

INSTRUMENTER LES SITUATIONS DE CLASSE POUR ACCROÎTRE LEUR POTENTIEL D'APPRENTISSAGE : L'USAGE DES NUDGES ÉDUCATIFS DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ

Solange CIAVALDINI-CARTAUT

*Université Côte d'Azur, UPR 7278 - LAPCOS - Laboratoire d'Anthropologie, Psychologies cliniques, cognitives et sociales, F-06300 Nice, France
Coordonnatrice scientifique du LéA réseau écoles-collège St Exupéry 06*

RÉSUMÉ

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche-intervention à visée collaborative menée au sein d'un collège où s'opérationnalise le paradigme de l'école de la confiance. Le potentiel d'apprentissage des situations de classe est renforcé par l'usage de *nudges éducatifs* comme moyens médiateurs inscrivant l'activité d'enseignement dans la bienveillance éducative. En mobilisant les théories de l'activité, nous montrons en quoi cet usage contribue au renforcement de l'agentivité des enseignants et potentiellement à la volition et à l'autorégulation des élèves en dépassant les tensions inhérentes à la forme scolaire.

MOTS-CLÉS

Agentivité, artefact, bienveillance éducative, médiation, *nudges éducatifs*, théories de l'activité, volition.

INTRODUCTION

LA BIENVEILLANCE ÉDUCATIVE ET LE NOUVEAU PARADIGME DE L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

Depuis quelques années, plusieurs enquêtes nationales et internationales (Mons et Chesné, 2016 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2014, 2015) établissent des constats inquiétants : les élèves français sont nombreux à considérer l'école comme une perte de temps ; ils ont peu confiance en eux et sont anxieux face aux apprentissages et aux évaluations scolaires. En réponse à ces constats, la loi de la refondation de l'École française (MEN, 2013) puis celle d'une école de la confiance (MEN, 2019) accordent une place inédite au bien-être scolaire associé à un attendu de bienveillance. Cette orientation des politiques éducatives invite également à un changement des pratiques pédagogiques. Sur ce point, les résultats de l'enquête de l'OCDE PISA (2015) ainsi que ceux de l'étude de Guimard et al. (2015, p.182) sur le bien-être scolaire mettent en évidence l'évolution nécessaire de certaines remédiations des difficultés scolaires, car elles sont « trop souvent vécues comme stigmatisantes » et le « manque d'encouragements de la part des enseignants et surtout la peur des évaluations » sont vécus comme « des sanctions chez les élèves de collège ». Ces évolutions nécessaires interrogent la pédagogie et invitent à d'autres modalités d'accompagnement permettant « de valoriser les compétences [des élèves] plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs » (Guimard et al., 2015, p.182). Plutôt que de simplement chercher à promouvoir le bien-être scolaire, d'autres auteurs (Baudoin et Galand, 2021 ; Gaudonville, 2017) suggèrent des pistes opérationnelles : améliorer l'environnement d'apprentissage, réduire les facteurs de risque ou les problèmes externalisés (anxiété, harcèlement, violence, démotivation à apprendre) ou encore renforcer la relation de confiance avec les personnels d'éducation et d'enseignement autour d'une forme scolaire qui soit moins coercitive.

Cette forme scolaire d'éducation possède des traits sociohistoriques synthétisés par Maulini et Perrenoud (2005, p. 151-152). C'est d'abord une organisation « culturelle » structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. Elle est fondée sur la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à cette finalité qui est séparé des pratiques sociales auxquelles l'école prépare (tel que le travail) : les apprentissages visés y sont planifiés et programmés dans le cadre d'un curriculum. Des règles de fonctionnement sont basées sur l'asymétrie entre l'enseignant et l'élève qui est exacerbée dans la gestion de classe et par le respect contraint du cadre du vivre ensemble dans l'établissement scolaire. Enfin, des normes d'excellence et des critères d'évaluation permettent de définir et de mesurer une progression des acquis. Le paradigme de l'école de la confiance associé à la loi de 2019 offrirait l'opportunité aux enseignants et aux personnels d'éducation de faire évoluer la forme scolaire d'éducation pour inscrire leurs pratiques éducatives et pédagogiques dans plus de bienveillance orientée vers le bien-être scolaire.

La bienveillance éducative est composée de quatre dimensions confirmées par le modèle de Réto (2017) et d'autres recherches en psychologie positive (Shankland et al., 2018). La première est une dimension intentionnelle où s'exprime la volonté (volition) du bien et le discernement de ce bien. Cette dimension requiert une cohérence entre les valeurs et les normes intériorisées par les personnels d'éducation et d'enseignement et leurs actions. La seconde dimension est interactionnelle et implique la connaissance de

soi comme de l'autre et requiert un ajustement relationnel avec les élèves. La troisième dimension est affective. Elle repose sur la maîtrise de compétences socio-émotionnelles spécifiques et la capacité à percevoir, évaluer et prendre en compte l'affectivité des élèves. Pour terminer, la quatrième dimension est attentionnelle : s'y exprime la disponibilité à l'autre et la prise en compte du contexte et de la situation. Réto (2017) souligne également que la bienveillance s'établit dans le cadre d'une activité conjointe et donc collective. Ainsi les attitudes en retour des élèves envers leur enseignant contribuent à renforcer des effets réciproques fondés sur l'ajustement relationnel de l'un vis-à-vis de l'autre.

Si ces quatre dimensions constitutives de la bienveillance éducative sont mises en œuvre dans le respect de la place de chacun, s'établit alors une spirale positive d'autorégulation et de confiance (Loton, 2020). Toutefois, elle ne peut se départir d'une autorité avec un grand « A » au sens de Prairat (2012, p. 33) qui concilie le devoir de retenue avec « une attitude chaleureuse et compréhensive de l'enseignant vis-à-vis des élèves ». C'est là que se situe sans doute la tension entre « pouvoir et vouloir » (Bélanger et Réto, 2018). La racine latine de la bienveillance (*benevolentia*) induit naturellement une disposition à vouloir le bien dans une forme d'altruisme. Toutefois, comme le rappelle Chalmel (2018), la racine construite sur le verbe vouloir (*volentia*) articule en fait un double sens. L'ouverture à l'autre (je veux bien, je suis d'accord, je suis ouvert) d'une part et le pouvoir sur l'autre (je veux comme expression d'un ego). Ainsi les bonnes intentions n'évacuent pas le pouvoir sur l'autre. L'auteur souligne que « la bienveillance éducative induit ainsi une prise de risque : l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre » (Chalmel, 2018, p. 27) et cette question porte en elle celle de l'autonomie de l'enfant, de l'élève et de sa construction.

