RÉGION ACADÉMIQUE
LA RÉUNION
Liberté
Égalité
Fraternité

EXPÉRIMENTATION
INNOVATION

DRANE
La Réunion

Motivation et sciences cognitives à l'école maternelle : Synthèse des ateliers CARDIE/DRANE

Table des matières

..... 1

Motivation et sciences cognitives à l'école maternelle : Synthèse des ateliers CARDIE/DRANE 1

Contexte 2

Bilan des productions 2

- Situation 1 · Milo, petite section : « J'y arrive pas ! » 3
- Situation 2 · Lina, moyenne section : « Si c'est tout bon, vous aurez une gommette ! » 5
- Situation 3 · Nadia, grande section : « C'est pour quoi, déjà ? » 7
- En écho à la conférence du matin 9
- À tester en classe 10
- Ce que vous avez envie d'essayer 11
- Regards sur les productions des deux journées 12

Conclusion 13

Références citées 14

- Ressources des ateliers 14
- Ressources complémentaires à consulter 14

Synthèse des ateliers co-pilotés par la CARDIE et la DRANE à l'occasion de la Semaine de l'école maternelle 2026 : « À l'école maternelle, l'envie d'apprendre, ça se cultive ! » (26 et 30 octobre)

Contexte

Dans le cadre de la Semaine de l'école maternelle 2026, placée sous le thème « À l'école maternelle, l'envie d'apprendre, ça se cultive ! », la CARDIE et la DRANE ont conjointement piloté les ateliers « Motivation et sciences cognitives : quels leviers en maternelle ? ».

Au total, 70 participants, répartis en dix-sept groupes, ont analysé une situation de classe à l'aide des huit cartes-leviers : 40 personnes le lundi 26 octobre, lors de deux sessions, et 30 personnes le vendredi 30 octobre.

Les ateliers ont été animés par Aurélie Hibon (CARDIE) et Sylvie Rockel (DRANE) le 26 octobre, puis par Aurélie Hibon, Séverine Galaor et Perrine Van-Hecke (CARDIE) le 30 octobre.

Vous trouverez ici les productions, situation par situation, accompagnées de notre éclairage, puis les échos à la conférence, des gestes à tester en classe et les intentions exprimées sur les 70 post-it.

Les participants exerçaient des fonctions variées. Le 26 octobre étaient représentés des IEN, des psychologues de l'Éducation nationale, des enseignants spécialisés des RASED, des directeurs et des enseignants. Le 30 octobre, les directeurs et les conseillers pédagogiques étaient plus nombreux que les enseignants. Les effectifs par catégorie professionnelle n'étant pas disponibles, cette synthèse ne leur attribue pas de pourcentages. La diversité des profils éclaire les intentions exprimées : beaucoup pensent à leurs collègues avant leur propre classe.

Bilan des productions

Un point commun aux trois situations données aux participants, avant d'entrer dans le détail : **aucun groupe n'a cherché à changer l'enfant. Tous ont cherché à changer la situation.** C'est exactement ce que dit le modèle de Rolland Viau : la motivation n'est pas un trait de l'élève, elle dépend de la manière dont il perçoit l'activité qu'on lui propose.

Sur les deux journées, deux leviers dominent : expliciter les objectifs et les attentes (15 affiches sur 17) et donner du sens aux apprentissages (12). Deux restent rares : donner une prise sur l'activité et rendre les progrès visibles (4 chacun). Les trois situations ont trouvé leur public : 5 groupes pour Milo, 5 pour Lina, 7 pour Nadia.

Lecture du tableau : chaque cellule indique le nombre d'affiches dans lesquelles le levier apparaît, nommé ou à travers un geste proposé, suivi de la part correspondante parmi les groupes de la colonne. Pourcentages arrondis à l'unité ; un groupe peut mobiliser plusieurs leviers.

Levier	Situation 1 – PS (5)	Situation 2 – MS (5)	Situation 3 – GS (7)	26 oct. (10)	30 oct. (7)	Total (17)
2. Expliciter les objectifs et les attentes	80 %	80 %	100 %	80 %	100 %	88 %

