pas être évaluée uniquement à partir de mon intention, même lorsque celle-ci est profondément bienveillante.

Une intervention que je pense positive, bienveillante ou ludique peut être vécue autrement par l'élève. Cette distinction entre mon intention et l'expérience vécue par la personne apprenante constitue probablement ma prise de conscience la plus importante. Elle m'amène à me décentrer davantage de ce que je souhaite produire pour considérer ce que l'élève, lui, peut réellement ressentir et vivre : son sentiment de sécurité, sa dignité, son intégrité, son appartenance au groupe et son pouvoir d'agir.

Cette prise de conscience rejoint précisément ce que la formation m'a appris sur les limites de l'intuition. Une intention bienveillante ne garantit pas à elle seule un effet bienveillant. L'expérience et l'intuition professionnelles sont précieuses, mais elles doivent être accompagnées de connaissances, de recul et d'un questionnement suffisamment précis pour éclairer le choix de mes interventions.

C'est probablement ce que je retiens de plus important de cette formation. Elle ne me donne pas seulement des réponses : elle précise les questions que je dois apprendre à me poser. Elle m'apporte des connaissances qui me permettent de mieux orienter mon regard, mais elle me fait également

prendre conscience de tout ce que je peux encore approfondir.

Les travaux de Urhahne et Wijnia sur les processus motivationnels, de Martin et Marsh sur l'orientation vers le succès et l'évitement de l'échec, de Ryan et Deci sur l'autodétermination et les différentes formes de motivation, de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle, de Fredricks et ses collaborateurs, de Wong et ses collaborateurs sur les dimensions de l'engagement ainsi que de Norrish et ses collaborateurs sur le bien-être et l'éducation positive constituent désormais pour moi autant de pistes que je souhaite approfondir.

Je souhaite poursuivre cet apprentissage au-delà de cette formation. Mon intuition professionnelle et ma connaissance des élèves continueront nécessairement à faire partie de ma manière d'enseigner, mais je souhaite qu'elles soient de plus en plus éclairées, questionnées et enrichies par des connaissances professionnelles et scientifiques précises. Je veux ainsi continuer à mieux comprendre chaque personne apprenante, dans son identité et sa singularité, afin de rechercher avec davantage de justesse les conditions susceptibles de favoriser sa motivation, son engagement, son bien-être et son désir d'apprendre.

## **2 - Comment pourriez-vous intégrer ces aspects de l'engagement et de la motivation dans votre pratique? Pouvez-vous donner des exemples concrets?**

Cette formation m'amène à regarder certaines de mes pratiques avec davantage de précision afin de mieux comprendre ce qu'elles peuvent réellement soutenir chez la personne apprenante, de les améliorer lorsqu'elles peuvent l'être et d'en modifier d'autres lorsque cela est nécessaire.

Elle me permet surtout de dépasser certaines de mes intuitions en m'apportant des connaissances et des repères plus précis pour interroger mes choix pédagogiques : qu'est-ce que cette pratique favorise réellement chez l'élève? Quelle dimension de son engagement soutient-elle? Favorise-t-elle son sentiment de compétence et son pouvoir d'agir? Soutient-elle progressivement une motivation plus autonome? Et comment l'élève peut-il lui-même vivre cette intervention?

Une première pratique à laquelle je tiens particulièrement consiste à faire en sorte que mes enseignements ressemblent aux élèves auxquels ils sont destinés. Je construis souvent mes leçons à partir de ce qui s'est réellement passé dans la classe : une question, une remarque pertinente, une situation vécue, une interaction entre élèves, un événement, une erreur intéressante ou un lien établi au cours d'une séance précédente. Je crée ainsi des fiches de leçons dans lesquelles j'intègre parfois ces moments en nommant les élèves qui y ont contribué. La trace écrite ne renvoie alors pas uniquement à un contenu abstrait : elle conserve quelque chose de l'histoire de la classe et de la manière dont le savoir s'est construit avec les élèves.

