

# « S'expliquer » entre professionnels pour « s'expliquer » avec les didactiques

Danielle RUELLAND-ROGER, Thérèse MORO, Sandra MATOS  
Équipe de clinique de l'activité, CRTD, CNAM

**RÉSUMÉ** • La communication s'appuie sur un travail mené en clinique de l'activité avec des professeurs de mathématiques de collège. Les auteurs cherchent à montrer que le hiatus constaté entre analyses et productions didactiques et l'activité professionnelle dans le quotidien de l'exercice du métier relève de différences de nature entre ces deux réalités. Ils cherchent à montrer également que c'est en « s'expliquant » entre eux, de pratique à pratique, sur leurs problèmes de métier que les enseignants peuvent utilement « s'expliquer » avec les didactiques.

**MOTS-CLÉS** • Clinique, activité professionnelle, didactique, savoirs scientifiques, savoirs quotidiens.

Cette intervention se veut une contribution à un problème qui reste ouvert. Celui de la place occupée par les préoccupations didactiques dans les interventions en clinique de l'activité concernant les enseignants (Amade-Escot, & Monnier, 2009. P. 62). A partir d'un travail mené avec des professeurs de mathématiques en collège, on envisagera donc ici la forme et la place que prennent les questions didactiques dans les analyses qu'effectuent ces professionnels dans le cadre des groupes de travail qui leur sont proposés en clinique de l'activité. Notre ambition étant de leur permettre de développer leur pouvoir d'agir et d'élargir la maîtrise de leur métier (Roger, 2007).

## 1. Didactique et activité professionnelle : un face à face problématique

### 1.1 La didactique : une question pratique

Dans le cours quotidien de l'activité professionnelle des professeurs avec lesquels nous avons travaillé les dimensions didactiques apparaissent essentiellement comme une question pratique.

Le cas de E. est symptomatique : Il n'a pas de formation et de connaissances particulières en didactique. Mais jeune enseignant il a été lors de sa formation, et il est confronté maintenant à des éléments en provenance de ces savoirs (conférences, stages, ouvrages, publications des IREM, etc-)<sup>1</sup>.

Ce qui lui fait problème ce sont les productions didactiques, dès lors qu'elles sont reprises dans un cadre institutionnel de prescription ou incitatif en formation, et qu'elles sont censées guider les modalités d'enseignement. Ainsi la question de la mise en activité des élèves autour de problèmes ouverts, éventuellement dans des travaux de groupe, telle qu'elle est préconisée

---

<sup>1</sup> La didactique des mathématiques française a pénétré le milieu de la formation initiale et continue dans un processus complexe d'abord lié à l'activité des IREM, toujours en rapport avec la recherche en didactique. Puis les IUFM ont accueilli en leur sein bon nombre des professionnels qui travaillaient dans les IREM et ont mis en place une formation initiale. L'histoire de l'inspection est marquée par ce processus, car il a toujours existé une relation entre le IREM et les IPR. Et parfois même ceux-ci venaient d'un IREM.

lui est un véritable enjeu. Il en connaît les tenants et aboutissants, il en reconnaît l'utilité, voire la nécessité, mais n'y parvient pas :

Le hiatus apparaît dès la formation : « *Les problèmes ouverts, ça fait très longtemps que j'en entendais parler. Mais c'était une souffrance, parce que... Je me souviens très bien d'être arrivé à l'IUFM et de voir un formateur qui toutes les semaines nous disait, « ça y est, vous avez essayé les travaux de groupes », alors que moi évidemment, je les avais jamais essayés, j'avais cette culpabilité en moi.* »