NUDGES ÉDUCATIFS ET POTENTIEL D'APPRENTISSAGE DES SITUATIONS

Le « potentiel d'apprentissage des situations » tel que défini par Mayen et Gagneur (2017) est examiné dans ce texte sous l'angle du caractère interdépendant des caractéristiques des situations d'une part et des usages d'artefacts qui s'y déploient spécifiquement d'autre part pour « agir sur elles et en orienter le potentiel ». Nous prendrons comme illustration un artefact en particulier : le *nudge*.

Le *nudge* est habituellement examiné du point de vue des sciences comportementales (Beshears et Kosowsky, 2020 pour une méta-analyse internationale ; Thaler et Sunstein, 2010). C'est un « coup de pouce » comportemental fondé sur une architecture du choix pour s'autoréguler. Il permet au sujet de se détacher de ses automatismes, de ses habitudes incorporées et de prendre conscience qu'un comportement alternatif au sien est possible. Les nudges sont omniprésents dans les domaines de la santé (33,9 %), de la sécurité routière, de l'environnement (24,1 %), de la finance (épargne, assurance) (7,4 %) et prennent une place de plus en plus importante dans notre vie quotidienne. Pour autant, les recherches sur les *nudges éducatifs*, c'est-à-dire dont l'usage en milieu scolaire a des visées éducatives ou pédagogiques, sont balbutiantes (1.1 %) (Beshears et Kosowsky, 2020). Comme le notent Richard Thaler et Cass Sunstein, fondateurs¹ des *nudges*, « les architectures du choix préservent la liberté des individus tout en les orientant dans des directions susceptibles d'améliorer leur vie quotidienne, leur santé, leur bien-être » (2010, p. 399).

¹ Richard Thaler est professeur à la Business School de l'Université de Chicago et l'un des fondateurs de l'économie comportementale, lauréat du prix Nobel d'économie en 2017. Cass Sunstein est juriste et professeur à l'Université de Chicago et à Harvard.

Les auteurs rappellent aussi que de « mettre des fruits à la hauteur des yeux des enfants à la cantine, compte pour un nudge, mais certainement pas interdire les snacks, confiseries et sucreries » (Thaler et Sunstein, 2010, p. 25) et qu'il n'y a « aucune manipulation comportementale à placer les fruits et les salades avant les desserts sucrés (...) si le résultat est d'inciter les enfants à manger plus de pommes et moins de confiseries » (p.34).

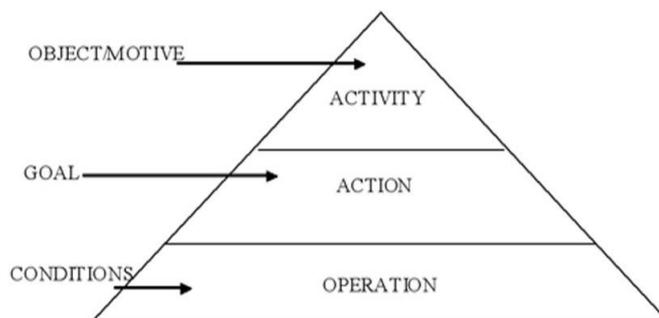
Dans ce texte, le *nudge éducatif* est considéré comme un moyen médiateur de transformation de l'activité d'enseignement-apprentissage et d'évolution de la forme scolaire dans une perspective moins coercitive liée à l'inscription des pratiques pédagogiques dans la bienveillance telle que définie par le modèle de Réto (2017). Nous considérons également que le nudge éducatif permet de cerner le potentiel d'apprentissage des situations d'usage auquel il contribue dans une visée de bienveillance éducative. Nous l'illustrerons à partir de notre étude de cas.

UN ÉCLAIRAGE APPORTÉ PAR LES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ

Les théories de l'activité sont mobilisées pour étudier les pratiques humaines dans différents contextes de travail et d'apprentissage formels ou non formels (Barab et al., 2004 ; Virkkunen et Kuutti, 2000). Une compréhension différente du rôle de l'outil et du signe dans le développement psychologique du sujet est à l'origine de la divergence entre la théorie historico-culturelle de L.S. Vygotsky (1978 ; 1997/2014) et le développement de la théorie de l'activité par A.N Leontyev (1981,1984). Malgré cette divergence, ces deux théories partagent le postulat selon lequel les interactions du sujet avec le monde sont culturellement médiatisées dans le sens où les humains utilisent des signes, le langage et des outils que la société a développés au cours de son histoire.

Leontyev annule la différence fondamentale entre activité externe et interne au profit du postulat selon lequel « l'activité est orientée par son objet ». Dans cette perspective, le triptyque activité, action, opération devient l'élément principal de l'étude du comportement humain. Il renvoie à une structure hiérarchique dynamique à trois niveaux. Le niveau supérieur de l'activité (dite intentionnelle) est orienté vers un ou des motifs (d'agir) liés à la nécessité de satisfaire un besoin matériel ou idéal. Ce niveau est central dans l'analyse pour comprendre pourquoi le sujet s'ajuste ou « s'arrange » tant avec les contraintes qui pèsent sur lui qu'avec les opportunités qui peuvent s'offrir à lui. Le niveau intermédiaire est celui de l'action dirigée vers un but. Il est subordonné au niveau supérieur. Les actions ont un double aspect lié à la fois à ce qu'elles visent à faire (but) et à la manière de le faire (comment faire au niveau des opérations). Le but poursuivi qui est associé à chaque action peut être modifié en fonction de l'appréciation que le sujet fait de l'adéquation des résultats obtenus par rapport à son activité et à son intention première. Le niveau élémentaire est celui des opérations qui est structuré par des conditions pratiques de réalisation de l'action. Les tensions entre ces trois niveaux sont à l'origine de la dynamique transformative de l'activité. Les *nudges éducatifs* en tant qu'artefacts peuvent opérer des médiations entre l'activité et l'objet (construction du sens), l'action et les buts (construction de l'efficacité), les opérations et les conditions ou moyens (construction de l'efficience) (Figure 1). L'examen de ce rôle dans le développement de l'activité du sujet en milieu éducatif se distingue ainsi radicalement de l'approche faite en sciences comportementales.