La formation me permet de regarder cette pratique à travers les différentes dimensions de l'engagement. Elle peut soutenir l'engagement cognitif, puisque les nouvelles connaissances sont

reliées à des situations déjà vécues et à des connaissances antérieures; l'engagement affectif, parce que l'apprentissage se rattache à une expérience familière; mais également l'engagement social, puisque les contributions des élèves deviennent une partie de la mémoire collective de la classe. Je souhaite améliorer cette pratique en étant encore plus attentive à la diversité des contributions rendues visibles. Il ne s'agit pas uniquement de retenir une réponse particulièrement juste. Une hypothèse, une question, une erreur qui a permis au groupe d'avancer, une manière originale de raisonner ou un lien avec une connaissance antérieure peuvent également appartenir à l'histoire de l'apprentissage. Je souhaite aussi être attentive à ce que le fait de nommer un élève soit réellement positif pour lui et ne l'expose pas d'une manière qu'il n'aurait pas souhaitée. La fiche de leçon pourrait ainsi garder la trace non seulement de ce que nous avons appris, mais aussi de la manière dont nous avons construit ce savoir ensemble.

Cette réflexion me conduit également à vouloir approfondir la place de l'erreur dans mes enseignements. J'ai toujours préféré parler d'« erreur » plutôt que de « faute ». Le mot faute comporte pour moi une connotation de bien et de mal qui me paraît inappropriée dans une démarche d'apprentissage. Lorsqu'un élève produit une réponse erronée, il n'a pas « mal agi ». Sa réponse peut au contraire nous renseigner sur son raisonnement, ce qu'il a compris et les représentations à partir desquelles il construit sa compréhension.

J'ai donc toujours cherché à dédramatiser l'erreur et à expliquer aux élèves qu'elle fait partie de l'apprentissage. La formation m'amène cependant à aller au-delà de ce discours positif sur l'erreur. Dire aux élèves qu'une erreur peut être utile ne signifie pas nécessairement qu'ils en comprennent eux-mêmes le rôle ou qu'ils en ont fait concrètement l'expérience.

Je souhaiterais donc construire des activités leur permettant de visualiser la transformation de leur propre pensée. Cette démarche pourrait notamment s'appuyer sur les travaux de Giordan et De Vecchi concernant les conceptions initiales des apprenants. Avant l'étude d'une notion, les élèves pourraient répondre individuellement à une question ou représenter ce qu'ils pensent comprendre. Ces premières réponses seraient conservées sans être notées. Au cours de l'apprentissage, les différentes hypothèses pourraient être confrontées, discutées, expérimentées et enrichies. À la fin, chaque élève reprendrait sa production initiale pour représenter son cheminement : « Ce que je pensais au départ – ce qui m'a amené à questionner cette idée – ce que j'ai découvert – ce que je comprends maintenant. »

L'objectif ne serait jamais de désigner qui s'est trompé, mais de rendre visible le processus de construction du savoir. Une erreur pourrait ainsi révéler une conception initiale, permettre de la questionner puis participer à la construction d'une compréhension nouvelle. Je pourrais également inviter les élèves à se demander : « Qu'est-ce que cette erreur m'a permis de comprendre? Qu'est-ce qui m'a fait changer d'avis? Quelle idée ai-je modifiée? Quelle stratégie pourrais-je réutiliser? »

Je trouve particulièrement intéressante l'idée que l'erreur puisse devenir pour l'élève une preuve visible de sa capacité à faire évoluer sa pensée. Cette démarche pourrait soutenir l'engagement cognitif et métacognitif, mais également l'engagement affectif et le sentiment de compétence : je peux ne pas savoir, me tromper, réfléchir, modifier ce que je pensais et finalement comprendre davantage.

Elle prolongerait également une pratique déjà présente dans ma classe : notre bocal collectif de billes. Une bille est ajoutée lorsque l'enseignante ou un élève remarque une démarche intellectuelle particulièrement pertinente : formuler une hypothèse, argumenter, établir un lien entre plusieurs connaissances, poser une question qui fait progresser la réflexion ou construire une conclusion. La réponse finale peut être erronée. Pour qu'une bille soit ajoutée, la classe doit comprendre et pouvoir expliciter ce qui mérite d'être reconnu; j'apporte mon point de vue lorsque cela est nécessaire. La formation me permet de mieux nommer ce que je cherche à construire à travers ce dispositif : de l'engagement cognitif, mais également de l'engagement social et affectif ainsi qu'un sentiment d'appartenance. Mon intention est que chaque enfant comprenne qu'il participe à l'intelligence et au dynamisme du groupe. Un élève peut apporter l'hypothèse, un autre établir le lien, un autre encore poser la question qui permettra à toute la classe d'avancer.

