

Christine BERZIN

## INTERACTIONS ENTRE PAIRS ET APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

### LE CAS DU TUTORAT : INTÉRÊTS ET LIMITES

**Résumé :** L'objectif de cet article vise à s'interroger sur la place et le rôle des interactions dans les apprentissages à l'école maternelle. La réflexion proposée s'appuie d'une part sur les instructions officielles des trente dernières années et d'autre part sur des travaux de recherche d'inspiration vygotkienne. Une place particulière est faite à l'analyse du tutorat entre enfants, encouragé dans les dernières instructions officielles de 2002.

**Mots clefs :** interactions, tutorat, école maternelle, apprentissages, mécanismes socio-cognitifs.

A la différence des apprentissages que les enfants font naturellement, les apprentissages scolaires ont la particularité de relever de processus sociaux très contrôlés notamment des points de vue de l'institution dans le cadre de laquelle ils s'exercent, des contenus d'apprentissage et des enseignants qui les rendent accessibles aux élèves par le biais de différentes modalités d'enseignement (Weil-Barais, 2004). Si l'on veut bien accepter l'idée, dans la lignée de Vygotski, que « l'école est le lieu même de la psychologie, parce que c'est le lieu des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques » (Bronckart, 1985), l'analyse des mécanismes d'apprentissage devient alors indissociable des conditions d'enseignement.

Nous nous proposons de nous centrer sur la question de la place accordée aux interactions entre pairs à l'école maternelle et de leurs effets sur les apprentissages des élèves. Il s'agira, en premier lieu, sur la base d'une analyse des instructions officielles des trente dernières années, de mettre en évidence l'évolution, au plan institutionnel, du statut et du rôle accordés à ces interactions dans les acquisitions des élèves, pour ensuite nous centrer sur la contribution de ces interactions aux apprentissages, dans le cas notamment du tutorat ouvertement encouragé dans les dernières instructions de 2002.

### **QUELLE PLACE POUR LES INTERACTIONS À L'ÉCOLE MATERNELLE DANS LES TRENTE DERNIÈRES ANNÉES ?**

Après avoir été destinée à répondre à une nécessité sociale, l'école maternelle est désormais reconnue comme un lieu d'éducation et d'acquisition dans lequel l'« activité » de l'enfant a longtemps occupé une place déterminante. Le texte publié en 1977 portant sur les méthodes de l'école maternelle précise ainsi que l'enseignement préélémentaire vise une éducation globale, un développement harmonieux de l'enfant par une pédagogie de l'action qui privilégie « une relation active entre l'environnement et l'enfant ». De cette façon, l'enfant « élargit son expérience, explore le monde et explore ses connaissances ». On reconnaît là l'influence du constructivisme piagétien centré sur les interactions du sujet et de l'environnement. Il faut attendre les instructions de 1986 pour voir la question des relations à autrui mise en valeur dans le cadre de l'objectif de socialisation, qui constitue l'un des trois objectifs qui incombent à l'école maternelle aux côtés de l'objectif « scolariser » et de l'objectif « apprendre et exercer ». On relève ici encore l'influence du modèle piagétien, les activités proposées à l'école maternelle permettant en quelque sorte de dépasser le stade égocentrique du niveau préopératoire concret. Le développement des relations interpersonnelles est appréhendé en tant qu'objectif à atteindre. C'est dans le cadre des instructions de 1995 que ces relations sont désormais considérées comme moyen d'apprentissage. En même temps qu'il est toujours fait référence à l'activité du sujet dans la mesure où il est précisé que le maître « doit tirer parti de l'expérience de l'enfant », il est indiqué que « les apprentissages sont favorisés par la richesse des relations qui se développent entre les enfants eux-mêmes et entre les enfants et le maître ». Certains mécanismes sociocognitifs tels que l'imitation, l'explication d'enfant à enfant sont d'abord présentés comme des facteurs importants d'apprentissage pour ensuite être ouvertement encouragés. C'est ainsi que le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) et la coopération entre pairs sont particulièrement valorisés, dans les dernières instructions de 2002, « l'expérience de ces formes diverses de relations permettant à l'enfant de construire sa personnalité et de conquérir son autonomie ». Le tutorat est ainsi considéré « comme permettant d'instaurer des habitudes d'activités autonomes » dans différents domaines d'activités alors que la coopération entre pairs, doit être favorisée au-delà des temps collectifs dans le cadre notamment de travaux en petits groupes. On dénote bien là une évolution dans la place et le statut accordés aux interactions désormais envisagées en tant que moyen au service du développement et non plus uniquement en tant qu'objectif à atteindre. A la différence des travaux de recherche d'inspiration vygotskienne évoqués ci-après, les effets de ces interactions sont plus particulièrement envisagés au niveau de la dimension globale du développement plutôt qu'au plan des apprentissages proprement dits.