Figure 1. L'organisation fonctionnelle de l'activité d'après Leontyev (1981)



Par ailleurs, au sein de la troisième génération des théories de l'activité, les chercheurs considèrent que « les actions sont toujours situées dans le contexte d'une praxis collective historiquement développée, à savoir un système d'activité » (Virkkunen et Kuutti, 2000, p. 300). Dans cette perspective, « les changements qualitatifs dans le système d'activité présupposent parfois la création de nouvelles formes d'activité innovantes et de nouveaux artefacts » (Engeström, 2000, p. 302). Cette création est requise pour résoudre une situation problème. Dans notre étude, les enseignants se sont demandés comment opérationnaliser le paradigme d'une école de la confiance collectivement au niveau de leur projet d'établissement d'une part et dans leur classe et domaine disciplinaire d'autre part.

AUTORÉGULATION DU SUJET, VOLITION ET AGENTIVITÉ

Les *nudges éducatifs* visent le processus d'autorégulation du sujet dans une situation d'enseignement-apprentissage qui est une activité collective. L'activité du sujet est toujours orientée, dirigée vers l'activité des autres élèves et celle de l'enseignant.

Le processus d'autorégulation est défini par Dmitry A. Leontyev (2020) comme « la capacité fonctionnelle du sujet de passer de résultats moins souhaitables à des résultats plus souhaitables grâce à une correction permanente de l'activité en cours. Cela se fait à partir de critères et d'indicateurs permettant au sujet d'opérer des choix à la fois au regard de forces internes (connaissances, ressources et dispositions) et externes (environnementales, contextuelles, sociales) stables » (p. 21). Pour cela, le sujet a besoin d'un retour d'informations et les *nudges éducatifs* pourraient agir au niveau de l'émergence de nouveaux buts en invitant le sujet « à sortir d'un système cognitif automatique (rapide, non contrôlé, inconscient, sans effort) pour passer à un système cognitif réflexif (lent, contrôlé, conscient, exigeant des efforts) » (Thaler et Sunstein, 2010, p. 47). Au niveau du comportement observable, cela pourrait se traduire par des actions volitionnelles, c'est-à-dire exprimant une recherche volontaire de transformation de son activité.

Dans les théories de l'activité, c'est le concept d'agentivité qui permet d'analyser le processus d'autorégulation du sujet dans un système d'activité collective (Engeström et Sannino, 2013) comme c'est le cas d'une classe ou d'un établissement scolaire. Dans ce texte nous nous demandons comment les enseignants concepteurs de *nudges éducatifs* en font usage en situation, pour contribuer à leur agentivité et à celle des élèves tout en s'efforçant de dépasser certaines tensions de la forme scolaire en lien avec la gestion de classe et les rapports de force pour plus de confiance et de bienveillance orientées vers leur propre autorégulation.

L'agentivité s'appuie sur les deux phases de la stimulation duale formalisée par Vygotski (1997/2014 ; Vygotsky, 1930/1985, 1978)². Sannino (2018, p. 392) explicite dans son article que la première phase consiste à introduire un moyen médiateur auxiliaire dans une situation problème : c'est le rôle tenu par les *nudges éducatifs* et leur usage en classe. Au niveau de l'établissement scolaire, ce rôle est tenu par le projet d'établissement où de multiples médiations (règles, division du travail, communauté) pourraient participer à un changement organisationnel vers le paradigme d'une école de la confiance. Selon l'analyse de la contribution de la stimulation duale à l'agentivité par Sannino (2018) et confirmée par Hopwood (2022, p.112), « cette première phase vise à dépasser un conflit de motifs qui empêche le développement de l'activité ». Un moyen médiateur auxiliaire permettra au sujet tantôt de conceptualiser la situation et d'y réfléchir, tantôt de s'autoréguler. Après un retour d'informations, la seconde phase de la stimulation duale consiste à sortir de l'incertitude, de l'indécision, pour faire un choix et entreprendre des actions volitionnelles.

Ancré dans la perspective des théories de l'activité, ce texte s'appuie sur une étude de cas questionnant l'activité collective d'enseignement en Anglais et en éducation physique et sportive (EPS) en collège³. Nous y traiterons trois questions. Quelle est, du point de vue de leurs concepteurs, la contribution de l'usage des *nudges éducatifs* à la volition et à l'autorégulation des élèves ? En quoi l'usage de cet artefact⁴ (au sens de Léontiev) ou de cet instrument technique (au sens de Vygotski) permet-il d'ancrer l'activité d'enseignement dans la bienveillance éducative ? Enfin, cet usage participe-t-il au dépassement de la tension entre « pouvoir et vouloir » dans la forme scolaire et au renforcement du potentiel d'apprentissage des situations éducatives ?

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le collège, terrain de notre étude, est un lieu d'éducation associé à l'Institut Français d'Éducation (LéA). Les *nudges éducatifs* font partie d'un ensemble d'innovations qui visent le « bien-être pour bien apprendre » et dont nous ne rendons pas compte dans ce texte. Le projet d'établissement sur le bien-être scolaire et la bienveillance éducative fait l'objet d'une évaluation scientifique longitudinale fondée sur une démarche expérimentale que vient compléter une démarche qualitative et compréhensive dont sont extraites les données présentées (Ciavaldini-Cartaut, 2022).

PARTICIPANTS ET RECUEIL DES MATÉRIAUX

Nous étudions de cas porte sur l'activité de deux enseignants chevronnés travaillant avec tous les niveaux de classe du collège (Tableau 1). Ils appartiennent au groupe « moteur » du projet d'établissement⁵. Leur innovation concerne l'usage de *nudges éducatifs* en situation de classe.

² Les traductions des travaux de Vygotski, tantôt en français, tantôt en anglais, justifient le maintien de l'orthographe du nom avec un « i » ou un « y ».

³ Ce LéA est nommé « Réseau Écoles - collège à St Laurent du Var06 ».

⁴ Dans ce numéro thématique, nous aurions pu mobiliser le concept d'instrument au sens de Rabardel (1995, 2005)

⁵ Ce groupe composé de onze personnels d'enseignement et d'éducation travaille depuis deux ans sur l'usage de rituels scolaires et de nudges éducatifs dans le LéA nommé « Réseau Écoles - collège à St Laurent du Var06 »

Tableau 1. *Caractéristique des enseignants concepteurs des nudges éducatifs*

Participants	Âge	Genre	Nb d'années d'expérience du métier	Nb d'années d'expérience dans le collège	Discipline d'enseignement
CB	43 ans	F	17	9	Anglais
LB	31 ans	H	10	4	EPS

 Tableau 2. *Présentation des nudges éducatifs par leurs concepteurs les enseignants CB et LB*

