Implanter des activités réflexives ludiques pour pallier les insuffisances exécutives des tâches d'apprentissage du français au primaire

Implementing Playful Reflective Activities to Overcome Executive Deficits in Primary School French Learning Tasks

KACIMI NOUR EDDINE نورالدين قاسمي
Doctorant en Linguistique et Didactique des langue
École Normale Supérieure Université Moulay Ismail Meknès,Maroc
abouimane06@gmail.com

Résumé :

Cet article présente une recherche-intervention conduite auprès de 214 élèves de CM2 marocains, répartis en trois contextes scolaires (public rural, public urbain, privé), visant à évaluer l'apport de la ludification des activités réflexives sur la consigne pour remédier aux insuffisances exécutives (mémoire de travail, inhibition, planification, flexibilité mentale). Un dispositif de 15 minutes, deux fois par semaine sur dix semaines, a été comparé à un groupe témoin selon un protocole quasi expérimental pré-test/post-test. Les résultats, analysés au moyen du gain normalisé de Hake, suggèrent un impact modéré et relativement homogène du dispositif selon les trois contextes, avec un bénéfice légèrement supérieur en milieu rural public. Ces résultats sont discutés au regard des théories de l'autodétermination, du socioconstructivisme et de la neuro-éducation.

Mots-clés : ludification, fonctions exécutives, consigne, métacognition, recherche-action, enseignement primaire.

Abstract :

This paper examines the impact of a 15-minute biweekly routine — combining cognitive activation, didactic transfer, and metacognitive debriefing — on reducing task-execution difficulties in French among CM2 students (aged 10–11). A three-month quasi-experimental protocol was deployed across a contrasted triple field (urban private, urban public, rural public schools), with evaluation tools contextualized to each environment. Given baseline gaps at pre-test, efficiency was measured using Hake's normalized gain rather than raw scores. Results reveal a consistent moderate impact across groups (normalized gains of 47–60%), highest in the rural public cohort. The progressive internalization of the metacognitive reflex appears to relieve the working memory of the most vulnerable students, suggesting that a reflective approach to instructions can serve as a lever for educational equity.

Keywords: Executive functions, Inhibition, Metacognition, CM2 (5th Grade), French language, Hake's normalized gain, Educational equity.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Introduction

Dans l'enseignement primaire, les élèves peinent souvent à planifier leurs tâches, à organiser leur réflexion de manière séquentielle, à mémoriser les consignes complexes et à vérifier leur travail de façon systématique. La ludification des activités réflexives sur les consignes pourrait s'inscrire comme solution susceptible de remédier à ces fragilités exécutives : les jeux créent des situations où reformuler la consigne devient un plaisir, où la variation ludique répétée entraîne les fonctions exécutives, et où le feedback immédiat procuré est crucial pour l'auto-correction et renforce la boucle de régulation exécutive.

Dans quelle mesure l'implantation d'exercices réflexifs ludiques sur les consignes pourrait-elle pallier les insuffisances exécutives des tâches d'apprentissage du français au primaire ? Pour y répondre, nous interrogeons d'abord le bien-fondé théorique de cette démarche, puis la méthodologie et les résultats d'une expérience menée auprès de classes du primaire marocain.

1. Postulats théoriques

Le jeu est devenu, ces dernières années, une option pédagogique à part entière dans la classe ordinaire. C'est un dispositif qui engage des choix pédagogiques réfléchis, permettant de conjuguer plaisir et travail sans sacrifier le sérieux de l'apprentissage. Trois angles — pédagogique, psychosocial et neuroscientifique — permettent d'en éclairer la pertinence au regard des insuffisances exécutives dans le traitement de la consigne.

1.1. Sur le plan pédagogique

La stratégie ludique prend appui sur la conviction que chaque élève a le droit d'apprendre à son rythme ; elle exige de l'enseignant une connaissance fine des apprentissages visés et des objectifs de chaque activité, et vise en particulier les élèves les plus résistants aux pédagogies conventionnelles, en dédramatisant l'apprentissage.