### **DES INTERACTIONS CONSTITUTIVES DES APPRENTISSAGES**

Deux périodes successives dans les travaux de recherche francophones relatifs aux interactions en dyades peuvent être distinguées : une première centrée sur

## LE TUTORAT À L'ÉCOLE MATERNELLE : INTÉRÊTS ET LIMITES

l'identification des mécanismes sociocognitifs favorables au développement cognitif pour chacun des partenaires de l'interaction, une seconde assortie d'études plus qualitatives visant à décrire les processus qui construisent dans l'interaction l'apprentissage chez les individus (Gilly *et al.*, 1999).

La majeure partie des premières études, la plupart du temps expérimentales, vise à mettre en évidence la progression au plan cognitif de sujets ayant résolu une tâche en dyade comparativement à des sujets ayant résolu seuls la tâche. Dans la lignée des travaux de l'école de Genève (Perret-Clermont, 1979 Doise et Mugny, 1981), le conflit sociocognitif, qui a rencontré beaucoup d'audience dans les milieux pédagogiques, est le premier mécanisme à être identifié sans que les situations mises en œuvre dans le cadre de la classe n'aient d'ailleurs nécessairement à voir avec les situations expérimentales. Bien que moins médiatisés dans la littérature pédagogique, de nombreux autres travaux viennent compléter et nuancer cette première approche en mettant en évidence d'autres formes de mécanismes sociocognitifs d'acquisition (pour une synthèse se reporter à Gilly, 1995). On retiendra notamment, compte tenu de l'âge des enfants qui nous préoccupent ici, le mécanisme d'imitation.

L'activité imitative, outre sa fonction relationnelle, se voit désormais reconnaître un véritable rôle d'acquisition et d'organisation (Wynnykamen, 1990) dépassant l'idée d'« imprégnation passive » qui lui a été parfois été associée. Qu'il s'agisse d'apprentissage par observation (Bandura, 1976) ou d'imitation organisatrice (Stamback *et al.*, 1983), la fonction d'acquisition de ces interactions s'exerce au travers d'un processus actif de prise, de sélection, de traitement d'information dont la dimension conflictuelle n'est pas absente même si elle s'exprime sur un mode intra-individuel.

La diversité en même temps que la spécificité des différents mécanismes mis au jour dans cette première période conduisent à questionner la capacité de chacune des conceptualisations évoquées à « rendre compte d'un ensemble suffisamment large de modalités d'acquisition » (Beaudichon, Verba et Wynnkamen, 1988). C'est pourquoi, seule une perspective intégrée, postulant une pluralité de mécanismes sociaux d'acquisition, apparaît la plus à même de rendre compte des différentes modalités d'acquisitions possibles et, comme le montre également Weil-Barais (2004) à propos des différentes conceptions de l'apprentissage, de nous prémunir de tout dogmatisme théorique et, surtout, d'éviter d'enfermer l'élève dans un seul cadre. Dans cette perspective, les mécanismes de co-construction, avec ou sans conflit, d'imitation et de tutelle co-existent et peuvent être sollicités à tour de rôle en fonction d'un grand nombre de facteurs agissant ensemble, telles que la nature de la tâche, de la dyade, les caractéristiques des sujets (âge, plus ou moins grande habileté à interagir avec autrui). Majoritairement abordée au travers de dyades d'enfants d'âge scolaire, cette approche pluridimensionnelle des acquisitions de connaissances s'applique également à l'étude des activités partagées chez les très jeunes enfants. Verba (1993, 1994) postule à cet égard une continuité entre la période préverbale et la période verbale. C'est ainsi que les mécanismes d'observation-élaboration, de co-

construction ou encore d'activité guidée sont considérés comme des formes élémentaires des mécanismes précédemment évoqués.