	Enseignant LB – EPS	Enseignante CB – Anglais
Titre donné	« Le salut – smileys émotion »	« Step »
Apports perçus pour l'activité de l'enseignant	Connaissance des dispositions à agir des élèves et de leurs besoins de communication, d'écoute, d'aide face aux tâches de performance ou de combat et à leur état de bien-être ou de mal-être perçu	Plus grande disponibilité pour la différenciation pédagogique et l'aide individualisée Réduction de la charge mentale occasionnée par la gestion de classe
Contexte d'usage	Travail collectif compétitif ou prise de performance individuelle en cours de séance ou séquence	Travail autonome individuel ou en groupe avec passage au tableau en cours de séance
Phase d'usage	Accueil, début de la leçon	En cours de leçon
Public visé/période d'usage	De la classe de 6 ^e à la classe de 5 ^e À partir de la fin du 1 ^{er} trimestre puis en fonction des classes et des besoins exprimés	De la classe de 6 ^e à la classe de 4 ^e En début d'année et lors de l'accueil d'un nouvel élève et en fonction des besoins exprimés
Matérialité	Panneau d'affichage 1m/1m avec contact tactile et zone de salut	Autocollant repositionnable au sol de 30 cm de diamètre S'applique à toutes les disciplines
Le nudge ne nécessite pas d'installation ou de temps de préparation. Il est présent dans la situation, collé au sol ou fixé au mur et l'enseignant ou les élèves y ont recours en fonction des besoins et de la tâche.		

Deux types de données qualitatives ont été récoltées : observation filmée de situations d'enseignement et entretien d'autoconfrontation vidéo simple (Theureau, 2010). Les situations de classe des enseignants CB et LB lors desquelles ils font usage des nudges ont été observées et filmées deux fois avec la même classe. Ces enregistrements vidéo ont une durée moyenne de 90 minutes (la durée des activités d'apprentissage variant selon la discipline et selon la programmation du cours, tantôt de 60 minutes tantôt de 120 minutes).

TRAITEMENT DES DONNÉES

L'observation filmée permet au chercheur de solliciter l'enseignant à propos des moments signifiants de son recours aux *nudges éducatifs* ou d'une situation problème justifiant d'en faire usage à la leçon suivante (également filmée). Le dialogue à propos de la volonté de dépasser une situation problème s'appuie donc sur les observations filmées en classe : il peut s'agir du désengagement d'un élève ou de sa difficulté à participer à des activités de performance (dans le cas en E.P.S), d'une tension en lien avec une évaluation, d'une difficulté cognitive ou attentionnelle (dans le cas en Anglais), etc. Ces moments filmés sont remobilisés lors de l'entretien d'autoconfrontation au cours duquel l'enseignant rend compte au chercheur de la signification de son action, de sa volition « à la première personne » en ce qui concerne celles à visée de remédiation par exemple, l'ajustement didactique d'une tâche, sa gestion du problème, etc. L'introspection et la prise de conscience permises par l'entretien d'autoconfrontation vidéo simple donnent accès au chercheur à l'expérience de l'agentivité mise en mots par le sujet. L'enseignant évoque en revanche la volition des élèves « à la troisième personne » à partir d'actions, de comportements ou de faits significatifs relevés dans la situation de classe (Frith, 2013).

Par exemple : « Il y a cette possibilité de contacts physiques qu'ils prennent ou pas. Ils ont le choix. La partie du smiley des émotions ça les aide eux à expliciter la façon dont ils sont prêts à s'engager ou pas dans l'activité sportive [évoque la volition des élèves "ils", "eux" à la troisième personne] ».

La retranscription *a verbatim* de ces entretiens a donné lieu à un traitement thématique du contenu à l'aide du logiciel QSR Nvivo 12 puis à une catégorisation selon les dimensions du modèle de Réto (2017) à la suite de cette aide informatique à la décision. C'est à partir de cette catégorisation qu'a été échaufaudée l'analyse des usages des *nudges éducatifs*.

Pour l'activité d'enseignement-apprentissage, l'unité d'analyse retenue est l'activité médiatisée et orientée objet, car « elle conserve les propriétés caractéristiques des sujets, du rapport entre les sujets, des outils culturels, signes ou instruments psychologiques et des contextes » (Rabardel et Pastré, 2005).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

RENDRE LES SITUATIONS DE CLASSE PLUS APPRENANTES, INNOVER POUR TRANSFORMER SON ACTIVITÉ

Comme le rappellent Maulini et Perrenoud (2005) « les contradictions de la forme scolaire sont au principe de l'innovation » (p. 163). Dans notre étude, dépasser certaines de ces contradictions est au cœur du projet d'établissement auquel chaque enseignant contribue à sa façon. Du point de vue des théories de l'activité, il s'agit de la finalité poursuivie à la fois par le système d'activité collective orienté autour d'un objet

commun nommé « le bien-être scolaire et la bienveillance éducative » et par chacune des activités professionnelles singulières des enseignants de notre étude de cas. Les extraits suivants explicitent cette recherche volontaire de transformation de l'activité chez CB et LB.

CB : *« Un enseignant doit apporter quelque chose de plus : c'est une relation, c'est une inspiration, c'est un ensemble de choses, ce n'est pas juste de la transmission de connaissances et de la vérification de connaissances. Je cherche à améliorer mes pratiques pour avoir plus d'impact auprès des élèves. Je me sers de tout ce que j'apprends en formation, cela me donne des idées et c'est une remise en question constante. J'attends une espèce de signature. J'aimerais vraiment pouvoir au fur et à mesure du temps avoir vraiment un impact auprès des élèves avec une signature ».*

LB : *« Je suis tout le temps en train de réfléchir à ce que je pourrais améliorer et changer, essayer. Sur les nudges j'ai dû voir une vidéo passer. Ce sont les Américains qui font ça et je me suis dit "tiens pourquoi pas essayer?". Moi, je vois les élèves, je vois leurs résultats et ça rassure. Mais j'ai besoin de savoir si ça fonctionne et ce qui fonctionne vraiment. Je veux être capable de l'expliquer ».*

Ces extraits nous apprennent qu'ils « se forment », essaient de nouvelles choses pour « s'améliorer ». Ils aspirent à apporter « quelque chose de plus » grâce à un style qui traduit leur volition d'avoir « un impact » sur les élèves grâce à des choix pédagogiques qui « fonctionnent », qui « servent à quelque chose ». L'innovation est l'expression de leur agentivité, c'est-à-dire de la dynamique développementale à la fois de leur activité professionnelle et d'eux-mêmes en tant que sujet de leur activité. La force (ou l'intensité) de cette agentivité dépend également des raisons pour lesquelles ils se sentent engagés vis-à-vis de l'institution. Pour transformer leur activité d'enseignement, il était nécessaire qu'ils se reconnaissent dans les valeurs et objectifs portés par le projet d'établissement. Pour CB, les valeurs et normes intériorisées à l'origine de sa volition ont été « l'empathie contributive de la solidarité », du respect de l'altérité et de la « diversité des pratiques professionnelles » qu'elle a trouvées dans le « collectif » porteur de ce projet.