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), la ludification satisfait trois besoins psychologiques fondamentaux : **autonomie** (l'enfant choisit son parcours parmi des variantes de règles), **compétence** (le mécanisme ludique permet de progresser par niveaux et de bénéficier de feedbacks immédiats) et **appartenance** (les défis d'équipe développent le sentiment d'appartenance au groupe). Elle facilite en outre l'adaptation à différents profils d'apprenants en calibrant la charge cognitive : elle réduit la charge extrinsèque (complexité des règles, des interfaces) au profit de la charge germane — l'effort cognitif productif investi pour apprendre, relier et encoder les concepts —, à condition d'utiliser des mécanismes ludiques (énigmes, décisions rapides, résolution de problèmes) qui obligent l'apprenant à manipuler activement les nouvelles connaissances. Cette charge germane n'est optimale que dans un état d'apprentissage actif : un jeu trop facile crée l'ennui, un jeu trop difficile sature la mémoire de travail et provoque l'anxiété. Intégrée à l'écosystème pédagogique, l'approche ludique permet enfin un design différencié : pour un même objectif, elle propose des parcours différents selon le profil de chaque élève, ce moment devenant l'occasion d'une mutualisation des ressources entre pairs.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

1.2. Sur le plan psychologique et social

D'après la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978), l'enfant apprend mieux dans sa zone proximale de développement (ZPD), entre ce qu'il sait faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide des pairs ; le jeu peut structurer ce processus en niveaux de difficulté croissants. Vygotsky (1967) notait déjà que, dans le jeu, l'enfant se comporte « au-dessus de son âge moyen ». L'élève apprend également en imitant des modèles sociaux, intégrant progressivement cette autorégulation observée comme sa propre norme — le sens se co-construisant en interaction sociale, y compris dans les contextes ludiques où les élèves co-créent une réalité commune dotée de règles partagées (Watzlawick et al., 1967), ce qui rejoint la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) : voir ses pairs réussir renforce le sentiment d'auto-efficacité.

Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986), le jeu, en créant des groupes d'apprenants, renforce l'identité et l'engagement (Osterman, 2000). L'élève y devient expert non en absorbant passivement des connaissances, mais en participant graduellement — observation, participation guidée, puis autonomie — et évalue sa compétence par une comparaison aux pairs généralement moins blessante que celle du test classique, au sein de réseaux d'apprentissage où le succès se diffuse par contagion sociale (Carboni & Ehrlich, 2010), à condition que des groupes homogènes protègent l'estime de soi et que la progression personnelle soit valorisée (Marsh & Parker, 1984). Cette distribution de la cognition entre pairs, optimale lorsque la tâche dépasse les capacités d'un seul, enrichit le répertoire de chacun (Salomon, 1993).

Dans la perspective sociologique de Bourdieu et Passeron (1970), l'école reproduit les inégalités par le capital culturel implicite qu'elle présuppose ; le jeu peut réduire cette reproduction en rendant explicites des conventions habituellement tacites. Il constitue en ce sens un espace de résistance au « curriculum caché » (Jackson, 1968) et libère, selon Giroux (1983), l'élève du conformisme en développant son **agentivité** — sa capacité à devenir acteur de son propre apprentissage. Cette agentivité, chez Ryan et Deci (2006), s'épanouit lorsque les besoins d'autonomie, de compétence et de relation à autrui sont satisfaits. Emirbayer et Mische (1998) en proposent une lecture temporelle en « triade chordale » : un élément itératif (routines acquises), un élément projectif (anticipation de buts futurs) et un élément pratique-évaluatif (ajustement continu au présent). Dans une perspective plus écologique (Biesta & Tedder), l'agentivité n'est pas une possession individuelle mais une réalisation émergeant de l'interaction entre l'élève, ses ressources disponibles et le cadre structurel du jeu — ce qui fait des activités ludiques une composante à part entière de l'écosystème pédagogique favorisant cette agentivité.