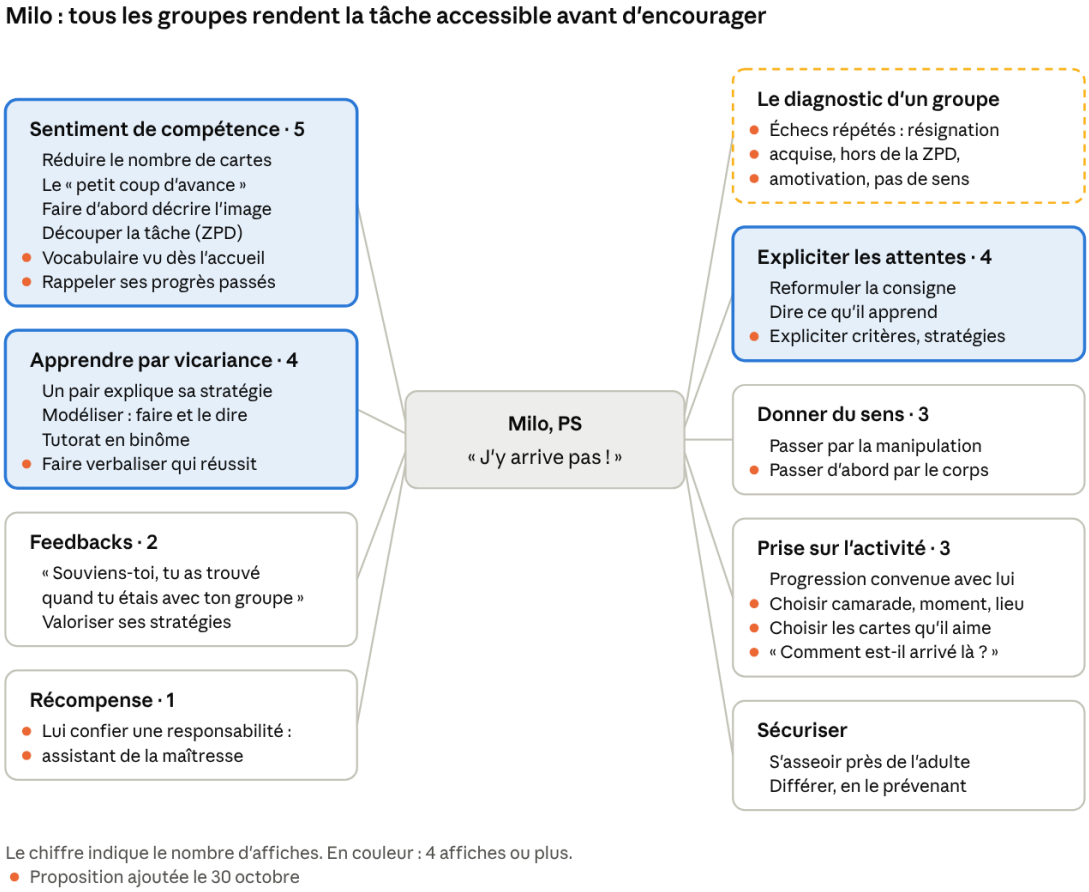
1. Donner du sens aux apprentissages	60 %	40 %	100 %	50 %	100 %	71 %
3. Soutenir le sentiment de compétence	100 %	20 %	57 %	60 %	57 %	59 %
8. Apprendre par vicariance	80 %	80 %	14 %	70 %	29 %	53 %
4. Donner des feedbacks réguliers	40 %	20 %	57 %	50 %	29 %	41 %
7. Utiliser les récompenses avec discernement	20 %	100 %	0 %	30 %	43 %	35 %
5. Donner une prise sur l'activité	60 %	0 %	14 %	20 %	29 %	24 %
6. Rendre les progrès visibles	20 %	40 %	14 %	20 %	29 %	24 %

Les deux journées ne se ressemblent pas tout à fait. Le 26 octobre, la vicariance arrivait en tête, sur 7 affiches sur 10, souvent sans être nommée. Le 30 octobre, elle n'apparaît plus que sur 2 affiches sur 7, mais les sept groupes ont tous choisi de donner du sens. Le programme de l'école maternelle accorde pourtant à la vicariance une place de choix : « Une place importante est donnée à l'observation et à l'imitation des autres élèves et des adultes. »

Le levier 6 reste le plus discret sur les affiches, alors qu'il revient souvent sur les post-it. Nous y revenons plus bas.

- **Situation 1 · Milo, petite section : « J'y arrive pas ! »**

Lors d'un atelier, Milo doit retrouver la carte qui correspond à une consigne orale. Après plusieurs essais, il regarde ses camarades, repousse les cartes et ne reprend pas l'activité, malgré les encouragements.



Situation 1 · propositions des cinq groupes

Ce qui converge

Sur les deux journées, les cinq groupes ont d'abord rendu la tâche accessible, avant d'encourager. C'est la vigilance de la carte 3 : encourager ne suffit pas si la tâche reste inaccessible. Dans la situation, l'enseignante encourage, et Milo ne reprend pas.

Une affiche couvre à elle seule trois des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle décrites par Albert Bandura (1997) : l'expérience de réussite (le petit coup d'avance, la progression), l'expérience vicariante (un pair qui explique sa stratégie) et l'état émotionnel (s'asseoir près de l'adulte).

Le 30 octobre, un groupe a commencé par se demander pourquoi Milo renonce : des échecs répétés, une « résignation acquise », une tâche hors de sa zone proximale de développement. Le terme renvoie aux travaux de Martin Seligman sur l'impuissance apprise, cités en conférence. Ce diagnostic change le regard : Milo ne manque pas de volonté, il a appris que ses efforts ne servaient à rien.

Deux propositions à garder

« Souviens-toi, tu as donné la bonne réponse quand tu étais avec ton groupe. » Cette phrase rappelle à Milo une réussite qu'il a vraiment vécue. Pour Bandura, c'est la source la plus solide du sentiment de compétence, bien plus qu'un « tu vas y arriver ».

Le groupe du diagnostic a aussi imaginé une situation réelle. Pendant l'accueil du matin, l'enseignante prend un moment avec Milo : on reprendra l'activité de la veille, et il sera son assistant pour présenter les cartes. Ce geste réunit plusieurs leviers : le petit coup d'avance (il connaît l'activité avant les autres), une prise sur l'activité et une place reconnue dans le groupe. La récompense n'est plus une gommette, c'est un rôle.