CB : *« Pour moi, c'est la solidarité et l'empathie qui favorisent ça et encore plus ça la cultive. L'empathie, la solidarité, mes valeurs c'est ça. C'est aussi le respect des différences et des différentes pratiques vis-à-vis des enfants et des autres enseignants (...) Collectivement, on essaye. Si ça marche on continue et on trouve les solutions ou les financements ou tout ce qui va avec. Et si ça ne marche pas, on change, on arrête. Peu importe, c'est un peu ça ».*

Pour LB, ces valeurs et normes sont la confiance relationnelle et l'accès aux apprentissages pour tous. Ce qui lui importe c'est la cohérence entre les intentions et les actions menées dans l'établissement.

LB : *« Dans le logo du collège, il y a une devise : "Chaque élève a le droit à la sécurité et à la sérénité pour travailler et réussir". C'est porté par tous. Ça montre déjà qu'il y a une cohésion d'équipe et ça montre qu'il y a une identité à l'établissement. (...) Si l'on veut vraiment que le système change alors ça implique de l'incarner (...) Le projet d'établissement a le mérite d'être plébiscité. Ça bouge tout le temps et ça fait des années maintenant. Il y a un groupe moteur, un très gros groupe moteur et il y a tous les âges, toutes les disciplines et c'est ça qui est agréable ».*

Ce collectif, « ce groupe moteur » apparaît comme un levier potentiel de l'agentivité transformative au niveau du système organisationnel de l'établissement (Engeström et Sannino, 2013).

LA VOLITION : DÉPASSER LA TENSION ENTRE « POUVOIR ET VOULOIR »

Toujours en nous rapportant à Maulini et Perrenoud (2005, p. 162), « la forme scolaire, du seul fait qu'elle insère l'apprentissage dans une organisation, crée un rapport de force, confère à l'enseignant une autorité, l'assortit de moyen d'investigation, de contrôle, de sanctions qui ne font plus de l'éducation une entreprise coopérative, mais un jeu conflictuel ». Les enseignants CB et LB, en ancrant leurs pratiques dans la bienveillance éducative, ont la volonté de réduire une tension inhérente à la part de méfiance et d'incompréhension souvent à l'origine d'un rapport de force avec les élèves.

CB : *« Si je dois exclure un élève, je ne m'énerve plus. D'ailleurs, je l'ai fait une seule fois dans l'année et au premier trimestre. J'ai juste dit à l'élève : "Tu ne veux pas profiter de tout ce que je t'offre donc tu vas prendre le travail et tu vas être accompagné par le délégué pour le terminer à la vie scolaire". Et ça s'est passé. Le lendemain, quand l'élève est revenu en cours, il s'est excusé. Je ne l'ai pas traité avec mépris. Je ne l'ai pas engueulé. Je ne l'ai pas pris de haut. Je n'ai pas été arrogante ».*

LB : *« On n'est pas là pour les sanctionner. Il faut partir de l'idée que lorsqu'un élève a un comportement inadapté c'est qu'il éprouve un besoin. Donc ma première réaction ce serait de lui dire : "Tu n'as pas l'air concentré, tu as une attitude qui ne correspond pas à celle qu'on pourrait attendre de celle d'un élève qui est en train d'apprendre, de quoi tu as besoin ?". Et là, l'élève est destabilisé et il se pose les bonnes questions ».*

Ces enseignants, qui rapportent dans ces extraits des points de vue bienveillants, sont concernés par « les conflits », « les exclusions » et les « sanctions » souvent liés à une gestion de la classe autoritaire. Toutefois, ils ont choisi des stratégies différentes et ils s'efforcent d'impulser l'autorégulation comportementale des élèves sans renoncer à une discipline scolaire exigeante et une ouverture à l'autre (Bélanger et Réto, 2018).

POTENTIEL D'APPRENTISSAGE DES SITUATIONS DE CLASSE ET USAGE DES *NUDGES* DANS UNE VISÉE DE BIENVEILLANCE ÉDUCATIVE

En quoi l'usage en situation de classe de *nudges éducatifs*, comme artefact de médiation, facilite l'entrée dans certains apprentissages et, comme instrument technique d'enseignement, participe au « principe de pouvoir » d'une agentivité bienveillante ?

Comme le rappellent Mayen et Gagneur (2017), « Certaines fonctionnalités, propriétés ou attributs engagent l'utilisateur dans une certaine posture d'utilisation, orientent la façon de faire, de penser et de voir et transforment l'activité des sujets. (...) On appelle potentiel d'apprentissage d'une situation sa propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement » (p. 73). Les tableaux 2 et 3 rappellent les caractéristiques des *nudges éducatifs* traités dans ce texte et leur ancrage dans les dimensions de la bienveillance éducative définies par Réto (2017). Les enseignants CB et LB ont établi préalablement « ce qui, en classe (leur situation de travail) favorise les activités susceptibles d'entraîner des apprentissages et ce qui à l'inverse les inhibe, limite, fourvoie, empêche, réduit » (Mayen et Gagneur, 2017, p. 73). Cette synthèse les a conduits à concevoir ces *nudges* pour tantôt réduire le caractère anxigène perçu de certaines tâches scolaires (évaluation, prise de performance, compétition), tantôt à renforcer la volition de leurs élèves et accroître ainsi leur autorégulation lors de certaines activités collectives ou collaboratives tout en instaurant aussi une relation de confiance lors de phases structurelles du cours où émergent potentiellement des problèmes de gestion de classe ou de comportement (accueil ou début, transitions d'activité, fin) (Tableau 3).