Je souhaite rendre cette finalité encore plus visible avec, par exemple, un affichage intitulé « Nous faisons grandir l'intelligence de notre classe », présentant différentes manières d'y contribuer : formuler une hypothèse, expliquer son raisonnement, établir un lien entre des connaissances, poser une question utile, oser proposer une idée qui pourra ensuite être corrigée, apprendre d'une erreur, apporter une connaissance ou aider un camarade à réfléchir sans lui donner directement la réponse.

Ainsi, les billes ne diraient pas qui est le meilleur; elles raconteraient ce que nous avons réussi à construire ensemble. Cette formulation correspond profondément à ce que je souhaite transmettre : nous avons besoin de chacun et il n'existe pas, dans mon esprit, de hiérarchie entre les intelligences.

Je souhaite également continuer à diversifier les moyens permettant de comprendre, de construire et de mémoriser une notion. J'utilise beaucoup les histoires mnémotechniques, l'image mentale, le mouvement et la kinesthésie. J'aime donner à voir une notion, la faire manipuler ou la mettre en scène lorsqu'elle s'y prête afin d'offrir plusieurs chemins permettant de se l'approprier.

Cependant, ce qui m'importe surtout est que mes stratégies ne deviennent pas celles que l'élève est obligé d'utiliser. Une histoire mnémotechnique que j'ai inventée peut être très parlante pour certains et ne rien évoquer pour d'autres. Je souhaite donc continuer à encourager les élèves à utiliser celle qui leur convient, à transformer la mienne ou à créer la leur, à construire leur propre image mentale, à inventer un geste, un schéma ou un autre moyen qui fasse sens pour eux.

La formation me permet de voir plus clairement dans cette démarche une manière de soutenir non seulement l'engagement cognitif, mais également l'engagement agentique. L'élève n'utilise plus seulement une stratégie proposée par l'enseignante : il apprend progressivement à identifier les moyens qui lui permettent, à lui, de comprendre et de mémoriser. Il développe ainsi une meilleure connaissance de son propre fonctionnement et davantage de pouvoir d'agir sur ses apprentissages.

Une autre pratique que la formation m'aide à interroger avec davantage de précision est mon système de « croix ». J'y suis attachée parce que j'ai pu observer des effets positifs lorsque les croix rendaient visibles l'effort, la persévérance, l'entraide, la pertinence d'une réflexion ou certains comportements positifs. Elles constituent une monnaie de classe que les élèves peuvent ensuite utiliser pour obtenir différents objets ou matériels.



Cependant, j'avais déjà des doutes sur les effets possibles de ce système sans parvenir à identifier précisément ce qui m'interrogeait. La distinction entre motivation autonome et motivation davantage contrôlée par des renforcements extérieurs, notamment dans les travaux de Ryan et Deci, me donne aujourd'hui un point d'attention beaucoup plus précis : je dois être attentive à ce que la récompense ne devienne pas progressivement la principale raison d'agir.

Je ne souhaite donc pas supprimer automatiquement ce dispositif, mais l'observer et le faire évoluer avec davantage de discernement. Lorsqu'une croix reconnaît une persévérance, une stratégie, une entraide ou un effort, je peux davantage accompagner cette reconnaissance extérieure d'une réflexion de l'élève : « Qu'as-tu fait qui t'a permis d'avancer? Quelle stratégie as-tu utilisée? De quoi peux-tu être fier? Qu'est-ce que ton aide a permis à ton camarade de faire par lui-même? »

Cette réflexion rejoint d'ailleurs une pratique qui m'est chère. Lorsque je dis à un élève « je suis fière de toi », je lui demande immédiatement pourquoi lui-même peut être fier de lui. Je souhaite appliquer davantage encore ce principe aux renforcements extérieurs : ne pas m'arrêter à la reconnaissance donnée par l'enseignante, mais aider l'élève à identifier ce qu'elle signifie.

L'objectif serait de favoriser progressivement le passage entre « j'ai fait cela pour obtenir une croix » et « je comprends ce que j'ai réussi à faire, je reconnais les compétences que j'ai mobilisées et je peux avoir envie de les réutiliser ». Je souhaite notamment approfondir les travaux de Ryan et Deci afin de continuer à évaluer cette pratique à partir de connaissances plus précises plutôt que de me fier uniquement à mon intuition ou aux effets immédiatement observables.