Pour aller un peu plus loin

- **« Valoriser l'engagement », sur les stratégies.** Un groupe a précisé que le feedback positif devait porter sur les stratégies de l'enfant. C'est exactement ce que dit la carte 4, d'après le CSEN : le retour sur la tâche soutient les acquisitions, le compliment sur la personne beaucoup moins. Par exemple : « Tu as regardé deux cartes. Écoute encore le dernier mot. »
- **Modéliser** mobilise en réalité deux cartes : l'adulte montre (vicariance) et dit ce qu'il fait (explicitation). La parole aide Milo à voir une stratégie, et pas seulement une réponse : « Je réécoute le mot important, puis je cherche. »

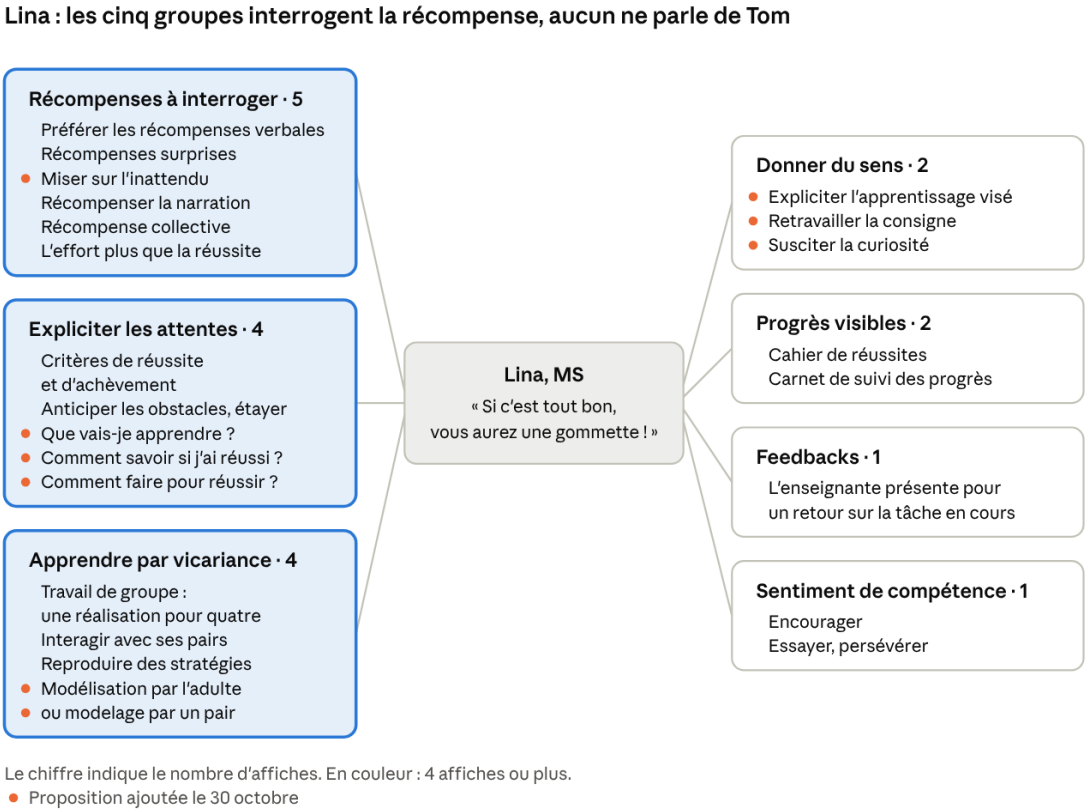
Ce qui est resté dans l'ombre

Milo **observe ses camarades avant de renoncer**. Regarder les autres peut décourager autant qu'aider : un modèle est efficace quand l'enfant s'y reconnaît. Un camarade qui hésite puis trouve l'aidera davantage qu'un camarade qui réussit tout du premier coup.

Une seule affiche, le 30 octobre, propose de s'appuyer sur ses progrès passés (carte 6). C'est pourtant le levier le plus simple à mobiliser ici : « Au début, tu hésitais entre quatre cartes. Maintenant, tu en as écarté deux. »

• Situation 2 · Lina, moyenne section : « Si c'est tout bon, vous aurez une gommette ! »

Pendant un découpage-collage sur les fruits, Tom se dépêche pour finir le premier. Lina, plus lente, regarde le travail des autres, ralentit et dit : « Moi, j'y arrive pas aussi bien… »



Situation 2 · propositions des cinq groupes

Ce qui converge

Les cinq groupes ont remis en question la gommette, et tous ont déplacé la valorisation du résultat vers la démarche : récompenses verbales, récompense de la narration (raconter comment on a fait), cahier de réussites. C'est le cœur de la carte 7.

La recherche la plus parlante pour la maternelle date de 1973. Mark Lepper, David Greene et Richard Nisbett ont promis une récompense à des enfants de 3 à 5 ans qui aimaient dessiner. Les jours suivants, ces enfants dessinaient moins spontanément que les autres.