Tableau 3. *Propriétés de l’artefact « nudge éducatif » du point de vue de son concepteur et potentiel d’apprentissage de la situation d’usage*

Artefact de médiation		
	Enseignant LB – EPS « Le salut – smileys émotion »	Enseignante CB – Anglais « Step »
Dimensions du modèle de Réto (2017)	Dimension intentionnelle et attentionnelle Dimension interactionnelle avec ajustement relationnel Empathie affective et cognitive Type « Ouverture »	Dimension intentionnelle et attentionnelle Dimension interactionnelle avec ajustement relationnel Empathie cognitive davantage qu’affective Type « Pouvoir »
Propriétés du nudge – attributs de l’artefact pour l’activité d’apprentissage	Renforce la capacité fonctionnelle d’autorégulation cognitive et comportementale de l’élève Contribue à l’acquisition de compétences émotionnelles et psychosociales	Renforce la capacité fonctionnelle d’autorégulation comportementale de l’élève Renforce la confiance en soi pour une participation active Contribue à l’entraide entre pairs et à la collaboration
Leviers d’action sur le potentiel d’apprentissage de la situation d’usage (induire, favoriser ou inhiber)	Induit l’expression pour soi et autrui de son état émotionnel Favorise l’expression d’un choix d’engagement dans l’action Favorise la réflexivité	Favorise l’autorégulation collective Favorise la temporisation des déplacements dans la salle de classe Favorise la participation au tableau Inhibe les phases de bavardage et la déconcentration

Le *nudge* « le salut, smileys émotion » en EPS (Tableau 3) contribue au « principe d’ouverture » de la bienveillance éducative (Bélanger et Réto, 2018). Il cible la dimension intentionnelle et attentionnelle, le lien relationnel et interactionnel entre l’enseignant et les élèves ainsi que la composante émotionnelle de l’activité de ces derniers et l’expression de leur affectivité (Réto, 2017) :

LB : « *C’est une incitation comportementale douce. Je pense que le salut nous fait gagner de la proximité et l’usage des smileys vise les émotions. Une fois qu’ils ont touché le panneau d’affichage, ils vont commencer à réfléchir. C’est là que ça peut basculer au plan cognitif. Il y a cette possibilité de contacts physiques avec moi qu’ils prennent ou non lors du salut. Donc je pense que le fait d’avoir enlevé cette barrière physique dans leur tête ça a aussi enlevé une barrière psychologique sur le fait de pouvoir se livrer beaucoup plus facilement* ».

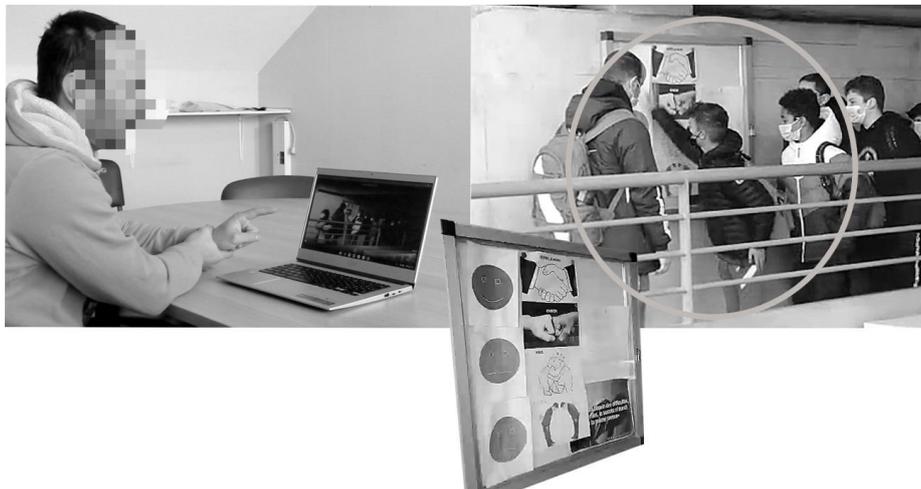
L’usage du *nudge* comme moyen médiateur dans la phase d’accueil des élèves en EPS correspond à la première phase de la stimulation duale chez Vygotski (1997/2014)⁶. Autrement dit, le pointage par l’élève du smiley par contact physique sur le panneau d’affichage lui permet de jouer pleinement sa fonction

⁶ Vygotski, L. S. (1997/2014). The history of development of higher mental functions, Chapter 12: Self-control. Dans R. W. Rieber (dir.), *The collected works of L.S. Vygotsky : The history of the development of higher mental functions* (vol. 4, p. 261-281). Plenum.

d'artefact externe. Cela aide certains élèves à sortir d'un système cognitif automatique au bénéfice du système cognitif réflexif (Thaler et Sunstein, 2010). Plus précisément, le renforcement de la capacité d'autorégulation (Leontyev, 2020) de l'élève sera la conséquence de l'utilisation des smileys de couleur (vert, jaune, rouge) qui lui servent de critères pour traduire son état rémotionnel « d'une façon non verbale » et son registre d'engagement potentiel dans les activités d'apprentissage (Figure 2). L'expression non verbale, mais actionnelle de l'état émotionnel est ici envisagée comme une ressource cognitive, un élément facilitateur de l'entrée dans l'apprentissage (Denervaud, Franchini, Gentaz et Sander, 2017) et dans la motricité en EPS. Comme le souligne Visioli dans sa recension du domaine (2022), l'état émotionnel émane d'une expérience de plaisir ou de déplaisir, indissociable du caractère plus ou moins attractif des événements à vivre pour l'élève. Comme le faisait remarquer Durand (2001, p.68), « la passion, le plaisir, l'engouement, la joie de l'activité commune sont infiniment plus présents et palpables dans les leçons d'EPS que dans d'autres disciplines ». L'enseignant LB choisit d'en prendre la mesure à l'aide du *nudge* pour, de son point de vue, ajuster son accompagnement dans l'activité collective ultérieure.

La seconde phase de la stimulation duale, telle que réinterprétée par Sannino (2018) et décrite par Hopwood (2020), correspond aux leviers d'action sur le potentiel d'apprentissage de la situation qui visent « la réflexivité de l'élève » et sa capacité à entrer dans l'échange avec l'enseignant et ses pairs : cela va susciter un nouveau but d'action indispensable pour réaliser des actions à venir de confrontation collective ou de compétition. Le second stimulus (Sannino, 2018) est l'un des trois types de contact corporel avec l'enseignant qui s'en suit pour réaliser « le salut » avec un niveau d'engagement différent (opération ou moyen) : un *ugh*, un *tchek* (de l'anglais *handshake* « poignée de main ») ou une accolade.

Figure 2. *Autoconfrontation vidéo simple de l'enseignant LB et visuel d'usage du nudge « Le salut – smileys émotion » en situation*



LB : « Cette partie visant les émotions, ça m'aide aussi moi à les prendre en compte eux. Je pense juste que l'élève se sent considéré en tant que personne et pas seulement en tant qu'élève au moment où il touche le panneau. Là, je ne suis qu'avec lui et on ne communique pas forcément de façon verbale. J'essaie de comprendre en fonction de comment "ils me l'ont dit", comment "ils m'ont regardé" et si c'est quelque chose sur lequel je peux revenir ou si justement il faut que je les laisse tranquilles parce que ça ne va pas. Ça va dépendre d'eux ».

