



**HAL**  
open science

## Du laboratoire au terrain. Tensions entre questions éducatives et recherches en psychologie

Christine Berzin

► **To cite this version:**

Christine Berzin. Du laboratoire au terrain. Tensions entre questions éducatives et recherches en psychologie. L'éducation en tension(s), Presses universitaires de l'Artois, pp.219-228, 2021, 978-2-84832-467-8. hal-03930213

**HAL Id: hal-03930213**

**<https://u-picardie.hal.science/hal-03930213>**

Submitted on 1 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

[Christine Berzin. Du laboratoire au terrain. Tensions entre questions éducatives et recherches en psychologie. \*L'éducation en tension\(s\)\*, Presses universitaires de l'Artois, pp.219-228, 2021, 978-2-84832-467-8. \(hal-03930213\)](#)

L'avènement au début du siècle dernier d'une psychologie dite scientifique fait émerger une démarche de recherche expérimentale visant à émettre des hypothèses qu'il s'agit de tester par le biais d'une méthodologie inspirée de démarches transposées des disciplines scientifiques alors en constitution. Le paradigme expérimental en question consiste en premier lieu à opérationnaliser les hypothèses testées sur la base d'indicateurs observables dont il convient d'appréhender les effets ou les interactions toutes choses étant égales par ailleurs. Il s'agit ensuite de statuer sur la robustesse du phénomène observé par le truchement de tests statistiques visant à se prononcer sur le caractère aléatoire ou systématique de l'effet constaté.

La mise en œuvre bien ordonnée d'une telle démarche est-elle à même de rendre compte de la réalité des processus d'apprentissages à l'œuvre au sein de la salle de classe ? Telle est la question que le présent chapitre se propose d'aborder en examinant, sur la base de deux exemples en lien avec les intérêts de recherche de l'auteur, les tensions rencontrées dans la contribution possible, ou pas, des données de recherche issues du laboratoire à la compréhension des processus d'apprentissage observés sur le terrain. Comme l'écrivait Bruner (1991) dans une communication intitulée *Culture et développement : un nouveau regard*, « Une hypothèse vérifiée à .0001 n'est peut-être rien de plus qu'un tribut à notre ingéniosité à imaginer des situations idéales permettant de tester cette hypothèse. Elle peut s'avérer vraie au laboratoire, mais sans rapport aucun avec la réalité quotidienne ».

L'objectif de la journée d'étude dont est tiré ce chapitre visant également à donner à voir à l'ensemble du laboratoire les travaux des uns et des autres, a été fait ici le choix, plutôt que de présenter une recherche actuelle, de rendre compte dans un premier temps de l'évolution méthodologique d'un itinéraire de recherche dans le cadre de l'étude de la contribution des interactions aux apprentissages scolaires. Un second temps sera consacré à élargir la réflexion sur les tensions entre laboratoire et terrain à partir d'un autre domaine de recherche fréquemment convoqué au plan médiatique. Sera alors évoquée la question des rythmes scolaires qui nous paraît bien illustrer la manière dont les résultats de la recherche en psychologie peuvent être exploités à plus ou moins bon escient pour interroger les politiques éducatives.

### **Interactions sociales et apprentissages : un itinéraire de recherche**

Le point de départ de nos interrogations sur la contribution des interactions sociales aux

apprentissages scolaires s'inscrit dans le cadre d'une psychologie sociale des acquisitions telle que Beaudichon, Verba & Winnykamen (1989) ont pu la définir. Cette approche se caractérise par une perspective intégrative pluridimensionnelle, prenant à la fois en compte les acquis de l'approche socio-historique de Vygotsky (1985) et Bruner (1991), de la perspective socio-constructive de l'école de Genève (Doise & Mugny, 1981) nuancée par la perspective procédurale de Gilly (1995) ainsi qu'un renouvellement de la manière d'envisager le rôle de l'imitation dans le développement (Winnykamen, 1991). Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle une diversité de mécanismes socio-cognitifs d'apprentissage sont à l'œuvre dans le développement, chacun des mécanismes évoqués par ces différentes approches pouvant s'exercer avec une prévalence plus ou moins importante selon l'âge des sujets et la nature des tâches concernées.