Autant d'observations qui justifient bien que les interactions puissent être désormais envisagées à l'école maternelle, comme nous le précisent les textes officiels, comme un moyen au service des apprentissages plus qu'une fin en soi s'inscrivant uniquement dans un projet de socialisation.

Contrairement à cette première période où les observations réalisées le sont plutôt dans le cadre de tâches de laboratoire, les interactions tendent aujourd'hui à être de plus en plus étudiées en contexte et sur la base de la réalisation de tâches proches des contenus scolaires (Gilly *et al.*, 1999). Ce contexte est décliné en trois niveaux fonctionnels incluant le contexte situationnel, interactionnel et interdiscursif. Le premier renvoie aux conditions institutionnelles, le second aux interactions proprement dites alors que le troisième concerne de façon spécifique le discours. L'analyse de ce dernier niveau du contexte que constitue le contexte interdiscursif fait le plus souvent appel à l'analyse interlocutoire en ce qu'elle offre la possibilité de « caractériser chaque unité élémentaire d'un échange (acte de langage) du point de vue des articulations entre ses deux aspects, social et cognitif, puisque la fonction illocutoire de l'acte y est envisagée par rapport à l'enjeu cognitif qu'exprime son contenu propositionnel ».

Le numéro du *Bulletin de Psychologie* « Interaction, acquisition de connaissances et développement » (2003) ainsi que le numéro spécial de l'INETOP « Coopérer et apprendre par le dialogue » (2003) offrent un certain nombre d'exemples de ces recherches visant à mettre en évidence le rôle des échanges dialogiques dans l'appropriation des savoirs scolaires. La tenue récente du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? » (IUFM Nord — Pas de Calais, Université Lille 3) qui réunissait des chercheurs de différents horizons montre que cet intérêt est désormais partagé par différentes disciplines, notamment les didactiques disciplinaires comme en témoigne le récent numéro consacré aux activités langagières par la revue de didactique des sciences *Aster*<sup>1</sup>. On pourrait aussi citer plusieurs articles de la revue de didactique du français *Repères*<sup>2</sup>. L'ensemble de ces travaux concourt à analyser comment le sujet apprend au cours d'échanges sociocognitifs et à préciser le rôle des échanges langagiers dans cet apprentissage. Il dénote en outre une extrême variabilité des modalités interactives selon le contexte concerné. Plutôt que de souligner les effets sur le développement cognitif, il s'agit désormais d'identifier les processus en jeu au cours des échanges interactifs. C'est à ces échanges interactifs instaurés dans le cadre d'un tutorat développé en classes maternelles multi âges que nous allons nous intéresser maintenant.

---

<sup>1</sup> Cf. le numéro 37 (2003) consacré aux interactions langagières

<sup>2</sup> Voir notamment les numéros 15 (1997) : « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », 17 (1998) : « L'oral pour apprendre », 24-25 (2001-2002) : « Enseigner l'oral ».

**UNE FORME D'INTERACTION ENCOURAGÉE  
EN MATERNELLE : LE TUTORAT**

Bien qu'encouragé dans les nouveaux programmes de 2002, le tutorat entre élèves ne constitue pas à proprement parler une innovation pédagogique. Rappelons en effet que les interactions de tutelle définies par Bruner (1983) comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre par un adulte ou un « spécialiste » pour venir en aide à quelqu'un de moins adulte ou spécialiste que lui » ont été développées dans les années soixante dans le cadre des expériences américaines du « learning through teaching » qui seront reprises en France et en Belgique dans les années quatre-vingt et qui concernaient des élèves de classes primaires ou secondaires (Berzin, 2000). Alors que ces premiers travaux se sont plutôt centrés sur une analyse psychosociale des bénéfices du tutorat en terme de modèle d'identification offert par le tuteur plus accessible que celui du maître, des travaux plus actuels, majoritairement anglo-saxons (pour une synthèse voir Baudrit, 2003), le plus souvent centrés également sur des enfants d'âge scolaire, s'intéressent désormais aux effets cognitifs générés chez les élèves tutorés et chez les tuteurs ainsi qu'aux modalités d'aide développées au cours de l'interaction.