Le 30 octobre, un groupe a traduit la carte 2 en trois questions que l'enfant peut se poser : « Que vais-je apprendre ? Comment je sais que j'ai réussi ? Comment je vais faire pour réussir ? » Elles rejoignent les trois questions que la carte 4 emprunte à John Hattie : quel est mon but, comment y parvenir, est-ce que ça se passe bien ?

Une intuition confirmée par la recherche

Un groupe a repris de la conférence les **récompenses surprises**. Il a vu juste. Dans l'étude de 1973, les enfants récompensés sans l'avoir su à l'avance n'avaient pas perdu leur goût pour le dessin. La méta-analyse d'Edward Deci, Richard Koestner et Richard Ryan (1999) le confirme. Une condition : que la surprise reste une surprise. Ritualisée, elle redevient une récompense attendue.

Le 30 octobre, un autre groupe a fait le même choix, en le justifiant : « penser à l'aspect inattendu de la récompense pour qu'elle soit efficace ».

Pour aller un peu plus loin

- **« Récompenser l'effort plus que la réussite ».** La formule revient d'une journée à l'autre, sur deux affiches et plusieurs post-it. L'intention rejoint la carte 7. La carte 6 invite à faire un pas de plus : relier l'effort à ce qui a été appris, en nommant la stratégie. « Tu as tourné la feuille pour mieux suivre le contour. »
- **La récompense collective** a l'intérêt d'éviter la comparaison entre enfants. Pour qu'elle ne devienne pas la raison d'agir, elle gagne à porter sur un comportement travaillé ensemble (s'entraider, attendre son tour) plutôt que sur le résultat, comme le suggère la carte 7.
- **Une réalisation pour quatre** favorise les échanges. Pour que Lina en profite pleinement, la carte 8 propose une question simple : l'enfant qui observait a-t-il eu ensuite un vrai essai ?

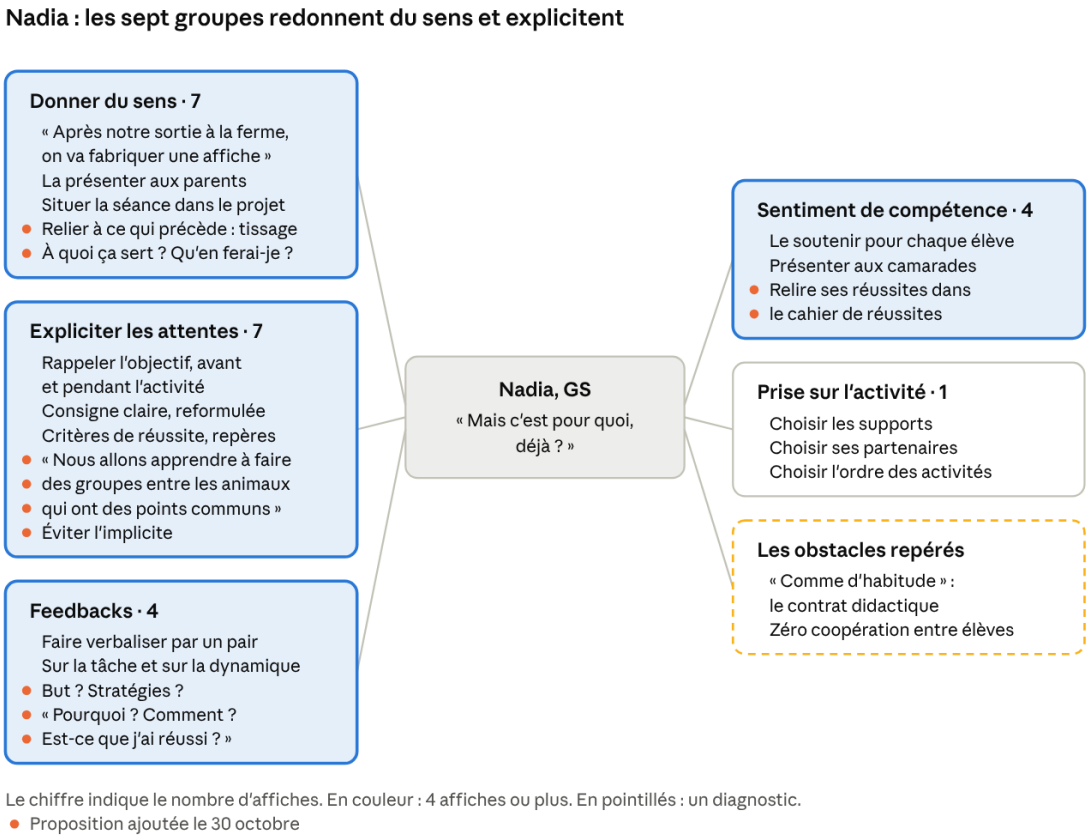
Ce qui est resté dans l'ombre

Tom. Aucune des cinq affiches ne parle de lui. Or la consigne récompense la vitesse autant que la réussite : Tom apprend que finir le premier compte, Lina apprend qu'elle n'est pas à la hauteur. C'est la distinction de Carole Ames (1992) entre buts de performance (faire mieux que les autres) et buts de maîtrise (progresser soi-même). La carte 7 le dit sobrement : éviter de valoriser uniquement la vitesse.

