

Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une Histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle), Jean-François CONDETTE (dir.), PUR, 2017, 365 p.

Annie Tobaty

DANS **ADMINISTRATION & ÉDUCATION 2019/1 N° 161**, PAGES III À III
ÉDITIONS **ASSOCIATION FRANÇAISE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION**

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.161.0123c

Date de mise en ligne : 06/05/2019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-III?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

RUBRIQUES



Notes de lecture

Quelles évolutions possibles de l'enseignement et la formation professionnels en Europe à l'horizon 2035 ?¹

Note d'information

du Centre Européen de Formation Professionnelle (CEDEFOP), novembre 2018

À partir d'une analyse de l'évolution de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) depuis 1995 et d'une large enquête européenne, le Centre européen de formation professionnelle (CEDEFOP) propose trois scénarios possibles à l'horizon 2035. Ces scénarios doivent permettre d'enrichir les débats stratégiques sur l'avenir de l'EFP en Europe². D'emblée on peut distinguer deux options :

– Une **hypothèse pessimiste** dans laquelle l'EFP est perçu comme un second choix destiné à former des travailleurs peu qualifiés. Dans cette hypothèse, l'automatisation et l'économie numérique accentueront la polarisation du marché du travail et réduiront la part des qualifica-

tions intermédiaires traditionnellement acquises par l'EFP.

– Une **hypothèse optimiste** dans laquelle l'EFP permet d'acquérir des qualifications plus élevées, tant en formation initiale que continue, et donc de limiter l'impact des technologies numériques sur le marché du travail.

L'analyse de l'évolution de la perception et du rôle de l'EFP depuis 1995 montre un certain équilibre entre ces deux tendances. Un sondage réalisé auprès de diverses parties prenantes (chercheurs, enseignants, employeurs, syndicats, décideurs politiques, ...) a porté sur toutes les formes d'enseignement professionnel, y compris au niveau supérieur (comme l'apprentissage ouvert aux ingénieurs ou aux doctorants). Les personnes interrogées ont majoritairement pensé que de tels développements devraient s'accroître au fil du temps et que l'EFP aurait tendance à mieux répondre aux attentes des employeurs, à condition d'améliorer l'anticipation des compétences attendues ainsi que les relations entre formateurs et employeurs. Les évolutions en cours privilégiant des compétences transversales et l'approche en termes d'acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) devraient réduire le clivage entre formation initiale et continue dans un contexte croissant d'apprentissage tout au long de la vie. Les répondants ont aussi insisté sur la nécessité de préparer les jeunes et les adultes non seulement à une vie professionnelle mais aussi à une citoyenneté active ou participative. Il est plausible que dans ce contexte général l'EFP y contribue plus largement et bénéficie d'une image plus positive.

1. Disponible en ligne : http://www.cedefop.europa.eu/files/9133_fr.pdf
2. Voir 'The changing nature and role of VET in Europe' (rapports thématiques et synthèse concernant les 28 États membres + l'Islande et la Norvège) : www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/cha,ging-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe

Trois scénarios sont proposés pour illustrer comment certains choix politiques peuvent influencer l'organisation et le contenu de l'EFP à l'horizon 2035. Ces scénarios sont conçus comme des 'idéaux types' (au sens de Max Weber) la réalité pouvant se rapprocher plus ou moins de l'un d'eux. Ils reposent sur un modèle fondé sur deux importantes dimensions et tensions : d'une part, une polyvalence vs une spécialisation, d'autre part, une dérive académique vs une dérive professionnelle. Dans l'hypothèse d'un développement polyvalent ou pluraliste, les systèmes d'EFP deviennent plus diversifiés avec des frontières plus floues avec l'enseignement général. Cette évolution s'oppose au maintien d'une distinction nette confinant l'EFP dans leurs racines traditionnelles. L'hypothèse d'une dérive académique conduit à une formation moins directement fondée sur les pratiques professionnelles et donnant plus d'importance aux approches théoriques. Elle s'oppose à une dérive donnant plus d'importance aux pratiques professionnelles pointues. Ces dimensions et tensions qui ont caractérisé la période 1995-2015 devraient perdurer selon le sondage. Trois scénarios ont pu ainsi être proposés.