Je souhaite également conserver l'utilisation du bol tibétain. Je l'utilise pour obtenir l'attention de la classe par un signal sonore calme plutôt que par un cri ou une remarque agressive. Mais une dimension de cette pratique me paraît particulièrement intéressante à la lumière de l'engagement agentique : les élèves eux-mêmes peuvent utiliser le bol lorsqu'ils ont besoin de solliciter l'attention du groupe pour demander de l'aide. Ils disposent ainsi d'un moyen d'agir sur leur environnement d'apprentissage. Cette possibilité est liée à l'entraide entre élèves. Lorsqu'un enfant aide un camarade, je l'encourage à ne pas simplement lui donner la réponse, mais à faire appel à son intelligence et aux connaissances qu'il possède déjà. Il peut lui poser une question, lui rappeler une connaissance ou l'aider à établir un lien. Je souhaite que l'élève qui rencontre momentanément une difficulté puisse découvrir : « Je ne savais pas encore répondre, mais je possédais déjà une partie de ce dont j'avais besoin pour construire la réponse. »

La formation m'incite à approfondir cette démarche en donnant encore davantage de place à la verbalisation par l'élève de ses besoins et de ses stratégies : « Qu'est-ce que je comprends déjà? Où se situe précisément ma difficulté? De quelle aide ai-je besoin? Qu'est-ce qui m'a permis de comprendre? Quelle stratégie pourrais-je réutiliser? » Il ne s'agit alors plus seulement de l'aider à réussir une tâche, mais de lui permettre progressivement de mieux comprendre comment il apprend et de développer son pouvoir d'agir sur ses apprentissages.

Enfin, l'intégration la plus importante des apports de cette formation concerne le regard que je porte sur mes propres interventions et sur la manière dont elles peuvent être vécues par l'élève.

Je souhaite continuer à utiliser le jeu, l'humour, les histoires et l'imaginaire. Ils font partie de ma manière d'enseigner et peuvent susciter la curiosité, faciliter la mémorisation, créer du lien et dédramatiser certaines situations. Mais la formation m'a permis de comprendre avec davantage de profondeur que mon intention bienveillante et ma perception d'une intervention comme ludique ne suffisent pas à garantir qu'elle sera vécue de cette manière par l'élève.

Je souhaite donc intégrer systématiquement de nouvelles questions à mon jugement professionnel : Quel est l'objectif de mon intervention? Comment peut-elle être vécue par cet élève? Préserve-t-elle sa dignité, son intégrité et son sentiment de sécurité? Lui laisse-t-elle un pouvoir d'agir? Le regard de ses pairs peut-il modifier la manière dont il la vit? Existe-t-il une intervention moins intrusive permettant d'atteindre le même objectif?

Cette réflexion entraîne pour moi une modification très concrète : je n'utiliserai plus le fait de placer physiquement un élève à l'envers comme moyen de gestion de classe, de motivation, d'attention ou de jeu. Je privilégierai des interventions non intrusives : l'humour verbal, les histoires, le bol tibétain, un changement de rythme ou d'activité, un échange individuel, un choix proposé à l'élève, une responsabilité ou une demande d'aide.

Cette évolution ne signifie pas que je souhaite renoncer à la spontanéité, à la créativité ou à la relation positive auxquelles je tiens profondément dans mon enseignement. Elle signifie que je veux que mon intuition et ma bienveillance soient davantage accompagnées par les connaissances, le recul et le jugement professionnel nécessaires pour évaluer non seulement ce que je souhaite produire, mais également ce que la personne apprenante peut réellement vivre.

Ainsi, intégrer les aspects de la motivation et de l'engagement abordés dans cette formation signifie pour moi observer mes pratiques avec davantage de précision, approfondir celles qui soutiennent l'engagement, interroger celles dont les effets peuvent être ambivalents et modifier celles qui ne garantissent pas suffisamment le bien-être, la sécurité, la dignité ou le pouvoir d'agir de la personne apprenante.