La reformulation qui change tout tient en une phrase : « Quand vous aurez terminé, nous regarderons ensemble ce que vous avez réussi et ce que vous pourrez améliorer. »

• Situation 3 · Nadia, grande section : « C'est pour quoi, déjà ? »

Dans un projet sur les animaux de la ferme, l'enseignante demande de trier des images pour une affiche collective : « Vous mettez les images dans la bonne boîte, comme d'habitude. » Nadia s'arrête et demande à quoi ça sert. Personne ne lui répond.



Situation 3 · propositions des sept groupes

Ce qui converge

C'est la situation la plus consensuelle : les sept groupes ont choisi de donner du sens et d'expliciter. Le programme de l'école maternelle demande exactement cela : « expliquer l'objectif de ce qu'ils sont en train d'apprendre, leur faire comprendre le sens des efforts demandés ».

Un groupe a trouvé la phrase que l'enseignante aurait pu dire dès le départ : « Après notre sortie à la ferme, on va fabriquer une affiche pour présenter les bébés animaux aux parents. » Il a aussi prévu de rappeler l'objectif deux fois, avant et pendant l'activité.

Le 30 octobre, deux groupes ont formulé le retour que l'enfant doit recevoir : « Pourquoi ? Comment ? Est-ce que j'ai réussi ? », ou plus brièvement « But ? Stratégies ? ». Un autre parle de « tissage » : relier la séance à ce qui s'est fait avant. Le mot vient de Dominique Bucheton, pour qui le tissage fait partie des gestes professionnels de l'enseignant.

Un diagnostic à garder

Un groupe a analysé les obstacles avant de choisir ses leviers. Il a relevé le poids du « comme d'habitude » : c'est le **contrat didactique** décrit par Guy Brousseau. Les élèves exécutent ce qu'ils croient attendu, sans se demander ce qu'ils apprennent. Ce groupe a aussi relevé que personne ne répond à Nadia.

Le 30 octobre, un autre groupe a fait le même repérage, sans s'être concerté : éviter les « comme d'habitude », éviter les implicites.

Pour aller un peu plus loin

- **Le sens, puis l'objectif.** L'affiche donne aux élèves une vraie raison d'agir. On peut la compléter en disant ce que l'on apprend, comme le suggère la carte 2, qui distingue « ce que nous allons faire » et « ce que nous allons apprendre ». Un groupe du 30 octobre a trouvé la formule : « Nous allons apprendre à faire des groupes entre les animaux qui ont des points communs. »
- **Faire reformuler la consigne** est un très bon geste d'explicitation. Pour y ajouter un feedback au sens de John Hattie, on peut questionner l'enfant sur sa démarche : « Pourquoi as-tu mis cette image ici ? Quel indice t'a aidée ? »

Ce qui est resté dans l'ombre

Nadia est peut-être l'élève la plus engagée de la classe. Elle est la seule à chercher le but de la tâche. Aucune des sept affiches ne propose de s'appuyer sur sa question : « Bonne question, Nadia. Qui peut lui répondre ? » La classe reformule alors elle-même l'objectif.

Une seule affiche sur sept laisse aussi les élèves choisir quelque chose (carte 5). Or c'est l'adulte qui fixe le critère de tri. Faire discuter la classe sur plusieurs critères possibles (l'habitat, l'alimentation, le déplacement) avant d'en retenir un, c'est donner à la fois du sens, une prise et un vrai objet d'apprentissage.

• En écho à la conférence du matin

Au moins dix idées présentes dans vos productions font écho à la conférence de Stéphanie Mazza et Catherine Pascual, « À l'école maternelle, l'envie d'apprendre, ça se cultive ! ». La matinée et l'atelier se sont répondu, souvent sans le dire.

Entendu en conférence	Repris dans vos productions
La motivation est un état dynamique, pas un trait de l'enfant (Viau, 1994)	Post-it : « Il n'existe pas d'enfants motivés ou pas motivés »
« Il ne faut pas être motivé pour réussir, il faut avoir réussi pour être motivé. »	Milo : les cinq groupes rendent la tâche accessible avant d'encourager
L'impuissance apprise (Martin Seligman)	Milo, 30 octobre : « échecs répétés, résignation acquise »
Le « petit coup d'avance » de Mireille Brigaudiot	Quatre affiches de Milo ; cinq post-it
Multiplier les micro-réussites : fractionner, étayer	Milo : découper la tâche, réduire le nombre de cartes ; Lina : étayer
Rendre les progrès visibles : portfolio, photos avant/après	Lina : cahier de réussites ; Nadia : relire ses réussites ; six post-it

Entendu en conférence	Repris dans vos productions
La vicariance : voir un pair proche réussir, le tutorat	Milo : tutorat, un pair qui explique sa stratégie ; Lina : modelage par un pair
Féliciter la démarche plutôt que la personne	Post-it : « valorisation de la démarche de recherche », « feedbacks sur la tâche et non la personne »
Préférer les récompenses surprises aux récompenses attendues	Lina : « récompenses surprises », « l'aspect inattendu de la récompense »
Offrir de vrais choix : matériel, partenaire, ordre des étapes	Nadia : supports, partenaires, ordre des activités ; Milo : camarade, moment, lieu, cartes

Une différence de lecture mérite d'être relevée. Catherine Pascual a classé le petit coup d'avance dans l'axe appartenance, au titre du climat positif. Les groupes l'ont rangé du côté de la compétence. Les deux lectures se défendent : l'enfant qui arrive avec une longueur d'avance se sent à la fois capable et à sa place dans le groupe.