Mais il ne s'agit pas seulement d'une inexpérience de débutant : « *Je pense que... euh, euh... je pense que j'ai euh... Bon je n'ai que 3 ou 4 ans d'expérience, ce n'est pas énorme. Mais à chaque fois, quand j'avais une tutrice ou quand j'ai été inspecté, en fait il faut que ce soit euh... j'ai énormément de mal à, comment je peux expliquer ça ? Je sais par exemple que ma tutrice disait que j'étais trop directif. Mais en fait ce n'est pas que je suis trop directif. J'ai besoin que ça vienne de moi. J'ai énormément de mal à ce que ce soit eux qui, qui gèrent quoi... J'ai énormément de mal et j'ai la crainte de ça. Je ne veux pas que ce soit. Quand on voyait hier (sur une vidéo présentée en formation) des activités où tout devait venir des gosses, euh, je... Notamment avec des petits comme ça, je me dis que toute... Je ne sais pas comment expliquer ça... Zut! [silence]. Il faut que ça vienne de moi quoi ! C'est moi qui dois poser des questions, c'est euh, euh... Oui je crois que c'est ça en fait, je suis trop directif, certainement, dans ma façon de faire. Et puis, oui ! Je me dis enfin que les temps morts... les temps morts... Ça pourrait être propice à du bavardage, ça pourrait être propice à autre chose, à se déconnecter de ce qu'on est en train de faire dans le cours En fait j'aime bien que le cours aille avec un rythme assez soutenu où ils ont pas le temps de faire autre chose que de répondre à mes questions et de faire les exercices que je propose.* »

Comme on le constate ce qui pose problème à E. c'est la difficulté, l'impossibilité dans son cas, de faire coïncider ce que la didactique, telle qu'elle lui apparaît en formation, préconise et la situation réelle de classe dans laquelle il se retrouve. Il en résulte une forte tension personnelle, une souffrance professionnelle, une culpabilité manifeste. Cela apparaît dès sa période de stage mais s'exprime aussi par la grande nervosité que traduit son langage haché et hésitant, au moment où il regarde les images de son activité.

Les composantes personnelles jouent ici leur rôle : E. parle d'une « *grande impatience* » comme une dimension essentielle de sa façon d'être en classe. Mais il est évident que les composantes professionnelles interviennent fortement : La crainte d'être débordé par des situations de classe non maîtrisées. Mais surtout la crainte de ne pas orienter suffisamment les apprentissages de ses élèves en n'étant pas assez directif. Il juge nécessaire que les choses viennent de lui et, comme il le dira plus tard, associe plus ou moins explicitement, cette recherche de maîtrise à des modalités spécifiques d'enseignement : En algèbre par exemple, donner beaucoup d'exercices d'application pour « *leur apprendre à faire des calculs. Moi je basais beaucoup sur cet aspect de l'algèbre, plein de calculs dénués de toute idée, de tout problème. Je trouvais que dans plein de bouquins, les problèmes qu'on nous proposait, c'était des alibis, du genre « si j'achète x paquets de roses à tant la rose, quel est le prix ? »* »

## **1.2 Le réel déborde toujours**

Ce hiatus entre productions didactiques et activité professionnelle effective n'est pas que le problème de E. Bien que ce soit dans des configurations très différentes, tous les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, y compris ceux qui sont les plus au fait des recherches et productions didactiques, le soulignent.

Ainsi en est-il pour B. qui travaille activement ces questions au sein d'un groupe de l'IREM et participe à des stages et universités d'été de didactique. Fortement attachée à ce qu'elle y apprend, elle n'arrive cependant pas à l'intégrer efficacement à son activité d'enseignement : « *Il y a des outils théoriques, qui m'ont été, je pense, bien transmis quand même quelque part (...)*

*J'ai pu m'en saisir. » Mais : « Je pensais que c'était des fondements. Ça reste toujours des fondements de l'action, mais ce ne sont pas des fondements qui..., ce ne sont pas des choses qui vont me..., Je n'y arrive pas. Ce n'est pas parce que je ne me suis pas bien débrouillée avec... Ce sont des outils, c'est tout, et pas autre chose. Par exemple, si tu reprends les idées didactiques, c'étaient des idées, mais ça prenait beaucoup trop d'importance dans mon, dans ma pratique. » Il en est résulté en ce qui la concerne d'importants problèmes de gestion des apprentissages et de conduite des cours.*

Mais ce qui gêne encore plus fortement les professeurs c'est que, dans ce qui leur est préconisé ou présenté comme analyses et démarches didactiques, les aspects relevant de la mise en œuvre effective soient escamotés.