Je souhaite que les élèves puissent progressivement se dire : « Je possède déjà des connaissances et des forces sur lesquelles je peux m'appuyer. Je peux essayer. Je peux me tromper et utiliser mon erreur pour comprendre davantage. Je peux faire évoluer ma pensée. Je peux trouver des stratégies qui me conviennent. Je peux demander de l'aide. Je peux être fier de mes progrès. Ma manière de réfléchir peut enrichir celle des autres, et celle des autres peut enrichir la mienne. »

C'est probablement ainsi que je souhaite intégrer le plus profondément les apprentissages de cette formation : ne pas seulement chercher à susciter la motivation de l'élève, mais construire avec lui les conditions qui lui permettront de devenir progressivement acteur de sa motivation, de ses stratégies et de ses apprentissages.

### 3 - Quels effets la motivation scolaire peut-elle avoir sur la réussite éducative de vos personnes apprenantes?

Cette formation m'amène à considérer la motivation scolaire comme un élément important de la réussite éducative, sans pour autant la considérer comme une garantie de réussite. Elle peut influencer la décision de l'élève de s'engager dans une tâche, l'effort qu'il accepte d'y consacrer, sa persévérance lorsqu'il rencontre une difficulté, les stratégies qu'il mobilise, sa capacité à demander de l'aide et, progressivement, la perception qu'il construit de lui-même comme personne capable d'apprendre et d'agir sur ses apprentissages.

Le modèle présenté par Urhahne et Wijnia (2023) m'aide particulièrement à comprendre cette dynamique. La situation et le « soi » influencent les buts poursuivis par la personne apprenante, puis son engagement dans l'action. Les résultats obtenus et leurs conséquences viennent ensuite nourrir son expérience et peuvent influencer sa motivation future. Je comprends ainsi davantage la motivation comme un processus dynamique dans lequel la perception que l'élève a de lui-même influence son engagement, tandis que les expériences qu'il vit peuvent, en retour, modifier cette perception de lui-même.

Cette place accordée au « soi » fait particulièrement écho à une expérience vécue au début de ma carrière. J'ai travaillé dans un lycée professionnel où l'équitation occupait une place majeure. Des élèves ayant connu des échecs scolaires importants se voyaient pourtant confier de véritables responsabilités dans le fonctionnement de l'établissement et participaient notamment au bien-être et aux soins des quelque 120 chevaux présents sur le site.

J'avais été frappée par le fait que ces jeunes, qui avaient parfois accumulé des expériences négatives dans le domaine scolaire, se trouvaient dans un autre contexte en situation de compétence, de responsabilité et d'utilité réelle. On leur faisait confiance. Leur savoir-faire était nécessaire et leurs actions avaient des conséquences concrètes sur le bien-être des animaux et sur le bon fonctionnement de l'établissement.

J'avais également observé qu'une réussite importante en équitation pouvait parfois être accompagnée d'une évolution positive dépassant ce seul domaine. Il arrivait, par exemple, qu'un bon résultat lors d'un concours de saut d'obstacles soit suivi d'une amélioration plus générale de l'investissement de l'élève et parfois de ses résultats scolaires.

Je ne peux évidemment pas établir un lien de causalité direct entre ces deux éléments. Réussir un concours de saut d'obstacles n'apporte pas à l'élève les connaissances académiques dont il a besoin dans une autre discipline. Pourtant, quelque chose pouvait avoir changé dans la manière dont il se percevait : je suis capable; je peux réussir; mes efforts peuvent produire un résultat; je possède des compétences; on peut me faire confiance.

À l'époque, j'avais observé ce phénomène sans disposer nécessairement des connaissances permettant de l'analyser avec précision. La formation me donne aujourd'hui des repères pour mieux comprendre ce que j'avais perçu intuitivement. Une expérience de réussite dans un domaine peut participer à la construction ou à la reconstruction du sentiment de compétence. Les travaux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle constituent à ce titre une piste que je souhaite approfondir pour mieux comprendre comment les expériences de réussite peuvent influencer les croyances qu'une personne développe concernant sa capacité à agir.

Cette expérience me paraît également illustrer pourquoi il est important de ne jamais réduire un élève à ses difficultés scolaires. Une difficulté dans un domaine ne définit ni son intelligence, ni l'ensemble de ses compétences, ni ce qu'il est capable de devenir. Dans ce lycée, des jeunes qui pouvaient être considérés principalement à travers leurs résultats scolaires devenaient, dans un autre contexte, des personnes auxquelles on confiait la responsabilité du bien-être d'êtres vivants et une part du fonctionnement de leur établissement.

