



Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège.

Laurence Espinassy

► To cite this version:

Laurence Espinassy. Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège.. Le Français dans Le Monde, 2008, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle Coordonné par Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq, 44, pp.169 - 177. hal-01420632

HAL Id: hal-01420632

<https://hal.science/hal-01420632>

Submitted on 12 Mar 2017

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.

**Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant
en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle**

Coordonné par Fatima **Chnane-Davin** et Jean-Pierre **Cuq**

Laurence ESPINASSY

MCF - UMR ADEF- Équipe ERGAPE

**Jouer avec les mots, tordre les outils :
la production plastique au collège.**

Résumé : Nous souhaitons analyser une forme particulière de l'usage des mots en situation d'enseignement, en cours d'arts plastiques au collège en France. Nous comparons la pratique professionnelle naissante de Steph (professeure stagiaire) à celle de Léa, PAP (*professeure d'arts plastiques*) expérimentée. Nous interrogeons la façon dont elles élaborent la petite phrase - le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux - qui permet de mettre les élèves au travail, de façon rapide, motivante et productive, qu'on a longtemps appelée "*incitation*" dans le jargon des PAP. Nous montrons combien le jeu autour des mots proposés par l'enseignant crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans ce cadre particulier d'enseignement d'une discipline réputée "non linguistique", où il est impératif de *faire faire* pour *faire apprendre*.

Nous ne développerons pas ici le cadre théorique de *l'ergonomie de l'activité*, telle que la conçoit l'équipe de recherche ERGAPE pour analyser l'activité enseignante (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 a). Elle se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). Les passages de discours qui servent de support à cet article sont issus d'un cadre méthodologique "d'autoconfrontation" (Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L. (2000).; Faïta et Vieira, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 b), faisant appel à l'enregistrement vidéo d'une séance de classe, auquel est confronté l'enseignant filmé. Le chercheur suscite une controverse professionnelle entre pairs dans laquelle chaque sujet peut "réaliser", à tous les sens du terme, ce qu'il fait en voyant faire l'autre et en étant questionné sur ses actes. Ce n'est donc pas une entrée didactique que nous proposons ici, bien qu'elle la rejoigne.

Rappelons qu'une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques : il n'existe pas de manuel scolaire. Les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de "mode d'emploi" ; les prescriptions restent donc particulièrement floues et discrètes, mais il y a obligation de production plastique afin que la classe débâte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à

l'entière responsabilité du PAP. Nous voulons ici interroger l'efficacité professionnelle du professeur débutant et de l'enseignant chevronné, dans la conception et la mise en œuvre d'un outil langagier spécifique.

Une stagiaire prénommée *Steph*, professeure de collège et lycée certifiée d'arts plastiques (AP), a accepté d'être filmée lors d'une séance de cours en présence de deux professeurs conseillers pédagogiques.

Pour démarrer une séquence de travail, Steph propose à sa classe de sixième la petite phrase suivante : “ ***Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP*** ”.

Si l'on se réfère à la didactique des AP, les élèves seraient ici invités à entreprendre une réflexion plastique en volume, à propos d'architecture en regard d'abri naturel ; il s'agit également de considérer l'installation in situ de leur travail dans la classe. Si l'on considère que l'enseignement des AP se construit sur les débats suscités par la diversité des réponses proposées, ici, à l'écran, on s'aperçoit qu'elles sont d'une grande homogénéité.

Être “créatif et original” !

Jean le conseiller pédagogique et Steph visionnent le film de l'activité de cette dernière ; en début de cours, elle montre à l'ensemble de la classe quelques travaux d'élèves qu'elle a sélectionnés, cherchant ainsi à susciter du débat concernant la pertinence de certains choix plastiques apportés en réponse à la petite annonce de l'insecte.

Jean demande si les échanges tournent autour de la question : “ *est-ce que c'est vraiment un abri* ” ? Il s'interroge également sur le fait que des consignes aient été données ou non en amont, au sujet des propriétés de l'abri demandé.