Bien que les observations réalisées en crèche auprès de très jeunes enfants aient pu mettre en évidence des formes précoces d'interactions de tutelle, y compris dans la période préverbale, la préconisation d'une généralisation de ces expérimentations de tutorat à l'école maternelle n'est pas sans poser un certain nombre de questions. Sachant d'un côté, qu'un certain nombre des travaux relatifs au tutorat entre enfants montrent que comparativement aux adultes, les enfants se focaliseraient davantage sur le but immédiat, laisseraient une initiative et une participation moindre au tuteur et auraient plus de difficulté à ajuster l'aide apportée aux besoins de leur partenaire, il n'est pas inutile de se demander si les jeunes enfants ne sont pas susceptibles d'être encore plus en difficulté que leurs camarades d'école primaire. L'effort de distanciation requis par rapport à l'agir, de la part du tuteur, pour envisager la tâche sous l'angle du comment faire et non pas de la réalisation proprement dite (Barnier, 2001) n'est-il pas notamment susceptible d'être entravé par des compétences langagières qui ne sont pas encore nécessairement optimales à cet âge ? Par ailleurs, qu'en est-il de la représentation du rôle de tuteur dans le cadre de dyades faiblement asymétriques dans lesquelles la mise en place d'une interaction de tutelle ne va pas nécessairement de soi comme dans le cadre de dyades plus fortement asymétriques où l'adulte est nécessairement là pour aider l'enfant ? Autant de questions qui nous ont conduit à analyser les interactions de tutelle développées dans le cadre de classes maternelles multi âges. La place impartie ici ne nous permettant pas de détailler l'intégralité des analyses mises en œuvre qui ont fait l'objet de présentations par ailleurs (Berzin, 2001, 2002, 2004), nous nous limiterons à reprendre les principales conclusions de ces travaux.

Si l'on veut bien considérer avec Gilly (1987) que l'interaction de tutelle suppose à la fois une asymétrie portant sur les sujets (asymétrie de compétence) en même temps qu'une asymétrie « des statuts et des rôles assignés », l'interaction enfant/enfant se différencie de l'interaction adulte/enfant dans la mesure où cette

dernière est presque toujours de tutelle, ce qui n'est pas nécessairement le cas des dyades d'enfants où l'expert enfant, à la différence de l'expert adulte, n'exerce pas nécessairement spontanément les fonctions de tuteur (Winnykamen, 1996), *a fortiori* dans le cas d'une asymétrie relative basée uniquement sur une faible différence d'âge : une année pour les interactions observées ici qui réunissaient des enfants de la section des grands (SG) et de la section des moyens (SM) dans le cadre de tâches mathématiques<sup>3</sup>.

Concernant la représentation que les enfants peuvent se faire du rôle de tuteur, la plupart des enfants s'avère capable d'évoquer au moins une situation d'entraide vécue en tant que tuteur ou tutoré. Les expériences en tant que tuteur, rapportées par les enfants, réfèrent majoritairement à des situations d'aide développées à l'égard d'enfants du même âge ou plus jeunes. Elles peuvent concerner, selon les cas, des situations scolaires ou extrascolaires, ces dernières étant principalement liées au cadre de vie familial. Les aides évoquées dans le cadre scolaire le sont à des fins d'entraide et de socialisation (« Quand un petit veut traverser, je l'aide, je fais les lacets des petits, je les aide à s'habiller... ») ou dans le cadre d'acquisitions ou exercices spécifiques réalisés en classe notamment lorsqu'elles sont régulièrement sollicitées dans le cadre de la classe. Les enfants disent alors aider à la réalisation d'un puzzle, d'un dessin...