À propos d'un stage qu'elle a suivi H. déclare : *« Ce qui m'a énervé, c'est qu'on a banalisé. On sait qu'il y a plein de choses pour lesquelles ce serait mieux de les faire en travaux de groupes. Mais on ne le fera pas ! On n'a pas parlé de choses dont il faudrait parler pour pouvoir justement arriver à faire des travaux de groupes. Si tu fais un travail de groupes et que le principal t'entend dans le couloir, que le collègue à côté entend le cirque quand on déplace les chaises ! C'est aussi des freins qui font qu'on ne va pas en faire alors qu'en stage on en parle comme si... ! C'est hyper culpabilisant puisqu'on ne te parle que de la situation entre guillemets « idéale ». Tu ne peux guère parler de ton expérience, puisque dans ton expérience tu as tous les parasitages. »*

Car le réel déborde toujours. Les situations concrètes d'enseignement ne se résument pas à ce qui est présenté. E. déclare : *« J'ai beaucoup de mal à vivre la présentation épurée que l'on nous fait des activités qui nous sont proposées. J'ai l'impression que ce que l'on nous propose, c'est comme un squelette sans vie, quelque chose d'inerte, quelque chose dont il manque l'essence parce que c'est proposé de façon très académique « Voilà, regardez c'est l'exercice, qu'est-ce que vous en pensez ?... Et puis regardez ce que cela apporte »... Mais il n'y a jamais le côté concret, comment on propose cela aux élèves et puis comment les élèves vont réagir, comment on va gérer les élèves plus difficiles par rapport à ce type d'activité-là ? Je suis toujours très interrogé quand je me retrouve face à des formateurs qui nous présentent des exercices qu'ils ont pratiqués en classe. Ils n'évoquent jamais la façon dont ils ont utilisé cet exercice en classe. Ils vont nous présenter une activité, ils en sont convaincus ! Ils veulent nous montrer... ça je n'en doute pas... Mais puisqu'on les connaît à côté, on sait très bien qu'ils ont ramé avec leurs élèves. Mais ils sont capables de vous parler de cette activité pendant une heure sans jamais se ramener au vécu de la classe quand ils ont proposé cette activité là. »*

B., elle, donne l'exemple d'une de ses collègues du groupe de travail de l'IREM : *« Pour revenir à S. que je connais assez bien, quand elle anime un stage, ce qu'elle va dire, c'est lié à sa pratique de classe. Elle fait des choses comme ça. Elle va présenter une situation qui marche, qu'elle a testée dans la classe, et qui lui paraît convenir. Mais ce qu'elle en transmet, c'est vraiment très épuré. Par exemple, tout bêtement, elle ne va pas parler de l'élève qui ne s'intéresse pas à ce qu'on lui propose. Ce regard-là elle ne le dit pas et donc on a quelque chose qui est complètement épuré, qui est pesant parce qu'on sait très bien qu'on ne peut pas l'atteindre cette chose-là ! Ce n'est pas recevable pour nous ! »*

## **2 Didactique et activité professionnelle : un rapport à construire dans la confrontation`**

À nos yeux ce hiatus entre les productions didactiques et leur mise en œuvre effective dans le cours de l'activité quotidienne, ne relève pas fondamentalement d'empêchements qui, dans des situations d'enseignements dégradées, viendraient faire obstacle à la mise en œuvre d'une activité didactique (Amade-Escot, & Monnier, 2009). Comme on le voit dans les propos des enseignants rapportés ci-dessus le hiatus porte certes sur les aspects qui relèvent de la

conduite de la classe, mais aussi sur ceux qui, comme le dit E., concernent « *la façon dont les exercices proposés sont utilisés en classe* » autrement dit comment ils interviennent dans les apprentissages.

