

Bibliographie commentée par chapitre

Chapitre 1 – Gérer l'anxiété scolaire

Neurosciences de l'émotion et de l'apprentissage

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. Wiley-Blackwell.

Article fondateur : l'apprentissage mobilise des réseaux neuronaux intégrant affect, motivation et raisonnement — les processus cognitifs sont indissociables des émotions.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York : W. W. Norton & Company.

Montre comment les émotions structurent l'attention, la mémoire et la construction du sens. Plaide pour une pédagogie intégrant pleinement la dimension émotionnelle.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York : G. P. Putnam's Sons.

Démontre que la raison ne fonctionne pas sans les marqueurs somatiques. A profondément renouvelé la compréhension du lien entre décision, cognition et affect.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Quatre piliers de l'apprentissage — attention, engagement actif, retour d'information, consolidation — éclairant les conditions neurobiologiques d'un apprentissage efficace.

Chapitre 2 – Combattre la fatigue relationnelle des enseignants

Travail émotionnel et conditions d'exercice du métier

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley : University of California Press.

Ouvrage fondateur sur le « travail émotionnel » : la gestion des affects comme composante à part entière des professions relationnelles, dont l'enseignement.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.

Analyse la dimension émotionnelle du métier d'enseignant, ses tensions internes et ses effets sur l'engagement professionnel.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Analyse sociologique du délitement des institutions éducatives et de ses effets sur le vécu professionnel des enseignants.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances*. Paris : Seuil.

Inégalités scolaires et tension entre méritocratie et justice sociale : éclaire le cadre dans lequel s'exercent les relations éducatives.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (2017). *Qualité de vie au travail des enseignants*. Paris : CNESCO.

Rapport institutionnel documentant les facteurs structurels de la fatigue relationnelle et du mal-être enseignant en France.

Meirieu, P. (2018). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.

Plaidoyer pour une pédagogie active centrée sur la relation et la coopération, comme réponse au désengagement professionnel.

Coopération, sécurité psychologique et engagement scolaire

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Coopération et sécurité relationnelle comme conditions essentielles de l'apprentissage en groupe.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.

Lien entre climat de groupe, dynamiques coopératives et réussite scolaire.

Wentzel, K. R. (2022). Student motivation and school relationships. In K. A. Renninger & S. Hidi (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. New York : Routledge.

Le sentiment de sécurité et de soutien relationnel influence directement la participation et l'engagement des élèves.

OCDE (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris : OECD Publishing.

Rôle du climat relationnel et du sentiment de sécurité dans l'engagement scolaire, à partir d'une enquête internationale sur les compétences socio-émotionnelles.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

La peur du jugement et les environnements contrôlants réduisent la motivation intrinsèque. Référence centrale sur les effets du climat de classe sur l'implication des élèves.

Chapitre 3 – Retrouver l'attention dans une classe qui décroche

Écologie de l'attention

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.

L'attention est façonnée par l'environnement informationnel, social et relationnel, bien davantage que par la seule volonté individuelle.

Attention, numérique et surcharge cognitive

Mark, G. (2023). *Attention Span: A Groundbreaking Way to Restore Balance, Happiness and Productivity*. New York : Hanover Square Press.

Les interruptions numériques constantes fragmentent l'attention et réduisent les capacités de concentration soutenue.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital*. Paris : Seuil.

Impact des écrans et des sollicitations numériques sur l'attention, le langage et les capacités cognitives des jeunes.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587.

Démontre expérimentalement que le multitâche médiatique réduit les capacités d'attention soutenue et de contrôle cognitif.

Attention, apprentissage et climat de classe

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
L'attention comme premier pilier fondamental de l'apprentissage, avec l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge.
L'environnement relationnel et les attentes de l'enseignant influencent fortement l'engagement et l'attention des élèves.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
Lien entre sécurité psychologique, participation collective et attention partagée au sein d'un groupe.

Chapitre 4 – Oser prendre la parole

Confiance en soi et légitimité à parler

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman.
La croyance en sa propre capacité à réussir influence directement la prise de parole, l'engagement et la persévérance face aux difficultés.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
La parole comme acte socialement situé, structuré par des rapports de pouvoir et de légitimité. Éclaire les mécanismes d'autocensure chez les élèves les moins favorisés.