Par contre, de nombreux enfants donnent une définition substitutive de l'aide plutôt qu'instrumentale. C'est pourquoi une information préalable sur le rôle attendu du tuteur a été proposée dans le cadre des expérimentations rapportées ici. L'enfant tuteur développe alors des stratégies d'aide plus adéquates en laissant davantage d'initiative à son partenaire et en renforçant le contrôle exercé à son encontre. Toutefois, en dépit de ces efforts, on enregistre une relative rareté des verbalisations tant au niveau de l'explicitation de la stratégie de résolution de la tâche à développer, que de la justification des rectifications apportées à la réalisation du partenaire. Il convient ici, nous semble-t-il, d'invoquer un aspect essentiel de l'activité du tuteur, très bien souligné par Barnier (2001), qui qualifie cette activité de « modélisation sémiotique ». Il ne s'agit pas pour le tuteur « simplement de parler de celle-ci (la tâche), mais de reconstruire sur le plan logico-verbal la logique de résolution de la tâche dans le but de la rendre plus intelligible pour le tutoré ». Une telle activité requiert une réflexion métacognitive à la fois orientée vers « ce que fait le tutoré et vers les exigences propres à la réalisation de la tâche » ainsi que des capacités de verbalisation de l'action. C'est pourquoi, il convient de s'interroger sur le rôle de ces compétences dans l'exercice de la tutelle.

Concernant l'impact des compétences langagières, nos observations ont permis de montrer que si ces compétences semblent bien jouer un rôle dans la conduite de la tutelle, elles ne permettent pas de rendre compte à elles seules des difficultés

---

<sup>3</sup> Nous tenons à remercier Rachel Bourgain et Catherine Bernard, maîtres formateurs, directrice et enseignante à l'école de Venette (60) pour leur précieuse collaboration lors de l'enregistrement et de l'analyse des données recueillies dans le cadre de la recherche « école primaire » pilotée par L'INRP (1998-2002).

## LE TUTORAT À L'ÉCOLE MATERNELLE : INTÉRÊTS ET LIMITES

rencontrées par les enfants à expliciter la règle impliquée dans la tâche concernée. Une meilleure maîtrise de cette compétence oriente certes différemment la nature des échanges mais sans que la part d'explicitation centrée sur la règle ne devienne toutefois prédominante, le contrôle et l'aide directe occupant toujours une place importante. Ce constat semble aller dans le sens d'une certaine propension des tuteurs enfants à se centrer sur la réalisation de la tâche à court terme plutôt que sur la compréhension de la règle sous-jacente (Ellis et Rogoff, 1986), autrement dit du « comment faire » qui sollicite les fameuses compétences métacognitives auxquelles nous faisons allusion plus haut. Il convient de noter qu'au niveau langagier, cette compétence à expliciter une règle donnée est loin d'être maîtrisée par tous les élèves. Ce qui peut expliquer la faible part occupée par l'explicitation de la règle comparativement à ce qui est observé chez des enfants plus âgés. Il semble par contre que les enfants les moins performants dans le domaine du langage pallient les difficultés éprouvées en privilégiant les échanges non verbaux avec leurs partenaires, voire dans certains cas en agissant seuls, sans communiquer.

Pour autant, l'information préalable donnée au tuteur sur son rôle ainsi que la possession d'un bon niveau de verbalisation ne sauraient constituer la garantie d'un tutorat efficace, comme en attestent un certain nombre d'exemples, dans la mesure où les caractéristiques des tuteurs et des tutorés, les types de tâches, les conditions de réalisation des tâches se révèlent ainsi susceptibles de faire varier les effets enregistrés. En outre, l'analyse au cas par cas du fonctionnement des différentes dyades dénote une extrême diversité qui doit conduire à considérer que le tutorat ne saurait être envisagé comme une modalité d'interaction exclusive.

Comme nous l'avons montré en première partie, le statut des interactions dans les apprentissages scolaires a bel et bien évolué. Cette évolution prend nettement en compte la contribution des travaux de recherche s'inscrivant dans le cadre d'une psychologie tripolaire (sujet/objet/autrui). Dans cette perspective, les interactions ne peuvent qu'être considérées comme constitutives du développement et des apprentissages. Toutefois, la mise en évidence d'une multiplicité de mécanismes socio-cognitifs et de l'extrême diversité de fonctionnement de ces différentes modalités interactives ne peut qu'interdire tout dogmatisme pédagogique. Comme nous l'avons vu avec le tutorat entre élèves, aucune forme d'interaction ne saurait en effet avoir d'effet systématique. C'est pourquoi le recours aux interactions nous paraît donc devoir être diversifié et assorti de la nécessité de doter les enseignants d'outils susceptibles de leur permettre de se questionner sur les effets des dispositifs pédagogiques mis en œuvre.