Ce hiatus ne relève pas davantage de ce qui serait en quelque sorte, de simples insuffisances. D'un côté celle des didactiques qui peineraient, malgré leurs tentatives récentes, à intégrer dans leurs analyses et réalisations d'autres dimensions que celles relevant de l'épistémologie ou des processus cognitifs et singulièrement les dimensions sociétales et psychologiques interférant avec les activités d'apprentissage (Amade-Escot, & Monnier, 2009 ; Robert, 2008). Celles, d'un autre côté, des pratiques professionnelles qui ne parviendraient pas à se tourner résolument et encore moins à s'emparer des savoirs nouveaux issus des sciences didactiques.<sup>2</sup>

En réalité, pour nous, le hiatus entre didactique et activité professionnelle est constitutif de la nature même de ce que sont ces deux réalités et du genre de rapport qu'elles peuvent nouer.

### **2.1 Deux réalités d'ordre différent mais qui doivent se rejoindre**

Didactique et activité professionnelle sont en effet deux réalités d'ordre différent. Certes elles portent sur un même objet : l'acquisition de connaissances et de savoirs disciplinaires par des élèves ainsi que leur formation aux modalités de rapport aux autres et au monde qu'implique la maîtrise de ces connaissances et savoirs. Mais elles se réfèrent à deux champs différents dont les finalités, les modes de fonctionnement, les contenus et les rôles ne sont pas de même nature.

La didactique relève du champ scientifique. Dans ce champ, les concepts et les significations que ceux-ci désignent valent « en général », dans un système théorique donné. Mais ils sont peu préparés à se confronter aux incommodités et aux inattendus d'un réel, réel toujours irréductible à ces significations et concepts définis par l'activité scientifique. L'activité professionnelle, elle, se nourrit, en les nourrissant, des concepts quotidiens des professionnels. À l'œuvre dans le cours toujours singulier du réel, ces concepts quotidiens sont saturés de contenus empiriques, gorgés du sens d'une expérience singulière. Ils ne relèvent donc pas des mêmes généralisations que les démarches scientifiques dont les horizons et les instruments sont différents.

De cette dissemblance entre concepts scientifiques et concepts quotidiens découle qu'ils ne jouent pas le même rôle dans l'action. « Les significations ne contiennent pas en puissance les buts et les mobiles de l'action indissociablement interpsychique et intrapsychique. Au contraire, ce sont ces buts et mobiles qui réveillent, « dans le feu de l'action », les significations que le sujet investit ou qui éteignent celles dont il se retire. C'est le commerce des hommes entre eux et en chacun d'eux, qui donne à leur activité son sens ou le lui fait perdre. On retiendra ici la formulation de Léontiev conforme à la pensée de Vygotski : « le sens n'est nullement contenu en puissance dans la signification. Le sens est engendré non par la signification mais par la vie » (Clot, 1997, pp 12-16).

....Ce sont bien ces différences de nature entre ce qui relève de la science et ce qui relève de l'expérience quotidienne que ressentent les professionnels quand ils se trouvent confrontés, d'une façon ou d'une autre, à des productions didactiques. S'appuyant sur leur expérience, ils

---

<sup>2</sup> En fait chercheurs et formateurs (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008 & Colloque de Nantes, REF, Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche. 2009) sont plus nuancés qu'ils ne l'étaient en 2004. Par exemple dans le numéro 160 d'Éducation Permanente, on pouvait lire : « à la différence des techniciens, les éducateurs et les enseignants ne se servent guère des savoirs issus de la recherche,...ils n'ont pas à se libérer des sciences de l'éducation que la plupart ignorent et que certains méprisent. » ( Perrenoud, 2004, p. 35).

en soulignent la distance avec ce qui se passe dans le réel, avec, selon leur terme, « la vie » et donc l'impossibilité d'un simple transfert d'un domaine à l'autre.