Cet extrait nous apprend que le choix des élèves devient aussi un indicateur pour l'autorégulation de l'activité de l'enseignant : selon que le choix se porte sur un smiley orange ou rouge et en fonction du regard échangé, LB a une présence attentive et répond aux besoins d'écoute et d'individualisation (Loton, 2020 ; Réto, 2017). Ce sont de nouveaux motifs d'agir inscrits dans la bienveillance au-delà de l'exécution de la tâche d'accueil des élèves en début de cours.

Le *nudge* « *step* » en Anglais vise à créer un environnement de travail et une ambiance de classe favorables au tableau souvent redouté des élèves manquant de confiance en eux (Tableau 3) :

CB : « *C'est toujours ceux qui lèvent la main et qui coupent la parole qui veulent passer au tableau. Et ils répondent toujours à tout. Je voulais favoriser la participation d'un maximum d'élèves. C'est surtout pour les élèves qui n'osent jamais participer et qui ne se lèvent pas. Je ne dis jamais "attention toi, tu as fait cette erreur-là" .* »

Pour dépasser cette situation problème, pendant la crise sanitaire, l'enseignante s'est inspirée des nudges de prévention des « gestes barrières » pour sa conception (Figure 3).

Figure 3. *Autoconfrontation vidéo simple de l'enseignante CB et visuel d'usage du nudge « steps » en situation*



CB : « *Pour moi c'est un nudge proche de ceux utilisés pendant la pandémie. On voyait de plus en plus « ces pas qui régulent les distances » dans les arrêts des bus, à la cantine, pour la mise en rangs dans la cour. Donc je me suis dit : « si ça régule les distances pourquoi ça ne pourrait pas réguler le passage au tableau, favoriser l'entraide et la participation des élèves qui sont trop timides ? Pour favoriser la participation de tous, c'est une réponse par élève ».* »

Les leviers d'action du *nudge* sur le potentiel d'apprentissage de la situation de classe sont de favoriser les corrections entre pairs-élèves notamment lorsqu'il s'agit de travaux personnels de type devoir à la maison en donnant un coup de pouce à la coopération et à la gestion collective des déplacements dans la salle de classe grâce à deux visuels colorés.

CB : « *Je ne régule pas le passage au tableau, c'est à eux de savoir se gérer et d'attendre. Le nudge est composé de deux parties. Celle de couleur verte est proche du tableau et celle en orange à trois mètres. C'est un peu comme un système de feux rouges. En gros "orange tu attends" et "vert, tu passes au tableau". Moi, je peux pendant ce temps passer derrière les élèves pour vérifier s'ils copient bien la trace écrite ».* »

Après le déplacement de l'élève au tableau, la suite donnée ou non à sa proposition de correction par ses pairs devient un second stimulus jusqu'à ce qu'un consensus collectif sur la réponse satisfaisante à l'exercice soit obtenu puis confirmé par l'enseignante (Sannino, 2018).

CB : « *Un élève qui a donné une réponse au tableau a eu ce courage parce qu'il n'était pas seul. Il a participé collectivement et il a apporté sa pierre à l'édifice (...) Moi, je peux pendant ce temps passer derrière les élèves pour vérifier s'ils copient bien la trace écrite (...) Et quand moi je corrige, sans savoir qui en est l'auteur, en termes de gain d'apprentissage, il s'agit pour l'élève de travailler à partir de ses erreurs* ».

À l'issue de cette seconde phase de la stimulation duale, l'enseignante opère une réhabilitation du statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Cette nouvelle finalité qui est donnée à la tâche de correction réduit selon elle l'anxiété de certains élèves qui appréhendent l'exercice et s'y dérobent généralement. Apparaît au contraire chez eux la volonté (volition) de participer davantage grâce à l'apparition d'un nouveau but d'action pour le « passage au tableau » et de nouvelles modalités ou moyens pour l'organiser de façon ludique. C'est ce dont elle rend compte au chercheur lors de l'entretien d'autoconfrontation à partir de ses observations en classe à propos d'une élève :

CB : « *Aujourd'hui, c'est pour moi une petite victoire : Cindy participe peu malgré tout ce que j'ai mis en place jusque-là, car elle est très timide et en difficulté. Mais elle s'est levée pour aller au tableau et a utilisé le step cette fois-ci* ».

POUR CONCLURE

Le nouveau paradigme de l'école de la confiance accorde une place jusqu'ici inédite au bien-être scolaire et au modèle de la bienveillance éducative. Le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, dans sa synthèse, présente la bienveillance comme « la condition nécessaire à l'engagement, mais aussi à l'efficacité de l'école » (Lapeyronnie, 2014, p. 25). Loin de penser que les personnels enseignants et d'éducation ont attendu cette prescription pour être bienveillants, la transposition de ce nouveau paradigme associé à la loi de la refondation de l'École française (MEN, 2013) puis celle d'une école de la confiance (MEN, 2019) se heurte, dans la réalité quotidienne des établissements scolaires, aux tensions inhérentes à la forme scolaire qui sont rapportées par différentes enquêtes européennes et recherches nationales (Baudoin et Galand, 2021 ; Gaudonville, 2017 ; Guimard et al., 2015 ; Mons et Chesné, 2016 ; OCDE, 2014, 2015).

Pour ancrer leur pratique dans le nouveau paradigme de l'école de la confiance, les enseignants de notre étude ont innové pour tendre vers une forme scolaire moins coercitive, pour renforcer la relation de confiance avec les élèves et leur autorégulation comportementale, mais aussi pour pondérer le caractère anxiogène de certaines activités ou tâches collectives. Mais comme le précise Loton (2020), cela implique qu'ils aient été « libres de faire évoluer leur métier et confiants dans leur capacité à le faire. Cela demande de l'énergie créatrice et ne peut se faire sans un accompagnement des équipes » (p. 402) et un soutien institutionnel inconditionnel (Bélanger et Réto, 2018).

Les *nudges éducatifs* sont, au sens anthropologique du terme, des artefacts, des moyens médiateurs de l'activité collective en classe qui relèvent pour les élèves « d'une architecture de choix » telle que définie par

Thaler et Sunstein (2010). La première des hypothèses qui est défendue dans cet article est que l'usage des *nudges éducatifs* tels que « le salut – smileys émotion » en EPS et « step » en Anglais pourrait contribuer à la volition et à l'autorégulation des élèves. La seconde hypothèse est que, tout en renforçant le potentiel d'apprentissage des situations, leur usage comme instrument technique documente l'agentivité des enseignants (Engeström et Sannino, 2013) vis-à-vis de la forme scolaire d'éducation.