**Christine BERZIN**  
**CURSEP, Université de Picardie**

*Abstract* : The purpose of this paper is to question the place and the role of interactions in pre-school learning. We are studying the official instructions from the last thirty years

and the research conducted in a Vygostki frame. A special place is granted to the analysis of tutoring which is encouraged in the last official instructions of 2002 between children.

### Bibliographie

- Bandura A. (1976, trd. franç. 1980) *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Barnier G. (2001) *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Baudrit A. (2003) *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaudichon J., Verba M. & Winnykamen F. (1988) « Interactions sociales et acquisition de connaissance chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. » — *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 1 (129-141).
- Berzin C. (2000) « Interactions de tutelle comme mode d'apprentissage à l'école ? » — *Psychologie Française* 45-3 (201-207).
- Berzin C. (2001) « Le tutorat en milieu scolaire : impact de la représentation du rôle de tuteur sur les modalités d'aide développées » — Actes du 4<sup>e</sup> congrès international de l'AECSE : actualité de la recherche en éducation et formation, 7-8 septembre 2001, Lille (CD Rom).
- Berzin C. (2002) « Tutorat spontané, tutorat dirigé à l'école maternelle, observations d'interactions de tutelle entre pairs dans la résolution d'une tâche logique ». — Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire*, Dijon-IUFM de Bourgogne, 6 et 7 juin 2002.
- Berzin C. (2004) « Compétences langagières et modalités interactives en situation de tutorat » — Actes du colloque *Faut-il parler pour apprendre ?*. Arras – IUFM Nord-Pas de Calais, 24-25-26 mars 2004 (CD Rom).
- Bronckart J.-P. (1985) « Vygotsky, une œuvre en devenir » — in : B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (éds.) *Vygotsky aujourd'hui* (7-21). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bruner J.-S. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF
- Doise W. & Mugny G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Ellis S. et Rogoff B. (1986) « Problem solving in children's management of instruction » — in : E. Mueller & C. Cooper (eds.) *Process and outcome in peer relationship* (300-325). New-York : Academic Press.
- Gilly M. (1987) « Interactions entre pairs et constructions cognitives : des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique » — *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, numéro hors série : « Le fonctionnement de l'enfant à l'école : bilans et perspectives psychologiques et didactiques » (127-138).



## LE TUTORAT À L'ÉCOLE MATERNELLE : INTÉRÊTS ET LIMITES

- Gilly M. (1995) « Approches socio-constructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire » — in : D. Gaonach' et C. Golder (éds.) *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (130-167). Paris : Hachette.
- Gilly M, Roux J-P. & Trognon A. (1999) *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Perret-Clermont A.-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- M.E.N. (1977) « Instructions du 2 août 1977 » — in : A.-J.-C. Bertrand (éd.) *Le guide des instituteurs* (1989).
- M.E.N. (1986) « Orientations pour l'école maternelle (circulaire du 30 janvier 1986) » — in : A.-J.-C. Bertrand (éd.) *Le guide des instituteurs* (1989).
- M.E.N. (1995) *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP.
- M.E.N. (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP.
- Stamback M., Barriere M., Bonica I., Maisonnnet R., Musatti T., Rayna S. & Verba M. (1983) *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : PUF.
- Verba M. (1993) « Cooperative formats in pretend play among young children » — *Cognition and Instruction* 11 (265-280).
- Verba M. (1994) « The Beginnings of collaboration in peer interaction » — *Human Development* 37 (125-139).
- Weil-Barais A. (2004) *Les apprentissages scolaires*. Paris : Bréal.
- Winykamen F. (1990) *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.
- Winykamen F. (1996) « Expert et ou tuteur ? Les comparaisons entre dyades adulte/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? » — *Revue Internationale de Psychologie de l'Éducation* 2 (13-35).