1.3. Du point de vue des neurosciences de l'éducation

Sur le plan neurocognitif, les éléments ludiques activeraient le circuit cérébral de la récompense, favorisant motivation et engagement — sous réserve de l'effet d'éviction (*crowding out*) par lequel des récompenses externes mal calibrées peuvent nuire à la motivation intrinsèque (Deci, 1971). Le défi ludique bien calibré favoriserait un état de « flux » propice à l'apprentissage (Csikszentmihalyi, 1990), tandis que le caractère non évaluatif perçu du jeu

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

réduirait l'anxiété de performance, connue pour inhiber mémoire de travail et planification (Spielberger & Vagg, 1995 ; Hamann, 2001).

Les défis progressifs solliciteraient directement les réseaux préfrontaux associés à la planification et à la flexibilité cognitive ; le cortex préfrontal médian favoriserait l'auto-régulation, le cortex cingulaire antérieur aiderait à distinguer l'essentiel de l'accessoire dans une consigne complexe, et la dopamine jouerait un rôle dans le codage de la prédiction d'erreur guidant l'apprentissage (Schultz, 2000 ; Diamond, 2013) — étant entendu qu'aucune mesure neurophysiologique directe n'a été prise dans notre étude, ces éléments relevant des postulats de la littérature. Concrètement, pour l'élève en difficulté, le cadre narratif du jeu abaisse le seuil d'engagement, le feedback immédiat soutient l'attention, la présentation visuelle allège la mémoire de travail, et la récompense associée à l'évitement d'un piège renforce le contrôle inhibiteur — la méta-analyse de Sailer et Homner (2020) confirmant que les éléments de jeu liés au défi et aux objectifs ont un effet positif significatif, notamment parce qu'ils structurent la tâche et réduisent le taux d'abandon.

1.4. Limites de l'approche ludique

Cette approche n'est pas sans limites. Du côté des **apprenants**, la ludopédagogie ne convient pas à tous ; sur-rationaliser le jeu risque de le rendre artificiel, les élèves percevant alors la manipulation pédagogique sous-jacente, et la conception des supports eux-mêmes exige des ressources importantes, avec le risque d'une technocratisation qui en ôterait le plaisir authentique. Du côté des **enseignants**, concevoir, préparer et évaluer des activités ludiques de qualité est chronophage, et l'apprentissage par le jeu semble parfois mieux fonctionner auprès des élèves de milieux favorisés, déjà familiers du jeu et des codes scolaires implicites — ce qui, à l'inverse, risque de mettre en difficulté les élèves de milieux moins favorisés et de creuser les écarts entre pairs. Tous les élèves, du reste, ne sont pas également réceptifs à la dimension ludique : certains vivent la compétition difficilement, quand d'autres perturbent le groupe. Le jeu doit enfin être planifié à des moments stratégiques pour préserver son attractivité — utilisé trop systématiquement, il perd son effet de surprise et de motivation —, sans compter l'investissement en formation et en ressources matérielles qu'implique sa mise en œuvre régulière.

1.5. Pourquoi cibler les fonctions exécutives plutôt que les styles d'apprentissage ?

La recherche francophone récente privilégie la différenciation selon les fragilités exécutives plutôt que selon les styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique) : Masson et Potocki (2023) rangent ces derniers parmi les neuromythes éducatifs, et Grégoire (2021) estime qu'y adapter systématiquement les consignes priverait l'élève des défis métacognitifs nécessaires au développement exécutif. Cibler les déficits exécutifs plutôt que les styles permettrait au contraire un étayage personnalisé et une meilleure transférabilité des compétences (Cartier, 2021 ; Ponce & Tricot, 2020) : un style d'apprentissage est une préférence déclarative sans lien causal robuste établi avec la performance, tandis qu'une fragilité exécutive constitue un mécanisme transversal mobilisé de façon comparable dans des tâches très diverses — ce qui

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

rend un entraînement ciblé potentiellement transférable bien au-delà de l'exercice sur lequel il a porté. C'est cette seconde option que nous avons retenue.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans ce que Van der Maren (1995) définit comme une recherche « pour » l'éducation, ancrée dans le terrain de la classe et visant un savoir immédiatement réinvestissable par les praticiens — en l'occurrence un dispositif d'activités réflexives répondant à un problème de pratique : les difficultés liées aux fragilités exécutives. Conformément à ce cadre, le protocole respecte l'écologie de la classe : une routine de 15 minutes, deux fois par semaine, sur dix semaines. En référence aux travaux d'Isabelle Delcambre (2001, 2007) sur la didactique de l'écrit et des consignes, ce protocole se définit également comme une recherche descriptive interventionnelle à visée comparative, cherchant à comprendre comment l'étayage des fonctions exécutives reconfigure le rapport de l'élève aux tâches de français.

Sur le plan du design, il s'agit d'un plan quasi expérimental avec groupe témoin non équivalent (Campbell & Stanley, 1963) : le groupe expérimental bénéficie d'un étayage différencié destiné à conscientiser ses stratégies ; le groupe témoin poursuit l'apprentissage ordinaire.

L'expérimentation s'est déroulée en quatre phases : **(1) initiation** — exercices définissant la consigne, puis faisant repérer tâche, objet et contraintes ; **(2) dépistage (pré-test)** — mesure standardisée des fonctions exécutives et des compétences en français, administrée aux deux groupes au moyen d'un test ancré dans des tâches ordinaires (catégorisation grammaticale, construction/transformation de phrases, remise en ordre chronologique, transformation syntaxique et sémantique), chaque exercice ciblant principalement l'une des quatre fonctions. Sur 214 élèves testés, 13,63 % ont présenté des difficultés de mémoire de travail, 31,81 % d'inhibition, 23,37 % de planification et 31,16 % de flexibilité mentale (profils parfois cumulés), ce qui a permis de répartir le groupe expérimental en sous-groupes différenciés ; **(3) l'intervention** — application exclusive, au groupe expérimental, du dispositif ludique différencié ; **(4) le post-test**, identique, administré aux deux groupes.

L'intervention s'est déroulée dans trois établissements — deux publics (rural, urbain) et un privé (urbain) —, ce « triple terrain » permettant de croiser les contextes sans viser à comparer des performances absolues structurellement inégales, mais plutôt la dynamique de progression propre à chaque écosystème. Le pré-test confirme en effet des écarts bien documentés (le privé urbain affichant des scores initiaux élevés, le rural public des fragilités plus marquées), ce qui rendrait la comparaison des gains *absolus* biaisée par un effet de plafond pour les uns et un effet de plancher pour les autres. Nous avons donc retenu l'indice de **gain normalisé** de Hake (1998), qui exprime le progrès réalisé en proportion de la marge de progression maximale accessible :

$$g = \frac{Score\ post\text{-}test - Score\ pré\text{-}test}{Score\ maximum - Score\ pré\text{-}test}$$

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

L'impact est classé faible pour $g < 0{,}30$, modéré pour $0{,}30 \leq g \leq 0{,}70$, fort pour $g > 0{,}70$. Cet indice remet à égalité, par exemple, un élève du privé urbain passant de 18 à 19/20 ($g = 0{,}50$) et un élève du rural public passant de 6 à 13/20 ($g = 0{,}50$) : malgré l'écart de note absolue, les deux ont mobilisé la même proportion — 50 % — de leur potentiel de progression respectif. Ce choix méthodologique assure une forme d'équité de traitement des données, en évaluant une trajectoire propre à chaque sujet plutôt qu'une performance standardisée inter-classes ; il légitime ainsi la comparaison de la *progression relative* d'élèves évalués, dans des contextes différents, sur des supports adaptés à leur niveau initial. En complément de cette mesure quantitative, des indicateurs qualitatifs (temps de latence entre lecture de la consigne et début de l'exécution, réutilisation spontanée des stratégies travaillées, verbalisation autonome des procédures) ont été recueillis de façon informelle par les enseignants pour documenter l'éventuel transfert des compétences réflexives vers le traitement ordinaire des consignes de français.

3. Résultats et discussion

Une lecture des gains absolus suggérerait une efficacité très inégale, favorisant le rural public (+8,4 points) au détriment de l'urbain privé (+2,0 points). Le gain normalisé rétablit l'équité de la mesure: les trois milieux affichent un impact modéré, le plus élevé en zone rurale (0,60).

Terrain d'étude (CM2)	Moyenne pré-test (O1/20)	Moyenne post-test (O2/20)	Marge (20-O1)	Gain absolu (O2-O1)	Gain normalisé *g*	Impact
Urbain privé	16,5	18,5	3,5	+2,0	0,57 (57 %)	Modéré
Urbain public	11,5	15,5	8,5	+4,0	0,47 (47 %)	Modéré
Rural public	6,0	14,4	14,0	+8,4	0,60 (60 %)	Modéré

Ce résultat rejoint Diamond (2013), pour qui les fonctions exécutives, sensibles aux conditions socio-environnementales, sont aussi parmi les plus plastiques lors d'entraînements ciblés ; il fait écho aux « malentendus sociodidactiques » décrits par Lahire (1993) et Rayou et Bautier (2009) — les élèves de milieux populaires échouant moins par manque de compétence que par méconnaissance des attentes implicites de l'école, implicite que le dispositif, en l'explicitant systématiquement, aurait contribué à réduire.

L'évolution s'est structurée, sur dix semaines, en trois phases : un coût attentionnel élevé et une verbalisation difficile durant les trois premières semaines ; une phase de prise de conscience (semaines 4 à 7), les consignes commençant à faire sens dans une dynamique proche du conflit cognitif décrit par Piaget ; puis une automatisation du réflexe métacognitif en fin de protocole. Cette dynamique a toutefois varié selon le terrain. **En zone urbaine privée**, l'habitude réflexive était déjà partiellement installée ; la progression quantitative, faible en apparence, s'explique par un effet de plafond, le dispositif ayant surtout affiné une expertise déjà présente. **En zone urbaine publique**, l'évolution est la plus linéaire, le deuxième mois marquant un recul net des erreurs d'inattention, signe d'un transfert vers les exercices ordinaires. **En zone rurale publique**, les progrès sont restés invisibles durant les premières semaines avant un bond en toute fin de protocole — l'installation tardive de l'habitude ayant pu, par hypothèse à confirmer,

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

desserré une part de la charge de mémoire de travail jusque-là mobilisée par la gestion de l'implicite.

Ces observations invitent à formuler, avec la prudence que commandent les limites de l'étude, une explication convergente : les fragilités en langue ne relèveraient pas uniquement d'un manque de connaissances académiques, mais aussi d'un défaut de régulation attentionnelle. L'inhibition des automatismes de réponse exigeant une énergie considérable au cortex préfrontal, leur récidive en début de dispositif céderait progressivement la place, par ritualisation, à un contrôle moins coûteux. En entraînant systématiquement inhibition, flexibilité et mémoire de travail — d'abord sur des activités décrochées, puis transférées aux consignes ordinaires —, la routine réflexive semble avoir transformé le rapport de l'élève à la consigne : d'un stimulus d'exécution mécanique vers un problème de langue à décomposer, anticiper et vérifier.