Ainsi N. déclare-t-elle à propos d'une publication présentant les résultats d'une recherche didactique visant à « comprendre mieux les contraintes et les marges de manœuvre (des professeurs de mathématiques ) », à interpréter correctement les diversités et les régularités des « pratiques en classe de mathématiques » en recherchant « des facteurs sociaux, liés à des habitudes collectives des enseignants, et des facteurs institutionnels, liés aux programmes et aux instructions officielles » (Robert, 2005, p. 10) : « *Ce livre, c'est une vulgarisation d'une thèse. Mais les profs ne peuvent pas s'en emparer. Les profs qui regardent ça d'un œil un peu distrait, se disent, oui, c'est intéressant, mais ils ne peuvent pas s'en servir s'ils ne l'ont pas vécu* ». D. dit, pour sa part, : « *Je ne vois pas comment on peut développer de l'action que sur de la réflexion parce que pour moi, dans la vie, s'il n'y a pas de matière, tu es dans le vide. C'est comme les histoires de construction de savoir. Je ne sais pas à quel niveau c'est, les histoires de construction de savoir. Je ne comprenais pas. Enfin je comprenais intellectuellement, mais je ne voyais pas du tout ce que ça voulait dire concrètement de permettre à l'élève de construire son savoir. Ça n'avait aucun sens. Je ne voyais pas du tout comment je pouvais le développer.* »

Ce qui est évoqué ici renvoie en fait, comme le souligne Yves Clot à propos de Vygotski dans « Pensée et langage » (1997, pp 12-16) à ce que « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout autant inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique . »

Pour autant la rencontre de ces deux réalités autour de leur objet commun d'enseignement à des élèves est incontournable. Il y a là deux sources d'intelligibilité de l'objet commun qu'est l'enseignement à des élèves. Sources qui sont d'une égale utilité, peuvent et doivent se rejoindre mais à condition de ne pas vouloir les identifier, ni les hiérarchiser. Ainsi l'idée que toute situation réelle serait finalement réductible à un invariant caché et que la vie ne serait jamais que l'application réussie des concepts scientifiques n'est pas juste. La vie réelle n'est pas soluble dans les concepts. Ils n'expliquent pas la vie, ne la déterminent pas. Ils peuvent bien se révéler être des ressources éventuelles mais jamais, il est vrai, les sources de l'action concrète. En sens inverse la vie, à travers les concepts quotidiens qu'elle génère, s'explique avec les concepts scientifiques. Elle les met à l'épreuve, les déborde toujours, les pousse dans leur retranchement, les contrarie. En fin de compte, c'est l'activité vitale du sujet et des sujets, la collision des mobiles, des affects et des émotions qui assurent le dynamisme des significations et des concepts scientifiques qui les traduisent.

## **2.2 De pratique à pratique : un appel d'air pour la théorie**

Dès lors la question pratique qui se pose en clinique de l'activité est celle de la manière dont il faut organiser la nécessaire « explication » entre ce qui relève de la démarche scientifique et ce qui relève de l'activité quotidienne des professionnels. Comme nous l'avons vu plus haut c'est une question qui se pose au sein même de l'exercice quotidien du métier. Elle y est parfois résolue, jamais facilement cependant. En effet le travail que nous avons mené avec les professeurs de mathématiques montre qu'il ne s'agit pas d'un processus simple.

Nous ne pouvons l'analyser pleinement pour l'instant, dans l'attente des résultats d'une recherche spécifique sur cet aspect.<sup>3</sup> Mais ce dont nous disposons déjà nous permet de formuler quelques hypothèses.

---

<sup>3</sup> Mise en place d'un double cadre de clinique de l'activité (professeur d'un côté, élèves de l'autre) destiné à ouvrir une trappe d'accès des professeurs au rapport entre leur activité et celle des élèves dans le processus d'apprentissage d'un *objet* mathématique au sens large, c'est-à-dire un ensemble d'opérations et de méthodes de résolution de problèmes pour lequel cet *objet*

Quand les professionnels parlent de leur rapport aux concepts scientifiques, à la « théorie » comme ils disent souvent, ce qui est frappant c'est la façon dont ils lient l'intérêt éventuel que peut avoir ce rapport avec un travail collectif se réalisant entre professionnels. Mais travail collectif qui, se développant en échanges, en dialogues, s'appuie d'abord sur l'expérience personnelle des participants et alimente leurs propres dialogues intérieurs.