Cela m'amène à penser que la réussite éducative est nécessairement plus large que la seule réussite académique. Découvrir que l'on est compétent, que l'on peut assumer une responsabilité, être utile aux autres, progresser dans un domaine et être reconnu pour une compétence réelle constitue aussi une forme de réussite. Et cette expérience peut, à son tour, modifier la manière dont la personne apprenante aborde d'autres situations.

La motivation peut ainsi contribuer à créer une dynamique favorable à la réussite. Un élève qui pense que ses efforts, ses stratégies ou ses demandes d'aide peuvent avoir un effet dispose de davantage de raisons pour essayer et persévérer. Chaque expérience de progression peut ensuite renforcer son sentiment de compétence et favoriser son engagement futur. À l'inverse, lorsque les expériences négatives s'accumulent et que l'élève ne perçoit plus de lien entre ses actions et les résultats obtenus, sa motivation et son engagement peuvent progressivement se fragiliser.

Les profils présentés notamment par Martin et Marsh m'ont permis de mieux comprendre cette autre dimension. La peur de l'échec et la volonté de protéger son estime de soi peuvent conduire à des comportements très différents : surinvestissement, anxiété, évitement, stratégies de protection ou, progressivement, résignation. Cela confirme pour moi l'importance de ne pas interpréter uniquement le comportement observable, mais de chercher à comprendre ce qui peut soutenir ou empêcher l'engagement de la personne apprenante.

Un élève qui participe peu ou qui semble se désengager ne vit pas nécessairement la même situation qu'un autre présentant extérieurement un comportement comparable. L'un peut craindre l'échec, un autre ne plus se sentir capable d'agir sur le résultat, un autre encore chercher à préserver son estime de soi. Les profils abordés dans la formation constituent pour moi des pistes de compréhension et non des étiquettes. Ils peuvent m'aider à mieux orienter mon observation et à envisager différentes hypothèses afin d'adapter plus justement mes interventions.

La distinction entre les différentes dimensions de l'engagement enrichit également ma conception des effets de la motivation sur la réussite éducative. L'engagement comportemental permet à l'élève de participer et de s'investir dans les activités; l'engagement cognitif l'amène à réfléchir, à établir des liens et à mobiliser des stratégies; l'engagement affectif concerne notamment son intérêt, ses émotions et son rapport à l'école; l'engagement social lui permet d'apprendre avec les autres et de contribuer au groupe; enfin, l'engagement agentique lui permet progressivement d'exprimer ses besoins, de demander de l'aide, de faire des choix et d'agir sur son environnement d'apprentissage.

Ces différentes dimensions montrent pour moi que la réussite éducative ne peut pas se mesurer uniquement à la production d'une bonne réponse ou à l'obtention d'une note. Un élève progresse également lorsqu'il apprend à réfléchir avec davantage de profondeur, à établir des liens entre ses connaissances, à persévérer, à identifier les stratégies qui lui conviennent, à demander une aide adaptée ou à contribuer à la réflexion des autres.

La motivation peut notamment favoriser le développement d'une meilleure connaissance de soi comme personne apprenante. J'aimerais que l'élève puisse progressivement identifier : ce que je sais déjà; ce que je sais faire; ce qui me pose précisément problème; les stratégies qui m'aident; les ressources auxquelles je peux faire appel; les progrès que j'ai réalisés. Cette connaissance de soi me paraît importante parce qu'elle permet de passer progressivement d'une position dans laquelle l'élève subit davantage l'apprentissage à une position dans laquelle il découvre qu'il possède un pouvoir d'agir. Cette réflexion rejoint directement une pratique à laquelle je suis particulièrement attachée. Lorsque je dis à un élève « je suis fière de toi », je lui demande immédiatement pourquoi lui-même peut être fier de lui. Je veux qu'il puisse identifier des éléments concrets : j'ai persévéré; j'ai essayé une autre stratégie; j'ai osé demander de l'aide; j'ai établi un lien; j'ai compris quelque chose que je ne comprenais pas auparavant; j'ai réussi à faire quelque chose que je pensais ne pas pouvoir faire.