L'examen, dans le cadre d'une méthodologie de type expérimental, de cette contribution des interactions aux acquisitions vise classiquement à contraster des modalités de travail individuelles à des modalités de travail en dyade selon un paradigme organisé en plusieurs étapes successives. La première étape consiste à apprécier, au travers d'un pré-test, le niveau initial de développement ou le niveau de résolution atteint dans une tâche donnée. La seconde vise à mesurer l'évolution de ces compétences à l'issue du travail en dyade en comparant les résultats du pré-test à celui d'un post-test isomorphe au pré-test. Il s'agit alors d'examiner dans quelle mesure les progrès, à l'issue du travail en dyade des sujets issus du groupe expérimental, sont supérieurs à ceux des sujets du groupe témoin ayant travaillé seuls. Un post-test différé permet, quant à lui, d'apprécier la persistance des progrès dans le temps ou leur éventuel transfert possible à des tâches plus ou moins éloignées de la tâche ayant fait l'objet du travail en dyade.

### **La thèse : un exercice de méthodologie expérimentale**

Les travaux menés sur l'effet du rôle assigné à l'expert dans le cadre de la résolution en dyade plus ou moins fortement asymétrique d'une tâche de combinatoire s'inscrivent dans ce paradigme expérimental. Il s'était alors s'agi de placer des élèves issues de classes différentes en situation d'interaction sur une tâche donnée, ces interactions étant filmées dans un lieu à l'écart de la classe (Berzin *et al.* 1996). Il convenait en outre de contrôler un certain nombre de variables telle que par exemple les relations d'amitié au vu des effets de ces relations attestées par la littérature scientifique en la matière (Bensalah, 1995). Les élèves des dyades étaient pour cela issus de classes différentes. D'éventuelles inimitiés développées en cours de récréation à l'insu de l'expérimentateur juste avant le filmage des situations d'interaction n'étaient pour autant pas contrôlées. Quelles conclusions tirer par ailleurs d'une observation réalisée à l'extérieur de la salle de classe quant à l'intérêt ou pas de telles interactions pour les apprentissages scolaires ?

Autant d'interrogations qui questionnaient déjà la pertinence d'un tel paradigme pour

questionner les pratiques éducatives. D'autres modalités de recherches viendront vite confirmer la chose avec, d'une part, les travaux réalisés dans le cadre de la recherche pour l'école du 21<sup>ème</sup> siècle et d'autre part la collaboration avec un membre du laboratoire didacticien des sciences. Dans les deux cas, l'observation des interactions s'opère en situation naturelle et non plus de quasi laboratoire. Elle invitera à examiner les résultats de la recherche expérimentale avec une certaine circonscription lorsqu'il s'agit de s'interroger sur leur contribution possible pour orienter des choix pédagogiques. Dans le premier cas, le dispositif d'observation s'inscrit dans la lignée des questions abordées dans la thèse. Il répond par contre cette fois à un questionnement préalable des enseignantes sur l'usage du tutorat de pairs. Dans le second, ce sont les interactions ordinaires des élèves mais également de l'enseignante avec ces élèves qui sont observées dans le cadre d'une séance d'investigation expérimentale à l'école primaire.

### **Recherche sur l'École primaire de la charte pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle**

À la différence des travaux menés dans le cadre de la thèse, les tâches sur lesquelles les élèves interagissent sont de réelles tâches scolaires. Leur résolution est observée dans le cadre des pratiques ordinaires de classe. Les enseignants dont la contribution consistait précédemment à permettre et organiser la sortie de la classe de certains de leurs élèves pour participer au protocole expérimental sont désormais partie prenante de l'affaire. Leur collaboration s'inscrit dans le cadre du dispositif « Recherche école primaire » attachée à la mise en œuvre de *La Charte pour bâtir l'école du 21<sup>e</sup> siècle* initiée sous le ministère de Claude Allègre avec la collaboration de l'INRP alors dirigée par Philippe Meirieu. Cette charte visait, rappelons-le, non seulement à faire « un état des lieux des diverses innovations engagées, mais d'amener les équipes pédagogiques à se mobiliser sur des propositions nouvelles susceptibles de constituer des progrès éducatifs »<sup>1</sup>.