Sadker, D., & Sadker, M. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York : Scribner.
Les dynamiques implicites de la classe produisent des inégalités de participation orale, notamment liées au genre.

Langage, dialogue et construction collective de la pensée

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, trad.). Cambridge, MA : MIT Press.
(Œuvre originale publiée en 1934.)
Le langage comme outil central du développement cognitif et de la construction de la pensée. La dimension intersubjective du dialogue est ici fondatrice.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London : Routledge.
La pensée se construit collectivement par le langage et le dialogue structuré. Plaide pour des pratiques valorisant l'échange et la co-élaboration.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin.
L'écoute empathique comme condition essentielle à l'expression authentique. Inspire directement les pratiques de facilitation dialogique.

Contexte scolaire et adolescence

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Le contexte scolaire dans le développement identitaire et la prise de parole à l'adolescence, en lien avec le sentiment d'appartenance et de sécurité.

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris : OECD Publishing.

Lien entre climat scolaire, sentiment de sécurité et participation active des élèves dans les pays de l'OCDE.

Chapitre 5 – Coopérer plutôt que s'opposer : réduire les travers du pouvoir d'influence

Dynamiques de groupe et normes sociales

Sherif, M. (1936). *The Psychology of Social Norms*. New York : Harper & Brothers.

Travaux fondateurs sur la formation des normes sociales et l'influence du groupe sur les comportements individuels. Référence pour comprendre la pression de conformité au sein d'un collectif.

Tajfel, H. (1972). Social categorization. In S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (vol. 1, p. 272–302). Paris : Larousse.

Théorie de l'identité sociale expliquant les mécanismes d'appartenance et de différenciation à l'origine de nombreux phénomènes de hiérarchie informelle.

Bavelas, A. (1950). Communication patterns in task-oriented groups. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 22(6), 725–730.

La structure des échanges au sein d'un groupe influence l'efficacité collective et la répartition du pouvoir d'influence.

Inégalités et dynamiques de statut en classe

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.

Conditions pédagogiques pour réduire les inégalités de statut dans les petits groupes et contrebalancer les hiérarchies informelles.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dynamiques d'appartenance, de reconnaissance et de hiérarchie dans les groupes d'adolescents au lycée.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Éditeur.

Les élèves développent des stratégies d'adaptation aux attentes scolaires qui influencent leur posture en groupe et leur rapport à l'autorité.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Éditeur.

Complexité des décisions pédagogiques dans la régulation des dynamiques collectives et des rapports de pouvoir en classe.

Gouvernance collaborative et cadres structurants

Tang, A. (2020). *Plurality: The Future of Collaborative Governance*. Taipei : Digital Minister's Office, Executive Yuan (République de Chine – Taïwan).

Le modèle taïwanais de gouvernance collaborative montre comment un cadre structuré peut équilibrer les voix et limiter les dérives du pouvoir d'influence.

Chapitre 6 – Comprendre les émotions dans la classe

Émotion, cognition et apprentissage

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York : G. P. Putnam's Sons.

Les émotions participent pleinement aux processus décisionnels et cognitifs — fondement théorique du lien entre vécu affectif et apprentissage.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York : W. W. Norton & Company.

Rôle central des émotions dans l'attention et l'apprentissage. Référence incontournable pour toute approche pédagogique prenant au sérieux la vie intérieure des élèves.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.

A popularisé le concept d'intelligence émotionnelle et ouvert la voie aux programmes d'éducation émotionnelle en milieu scolaire.

Compétences psychosociales et éducation

Organisation mondiale de la santé (1994, rév. 2003). *Life Skills Education in Schools*. Genève : OMS.

Cadre fondateur des compétences psychosociales — gestion des émotions, communication, résolution de problèmes — pour la conception de programmes socio-émotionnels en milieu scolaire.

Chapitre 7 – Des micro-violences relationnelles au harcèlement

Dynamiques du harcèlement scolaire

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford : Blackwell.