Steph répond ainsi : “ *En tout début de séquence je leur ai dit qu'il fallait choisir un insecte, après avoir réfléchi aux organisations de vie de la société des insectes, qu'ils allaient en choisir un, et qu'ils allaient réaliser l'abri pour insecte ... Je leur avais dit de faire **preuve d'ingéniosité et de créativité pour réaliser une forme originale et qui montre que c'est un abri pour un insecte** !* ”

Si nous analysons ces propos, le mot “ *insecte* ” revient quatre fois dans la discussion, comme si c'était là l'essentiel des intentions d'apprentissage de la novice, alors qu'aucun terme plus technique ou s'apparentant à la didactique des AP ou aux programmes n'est présent. Il semble que pour Steph, il suffit de dire aux élèves ce qu'il faut faire, pour qu'ils le fassent. Cela paraît devoir s'enchaîner naturellement, “ *insecte* ” étant le fil conducteur de son propos. Prévenant peut-être une remarque à venir de la part de Jean, sur le fait qu'un abri pour insecte pouvait se résumer à bien peu de chose, elle annonce que les termes “ *ingéniosité* ”, “ *créativité* ”, et “ *original* ”, ont été donnés en guise de consigne initiale de travail.

Après une brève interruption de son discours, elle complète son propos : “ *On avait décrit ce que c'était qu'un abri dès le début, qu'il fallait **être ingénieux** pour réaliser une forme parce qu'on est en AP et que justement c'était quand même plus amusant, plus ingénieux de **créer sa propre forme pour être original*** ”. Nous n'approfondirons pas ici, mais les échanges entre conseiller et novice se prolongeront sans que cette dernière n'arrive à comprendre pourquoi au terme de trois séances les résultats sont globalement décevants. Le manque d'opérationnalité de la formulation proposée aux élèves lui échappe totalement.

Cette petite phrase incitative, accompagnée ou non de document(s), qui doit servir de déclencheur au cours, n'est ni un simple énoncé qui renvoie peut-être trop à l'idée d'exercice, ni un sujet qui se limiterait à une thématique à travailler. Pour mieux cerner le fonctionnement

de cet outil, que chaque enseignant façonne lui-même pour en faire un instrument au service de sa propre pratique professionnelle, voyons à présent la façon de procéder d'une PAP chevronnée, Léa.

“ Top chrono ! C'est parti ! ”

La séance de cours filmée débute ainsi : les élèves de 5^{ème}, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille et quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : “ *Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse* ”. Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : “ *Top chrono ! C'est parti !* ”. Les élèves se mettent au travail ... Force est de constater que les réalisations seront variées, le plus souvent pertinentes et les choix plastiques argumentés par leurs auteurs. La phase de verbalisation collective autour des productions sera riche : les mots proposés par l'enseignant ont manifestement déclenché la réflexion, le travail, et en retour la mise en mots de leur expérience par les élèves.

Quel phénomène s'est-il produit dans une classe et pas dans l'autre ?

Léa précise lors des autoconfrontations : “ ... *du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! ...* ”. Comment donc parvenir à faire produire à tout coup ?

Un principe d'action

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves.

Par ailleurs, dans le cadre des conceptions historiques et culturelles de Vygotski, on admet que la société agit de deux façons sur les humains. D'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. Ainsi, la création et l'usage des outils techniques font émerger l'activité de travail. Les outils psychologiques sont d'une autre nature ; parmi eux Vygotski s'intéresse particulièrement au langage.

À première vue, pour faire “démarrer” les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute. Si l'on considère avec Vygotski que c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est, on peut penser que la dynamique induite par cette situation d'apprentissage est déterminante (Espinassy et Saujat 2004).

Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, (selon les didacticiens, qu'il leur “dévoque”), sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits.

Par la qualité de sa formulation et de sa richesse sémantique, l'incitation constitue le déclencheur de la mise au travail des élèves, tout en permettant la diversité de leurs réalisations ; ce dispositif encourage et autorise de nouveaux usages des instruments

symboliques et techniques, langue et outils, qui ne se trouvent plus strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique.

Analysons quels sont les instruments ici mis en présence.

L'appropriation de l'incitation par la classe se fait par le biais d'interactions au sujet de ses contenus implicites, entre élèves et entre ces derniers et l'enseignant. Il ne s'agit pas pour le PAP de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles des élèves. Souvenons-nous que pour Vygotski, c'est la médiation sémiotique qui sert de lien entre l'environnement socioculturel et le fonctionnement mental individuel. Nous pensons que cette sorte de "brain storming" autour des mots de l'incitation, permet d'explorer le monde mental de la classe en faisant l'inventaire de son champ sémantique.