La réactivation des connaissances, présente sur deux post-it, ne figure pas sur les cartes. Elle fait écho à la courbe de l'oubli (Hermann Ebbinghaus, 1885), évoquée par le recteur en ouverture de la journée du 26 octobre.

- **À tester en classe**

Quand un enfant décroche, commencez par chercher laquelle des trois questions de Rolland Viau il se pose : *est-ce que ça vaut la peine ? est-ce que je peux y arriver ? est-ce que j'ai une prise sur ce que je fais ?* La réponse indique la carte à prendre.

Ensuite, souvent, il suffit de changer une phrase. Voici cinq phrases tirées des trois situations.

Au lieu de…	Essayez…	Carte
« Allez, tu vas y arriver ! »	« Au début, tu hésitais entre quatre cartes. Maintenant, tu en as écarté deux. »	3 et 6
« Bravo, tu es très fort ! »	« Tu as tourné la feuille pour mieux suivre le contour. »	4
« Si c'est tout bon, vous aurez une gommette ! »	« Quand vous aurez terminé, nous regarderons ensemble ce que vous avez réussi et ce que vous pourrez améliorer. »	7
« Comme d'habitude. »	« Nous apprenons à classer les animaux selon un critère et à expliquer notre choix. »	2
Montrer la bonne carte à l'enfant	« Regarde comment je fais : je réécoute le mot important, puis je cherche. » Puis lui rendre la main.	8

Trois cartes se terminent par une question à se poser après la séance. Elles transforment un principe en constat :

1. Qu'a décidé l'enfant dans cette activité ? Si la réponse est « rien », il n'y a pas de prise. *(carte 5)*
2. Que récompensez-vous : un comportement enseigné (ranger, attendre son tour) ou un résultat (le premier, la fiche finie) ? *(carte 7)*
3. Qui a montré sa façon de faire aujourd'hui ? Est-ce toujours le même enfant ? Celui qui observait a-t-il eu ensuite un vrai essai ? *(carte 8)*

Un seul geste, tenu pendant deux semaines, vous en apprendra davantage que cinq gestes essayés une fois.

- **Ce que vous avez envie d'essayer**

Vous avez laissé 70 post-it en sortant : 38 le 26 octobre et 32 le 30 octobre. Plus d'un sur trois (26) évoquent le partage, la transmission ou l'accompagnement des collègues. Le tableau indique, pour chaque journée, le nombre de post-it et leur part dans les contributions recueillies ce jour-là. Un post-it pouvant relever de plusieurs catégories, les pourcentages ne s'additionnent pas à 100 %.

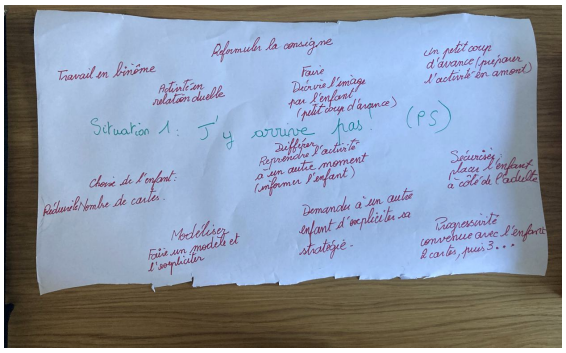
Ce que vous voulez faire	26 oct.	30 oct.	Dans vos mots
Partager et transmettre aux collègues	16 (42 %)	10 (31 %)	« Directrice : cas d'étude avec mes collègues en CM pour induire les leviers » · « "Colorer" les préparations des collègues au filtre des leviers de motivation élève de manière pratique »
Réutiliser le format de l'atelier	2 (5 %)	9 (28 %)	« Transférer le format speed-dating aux animations pédagogiques » · « Expérimenter le speed dating en classe avec les parents ou les élèves »
Exprimer un besoin de formation ou d'accompagnement	6 (16 %)	3 (9 %)	« Mettre en place l'atelier 1 avec mon équipe avec l'aide des experts de la CARDIE » · « Proposer une formation sur la motivation en cycle 3 » · « Envie d'en savoir encore plus sur les sciences cognitives »
Soutenir le sentiment de compétence	5 (13 %)	3 (9 %)	« Généraliser le "coup de pouce" pour les EBEP » · « Apporter aux collègues la connaissance sur le sentiment de compétence »
Donner des feedbacks sur la tâche	2 (5 %)	4 (12 %)	« Faire des feedbacks + sur la tâche et non la personne »
Rendre les progrès visibles	4 (11 %)	2 (6 %)	« Créer un outil visuel pour que les élèves puissent visualiser leurs progrès »
Penser ses séances à partir des leviers	6 (16 %)	1 (3 %)	« Se poser la question des leviers au moment d'élaborer une séance »
Le petit coup d'avance	1 (3 %)	4 (12 %)	« Essayer le p'tit coup d'avance »
Expliciter les objectifs	2 (5 %)	3 (9 %)	« Créer un support explicite des apprentissages de la période pour mes élèves »
Valoriser l'effort ou la démarche	2 (5 %)	2 (6 %)	« Faire davantage verbaliser les procédures des élèves et leur stratégie pour réussir »
Donner le choix	2 (5 %)	2 (6 %)	« Donner le choix »

La vicariance (3 post-it), le changement de regard sur la motivation (2) et la réactivation des connaissances (2) complètent le tableau. Deux post-it pensent aussi aux familles : « La semaine de la parentalité » et le speed-dating « avec les parents ».