Scénario 1 - L'EFP polyvalents au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie : ce scénario correspond à une vision élargie de l'EFP qui s'étend jusqu'à l'enseignement supérieur. Cette conception supprime la notion de l'EFP comme sous-système bien distinct du système global de formation. Elle correspond aussi à une polyvalence accrue des formations, plus pertinente dans un contexte qui requiert recyclage des compétences et reconversion professionnelle, et à une approche de plus en plus axée sur les compétences transversales, dès l'école primaire. Cette tendance doit réduire la distinction entre formation initiale et continue. Elle doit aussi s'accompagner de parcours de formation plus personnalisés ainsi que d'une transparence accrue des divers modes d'acquisition de compétences. Le rôle de la politique européenne pourrait être de contribuer à améliorer cette transparence au-delà des frontières. La complexité accrue de l'organisation de systèmes plus diversifiés et personnalisés requiert de nouveaux modes de gouvernance.

Scénario 2 - Les compétences spécialisées au cœur de l'EFP conçus comme un sous-système distinct : ce scénario suppose le maintien de la conception traditionnelle privilégiant les formations à des métiers spécifiques et dispensées par des établissements ou organismes spécialisés. Le lien avec l'apprentissage sur le lieu de travail est renforcé et l'image de ces formations reste mitigée. Le rôle des employeurs et des syndicats est important. Un défi majeur sera de concilier la spécialisation avec une ouverture suffisante pour s'adapter à des changements rapides. Cela doit conduire à une redéfinition et une revalorisation de l'apprentissage et des apprentis. Son extension à des niveaux d'enseignement supérieur doit y contribuer. La politique européenne peut contribuer à définir des normes communes, le 'cadre européen des certifications' en étant déjà une étape importante.

Scénario 3 - L'EFP au cœur des métiers : à vocation spécialisée et/ou marginalisée : ce scénario correspond à une conception étroite de la formation professionnelle, mettant l'accent sur la formation à des métiers spécifiques et à une amélioration des compétences pour répondre aux besoins du marché du travail à court et moyen terme. On accorde moins d'importance aux compétences transversales et une priorité aux publics à risque : jeunes et adultes en recherche d'emploi. Des sessions de formation à court terme, de plus en plus fournies par des ressources en ligne, vont connaître un nouvel essor. Cette tendance implique de nouveaux mode de gouvernance de l'EFP avec un rôle croissant des entreprises et des branches industrielles. La politique européenne pourrait contribuer à la transparence et la transférabilité des compétences acquises, d'avantage dans le cadre d'une politique de l'emploi que dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie.

Ces scénarios, qui coexisteront de diverses manières, appellent à une réflexion stratégique et un dialogue sur la finalité et le rôle de l'EFP, ainsi que sur les liens entre l'EFP et des visions différentes de l'avenir de nos sociétés.

Alain MICHEL

The impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching and Education Policies for the future¹

Ilkka TUOMI (ed. Cabrera M., Vuorikari R. & Punie Y.)

Joint Research Centre, Publications Office of the European Union, Luxembourg, novembre 2018, 42 p.

Ce rapport offre une analyse critique et une vision prospective du développement de l'intelligence artificielle (IA) et de son impact possible sur l'éducation. Il s'agit d'une contribution au Plan d'Action en matière d'éducation numérique² adopté en 2017 qui a pour objet de favoriser l'acquisition de compétences numériques par tous les citoyens au sein de l'Union européenne. Le plan comporte trois priorités : développer une meilleure utilisation des outils numériques pour apprendre et enseigner, développer des compétences numériques adaptées aux transformations technologiques, et améliorer l'éducation grâce à une meilleure analyse de données et une vision prospective. À l'avenir les innovations technologiques exerceront une pression forte pour transformer les pratiques, institutions et politiques éducatives. Il importe donc d'en estimer les impacts possibles et les défis politiques qui en résulteront.

La disponibilité de traitements de données de plus en plus nombreuses à coût faible a suscité un vif intérêt pour la recherche sur les réseaux neuronaux artificiels, c'est-à-dire des modèles de calcul fondés sur la structure et les fonctions des réseaux neuronaux biologiques. Ce type

de modèle est utilisé pour des traductions, l'analyse d'images, des voitures autonomes, des services automatisés et d'autres applications. Même si l'enthousiasme qui en résulte repose sur des ambitions irréalistes et une connaissance limitée des complexités sous-jacentes, on peut s'attendre à ce que les progrès de l'IA auront un impact sur les offres d'emploi, les compétences requises et les manières d'apprendre et d'enseigner. Or jusqu'ici, les applications de l'IA ont eu peu d'impact sur l'éducation. Mais, les progrès récents conduisent à penser que cette situation devrait évoluer rapidement. Il faut donc aider les éducateurs et les décideurs politiques à mieux appréhender les nouvelles potentialités offertes par les développements technologiques en cours. Des pressions économiques vont jouer en faveur d'une plus grande utilisation de l'IA. Au fur et à mesure que l'IA va progresser, elle va rendre obsolètes certaines pratiques éducatives ainsi que les structures institutionnelles. Il importe donc d'explorer les nouveaux besoins émergents d'une société de la connaissance et comment l'IA peut être utilisée de manière pertinente pour y faire face.

Les récentes avancées de l'IA sont fondées surtout sur l'accroissement considérable de données pouvant être traitées. En opposition avec des approches fondées sur une réflexion scientifique, on peut donc les caractériser comme des approches fondées sur des accumulations de données, la principale limite au développement de l'IA étant la capacité à en traiter des quantités toujours plus grandes. Mais, les algorithmes étant fondés sur des données historiques empiriques, ils ne peuvent appréhender le monde que comme une répétition du passé. Lorsque les performances des élèves sont évaluées à partir de tels systèmes, l'évaluation se fonde sur des critères reflétant certains biais culturels historiquement marqués. Or, il importe que soient prises en compte des options culturelles nouvelles. Même si certains systèmes d'IA commencent à s'intéresser à des activités créatives, on est encore loin de pouvoir dépasser des représentations fondées sur des données historiques.

Il est souvent supposé que l'IA permettra de développer des données per-

1. Disponible en ligne : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/impact-artificial-intelligence-learning-teaching-and-education>
2. Ce plan européen propose onze actions, dont la dernière concerne la « prospective stratégique » https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_fr

sonnalisées et rendre compte des diversités observées. Là encore, une limite de ces approches est liée au fait qu'elles reposent sur des catégorisations largement pré-définies. L'IA contribuera à des évolutions de la connaissance, mais on ne sait pas de quelle manière. Il est donc utile d'évaluer comment les usages de l'IA freinent ou favorisent les possibilités d'agir de manière responsable. Différents types de systèmes d'IA impactent différents aspects des comportements humains³. Un fait majeur est que le niveau d'activité porteuse de sens reste hors de portée de l'état de l'art actuel. Une application de l'IA a été le traitement de vidéos enregistrées en salle de classe auxquelles s'ajoutent des données collectées sur les médias sociaux. Alors qu'il devient techniquement possible de suivre des émotions et l'attention des élèves en temps réel et de fournir de telles informations pour aider enseignants et élèves, la confidentialité et la sécurité des données deviennent cruciales. Il en est de même des collectes d'informations sur les compétences et l'expérience des individus à partir des sources de données à accès libre, des médias sociaux, ou des badges numériques valorisant des compétences acquises de manière informelle. Dans ce rapport, une méthodologie est testée pour explorer comment pourrait évoluer le rôle de l'enseignant. Elle montre que plusieurs tâches considérées actuellement comme prioritaires pourraient être automatisées. Mais, cette conclusion repose sur une conception limitée du rôle de l'enseignant donnant une importance centrale à l'instruction et à une évaluation sommative des acquis des élèves. C'est négliger le rôle essentiel de l'enseignant en évaluation formative et pour développer des

compétences sociales. Il faut donc éviter un usage de l'IA qui conduirait à évaluer les élèves en fonction de pratiques pédagogiques tronquées. Si l'IA peut être considérée comme un avènement aussi fondamental que celui de l'électricité, il convient d'en avoir une utilisation prudente et d'éviter les excès d'un hyper empirisme.