Même si les choix de réponse s'avèrent multiples, ces différenciations ne peuvent exister qu'en rapport aux contraintes fixées par l'incitation. L'aspect différentiel des réalisations qu'elle permet est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C'est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : ici, par exemple chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119). Vygotski reconnaissait au langage le potentiel de fonctionner de façon décontextualisée ; dans l'incitation de Léa, les mots "*vent, ville, pollution ... etc ...*" sont sortis de leur contexte d'usage communicationnel et deviennent en classe un objet de réflexion et d'analyse confronté, de plus pour les élèves, aux contraintes matérielles qui les accompagnent.

L'enjeu est donc d'identifier le mécanisme subtil qui pousse les élèves à entrer dans ce jeu d'aller-retour entre mots et matériaux afin de produire une réponse plastique à l'incitation proposée par le PAP.

"L'éloge du détournement"

Le terme de *catachrèse* nous semble particulièrement opportun pour éclairer le processus de développement induit par le type d'incitation décrit ci-dessus. Il s'agit d'une opération de l'activité langagière, lorsqu'on manque de vocabulaire pour désigner certaines notions ; par exemple : "bras" de fauteuil, "pied" de chaise ... C'est l'usage d'un mot qui reçoit un autre sens dans une situation où l'on n'a pas trouvé mieux pour dire ce que l'on voulait dire.

Nous pensons qu'en cours d'AP, l'usage des mots offerts à la réflexion des élèves s'apparente à la façon dont Rabardel considère que la fonction d'un objet n'est pas une propriété intangible de celui-ci, mais provient d'une activité d'attribution du sujet.

Dans le cadre du cours d'AP, il est attendu que chaque élève trouve les moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, après avoir été mis en situation déficitaire en termes de pouvoir d'agir. En effet, il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à "*Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*" que l'élève pourrait immédiatement réinvestir. Par contre, ce dernier a un passé scolaire, un vécu singulier auxquels il peut se référer, même s'ils n'ont que peu de rapport avec le monde artistique, et qui l'autorisent à contribuer à la conception des usages et artefacts. En répondant à la demande scolaire, il va s'inscrire dans la continuité de l'histoire des œuvres et des

techniques, et en l'exécutant, il contribuera à une activité de reconception qui signera sa singularité.

Dans le cours de Léa, l'usage du plan de Marseille, du calque et autres matériaux transparents ou translucides, n'est pas prescrit. De même aucune indication de technique, d'outil ou de procédure n'est donnée. Il appartient aux élèves de choisir et de transformer un outil formel (dont ils disposent déjà ou qu'ils peuvent trouver, selon Vygotski, dans leur "zone proximale de développement") qui cristallise habituellement des usages possibles ou préconisés, en un instrument effectif qui sert à réaliser leur action dans le contexte circonscrit par l'incitation. La catachrèse en figurant l'impossible et lui offrant un autre destin possible que l'impasse, le développe (Clot 2003, p.17).

En revanche, la contrainte imposée par la réalité, le nombre et la qualité de ces matériaux n'est pas anodine : elle définit un milieu, un cadre d'action, qui permet au PAP de repérer les indices du détournement qu'opèrent les élèves. Il n'est donc pas question dans le cadre scolaire du cours d'AP d'homogénéiser des réponses, la notion "d'erreur" et l'évaluation sont revisitées ; ainsi le "manque de vocabulaire pour désigner certaines notions" se transforme en ressource pour agir. Il n'est plus question ici d'écarts de conduite, mais de permettre l'activité d'un ou plusieurs sujets cherchant des moyens d'atteindre leurs buts malgré tout et même à leur insu.

Ceci constitue l'un des indices les plus subtils d'expertise professionnelle des PAP. Si nous affirmons avec Clot que "les catachrèses sont une fenêtre ouverte sur les conflits de l'activité en développement", il semble alors évident que "leur identification devient un moyen méthodologique pour comprendre le devenir des activités ou ses empêchements". Ainsi, le PAP doit évaluer les productions d'une classe en regard de la situation de pénurie qu'il a lui-même créée, et des "moyens détournés de dire des choses sans noms", ou de "faire des choses sans moyens" que proposeront les élèves. La place de l'argumentaire de chacun de ces derniers, pour donner accès aux autres (en particulier au PAP) au parcours historico-culturel personnel qu'il a accompli pour élaborer sa réponse, est fondamentale.