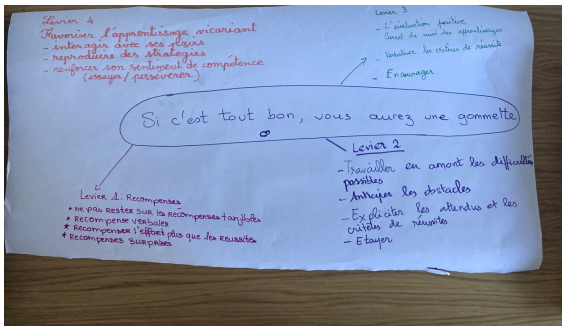
- **Regards sur les productions des deux journées**

Sélection de productions réalisées en groupes et de post-it recueillis en clôture. Les photographies illustrent les propositions des participants ; elles ne constituent pas un relevé exhaustif des contributions.

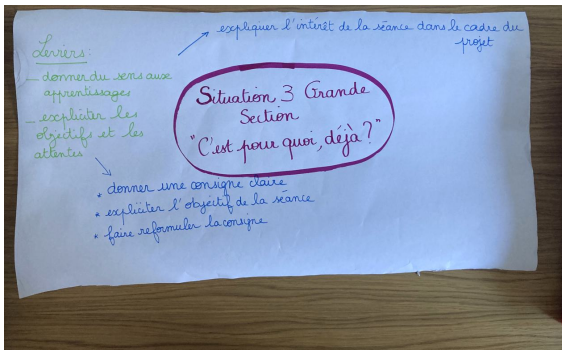
26 octobre 2026



Situation 1 · PS — rendre la tâche accessible

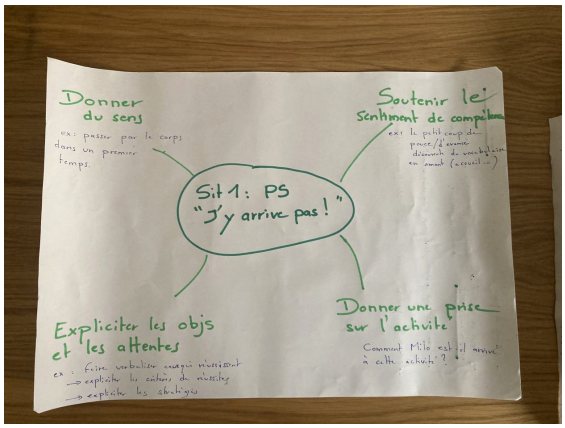


Situation 2 · MS — clarifier les attentes et la place des récompenses

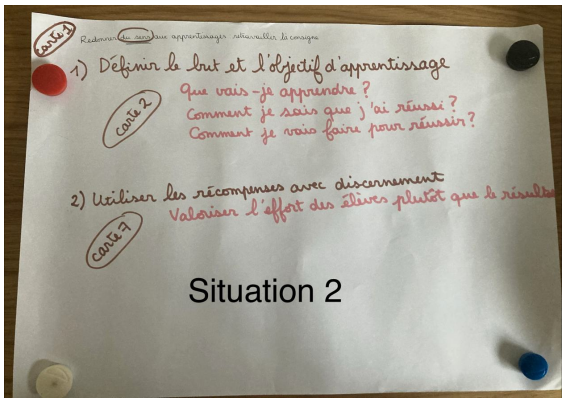


Situation 3 · GS — donner du sens aux apprentissages

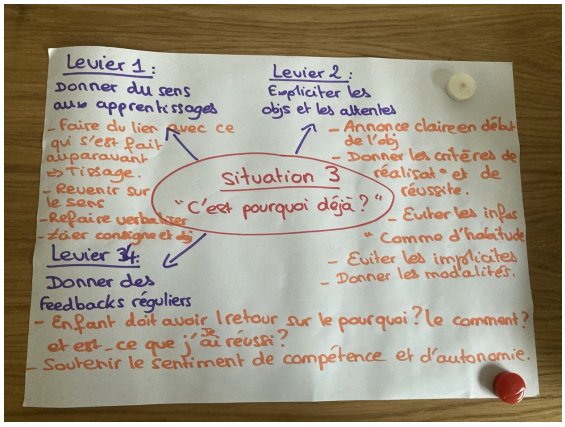
30 octobre 2026



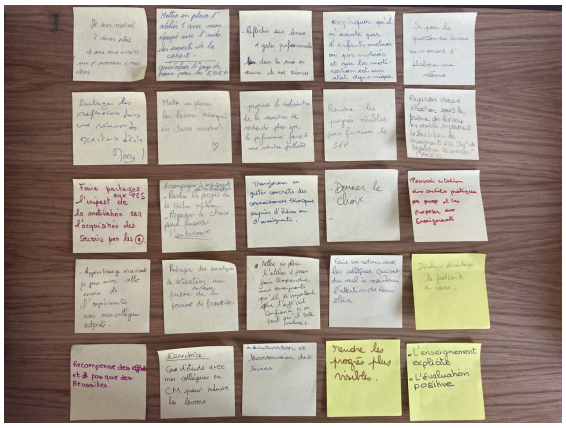
Situation 1 · PS — rendre la tâche accessible