Alain MICHEL

Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une Histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle)

Jean-François CONDETTE (dir.)
PUR, 2017, 365 p.

Ce gros livre – 365 pages – se veut une histoire des actions, des pratiques des inspecteurs. Il reprend les interventions de chercheurs français et européens lors de deux journées 'études de l'université d'Artois (21 novembre 2014 et 16 mars 2015).

La première partie est consacrée à l'histoire de l'inspection en France depuis la création de l'inspection générale en 1802. L'intérêt de cette partie est d'offrir un panorama complet de toutes les inspections, générale, primaire, technique, régionale et mettre en lumière les pratiques plus que les seules missions ou les statuts. D'où le recours à des sources « privées » : carnet pour les décisions prises en conseil des maîtres, autobiographies d'inspecteurs primaires, ou d'un instituteur italien, chronique d'une inspection extraordinaire dans l'académie de Douai en 1813, courriers de l'inspecteur général du Brunswick au tournant du XVII^e siècle, rapports d'inspection, etc.

Si la tendance, en France, est à une certaine uniformisation, au mois pour les inspections primaire, secondaire et technique, le détour par leurs histoires permet d'expliquer des particularités encore vivantes. Sans surprise au XIX^e siècle et au début du XX^e les inspections (et les pratiques des inspecteurs) montrent une forte affirmation du contrôle de l'état central sur

3. Voir le projet HUMAINT (*Human behaviour and Machine INTElligence*) projet interdisciplinaire du *Joint Research Centre*, qui cherche à comprendre l'impact de l'intelligence des machines sur les comportements humains, notamment sur les capacités cognitives et socio-émotionnelles et les processus de prise de décision : <https://ec.europa.eu/jrc/communities/community/humaint>

les personnels, sur le respect des prescriptions, mais aussi face aux autorités locales ou aux milieux économiques (enseignement professionnel et technique). Mais les divers auteurs décrivent aussi les actions d'animation pédagogique précoces (par exemple autour des « conférences pédagogiques » dans la Loire entre 1908 et 1914) de promotion de l'innovation (par exemple dans la Seine de 1870 à 1914) ou dans l'enseignement technique (Nord de la France 1888-1945).

L'action des inspecteurs en matière de ressource humaine (inspecteurs primaires, généraux ou plus récemment IPR) est soulignée, à travers en particulier quelques exemples de « rapports » : évaluation, expertise de l'action éducative menée, mais aussi classement, promotion.

Depuis une trentaine d'année l'action d'évaluation a changé et d'objet : évaluation des établissements (ce qui était déjà apparu au XIX^e siècle), du système. Il s'agit alors aussi bien de rendre compte de l'usage des deniers publics que de vérifier l'application des réformes. Les auteurs montrent cependant que si cette mission est affirmée, dans les pratiques les acteurs restent prudents voir « frileux ».

L'aide au pilotage des académies et des départements est abordée dans les deux derniers articles, consacrés aux IEN aujourd'hui et aux IPR, deux métiers en tension.

La deuxième partie met le projecteur sur 6 expériences européennes. On y constate le très fort lien entre les missions ou pratiques des inspecteurs et les choix politiques, que ce soit en Irlande, avant et après l'indépendance, en Italie de l'unification à aujourd'hui en passant par le fascisme, en Wallonie, dans le royaume uni de Thatcher, ou de façon plus étonnante dans le Brunswick de l'après-guerre de trente ans. Il s'agit ici à la fois d'affirmer le rôle du prince face aux pouvoirs religieux ou locaux, mais aussi d'aider à la reconstitution d'une élite après un conflit ravageur.

Ces « histoires » montrent l'originalité française mais contribuent à la relativiser fortement. Les convergences l'emportent en effet.

Annie TOBATY

Confiance, coopération et autonomie pour une école du XXI^e siècle

Yann CALGAN, Elise HUILLEY et Corinne PROST

Paris, Note du Conseil d'analyse économique, n° 48, octobre 2018, 12 pages.

Les enquêtes sur les résultats scolaires, notamment internationales, qui ont été menées depuis une vingtaine d'années, ont révélé de graves lacunes du système français d'éducation, autrefois considéré comme très performant. Outre le fait que dans des enquêtes, comme celle de PISA, la position relative de la France s'est sensiblement détériorée, il faut aussi noter que l'écart entre jeunes en difficulté issus de classes défavorisées et ceux des élites souvent issues de familles très favorisées (les mieux dotées d'un capital économique, social et culturel) est devenu le plus important de tous les pays de l'OCDE. Cela a conduit à remettre en cause le bien-fondé de l'approche française de l'élitisme républicain.

Ce rapport du Centre d'analyse économique (CAE) se concentre sur les causes possibles d'une telle situation, notamment le retard conséquent des élèves français en matière de compétences comportementales, telles que la confiance en ses capacités, l'estime de soi, le contrôle de l'anxiété, et la persévérance, ainsi que de compétences sociales telles que la coopération, le respect et la tolérance. Or, les travaux récents dans les sciences sociales et les sciences cognitives montrent que de telles compétences jouent un rôle dans la capacité à apprendre et de là pour la réussite tant scolaire que professionnelle, quelle que soit l'origine sociale des élèves. Il importe donc de changer les méthodes pédagogiques, notamment en personnalisant davantage l'enseignement et en développant l'autonomie ainsi que le travail en équipe et l'esprit coopératif.

Les auteurs rappellent la recommandation du Parlement et du Conseil Européens adoptée en 2006 qui définit huit compétences clés parmi lesquelles « apprendre à apprendre ». C'est précisément celle qui n'a pas été retenue en France

dans le socle commun de connaissances et de compétences (adopté la même année) au motif qu'on ne savait pas comment l'évaluer¹. Or, cette compétence transversale recouvre à la fois l'autodiscipline, l'autonomie, la capacité à surmonter les obstacles, une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes, mais aussi la capacité à travailler en équipe, un ensemble de compétences que l'OCDE qualifie de socio-émotionnelles. Le rapport décrit divers résultats d'enquêtes internationales montrant le handicap des jeunes français en termes de manque de confiance et de pessimisme. Il résume aussi les aspects positifs d'expériences étrangères, notamment aux États-Unis, pour favoriser l'acquisition de ces compétences. En particulier, la priorité qui leur est accordée dans l'enseignement primaire a eu des conséquences positives significatives sur le succès dans l'enseignement secondaire. De même, des expériences du même type, menées auprès d'adolescents en difficulté, ont eu des effets positifs très sensibles sur les résultats scolaires. Le rendement très élevé sur le long terme de ces expériences, notamment en termes d'emplois et de

1. La révision de ce socle en 2016 – désormais intitulé « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture » – n'introduit pas explicitement la compétence « apprendre à apprendre », mais la nouvelle présentation plus interdisciplinaire et systémique du curriculum comporte cinq grands domaines dont un s'intitule « les méthodes et outils pour apprendre », ce qui ne recouvre que partiellement la notion de compétence « apprendre à apprendre », notamment les aspects socio-émotionnels. Par ailleurs, une Recommandation du Conseil de l'Europe datée du 17 janvier 2018 rappelle que les compétences clés comprennent des connaissances, des compétences et des attitudes et met notamment l'accent sur les compétences requises par la société numérique et un développement durable, leur développement par des approches pédagogiques diversifiées et améliorer leur évaluation.

salaires, est dû au fait que les compétences socio-comportementales et émotionnelles ont un impact aussi important que les compétences en littérature et en numératie.

Le rapport souligne aussi que la tertiarisation de l'économie et la révolution numérique confèrent plus d'importance aux compétences sociales. Il soutient aussi que l'on peut établir un lien en France entre le déficit de ces compétences et les modes de management. En conséquence, les auteurs préconisent un changement de pédagogie 'car l'école en France laisse trop eu de place à la personnalisation du travail et au travail coopératif, perpétuant un enseignement vertical privilégiant le travail individuel associé à un système d'évaluation des acquis anxiogène qui perpétue les écarts de performance'. En se fondant sur plusieurs études internationales (surtout de l'OCDE) les auteurs formulent cinq propositions :

- développer la personnalisation de l'enseignement ;
- développer la formation initiale et continue des enseignants pour modifier leurs pratiques pédagogiques ;
- privilégier l'évaluation formative des élèves durant la scolarité obligatoire ;
- développer l'accompagnement des chômeurs et des NEET intégrant un renforcement des compétences socio-comportementales ;
- développer une « mallette des parents » centrée sur l'encouragement, la motivation et l'estime de soi de leur enfant.

Ce rapport du CAE rejoint de très nombreuses études analysant l'importance des aspects comportementaux et affectifs pour encourager les élèves à apprendre dans un environnement moins stressant et à travailler en équipe. La situation a commencé à changer en France avec la référence croissante au sein de l'école à des notions telles que 'attitude bienveillante', 'exigence bienveillante' et 'empathie à l'égard des élèves en difficulté'. À cet égard, les analyses du CAE auraient pu intégrer dans leur argumentation certains apports récents de la neurologie cognitive et de la neurologie émotionnelle et sociale. En définitive, on redécouvre aussi les vertus chères à Socrate d'une posture maïeutique de l'éducateur.

Alain MICHEL

Heureux d'apprendre à l'école

Dr Catherine GUEGUEN

Les Arènes - Robert Laffont, Paris, 2018, 343 pages, 20,90 €

De fait, le sous-titre de ce livre est plus explicite quant au sujet traité : « *Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation* ». En effet, la double expérience de pédiatre et de psychologue de l'auteur lui permet de montrer le lien étroit, pourtant souvent ignoré, entre les aspects émotionnels et affectifs de la vie des enfants et des adolescents et leurs capacités d'apprentissage. L'ouvrage se situe donc au confluent de deux évolutions, relativement récentes en France : d'une part, le plus grand intérêt porté au bien-être des élèves et à leur confiance en soi comme déterminant crucial de leur réussite scolaire – d'où les références de plus en plus fréquentes à la notion de « bienveillance », comme cela a été décrit et commenté par Marc Bablet dans la rubrique « *Les mots de l'éducation* » du numéro 145 (2015-1) de cette revue – et d'autre part, les développements de la recherche sur le cerveau, notamment les neurosciences cognitives, désormais prises sérieusement en compte par le Ministre, le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (créé en janvier 2018 et présidé par Stanislas Dehaene, titulaire de la chaire psychologie cognitive et expérimentale du Collège de France), mais aussi par les cadres du ministère et l'Inspection générale.

Catherine Gueguen développe tout un argumentaire, fondé sur les résultats de très nombreuses études scientifiques, et

assorti de nombreux exemples concrets, pour souligner le rôle crucial de l'attitude empathique des parents et des enseignants pour développer la motivation à apprendre des enfants et des adolescents. La démonstration s'appuie sur des études essentiellement américaines, mais aussi de divers pays européens et asiatiques, portant sur des échantillons importants d'enfants et d'adolescents, qui examinent l'impact sur le fonctionnement du cerveau d'environnements caractérisés par plus ou moins d'agressivité ou de maltraitance émotionnelle. On peut s'étonner que dans la masse de ces études et expérimentations, une seule se situe en France (page 165) : celle de l'Académie de Nantes, en 2017, visant à permettre aux enseignants de CM1, CM2 et sixième de développer les compétences socio-émotionnelles de leurs élèves.

Autre surprise, la très longue et riche bibliographie de l'ouvrage ne contient aucune référence aux travaux sur les neurosciences cognitives, ce qui semble montrer que si neurosciences cognitives et neurosciences affectives et sociales sont complémentaires, comme le soutient Catherine Gueguen, il semble qu'elles évoluent de manière largement indépendante, sans fertilisation croisée. Pourtant, elles reposent sur un même constat expérimental : la plasticité du cerveau et la double influence des attributs génétiques et de l'environnement (neuroplasticité et épigénétique). Ce livre, particulièrement précieux dans le contexte français, comporte une annexe très pédagogique sur le fonctionnement du cerveau et les fonctions des diverses régions cérébrales.

Alain MICHEL