Travaux pionniers établissant les définitions et les mécanismes systémiques du harcèlement scolaire, toujours en référence dans la recherche internationale.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

Rôle déterminant des témoins et de la dynamique collective : l'intervention du groupe de pairs est centrale pour enrayer le harcèlement.

Debarbieux, É. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Paris : Fabert.

Approche française des violences « ordinaires », proposant des repères de prévention ancrés dans le quotidien relationnel de l'établissement.

Ministère de l'Éducation nationale (France). *Programme pHARe — Programme de prévention du harcèlement scolaire*. Repéré sur <https://www.education.gouv.fr>

Cadre institutionnel déployé depuis 2021, articulant recherche et action publique pour la prévention du harcèlement en milieu scolaire.

Chapitre 8 – Coopérer : préparer autrement un conseil de classe

Coopération, interdépendance et réussite

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Impact positif des structures coopératives sur les apprentissages, la motivation et les relations au sein d'un groupe.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge.

Effet significatif de la coopération, du feedback et des attentes élevées sur la réussite scolaire. Socle empirique pour légitimer les pratiques alternatives au conseil de classe traditionnel.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont acteurs de leur parcours et reconnus comme tels par la communauté éducative.

Chapitre 9 – L'alliance éducative

Partenariats école-famille-communauté

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2e éd.). Boulder : Westview Press.

Modèle de référence sur la coopération école-famille-communauté, déclinant six types d'implication et leurs conditions de mise en œuvre.

Deslandes, R. (dir.) (2009). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices*. New York : Routledge.

Conditions d'une alliance éducative efficace, avec attention aux contextes culturels et institutionnels variés.

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris : OECD Publishing.

Lien entre qualité du climat scolaire, sentiment d'appartenance et réussite académique — socle empirique pour justifier l'investissement dans l'alliance éducative.

Chapitre 10 – Relier l'école et la famille

Transmission, narration et lien intergénérationnel

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Rôle central du récit et de la transmission intergénérationnelle dans la construction du sens et de l'identité. L'éducation pensée comme un acte culturel profondément relationnel.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin.

L'écoute empathique et l'approche centrée sur la personne, fondements relationnels précieux pour repenser les rencontres entre l'école et les familles.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (vol. 1 : Attachment). New York : Basic Books.

La théorie de l'attachement éclaire le rôle du climat affectif familial dans le développement de l'enfant et dans ses relations ultérieures à l'école.

Chapitre 11 – Installer une culture relationnelle

Compétences socio-émotionnelles et transformation systémique

OCDE (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris : OECD Publishing.

Impact des compétences socio-émotionnelles sur le bien-être, la réussite scolaire et l'insertion sociale des jeunes.

CASEL (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Chicago : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Repéré sur <https://casel.org>

Cadre de référence articulant cinq domaines clés et les conditions institutionnelles de leur déploiement en milieu scolaire.

Fullan, M. (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks : Corwin.
Modèle de transformation systémique fondé sur des compétences globales. Utile pour penser le changement de culture à l'échelle d'un établissement.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York : Teachers College Press.
Le modèle finlandais illustre ce que produit une culture relationnelle fondée sur la confiance et la coopération, ancrée dans toute la chaîne éducative.

Chapitre 12 – Mesurer l'impact

Méthodologie de l'évaluation

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago : Rand McNally.
Référence méthodologique sur les protocoles expérimentaux et quasi-expérimentaux. Cadre fondamental pour évaluer rigoureusement l'impact d'une intervention pédagogique.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston : Houghton Mifflin.
Validité interne et externe des évaluations d'impact, avec des designs adaptés aux contextes éducatifs complexes.

Efficacité des programmes socio-émotionnels

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.
Méta-analyse de plus de 200 programmes SEL : effets positifs significatifs sur les résultats académiques, les comportements et le bien-être des élèves.

OCDE (2015–2023). *Études PISA et compétences socio-émotionnelles*. Paris : OECD Publishing.
Données empiriques reliant climat scolaire, compétences socio-émotionnelles et performance académique à l'échelle internationale. Socle de légitimité pour une approche fondée sur les preuves.