Ainsi en est-il pour D. : « *Un discours, il aura un sens, il peut prendre sens pour un auditeur si celui-ci a assez de ressources pratiques qu'il peut mettre en relation, des choses qui peuvent révéler et faire sens au discours. Sinon, ce n'est qu'un discours en soi.... Ce sont des mots. Quand je me suis trouvée en situation de le vivre moi personnellement, d'arriver à construire quelque chose, alors que je ne connaissais rien, par un travail de groupe, par des échanges et que ça fait des références, là j'ai compris parce que je l'avais vécu.... Dans un groupe à force d'échanger, de travailler, on est arrivé à élaborer quelque chose, ça nous a fait des références, les mots ont pris du sens. Mais aucune théorie n'aurait pu me l'apprendre si je ne l'avais pas vécu. Et ça c'est quelque chose... c'est parce que j'avais déjà beaucoup vécu que petit à petit je me suis aperçue que des choses dont je m'étais rendu compte, en fait avait une définition ou un mot. Et effectivement le fait que ce que j'ai vécu, ce qui s'est passé possède un mot, ça fait rebond sur un autre mot. Mais ça avait du sens parce que je l'avais ressenti et vécu.* »

Dans des formulations différentes on retrouverait des notations proches chez N., B., E., et bien d'autres. Il faut souligner ici que toute occasion est bonne d'essayer d'obtenir un tel type de travail collectif et les dialogues interpersonnels et personnels qu'il engendre. Pour les uns ce sont des groupes de travail organisés institutionnellement, sur l'enseignement des mathématiques au collège par exemple. Pour d'autres des travaux dans les IREM, ou des mouvements pédagogiques. Mais pour tous, ce qui s'est passé en clinique de l'activité, par l'organisation systématique d'un cadre et de processus dialogiques, a joué un rôle essentiel, souvent à l'origine d'une demande et de démarches qui se sont concrétisées dans les participations évoquées ci-dessus. Pour d'autres, comme H. parlant des acquis de sa participation à un groupe de clinique de l'activité, ça a été le moyen de développer leur pouvoir d'agir « *C'est une appropriation du métier. Tout ce qui nous vient de nouveau, je trouve qu'on a beaucoup plus de facilité à se l'approprier. Avant je me disais « à ce stage j'ai appris ça. » Et puis je rentrais et hop dans mon placard. Je me disais « je ne sais pas comment mettre ça en place. » Et maintenant, bon je ne vais pas essayer tout, mais je me dis « ça eh bien oui, je pourrais l'essayer sur un petit truc.* » E., pour sa part change sa « *façon d'enseigner, sur les choix d'exercice, les choix de pratiques.* » Il ne multiplie plus les exercices d'application mais met désormais volontiers ses élèves en situation de recherche personnelle sur des problèmes destinés à mieux les former aux démarches et significations mathématiques.

En fait l'on se rend compte ici que si l'on veut que des professionnels puissent « s'expliquer » avec la théorie, avec ce qu'elle a de plus exigeant, les concepts scientifiques, il faut qu'ils fassent l'expérience de l'étonnement sur leur propre activité, sur celle de leurs collègues. Autrement dit dans le va-et-vient théorie/pratique, si souvent évoqué<sup>4</sup>, ce qui semble très important c'est d'abord le va-et-vient entre la pratique et la pratique. Ce qu'organise la clinique de l'activité c'est ce va-et-vient entre pratiques au sens d'un « concassage ». L'activité dialogique vient faire éclater la pratique, entre le déjà-dit et le pas-encore-dit. Si l'on est alors dans la vérité au sens où ça sonne juste entre professionnels, au sens où on ne se raconte pas d'histoires la théorie devient capitale pour comprendre ce qui arrive. Il peut y avoir en effet

---

joue un rôle central et décisif. Controverses professionnelles associées à une confrontation à des travaux didactiques sur ces apprentissages.