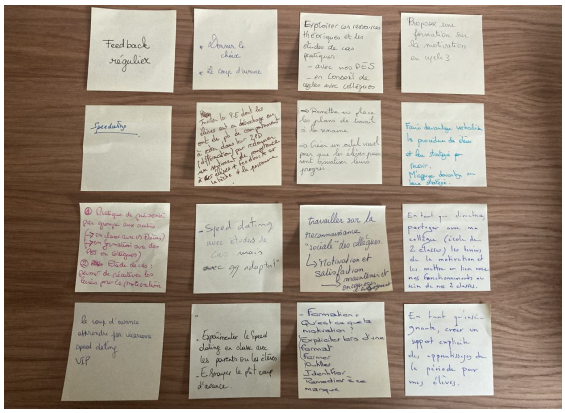
Situation 2 · MS — clarifier les attentes et la place des récompenses



Situation 3 · GS — donner du sens aux apprentissages



Post-it — intentions de transfert et d'expérimentation



Post-it — intentions de transfert et d'expérimentation

Conclusion

Le format a convaincu autant que le contenu. Le 30 octobre, neuf post-it sur 32 parlent de reprendre le speed-dating ou les études de cas, en formation, en conseil de cycle ou en classe. Ce n'est pas un hasard : en expliquant une carte à ses pairs, chacun a vécu ce que les cartes recommandent pour les enfants, l'explicitation et la vicariance. Le public du 30, où directeurs et conseillers pédagogiques étaient nombreux, l'explique aussi : ce sont eux qui animent les conseils de cycle et les animations pédagogiques.

Les progrès visibles reviennent par la fenêtre. Ce levier n'apparaît que sur quatre affiches sur dix-sept. Il revient pourtant sur six post-it, avec des outils précis : cahier de réussites, livret, outil visuel. Le programme de l'école maternelle le demande explicitement : « leur faire percevoir les progrès réalisés ».

Valoriser l'effort, oui, en le reliant à ce qui a été appris. « Valoriser les efforts et pas les résultats » revient sur les deux journées, sur deux affiches et deux post-it. C'est l'idée qui mérite le plus d'être précisée : la carte 6 met en garde contre l'éloge systématique de l'effort, et la carte 4 rappelle, d'après le CSEN, que les compliments sur la personne n'aident pas les acquisitions. Le geste le plus sûr reste de nommer la stratégie qui a fonctionné, comme plusieurs d'entre vous l'ont écrit : « feedback sur la tâche et non la personne ».

La réactivation vient de l'ouverture de la journée. Elle ne figure sur aucune carte, mais le recteur avait évoqué la courbe de l'oubli. Elle relève de la mémorisation plus que de la motivation. Les deux se rejoignent : un enfant qui retrouve ce qu'il sait vit une réussite, et c'est la première source du sentiment de compétence selon Bandura.

Vous êtes nombreux à vouloir transmettre. Vingt-six post-it visent des collègues, des PES ou une équipe d'école. Les trois situations et les huit cartes peuvent servir de support en conseil des maîtres, en animation pédagogique ou avec des PES : une situation, deux cartes, vingt minutes. Les cartes portent la licence CC BY-NC-SA de la CARDIE Réunion, qui autorise leur réutilisation en citant la source.

Neuf post-it expriment un besoin. Des outils pratiques, « l'aide des experts de la CARDIE », une formation sur la motivation en cycle 3, l'envie d'en savoir plus sur les sciences cognitives : ces demandes, pour soi ou pour son équipe, dessinent des pistes de formation et d'accompagnement pour la suite.

Références citées

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman. Traduction française : *Auto-efficacité*, De Boeck, 2003.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig : Duncker & Humblot.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lepper, M. R., Greene, D. et Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Seligman, M. E. P. et Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO n° 41 du 31 octobre 2024, consolidé d'après le BO n° 19 du 7 mai 2026.

Les travaux du CSEN cités sur les cartes 1 et 4 complètent ces références.

- **Ressources des ateliers**

Support de présentation « Motivation et sciences cognitives : quels leviers en maternelle ? »

Cartes leviers de la motivation

- **Ressources complémentaires à consulter**

Programme de l’école maternelle — Bulletin officiel du 7 mai 2026 : https://www.education.gouv.fr/bo/2026/Hebdo19/MENE2608627A

Éduscol — Enseigner au cycle 1 : https://isoprod.eduscol.education.gouv.fr/4341/enseigner-au-cycle-1

Hattie et Timperley (2007) — The Power of Feedback : https://doi.org/10.3102/003465430298487

Deci, Koestner et Ryan (1999) — Récompenses extrinsèques et motivation intrinsèque : https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627