Ce qui m'importe est que la reconnaissance ne dépende pas uniquement du regard de l'enseignante. Je souhaite que l'élève apprenne progressivement à reconnaître lui-même ses compétences, ses efforts, ses stratégies et ses progrès. La formation me permet de mieux comprendre comment cette capacité peut contribuer au sentiment de compétence et soutenir une motivation progressivement plus autonome.

Elle me conduit également à réfléchir à la place de la motivation autonome dans la réussite éducative. Un élève peut accomplir une tâche pour obtenir une récompense, éviter une sanction ou satisfaire une attente extérieure. Cela peut produire un engagement observable et parfois des résultats. Mais la réussite que je souhaite favoriser à plus long terme est aussi celle d'un élève qui peut progressivement trouver des raisons plus personnelles de s'engager : comprendre, progresser, relever un défi, développer une compétence, contribuer au groupe ou éprouver la satisfaction d'avoir réussi quelque chose grâce à ses efforts et à ses stratégies.

Les liens entre motivation, engagement et bien-être me paraissent également importants. Les travaux de Norrish et ses collaborateurs attirent notamment mon attention sur les émotions positives, l'engagement, l'accomplissement, les relations, le sens et la santé. Une personne apprenante qui se sent respectée, qui peut reconnaître ses forces, qui trouve sa place dans le groupe, qui entretient des relations positives et qui perçoit qu'elle peut agir sur ses apprentissages bénéficie de conditions plus favorables pour s'engager durablement.

Cela ne signifie évidemment pas que la réussite éducative suppose de supprimer toute difficulté. Apprendre implique de rencontrer des obstacles, de fournir des efforts et de ne pas réussir immédiatement. L'enjeu est plutôt que l'élève puisse conserver suffisamment de confiance et de pouvoir d'agir pour continuer à s'engager lorsqu'il rencontre ces difficultés.

Cette réflexion me conduit finalement à considérer la motivation et la réussite comme pouvant s'inscrire dans une dynamique qui se nourrit elle-même. Le sentiment d'être capable peut favoriser l'engagement; l'engagement permet de mobiliser davantage de stratégies et de persévérance; les progrès qui en résultent peuvent renforcer le sentiment de compétence; et ce sentiment de compétence peut, à son tour, favoriser de nouveaux engagements. À l'inverse, l'accumulation d'expériences dans lesquelles l'élève se sent incapable ou sans contrôle peut contribuer à installer une dynamique beaucoup moins favorable.

Je retiens donc que la motivation ne garantit pas à elle seule la réussite éducative : elle contribue à créer certaines des conditions qui la rendent possible. Les connaissances doivent être enseignées et les compétences construites. Mais encore faut-il que l'élève puisse entrer dans l'apprentissage, accepter d'essayer, persévérer, mobiliser ses ressources, solliciter celles de son environnement et croire suffisamment en sa possibilité de progresser pour continuer à agir.

Mon expérience dans ce lycée professionnel prend aujourd'hui, à la lumière de cette formation, une signification particulière. Elle m'avait permis d'observer très tôt qu'une réussite pouvait parfois transformer bien davantage qu'un résultat : elle pouvait contribuer à transformer le regard qu'un jeune portait sur lui-même et, à partir de là, sa manière d'envisager ses possibilités dans d'autres situations.

C'est probablement cette conception élargie de la réussite éducative que je souhaite favoriser. Au-delà des connaissances et des compétences académiques indispensables, j'aimerais que mes élèves puissent progressivement se dire :

« Je suis capable d'apprendre et de progresser. Je possède des forces et des connaissances sur lesquelles je peux m'appuyer. Je peux essayer plusieurs stratégies. Je peux demander de l'aide. Je peux reconnaître mes progrès. Je peux apprendre des autres et contribuer à leurs apprentissages. Mes efforts, mes stratégies et mes choix peuvent avoir un effet sur mon parcours. »

Pour moi, c'est aussi cela, la réussite éducative : permettre à l'élève d'acquérir des connaissances et des compétences, mais également de découvrir qu'il est capable d'apprendre, de progresser et d'agir



 cadre21.org



**Au coeur de votre stratégie #DevProf**

sur son parcours. La motivation y joue un rôle essentiel, parce qu'elle peut l'aider à s'engager, à persévérer, à mobiliser ses forces et ses stratégies et, progressivement, à se percevoir lui-même comme une personne capable d'apprendre et de réussir.