Des équipes pluri-catégorielles composées de chercheurs, de formateurs, d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques sont alors constituées et chargées d'accompagner les équipes d'écoles volontaires. Il s'agissait de suivre et de guider ces équipes dans la réflexion « pour faire émerger, à partir de l'analyse objectivée du contexte de l'école, une question préoccupante, une problématique spécifique, qui allaient être travaillées *in vivo* et *in situ* sans que jamais que les accompagnateurs ne se placent dans une position prescriptive ou en surplomb » (Cordier, 2008). La question d'ensemble est de savoir « À quelles conditions l'organisation du travail scolaire et du partenariat peuvent-elles faciliter les apprentissages et le développement de tous les élèves ? » Pour ce faire deux variables observables sont généralement retenues : « l'une concernant le dispositif pédagogique expérimenté, l'autre le comportement des élèves ou tel aspect pédagogique ou didactique » (*Ibid*, 2008).

---

<sup>1</sup> BOEN, hors-série, n° 13 du 26-11-98.

Comme nous avons pu le mentionner dans le rapport de recherche de l'académie (2002), il a d'abord été question de « définir, en collaboration avec l'équipe pédagogique, un objet d'étude et une méthodologie répondant à la fois aux préoccupations du terrain en même temps qu'aux perspectives actuelles de travail de l'enseignant-chercheur. À l'issue de la recherche, il s'est ensuite agi de restituer, à l'équipe pédagogique, les résultats des observations mises en œuvre et de réfléchir ensemble aux implications pédagogiques de ces derniers. Entre ces deux étapes, les enseignants eux-mêmes ont pu, selon les cas, être ou non directement impliqués dans la mise en œuvre et l'analyse des observations. »

Le questionnement mené dans ce cadre sur la contribution des interactions aux apprentissages s'appuie ici sur le questionnement préalable d'une équipe pédagogique qui s'interroge sur la manière d'exploiter les interactions de tutelle au sein de classes maternelles multi-âges. Leur interrogation résumée par la formule « tutorat dirigé ou tutorat spontané » vise à savoir s'il convient ou non de laisser le tutorat de pairs se développer spontanément ou s'il convient de l'encourager explicitement en apportant le cas échéant des indications aux élèves sur la manière d'aider leur camarade. Il s'agit d'analyser plus précisément l'impact de trois variables différentes sur les comportements des élèves. La première a trait comme dans la thèse au rôle joué dans la dynamique interactive par l'information donnée au tuteur sur le rôle qu'il doit exercer. La seconde et la troisième, liées aux interrogations posées à l'issue de l'analyse des effets de cette première variable, portent sur les incidences du niveau de maîtrise de résolution de la tâche concernée et d'expression verbale du tuteur. Si les observations réalisées ont permis de relever des tendances générales assez semblables à celles relevées dans nos travaux expérimentaux, elles mettront par contre en évidence une extrême diversité et complexité dans le fonctionnement de la dynamique interactive des dyades. Elles font la démonstration que les relations statistiques mises en évidence entre les variables étudiées ne garantissent pas au cas par cas un fonctionnement optimal des interactions (Berzin, 2006). Nous montrerons ainsi que si le niveau d'expression verbal du tuteur est un allié de poids dans sa capacité à expliciter au novice les règles de résolution de la tâche concernée, elle ne débouche pas nécessairement dans tous les cas sur la mise en place d'une dynamique interactive propice aux apprentissages.

Comme le montre bien la récente publication tirée du colloque « Développement et variabilité » centré sur l'analyse des variabilités dans l'étude du développement (Lessourne *et al.*, 2014), nombre de travaux de psychologie du développement privilégient encore trop souvent la recherche de moyennes sans tenir compte des écarts à cette moyenne. Or, ces écarts rendent compte d'une extrême diversité à laquelle sont précisément confrontés les enseignants. A la différence du chercheur, la préoccupation de ces derniers n'est pas de travailler, sur un sujet épistémique au sens Piagétien du terme, en cherchant davantage à identifier « un noyau cognitif commun aux sujets »

mais bien de s'adapter à la diversité du fonctionnement en situation de chacun. Il s'agit bien, comme l'ont montré successivement Lautrey (2008) puis Houdé (2009), dans le cadre de ce que ce dernier qualifie d'une « nouvelle psychologie de l'enfant », de faire évoluer les modèles de développement d'une approche unidimensionnelle basée sur le repérage de phénomènes récurrents à une approche pluraliste basée sur le repérage des manifestations différenciées selon les sujets ou encore selon les contextes sociaux de résolution susceptibles de modifier tel ou tel schème de résolution. Cela suppose alors d'adopter d'autres modes d'observations de nature à appréhender cette diversité qui vont privilégier la dimension qualitative sur la dimension quantitative. L'opportunité d'une collaboration avec un didacticien des sciences nous donnera l'occasion d'observer les interactions, non plus dans le cadre de situations d'apprentissages quasi expérimentales comme dans le cas précédent, mais dans le cadre de pratiques ordinaires de classe. L'analyse, dans le cadre de l'enseignement scientifique pratiqué à l'école primaire, de ces interactions observées au niveau des travaux de groupe, mais aussi au sein de la médiation exercée par le maître, nous conduira à interroger la validité écologique d'un mécanisme identifié dans le cadre de la psychologie sociale des acquisitions et très largement repris dans les discours pédagogiques : le conflit socio-cognitif.

### **Points de vue croisés entre psychologie et didactique**

Nombre d'ouvrages pédagogiques en témoignent, l'approche dite socio-constructiviste issue des travaux de l'école de Genève (Doise & Mugny, 1981) irrigue depuis les années quatre-vingt les discours pédagogiques. La « doxa pédagogique » issue de cette perspective, pour reprendre la terminologie utilisée par Elizabeth Bautier (2006), stipule que l'élève doit être « acteur de ses apprentissages » et met au premier plan le rôle des interactions dans les apprentissages, notamment par le biais du conflit socio-cognitif. Qu'en est-il de la réalisation effective de ce conflit dans les faits dans un contexte somme toute assez éloigné des conditions d'identification par l'école de Genève de ce mécanisme? Telle est la question qui a orienté le regard croisé porté avec un didacticien des sciences dans le cadre de l'enseignement scientifique mené à l'école élémentaire.

Rappelons en effet que la notion de conflit socio-cognitif a été mise en évidence dans le cadre de la résolution de tâches piagésiennes relativement éloignées des tâches scolaires qui, de par la nature même de leur construction, incitent à l'émergence d'un conflit, ce qui n'est pas nécessairement le cas des tâches scolaires. Quel que soit par exemple le type de situation de conservation utilisée, les réponses possibles des protagonistes reposent en effet sur des niveaux de raisonnement différents (conservant, non conservant) ou des points de centration différents lorsque les sujets sont tous deux non conservants. Une telle opposition de points de vue ou de raisonnement n'est pas nécessairement présente dans l'activité de conceptualisation sollicitée dans le cadre par

exemple d'une séance d'investigation expérimentale à l'école primaire.

L'analyse de l'activité effective déployée par les élèves au sein de ces interactions a ainsi pu montrer que les échanges inter-individuels sont loin d'être systématiquement suivis d'une réorganisation intra-individuelle des savoirs visés, laquelle caractérise précisément le conflit socio-cognitif et permet une réorganisation des savoirs sans laquelle nous avons à faire avec une simple confrontation de points de vue. Dans le cas particulier de l'analyse des interactions lors d'une séance consacrée à la fabrication du brouillard (Bisault & Berzin, 2009), nous avons pu montrer que dans un certain nombre de cas les élèves restaient centrés sur « le faire » plutôt que sur « le comment faire » et pouvaient ainsi perdre de vue l'objectif initial, l'intervention du maître se révélant seule à même d'impulser une évolution dans la nature de l'activité cognitive déployée par les élèves. Ce qui signifie bien qu'il ne suffit pas de faire interagir les élèves par groupe pour que les échanges déployés fassent acquérir le niveau de conceptualisation visé et que l'intervention de l'enseignant reste déterminante.

Nous venons de le voir au travers de l'analyse de la contribution des interactions aux acquisitions, le rapport entre laboratoire et terrain ne peut être appréhendé dans une perspective applicationniste tel qu'a pu le concevoir la perspective behavioriste en recherchant le process adapté visant à faire acquérir un comportement donné. Un second exemple est emblématique des limites d'une telle transposition avec la question fort médiatique des rythmes scolaires à laquelle on pourrait également ajouter celle des méthodes d'apprentissage de la lecture.

### **De la chrono-psychologie aux rythmes scolaires**

Contrats bleus, CATE<sup>1</sup>, ARVEJ<sup>2</sup>, CEL<sup>3</sup> ...autant de sigles qui témoignent depuis plus d'une vingtaine d'années de la préoccupation pour l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, laquelle a d'abord donné lieu à diverses expérimentations avant de devenir une priorité nationale à la suite de la loi sur la refondation pour l'école (2013)<sup>4</sup>. Comme pour l'apprentissage de la lecture que nous n'aborderons pas ici, les travaux des chercheurs peuvent être convoqués pour justifier les politiques éducatives. Qu'en est-il de cette mobilisation des résultats des chercheurs dont nous allons tenter de montrer dans le cadre de l'aménagement des rythmes qu'elle ne nous semble pas nécessairement pertinente ?

### **Les données de la recherche**

À la suite de la chronobiologie dont l'objet est de déterminer quantitativement « les

---

<sup>1</sup> Contrats d'aménagements du temps de l'enfant

<sup>2</sup> Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes

<sup>3</sup> Contrats éducatifs locaux

<sup>4</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

mécanismes détaillés de la structure temporelle des êtres vivants » (Testu, 1994), la chronopsychologie étudie « les rythmes de comportements pour eux-mêmes » selon la définition donnée par Fraisse en 1980. Les travaux conduits depuis trois décennies dans ce champ ont mis en évidence une courbe de vigilance dont la forme est désormais connue de tous : accroissement progressif du rythme d'activité au cours de la matinée suivi du creux postprandial en début d'après-midi et d'un redémarrage de l'activité en fin d'après-midi selon l'âge des sujets. Faut-il pour autant attribuer à cette courbe de vigilance « un pouvoir miraculeux », pour reprendre les termes de Claire Lecomte-Lambert (2013) qui dès 1998 milite pour une chronobiologie « antigourous » ? Cette question requiert de revenir sur les conditions de mise en évidence d'une telle courbe.

### **Les conditions de la recherche**

Qu'il s'agisse des études menées en chronobiologie ou en chrono-psychologie, il importe de rappeler que les têtes de pont de ces travaux ont eux-mêmes mis en avant les limites méthodologiques de leurs études. Montagner (1994) rend compte des difficultés qu'il y a à mener des études expérimentales dans le champ scolaire. Testu (1994) souligne la complexité de l'activité intellectuelle de sujets en développement dont la mesure est nécessairement plus délicate que la mesure de variables biologiques. Il convient donc de questionner l'adéquation des outils utilisés pour rendre compte de l'activité intellectuelle des élèves telle qu'elle peut être sollicitée à l'école. Cette fameuse courbe de vigilance a été établie, rappelons-le, sur la base du recueil à différents moments de la journée de performances à des tests psychométriques (par exemple le test des barrages de Zazzo requérant de barrer en un temps donné un certain nombre de cases en suivant un code donné). Il s'agit là, comme pour les tâches piagétienne évoquées précédemment de tâches très spécifiques ayant peu à voir avec les tâches scolaires. Cette courbe de vigilance implique-t-elle nécessairement de calquer le déroulement des activités scolaires sur les variations de cette courbe ?

### **Chrono-psychologie et rythmes scolaires**

Comme nous avons pu le montrer dans les études statistiques évoquées précédemment à propos des études sur la contribution des interactions aux acquisitions, la courbe de vigilance invoquée pour justifier l'aménagement des rythmes scolaires est une courbe moyenne qui peut subir des variations importantes en fonction de caractéristiques individuelles mais également de variables contextuelles. C'est ainsi qu'une multitude de facteurs sont susceptibles d'affecter cette courbe : facteurs de personnalité, origine sociale, niveau de difficulté scolaire, charge mentale, phase de l'apprentissage, nature de la tâche concernée...sans parler de l'âge qui devrait pour le moins conduire à des modalités d'aménagements variables selon le niveau scolaire des élèves alors même que les dispositifs sont identiques quel que soit le cycle concerné. Interviennent également les

facteurs externes qualifiés de « synchroniseurs » dont les variations périodiques sont susceptibles de modifier la période et/ou la phase d'un rythme biologique tels que les impératifs de la vie sociale. Montagner (1994) évoque à ce sujet la nécessité d'adjoindre aux traitements statistiques classiques des analyses multivariées afin de se donner les moyens de repérer des probabilités plus ou moins fortes de liaisons entre variables différentes.

Nous le voyons, l'analyse par les chercheurs des fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant est une chose, la recherche des modalités d'alternance des périodes scolaires en est une autre. Comme l'indique l'audition à l'assemblée nationale de Claire Lecomte-Lambert<sup>1</sup> « La question des rythmes ne saurait se réduire à une question d'emploi du temps ». Elle requiert avant tout une réflexion sur les situations pédagogiques et une prise en compte des interactions entre facteurs.

### **Conclusion**

Les tensions entre laboratoire et terrain que nous venons d'évoquer soulignent, nous l'avons vu, les risques d'une application de la psychologie à l'éducation conduisant à une vision parcellaire des apprentissages scolaires ne prenant pas en compte la complexité de l'activité de conceptualisation au fondement de ces situations pédagogiques. Comme l'indiquait dès l'émergence de la notion de conflit socio-cognitif l'une des contributrices de l'identification de ce mécanisme dans un article qui examinait la complémentarité de la recherche en psychologie sociale expérimentale et l'activité éducative (Perret-Clermont, 1980), les apprentissages scolaires procèdent « d'une double nature culturelle et opératoire » et ne sauraient donc se réduire à leur seule dimension opératoire. C'est pourquoi l'articulation laboratoire/terrain requiert de se départir de l'idée d'une transposition directe des résultats de la recherche au terrain pour privilégier « une démarche de va et vient entre la recherche scientifique et l'expérience pratique » visant, d'une part, à attirer l'attention des enseignants sur le rôle joué par certains facteurs dans l'apprentissage et, d'autre part, à interroger les limites des élaborations théoriques. Daniel Gaonach<sup>2</sup> et Caroline Golder (1995) parlent à ce propos de « discipline ressource » pour qualifier la contribution de la psychologie à la réflexion éducative. Comme le préconisait déjà Zazzo à propos du rôle des psychologues scolaires, il s'agit d'analyser le mode d'adaptation de l'enfant à son poste de travail. Cette analyse doit pouvoir se faire sans réductionnisme, ni dogmatisme sur la base d'un cadre de référence pluraliste permettant d'analyser les questions éducatives au prisme des différents champs de la psychologie. Les psychologues scolaires qui viennent de se voir donner le statut de psychologue par la création toute récente du corps de psychologues de l'éducation nationale<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Audition par la Mission commune d'information sur les rythmes scolaires du mercredi 30 avril 2014

<sup>2</sup> Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'éducation nationale

devraient être bien placés pour développer cette articulation entre données de la recherche et implications pédagogiques sur le terrain.

### Bibliographie

- BAUTIER, E. (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves ». *Recherche et formation*, n°51, p.105-118.
- BENSALAH, L. (1995). « Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants ». *Enfance*, n°1, p. 53-69.
- BEAUDICHON, J., VERBA, M. et WINNYKAMEN, F. (1988). « Interactions sociales et acquisition de connaissance chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. ». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n° 1, p.129-141.
- BERZIN, C., CAUZINILLE, E. et WINNYKAMEN, F. (1969). « Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire ». *Archives de psychologie*, n°64, p.109-131.
- BERZIN, C. (2006). « Tutorat en classe maternelle multi-âges », In C. Berzin et G. Hoin (coord), *Analyser ses pratiques professionnelles pour évoluer*. Collection Repères pour agir, CRDP Amiens, p. 95-113.
- BISAULT, J. et BERZIN, C. (2009). « Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire ». *Éducation et didactique*, vol 3, n°2, p. 77-99.
- Bruner, J. (1991). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CORTIER, C. (2008). « La Charte pour bâtir l'école du 21<sup>e</sup> siècle ». *Recherche et formation*, n°58, p. 11-25.
- DOISE, W et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- FRAISSE, P. (1980). « Eléments de chronopsychologie ». *Le travail humain*, n° 43-2, p. 353-372.
- GILLY, M. (1995). « Approches socio-constructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire », in D. Gaonach' et C. Golder (Eds), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- HOUDE, O. (2009). *La psychologie de l'enfant*. N° 369. Paris : Presses universitaires de France.
- LAUTREY, J. (2008). « Le constructivisme après Piaget : l'apport des nouvelles modélisations de l'auto-organisation », in J. Lautrey (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LECOMTE-LAMBERT, C. (2011). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires, Quelle histoire !* Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- LESSOURNE-BISSAOUI, C., LEMANER-IDRISSI, G., DARDIER, V., BONJOUR, E. et LACROIX, A. (dir.) (2014). *Développement et variabilités*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MONTAGNER, H. (1994) [1983]. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Stock.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1980). « Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative ». *Revue française de pédagogie*, volume 53, p. 30-38.
- TESTU, F. (coord.) (1994). « Rythmes scolaires en Europe ». *Enfance*, N° spécial, 4.
- WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- VYGOTSKI, L. (1985) [1934]. *Pensée et langage*. Paris : ESF.

Christine Berzin, Centre amiénois de recherche en éducation et formation, Université de Picardie Jules Verne