<sup>4</sup> Colloque REF de Nantes 2009. Cf. également Lenoir & Pastré, 2008

besoin de s'expliquer, d'expliquer ce qui est difficile à dire. S'ouvre alors une sorte d'appel d'air pour la théorie.

À la fin de « Pensée et Langage », Vygotski (1934/1997, p. 494) développe une métaphore météorologique : la pensée est un nuage déversant la pluie des mots. Mais ce qui pousse à penser – le vent – peut-il se comprendre à partir de la pensée ? Ou la pensée n'est-elle pas plutôt un acte dans le monde, un acte sur soi, un acte pour vivre ? Selon Vygotski la pensée n'est pas la dernière instance dans le processus de l'existence humaine. « Si nous séparons la pensée de la vie, de la dynamique et des besoins, si nous la privons de toute réalité, devant nous se fermeront toutes les voies de découverte et d'explication des propriétés. Nous priverons la pensée de son rôle principal qui consiste à déterminer notre manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer de la situation concrète. » (Vygotski, 1994, p. 229). La pensée ne prend pas sa source dans une autre pensée. Pour qu'il y ait un va-et-vient entre la théorie et la pratique, il faut qu'il y ait un va-et-vient dans la pratique.

## **Conclusion**

Ainsi, à suivre le développement du métier dont les professionnels se révèlent capables dès lors qu'on leur en donne les moyens techniques et collectifs, on peut tirer la conclusion suivante : entre « connaisseurs », les enseignants, pour agir, sont susceptibles de « s'expliquer » avec les connaissances didactiques produites discipline par discipline. C'est l'instauration ou la restauration de leur capacité collective à « s'attaquer » à leur métier qui le permet. Car c'est là, selon nous, qu'ils peuvent puiser la vitalité professionnelle indispensable pour soutenir les efforts d'appropriation didactique effectivement indispensables à leur action. Mais ces efforts sont grandement facilités, à nos yeux si l'activité scientifique –comme nous le tentons - leur permet réellement de « s'expliquer » avec les didactiques au lieu de chercher à leur expliquer ce qu'ils devraient faire en matière didactique (Clot, 1995/2008, pp 281-282).

**Danielle RUELLAND-ROGER, Thérèse MORO, Sandra MATOS**  
**(Équipe de clinique de l'activité, CRTD) CNAM(jld1.roger@orange.fr**

## **Bibliographie**

Amade-Escot, C, & Monnier, N. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue Française de pédagogie*, 168. pp 59-73. [INRP-Bibliographie référence]

Clot, Y. (1995/2008). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte. [INRP-Bibliographie référence]

Clot, Y. (1997). Avant-propos in Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. (F. Sève trad.). 3è éd. Paris : La Dispute. [INRP-Bibliographie référence]

Lenoir, Y. & Pastré, P. (dir). (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès. [INRP-Bibliographie référence]

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160. pp 35-59. [INRP-Bibliographie référence]

Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants, entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université. [INRP-Bibliographie référence]

Robert, A. (2005). (Préface de Roditi, E.) *Pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*. Paris : L'Harmattan. [INRP-Bibliographie référence]

Robert, A. (2008). Le cadre général de nos recherches en didactique des mathématiques, in La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants (dir. Vandebrouck, F.). Toulouse : Octarès. [INRP-Bibliographie référence]

Roger, JL. (2007). Refaire son métier. Toulouse : Érés. [INRP-Bibliographie référence]

Vygotski, L.S. (1994). Défectologie et déficience mentale. Lausanne : Delachaux et Niestlé. [INRP-Bibliographie référence]

Vygotski, L.S. (1934/1997). Pensée et langage. (F. Sève trad.). 3<sup>e</sup> éd. Paris : La Dispute. [INRP-Bibliographie référence]