4. Limites et perspectives

Sur le plan de la **validité interne**, l'impossibilité de contrôler strictement l'effet enseignant (style pédagogique, climat de classe) et un possible effet Hawthorne — les élèves expérimentaux étant conscients de participer à un dispositif valorisant — limitent l'isolement de la part de progression imputable au seul renforcement exécutif. Sur le plan de la **validité externe**, l'échantillon, bien que diversifié (214 élèves, trois établissements), repose sur des classes intactes et non sur une assignation aléatoire, ce qui en fait un design quasi expérimental dont les conclusions ne sauraient être généralisées sans réplication à plus grande échelle. Enfin, dix semaines demeurent une fenêtre courte au regard de la maturation développementale des fonctions exécutives, et l'absence de post-test différé ne permet pas de garantir la durabilité des acquis ni d'écarter un simple effet de familiarisation au test ; les outils de mesure, conçus pour cette recherche, n'ont par ailleurs pas fait l'objet d'une validation psychométrique indépendante.

Ces limites n'ôtent rien à l'intérêt pratique de cette recherche-action. Elle légitime d'abord l'institutionnalisation de courts moments dédiés à la métacognition, trop souvent sacrifiés au profit du seul produit de la tâche. La piste la plus prometteuse concerne ensuite la transposition de cette routine à d'autres disciplines — la résolution de problèmes en mathématiques, par exemple, où les troubles d'exécution sont également massifs —, afin de tester l'hypothèse d'une transférabilité large plutôt que d'un effet circonscrit au seul français. Plus largement, ces résultats invitent à différencier l'aide aux élèves en difficulté selon l'étayage exécutif réellement requis plutôt que selon la seule reprise des exercices non compris, ce qui suppose un investissement conséquent en formation initiale et continue des enseignants.

Conclusion

La réussite des élèves face aux tâches d'apprentissage ne peut, selon nous, faire l'économie d'un travail métacognitif explicite autour de la consigne elle-même. L'hypothèse d'une routine réflexive différenciée et ludique de 15 minutes, répétée deux fois par semaine sur dix semaines, trouve dans nos résultats un appui convergent, mesuré et circonscrit par les limites

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

méthodologiques exposées. Les données recueillies dans les trois contextes suggèrent que les fragilités langagières de certains élèves relèvent aussi d'un défaut de régulation attentionnelle susceptible d'être travaillé de façon spécifique et régulière — déplaçant le rapport de l'élève à la consigne d'un stimulus d'exécution mécanique vers un problème de langue à résoudre. Ce déplacement, confirmé par des répliques à plus grande échelle, ouvrirait des perspectives concrètes pour la formation des enseignants du primaire marocain, en légitimant l'intégration de moments réguliers et ritualisés dédiés à l'explicitation des processus exécutifs mobilisés par les tâches scolaires ordinaires.

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally, in Handbook of Research on Teaching, dirigé par N. L. Gage.
- Carboni, I., & Ehrlich, K. (2010). The impact of awareness and accessibility on expertise retrieval: A multilevel network perspective. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(4), 700-714. https://doi.org/10.1002/asi.21287
- Cartier, S. (2021). *Enseigner la métacognition pour développer les fonctions exécutives*. Chenelière Éducation.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delcambre, I. (2001). Écrire / construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche.
- Delcambre, I. et al. (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. CEGES – Université Lille 3.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Grégoire, J. (2021). Évaluer les fonctions exécutives à l'école. *Revue française de pédagogie*, 212, 45-60.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

- Hamann, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(9), 394-400.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Masson, S., & Potocki, A. (2023). *Les neuromythes en éducation*. Retz.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Presses universitaires de France.
- Ponce, C., & Tricot, A. (2020). Consignes en français : outils diagnostiques et remédiations. In *Adapter l'enseignement aux besoins exécutifs* (pp. 73-89). Presses universitaires de Grenoble.
- Rayou, P., & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy. *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
- Schultz, W. (2000). Multiple reward signals in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(3), 199-207.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013