" Il y a une virgule, il n'y a pas 'et', il y a une respiration ... "

Lors de l'autoconfrontation, découvrant l'incitation "des deux vents", le chercheur s'était exclamé : *"on a vraiment l'impression d'être en cours de Lettres"*, car il avait constaté que Léa soulignait auprès de ces élèves : *"Il y a une virgule, il n'y a pas 'et', il y a une respiration ..."*. À cette remarque, la réponse de la PAP est particulièrement significative concernant le sens caché derrière la forme langagière : *"Oui, parce qu'il y a du contenu évidemment là-dedans, puisqu'on va retrouver après la notion de passage ... Et il y avait un point d'exclamation ! Ce point d'exclamation, on l'avait pris en considération. Ça allait se transformer en élément plastique !"*. Au-delà du jeu verbal, c'est donc à la fois une affaire de contenu, de notions précises à travailler, de prescriptions, de programmes ... Ainsi la forme langagière choisie permet la transposition du champ littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à des équivalents plastiques. C'est un moyen privilégié de transformation du donné en créé dans l'activité psychique et pratique (Clot 2003, p.17).

Cette fonction de la catachrèse correspond parfaitement à celle du rôle de l'incitation, confirmant sa fonction fondamentale : elle est le moteur de l'activité par la dynamique qu'elle instaure en cours d'AP.

C'est particulièrement manifeste quand Léa déclare : “ *une virgule, ça a du sens, etc ... Vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser, qui va faire sens après au niveau de l'évaluation, ça c'est important !* ”. (Léa a fait remarquer immédiatement à la classe la place de cette ponctuation, lors de la lecture de l'inscription au tableau).

Il nous apparaît ainsi que la forme de l'incitation de Léa, comme celle de la forme organisationnelle de l'énoncé poétique, “parle en se transformant dans le contraste de ses parties successives, de telle sorte que l'impression retirée de sa lecture en guide l'interprétation vers une sorte **d'éclatement des possibles** ...” (Faïta, 2003 p. 116).

Ainsi, le développement du dynamisme de l'activité découlant de la lecture de l'incitation en classe semble bien, comme le pense Léa, prédéterminé par la qualité de sa formulation. Pour emprunter les termes de Bakhtine, on peut en faire une lecture centripète (à l'aide de la seule compétence linguistique et du seul système interne constitué par la suite de signes) et centrifuge, (attentive à la présence dans le texte d'un intertexte).

Pour résumer, les élèves ont donc à lire, à transformer du donné - les mots de l'incitation, les matériaux ... - en créé dans leur activité psychique et pratique, la voie étant ouverte vers un éclatement des possibles, autorisant la diversité des réponses.

« Incitation » : nécessité et intention

Revenons au “ *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* ” de Steph et à ce qui fait défaut dans cette proposition comparativement à Léa. Il ne semble pas que ce soit la formulation en soi qui pose problème, - cette phrase est compréhensible - mais bien sa conception, et à la lecture qu'en a fait cette PAP débutante. Outre le fait qu’ “*abri et insecte* ” manquent cruellement d'indications pour être transposés en modes opératoires par les élèves et discutés par la classe et le professeur, la stagiaire s'apercevra fort tard du fait qu'elle-même a complètement occulté la seconde partie de la phrase “*dans la salle d'AP*”. Or c'était la seule (et insuffisante) contrainte permettant un début de passage à l'action ; Steph ira jusqu'à détourner de leur intention des élèves commençant un projet in situ. Ce qu'elle ne perçoit pas c'est justement, pour reprendre les termes de Léa : “*ce qui fait sens ... le noyau qui dynamise ...*”, aussi ténu soit-il qu'une virgule. L'enjeu étant que les élèves passent “ de la figure de langage, à la même figure comme re-crédation instrumentale aux prises avec le réel ” (Clot 2003, p.18).

Dans la perspective où nous concevons le travail du professeur comme concepteur du milieu de celui des élèves, rien ne permet ici à ces derniers de spéculer sur les significations possibles, ou sur les manières diverses d'interpréter l'incitation. À cette petite annonce qui se voulait humoristique, les réponses (de petites maisons pour l'essentiel) seront stéréotypées, car rien n'oblige au détournement de l'objet, ni ne “mêle indissolublement nécessité et intention” (Faïta 2003, p.114). On pourrait concevoir qu'ici un élève réponde : “ *mon insecte est très petit, il habite dans ce trou du mur* ”, ou “*cette maison de poupée est jolie, c'est l'abri de mon insecte* ” ; la négociation autour des possibles tourne court car la phrase proposée par Steph n'est qu'un énoncé qui suscite l'émergence d'une représentation prototypique déjà disponible.

Conclusion :

Nous avons centré notre analyse sur le travail de conception langagière de l'enseignant qui autorise le “ faire ” de l'apprenant, et montré l'impact des mots qui composent l'incitation sur l'activité de l'élève.