La contribution de cet article est d'esquisser de nouveaux champs de réflexion sur l'usage des *nudges éducatifs* dans une finalité de bienveillance éducative. Il en propose une vision renouvelée qui les extrait de leur dimension comportementaliste inhérente à leur définition initiale grâce à une approche à la fois éducative et orientée activité de l'enseignement-apprentissage.

Nos résultats documentent partiellement notre première hypothèse et totalement notre seconde hypothèse. En effet, ils ne permettent pas de considérer que les élèves s'approprient les *nudges* au sens d'une genèse instrumentale (Rabardel, 2005). Nous rapportons le point de vue des enseignants à propos de la volition des élèves tout en accordant du crédit à leur appréciation. En effet, l'autorégulation cognitive et/ou comportementale (Leontyev, 2020) des élèves est évoquée à « la troisième personne » à l'appui de données issues d'observations filmées en situation de classe (Frith, 2013). Il s'agit d'une limite de notre étude qui invite à prolonger ces premiers résultats par le recueil de l'expérience vécue des élèves concernés par ces innovations. En revanche, si les *nudges* peuvent potentiellement agir sur la dimension volitionnelle de l'activité de certains élèves, ils ne s'y limitent pas si l'on se réfère au processus de stimulation duale (Hopwood, 2020 ; Sannino, 2018 ; Vygotski, 1997/2014 ; Vygotsky, 1930/1985, 1978) sur lequel repose leur mise en œuvre. C'est en ce sens que nous évoquons une « instrumentation des situations de classe pour en accroître le potentiel d'apprentissage » au sens de Mayen et Gagneur (2017).

Nos résultats documentent essentiellement l'agentivité et la volition transformatrice des enseignants-concepteurs CB et LB (Engeström et Sannino, 2013). Pour le dire autrement, en transformant leur activité d'enseignement et les situations de classe à l'aide des *nudges éducatifs*, et au regard de nouveaux comportements apparus chez leurs élèves, ils se transforment eux-mêmes (instrumentation au sens de Rabardel, 2005). Au niveau systémique, ils étendent leur pouvoir d'agir (Rabardel et Pastré, 2005) grâce au vouloir agir des élèves qu'ils constatent lors de leurs mises en œuvre ancrées dans une bienveillance éducative (Bélangier et Réto, 2018 ; Réto, 2017). À cela s'ajoute les effets du projet d'établissement et de son pilotage managérial (Loton, 2020) au niveau de l'engagement d'un collectif qui, du point de vue de CB et LB, forme une communauté soudée au sein du système d'activité que constitue le collège (Engeström, 2000 ; Engeström et Sannino, 2013). Cette piste d'analyse demeure également à approfondir.

La littérature du domaine sur les *nudges* analyse leur acceptabilité principalement à partir de postulats issus des sciences comportementales et de la psychologie sociale (Beshears et Kosowsky, 2020). Malgré les limites de notre étude de cas, nous espérons que l'éclairage apporté esquissera de nouvelles perspectives de recherche en sciences de l'éducation et de la formation et à l'appui des théories de l'activité. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudoin, N. et Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211 (2), 117-146.
- Barab, S., Evans, M. A. et Beak, E. (2004). Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology* (p. 199-214). Routledge.
- Bélangier, L. et Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation* (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3342>
- Beshears, J. et Kosowsky, H. (2020). Nudging: Progress to date and future directions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 161 (supplément), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.09.001>.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en Éducation*, article. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Ciavaldini-Cartaut. (2022). Bienveillance éducative et pédagogique pour le bien-être scolaire dans le paradigme de l'école de la confiance : innovations et effets sur les pratiques professionnelles. *Actes du 11^e congrès mondial pour le Talent de l'enfance*. Fondation Elic.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*. Revue EPS.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960 - 974. <http://www.informaworld.com/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Frith, C. (2013). La psychologie de la volonté. *Recherche expérimentale sur le cerveau*, 229, 289-299. <https://doi.org/10.1007/s00221-013-3407-6>
- Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Paris. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Guimard, F., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Thanh-Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*. Ministère de l'Éducation Nationale, 88-89, 163-184.
- Hopwood, N. (2022) Agency in cultural-historical activity theory: strengthening commitment to social transformation. *Mind, Culture, and Activity*, 29(2), 108-122. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2092151>
- Lapeyronnie, D. (2014). *Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014*. ministère de l'Éducation nationale.

- Leontyev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology Dans J. V. Wertsch (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (p. 37-71). M.E. Sharpe.
- Leontyev, A. N. (1984). *Activity, consciousness, personality*. Progress Editions.
- Leontyev, D. A. (2020). Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the “Functional Paradigm”. *Cultural-Historical Psychology* 16(2), 19-24. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160203>
- Loton, M.-P. (2020). *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation*. [Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) — EA2661, Université de Nantes].
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (p. 147-168). De Boeck.
- Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situation de travail. *Recherches en Éducation*, 28. <https://doi.org/10.4000/ree.6050>
- MEN (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013-595 – 8/07/2013). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- MEN (2019). Loi pour une école de la confiance (2019-791-26/07/2019). Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Mons, N. et Chesné, J. F. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* CNESCO.
- OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- OCDE. (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? *PISA à la loupe*, 50, Édition de l'OCDE.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et Formation*, 71, 13-28. <http://rechercheformation.revues.org/1944>
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La découverte.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Octares Éditions.
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches et Éducatives*, 18, <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>
- Sannino, A. (2018). Stimulation duale dans l'expérience d'attente : implications théoriques et méthodologiques. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. Actes du 6e séminaire international Vygotski* (p. 395-409). Université Paris 8.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

- Thaler, R. et Sunstein, C. (2010). *Nudges, la méthode douce pour inspirer la bonne décision*. Éditions Vuibert.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (4-2). [https://doi.org/ https://doi.org/10.3917/rac.010.0287](https://doi.org/https://doi.org/10.3917/rac.010.0287)
- Virkkunen, J. et Kuutti, K. (2000). Comprendre l'apprentissage organisationnel en se concentrant sur les « systèmes d'activité ». *Comptabilité, gestion et technologies de l'information*, 10 (4), 291-319.
- Visioli, J. (2022). Émotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7218>
- Vygotski, L. S. (1997/2014). The history of development of higher mental functions, Chapter 12: Self-control. Dans R. W. Rieber (dir.), *The collected works of L.S. Vygotsky : The history of the development of higher mental functions* (vol. 4, p. 261-281). Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (dir.), *L. S. Vygotsky. Mind in Society: The Development of Higher psychological processes* (p. 79-91). Harvard University Press.