Nous voudrions insister sur un fait : Léa enseigne en contexte scolaire difficile, et ses élèves maîtrisent bien peu les subtilités de la langue française. Par ailleurs, elle déclare avoir tout appris de cet art de la formulation efficace, à ses débuts professionnels en zone sensible.

Ce dispositif langagier favoriserait-il les apprentissages d'élèves en difficulté scolaire ?

Chanteux constate que les élèves, même en très grande difficulté, “ ont le plus souvent acquis des habiletés de toutes sortes et savent accomplir de nombreuses opérations simples. Par exemple, ils savent faire un nœud, découper, attacher, coller, tracer, pour peu qu'on leur laisse le faire à leur manière ... Là, l'élève n'est pas “en difficulté” ... En AP, les situations proposées, qui ne présument en rien des attendus, mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire “tels qu'ils sont”. Les observations de l'auteure concordent avec les nôtres et avec celles de Clot : “ Le fait que la langue soit lacunaire et que l'outillage soit imparfait, tous deux inaptes à faire face à toutes les situations possibles est une contrainte salutaire qui appelle l'initiative des sujets. Structurellement inachevés, ils sont ouverts aux excédents de l'activité et même à son exubérance” (2003, p.19).

C'est donc bien en créant un *éclatement des possibles*, en permettant d'inventer le *trop grand* laissé à leur portée par les mots, qui peuvent dire plus qu'il ne disent, que les élèves peuvent penser “une tête au-dessus d'eux-mêmes ” comme le dirait Vygotski, tendus entre plusieurs significations du même objet, et retrouver, réinvestir l'usage d'outils, de matériaux simples dont ils actualisent l'usage dans le milieu et le cadre qu'instaure l'incitation. Ils s'inscrivent ainsi en tant qu'acteurs, dans l'histoire et la communauté de pensée et d'usages des techniques et des savoirs de cette discipline. Le PAP peut alors proposer de mettre en discussion les choix plastiques des élèves avec ceux d'artistes historiquement reconnus, ou à des pratiques très contemporaines (Espinassy 2006).

Finalement, c'est autant le niveau de conception des PAP que celui des élèves qu'interroge la formulation de l'incitation.

Bibliographie :

AMIGUES, R. & FAÏTA, D. & SAUJAT, F. (2004 a). « Travail enseignant et apprentissages scolaires », in E. Gentaz et Ph. Dessus (eds.), *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Dunod, Paris.

AMIGUES, R. & FAÏTA, D. & SAUJAT, F. (2004 b). “ L’autoconfrontation croisée ” : une méthode pour analyser l’activité enseignante et susciter le développement de l’expérience professionnelle », in *Bulletin de Psychologie. T.57 (1) 469* (41-44)

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, Paris.

CHANTEUX M., (1998) La pratique des élèves dans l’enseignement des arts plastiques *Société française* N°10, pp. 51-60

CLOT, Y. (2001). Éditorial. *Éducation Permanente* N° 146/2001-1. (7-16)

CLOT, Y. (2003). « La catachrèse entre réel et réalisé. Contribution d’un psychologue du travail », in *Catachrèse : éloge du détournement*. Y. Clot et R. Gori (Eds) PUN. Nancy (10 – 25)

CLOT, Y. FAÏTA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. (2000). “ Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité ”, *Pistes* Vol 2 N°1.

ESPINASSY, L. (2006). *Analyse ergonomique de l’activité des professeurs d’arts plastiques au collège : Les « sous-entendus » du métier*. Thèse de Doctorat de l’Université de Provence-Aix-Marseille I.

ESPINASSY, L. & SAUJAT, F. (2004). « Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier », in *Pratiques en classe en ZEP* (Eds) R. Amigues, M. Kherroubi Recherche et Formation, N°44 Paris.

FAÏTA, D., (2003). « Le recours à la catachrèse, source monologique du dialogue », in *Catachrèse : éloge du détournement*. Y. Clot et R. Gori (Eds) PUN. Nancy. (99-129)

FAÏTA, D. & VIERA, M. (2003). “Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée, in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l’activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kherroubi, SKHOLÊ, Hors série N°1, IUFM d’Aix-Marseille.

RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies*. A. Colin, Paris.

VYGOTSKI, L.S. ([1934] - 1997), *Pensée et langage*. La Dispute (3^{ème} réédition, 2002), Paris.

VYGOTSKI, L.S. (1978), *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge