

Jean-Luc Tomás  
[tomas.jl@free.fr](mailto:tomas.jl@free.fr)

Psychologue du Travail  
Doctorant en psychologie  
Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action  
*Équipe Clinique de l'Activité*  
CNAM

Chercheur associé  
Laboratoire de Psychologie/Ergonomie du Sport  
*Équipe Travail Sportif*  
INSEP

# Analyse de l'activité, des tâches et des situations

## *La notion d'activité<sup>1</sup>*

Activité des élèves. Activité de l'enseignant. Activités physiques et sportives. Le professeur d'EPS est confronté professionnellement à la notion d'activité. Lorsqu'il prépare ses séances; lorsqu'il propose des situations d'apprentissage; lorsqu'il régule son action en fonction des conduites des élèves; sa vie professionnelle, son métier, sont arrimés aux problèmes concrets posés par *les activités*.

Nous n'avons pas l'ambition de traiter l'ensemble de ces problèmes. Nous souhaitons seulement orienter ce cours en direction de quelques questions précises. Pour cela, nous allons essentiellement nous appuyer sur la théorie de l'activité. Développée en psychologie par des travaux princeps et originaux menés par des psychologues russes — Vygotski, Luria et Léontiev —, puis repris, depuis le début des années 80 par des auteurs, américains et européens, nous essaierons de montrer comment la théorie de l'activité peut être une ressource à la résolution des problèmes de terrain rencontrés dans le cadre de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive.

Généralement, la ligne directionnelle pour la réalisation d'une telle entreprise prend pour point de départ les bases théoriques, philosophiques et épistémologiques avant de présenter les différentes contributions des principaux auteurs. La dernière partie est alors réservée à un ou plusieurs cas concrets permettant d'illustrer les systèmes conceptuels précédemment présentés.

De notre côté, et en souhaitant conserver les enseignements des pionniers de la théorie de l'activité, nous avons décidé de partir de problèmes concrets. Dans un premier temps, nous allons présenter, à partir de textes de Clot (1997, 1999), une "expérimentation spontanée" conduite par des enseignants d'EPS. Confrontés à des problèmes précis rencontrés face à des élèves de 5<sup>me</sup>, ces enseignants nous permettront de décrire le modèle de l'activité médiatisée de Vygotski (1985, 1978) et d'exposer le modèle de l'activité de Léontiev (1984). Ensuite nous tenterons, toujours à partir de cet article, de comprendre les résultats de ces enseignants en plaçant leur action au cœur du système de l'activité développé par Engeström (1999). Enfin, nous terminerons notre exposé par le modèle de l'activité dirigée (Clot, 1999).

## Natation vs football ou basket

Décrivons la situation telle qu'elle est présentée par Clot (1997, 1999, p. 173-177). Des enseignants d'EPS d'un collège de La Courneuve proposent aux élèves de 5<sup>me</sup> un cycle natation de 18 séances. Dans ce cadre d'enseignement, la natation fait l'objet d'une activité obligatoire, au cours de laquelle les élèves sont évalués aussi bien sur leurs performances motrices, définies à partir des objectifs de fin de cycle — savoir plonger, savoir s'immerger (couler et remonter), savoir se déplacer en temps limité, savoir se maintenir sur place sans couler —, que sur leur participation effective, c'est-à-dire à partir de leur présence aux séances. Par ailleurs, ce cycle natation prend place à l'intérieur d'une démarche pédagogique dans laquelle certaines APS sont optionnelles, bénéficiant ainsi d'un volume horaire annuel plus important. Deux activités sportives arrivent en tête de ces options: le football et le basket.

---

<sup>1</sup> **Activité**, nom féminin emprunté (1351) au latin médiéval des grammairiens *activitas*, dérivé de *activus*. Du sens grammatical, qui n'est pas passé en français, le latin a pris une valeur didactique générale, celle de la *vis agendi* "force qui pousse à agir". Également, le mot désigne la faculté d'agir chez l'homme, puis le fait d'agir (1425) et spécialement la vivacité dans l'action, le travail (1536). La locution en activité (1787) s'applique aux personnes qui exercent effectivement leur fonction. (Rey, A. ,1992, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT).

Les résultats obtenus par les enseignants sur la base de ces perspectives pédagogiques sont les suivants: 50% des élèves ne parviennent pas à respecter les critères minimum imposés par les épreuves déterminées en fonction des objectifs de fin de cycle.

Face à ce constat, les enseignants ont redéfini leur action. Nous ne connaissons pas la formulation exacte du problème que les enseignants ont souhaité résoudre. Mais à la lecture de textes proposés par Clot (1997, 1999), nous pouvons avancer qu'ils ont voulu améliorer le taux de réussite en tentant de donner une autre valeur à l'activité natation.

Pour cela, ils ont abandonné leur volonté de "faire de leur projet le point de départ de l'activité des élèves" (Clot, 1997, p. 56). Comment s'y sont-ils pris? Tout d'abord en revenant sur les préoccupations des élèves. Pour une grande majorité d'entre eux, le football et le basket représentent les principales motivations. Les enseignants ont réussi à rapatrier ces activités préférées. Ils ont proposé que les 18 séances de natation ne soient plus obligatoires. Les élèves remplissant les critères d'évaluation ont pu rejoindre leur activité optionnelle. *MAIS* de l'autre côté, ils sont restés fermes sur les exigences motrices. Ils n'ont pas revu à la baisse leurs objectifs. Ils ont gardé les mêmes critères minimums (plonger, s'immerger, se déplacer en temps limité, se maintenir sur place sans couler).

Pour résumer le nouveau projet des enseignants. Les élèves doivent se mesurer à un cycle natation. Celui-ci n'est plus défini par un nombre de séances obligatoires, mais par des faisceaux d'habiletés motrices regroupés sous la forme d'épreuves répondant à des objectifs précis. Dans ces conditions, les élèves pouvant satisfaire aux épreuves ont le choix de rester ou de quitter la piscine pour combler leur dessein de jouer au foot ou au basket.

À la suite de cette redéfinition des demandes et du changement provoqué par la nouvelle situation globale d'apprentissage, les résultats relevés par les enseignants font état d'une moyenne de 12 séances pour que les élèves parviennent à atteindre des objectifs difficilement accessibles hier en 18 séances. En outre, certains élèves ont finalement choisi l'activité natation comme option.

## Lev Vygotski et la notion d'activité

Vygotski n'a pas réellement développé dans ses travaux un modèle de l'activité<sup>2</sup>. Par contre, il a clairement identifié le rôle majeur de la médiation comme élément central de la psychologie. L'activité du sujet humain est médiatisée par des instruments psychologiques: le langage, l'écriture, les schémas, les diagrammes, en fait, tous les signes possibles (Vygotski, 1930/1985). Ces systèmes de signes sont des intermédiaires entre l'organisme et son environnement physique, entre le sujet et les autres êtres humains (Vygotski, 1930/1985; Vygotsky<sup>3</sup>, 1978, *Figure 1*).

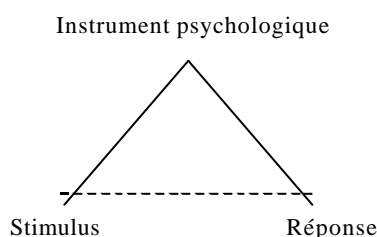


Figure 1

Mais ces signes sont aussi des moyens pour que le sujet puisse lui-même contrôler sa propre conduite<sup>4</sup>. Plus précisément, les processus psychologiques supérieurs médiatisés par les signes donnent la possibilité au sujet de contrôler sa conduite non pas de l'intérieur mais de l'extérieur grâce à l'utilisation et à la création d'artefacts, c'est-à-

<sup>2</sup> La mort de Vygotski à l'âge de 37 ans, en 1934, a prématurément arrêté son œuvre.

<sup>3</sup> La traduction anglaise du nom propre de Vygotski s'écrit "Vygotsky" avec un y à la fin.

<sup>4</sup> Vygotski n'utilise pas le terme "conduite" mais celui "comportement" en référence aux travaux de la psychologie scientifique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et début du XX<sup>e</sup>.

dire de produits humains finalisés. Il est nécessaire d'ajouter que ces instruments psychologiques, offrant de nouvelles possibilités de transformation des rapports au monde et à soi-même, sont socialement élaborés et socialement transmis.

En d'autres termes, le sujet n'est pas à confondre avec un "germe" qui contiendrait des potentialités réalisées ou à réaliser durant le développement (Vygotski, 1934/1997). Le développement prend sa source dans les constructions artificielles humaines transmises. Celles-ci deviennent ensuite des instruments au service de l'activité propre du sujet. Nous pouvons reprendre la formule connue de Vygotski: "Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme une activité collective, sociale et donc comme une fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme une activité individuelle, comme une propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique" (Vygotski, 1935/1985, p. 111).

Revenons maintenant à l'expérimentation spontanée des enseignants d'EPS. Nous venons de le voir, l'activité n'est pas pour Vygotski réductible à une simple réponse. L'activité humaine est inévitablement médiatisée. En esquivant volontairement une discussion sur les techniques du corps comme moyens au service du développement d'un mouvement<sup>5</sup>, nous voulons insister sur le rôle du langage. L'appropriation par les élèves des nouvelles consignes — les 18 séances non-obligatoires — n'est pas à confondre avec une intériorisation. Il peut y avoir intériorisation sans appropriation. Cette dernière est toujours un processus producteur de transformations. Pour s'approprier les contraintes de la situation et pour résoudre les problèmes qui sont les leurs, les élèves ont dû faire des efforts afin de retourner *pour eux* les exigences des enseignants. En effet, les contraintes exercées par les instruments sociaux permettent des réorganisations liées à la fois au contrôle de l'activité et à son autorégulation.

En conséquence, l'appropriation par les élèves des consignes des enseignants a permis, à certains d'entre eux, de transformer leur activité. Mais la pensée n'est pas un simple système cognitif froid où les soumissions externes viennent s'ajouter aux objectifs finalisés. L'activité est tributaire de la motivation, de la volonté, en un mot de ses composantes subjectives.

Comme l'a montré de manière remarquable Vygotski (1935/1994), il est possible de modifier le cours d'une activité devenant peu attrayante en rafraîchissant la situation soit du côté de l'efficacité, c'est-à-dire par l'augmentation ou la diminution des moyens au service de la tâche, soit du côté du sens, en influençant l'activité par l'affectivité. Une activité prenant un sens différent peut conduire les sujets à se dépasser. Nous pouvons analyser la situation d'enseignement créée par les professeurs d'EPS de La Coumeuve ainsi. En effet, la modification du sens de l'activité des élèves — réussir pour mieux retrouver leurs activités favorites — a contribué à une amélioration des résultats pédagogiques.

Cependant l'œuvre inachevée de Vygotski ne nous permet pas de pousser plus avant l'analyse. Si l'on cherche à saisir avec plus d'acuité les rapports entre la pensée et l'activité, alors nous devons laisser de côté son travail. Le modèle de l'activité d'Alexis Léontiev reprend les principales préoccupations de son collègue Vygotski<sup>6</sup>. Mais surtout, il développe un modèle dans lequel le sens prend une tout autre importance. C'est à partir de cette ressource que nous allons continuer d'analyser l'activité des élèves de 5<sup>ème</sup>.

## Le modèle de l'activité d'Alexis Léontiev

Si le "vent" de l'activité<sup>7</sup>, c'est-à-dire l'engagement subjectif même à l'insu du sujet, est essentiel pour que les élèves se placent une tête au-dessus d'eux-mêmes, force est de constater que ces "passions", permettant à l'apprentissage de se transformer en développement, sont au cœur du travail conceptuel de Léontiev (1984).

Pour cet auteur, le problème du sens de l'activité est l'un des points cruciaux de la recherche en psychologie. Sa formulation, "le sens est engendré [...] par la vie", est à saisir dans une perspective d'analyse des rapports des

<sup>5</sup> Voir à ce sujet l'article de G. Fernandez, 2001, Le corps, le collectif et le développement du métier, *Éducation permanente*, 146, 1, 27-34.

<sup>6</sup> Pour connaître l'histoire de la triade russe — Vygotski, Léontiev et Luria — voir par exemple: J. Friedrich, 1997, Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle, In C. Moro, B. Scheuwly & M. Brossard (Eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Bern: Peter Lang; J.-Y. Rochex, 1997, L'œuvre de Vygotski, *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.

<sup>7</sup> "Puisque nous avons déjà comparé la pensée à un nuage déversant une pluie de mots, nous devrions, pour poursuivre cette comparaison imagée, identifier la motivation de la pensée au vent qui met en mouvement les nuages" (Vygotski, 1997, p. 494).

différents systèmes internes de l'activité. S'il fallait rapidement condenser les trois niveaux du modèle de l'activité de Léontiev :

Tableau 1

Niveau	Orienté par
Activité	Motif
Action	But
Opération	Moyens

L'analyse d'une activité implique donc de distinguer ces différents niveaux. Tout d'abord, ce qui incite le sujet à agir, c'est le motif. En paraphrasant Léontiev (1984) nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas d'activité sans motif, et que même une activité sans motivation n'est pas une activité dépourvue de motifs, mais une activité dont le motif est subjectivement et/ou objectivement caché. Par ailleurs, l'activité humaine n'a d'existence que sous la forme d'action ou de chaînes d'actions, dont les processus sont soumis à la représentation d'un résultat. Si l'activité a pour corollaire le concept de motif, l'action a pour corollaire le concept de but. Enfin, toute action comprend des opérations. Celles-ci s'accomplissent grâce à des modes opératoires, par la mise en œuvre de moyens. Ces moyens d'accomplissement de l'action sont élaborés socialement et demandent généralement au sujet un apprentissage.

Mais dans son ouvrage, Léontiev (1984) ne s'arrête pas sur ces liaisons horizontales entre les différents éléments de son modèle. Il insiste également sur les non-coïncidences entre ces différents niveaux. Une même action peut réaliser différentes activités. Par exemple, un même élève, dans deux situations identiques, effectuant les mêmes actions, peut être porté par deux motifs différents l'engageant alors dans deux activités distinctes. De même, action et opération ne coïncident pas. Alors que l'action est définie par un but qui oriente l'activité, les opérations ne répondent pas aux motifs ni aux buts mais aux conditions de réalisation.

Si l'on tente maintenant de passer au tamis de cette grille d'analyse, l'activité des élèves de 5<sup>ème</sup>, nous pouvons alors revenir sur la relation entre la pensée et l'activité. En effet, dans les deux cas — celui où les élèves doivent suivre obligatoirement les 18 séances, et le second où elles ne le sont plus — les élèves doivent réaliser les mêmes actions, avec les mêmes moyens. Mais le nouveau sens de l'activité en affectant les motifs transforme, par contre coup, le sens de l'action. En donnant la possibilité aux élèves de rapatrier les activités "absentes" — le football et le basket —, les enseignants ouvrent de nouveaux réalisables. Quitter le plus rapidement possible la piscine devient alors le motif principal pour certains élèves. Pour cela, ils ont dû se concentrer sur les moyens mis à leur disposition pour atteindre les différents objectifs leur permettant de réaliser ce qui les ont inciter à s'engager.

Mais le plus remarquable est ailleurs. Quelques élèves, en éprouvant réussite et plaisir à la pratique de la natation, ont transformé le motif premier de leur activité par un nouvel élan subjectif porté par les résultats inattendus de leur pratique physique. En nous appuyant sur Clot (1997) nous pouvons préciser: "Le résultat de l'action s'est mis à compter davantage pour eux que le mobile initial, ouvrant alors un horizon d'attentes nouvelles, éveillant une mobilisation subjective imprédictible au départ" (p. 56). Du coup, nager est devenu pour ces élèves un motif en soi.

Pour reprendre. L'activité de certains élèves a été formatrice de nouveaux motifs qu'ils ont découverts au cours de leur action. L'analyse de l'activité met ici en relief le rapport entre la mobilisation subjective et les buts cognitifs. Mais, comme nous l'avons déjà remarqué, les buts des élèves, correspondant aux exigences des enseignants — savoir nager selon des critères précis — n'ont pu être réalisés que par l'utilisation des moyens mis à leur disposition. C'est parce que les enseignants sont restés attachés à la qualité des exigences et qu'ils ont su, grâce à leur expertise, proposer des exercices pertinents, que les élèves ont, de leur côté, réussi à transformer les conflits de leur activité en ressource, contribuant ainsi à la création d'inattendus. Ou pour le dire autrement: "A l'incitation qui mobilisait les élèves au départ — quitter le plus tôt possible la piscine — s'est substituée pour eux une nouvelle incitation les invitant à s'engager dans une activité imprévue" (Clot, 1999, p. 174).

Léontiev nous a permis d'aller au-delà de Vygotski. En insistant sur le sens, il nous a conduit à ajuster le rôle de ce qui est vital pour les élèves dans la réalisation de l'action. De plus, son modèle théorique de l'activité souligne avec clarté que toute activité est socialement médiatisée. La poursuite des buts s'est retrouvée totalement liée aux moyens proposés par les enseignants. Pour autant, l'analyse telle que nous l'avons effectué laisse entière les

dimensions collectives de l'activité. Comment intégrer le rôle médiateur des pairs-élèves, des règles, des conventions, des valeurs, de la distribution des tâches, dans l'analyse de l'activité? Comment prendre en compte la préparation des séances des enseignants? Ou encore, dans l'action, quelles places prennent leurs consignes et instructions?

## Le système d'activité d'Yrjö Engeström

Le modèle théorique développé par Engeström poursuit les travaux des pionniers de la psychologie russe. Le système d'activité qu'il propose enrichit le modèle classique de l'activité (Figure 2) en y insérant une "base sociale" (Engeström, 1999). De plus, et en accord avec Léontiev, les différents éléments du système sont constamment travaillés par des tensions et des contradictions. Quels que soient l'objet, les sujets et les motivations fournissant la cohérence et la continuité au système d'activité, celui-ci, en vertu des perturbations internes, reste toujours une entité instable, en transformation continuelle, en reconstruction permanente (Figure 3). Le modèle d'Engeström nous conduit donc à considérer l'action individuelle au sein d'un contexte d'activité, qui par contre effet, influence également l'action du sujet. Du coup, la non-prédictibilité de l'action devient inhérente au système.

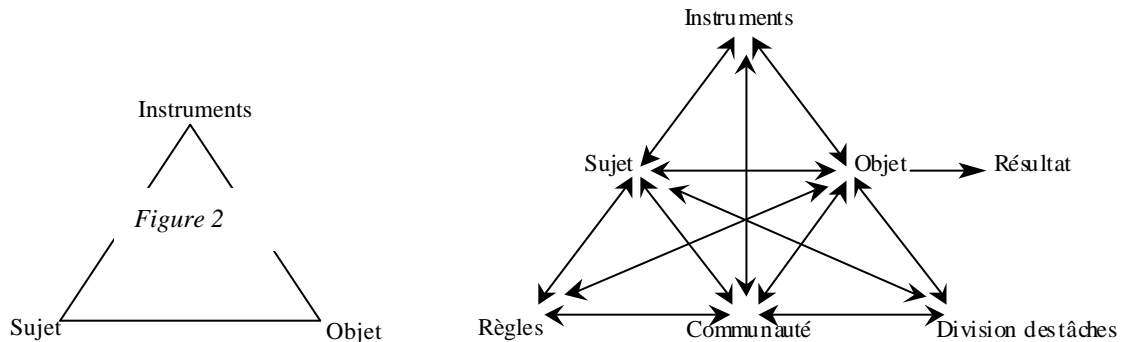


Figure 3

Pour entrer dans le détail de ce système d'activité, remplaçons les différents pôles par leurs représentants issus de notre situation initiale de natation.

Le pôle *sujet* doit être compris comme l'ensemble des élèves associé au professeur; l'*objet* coïncide à l'apprentissage d'un exercice particulier; les *instruments* rassemblent les différents matériaux pédagogiques utilisés et les outils conceptuels; les *règles* associent les exigences éducatives et motrices des enseignants aux normes de la natation; la *division des tâches* permet de décrire la manière dont les tâches sont distribuées à l'intérieur de la situation; la *communauté* correspond au groupe large dans lequel cette leçon prend corps, l'école. Enfin, l'*objet* et le *résultat* sont reliés entre eux par les buts de l'activité.

À partir de ce modèle et de cette description rapide continuons l'analyse de l'activité. La motivation première de la plus grande partie des élèves est de répondre aux exigences principales formulées par les professeurs afin de pouvoir quitter la piscine le plus rapidement. Émerge ainsi entre certains pôles de l'activité — *sujet*, *règles*, *instruments*, *objet* — et le *résultat*, des contradictions et des conflits que chaque protagoniste — enseignant compris — va tenter de résoudre. En effet, l'élève n'est pas seulement relié indirectement à l'objet par les instruments. L'activité d'un élève est également médiatisée par les pôles *règles*, *communauté* et *division des tâches*. Si nous focalisons notre attention sur le lien dynamique *sujet*, *règles*, *instruments*, *objet* — un triangle dans le triangle — permettant la réalisation d'un *résultat*, alors nous pouvons comprendre comment les élèves se sont appropriés les nouvelles règles du cycle natation pour les retourner en direction de leur propre action dirigée vers une tâche

spécifique, tout en utilisant les instruments mis à leur disposition par l'enseignant. Ces actions combinées et rétroactives se sont alors inscrites dans un cycle expansif fournissant aux projets des élèves d'autres voies possibles.

Cette chaîne, au sein même de ce système d'activité socialement distribué, met en lumière les tensions internes donnant à l'ensemble son dynamisme. En prenant la mesure des contradictions, nous avons pu décrire les capacités d'innovation inhérente au système et produites à l'insu ou non des sujets.

Cependant, il nous semble qu'en tentant de mettre l'accent sur les dimensions collectives de l'activité, le modèle d'Engeström comprime fortement le pôle *sujet*. L'activité de l'élève est dirigée, comme l'a montré cet auteur vers un objet, mais aussi est dans le même temps vers autrui, c'est-à-dire vers ses pairs et son professeur d'EPS. Dans ce cas, l'unité d'analyse devient l'activité d'un sujet au prise avec autrui dirigé vers le même objet. Pour le dire avec plus de précision: l'activité des élèves est dirigée vers un objet — la réalisation d'un exercice — et vers l'activité des autres — les pairs et l'enseignant. Cette multiplicité des adresses effectuée par les intermédiaires instrumentaux que sont le langage et les techniques d'action, est à la base du modèle de l'activité dirigée de Clot.

## Le modèle de l'activité dirigée d'Yves Clot

Dans le cadre de ce modèle, l'unité de base de l'analyse psychologique est l'activité dirigée, c'est-à-dire "une activité simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet, une activité qui intervient aussi dans leurs rapports et qui peut d'ailleurs les développer" (Clot, 2003). Au sein de l'activité, les sujets sont en rapport avec les autres par l'intermédiaire du langage et ils sont en relations avec les objets par des instruments et des techniques d'action. Les instruments symboliques et les instruments techniques médiatisent le rapport entre le sujet, les autres et l'objet (*Figure 4*).

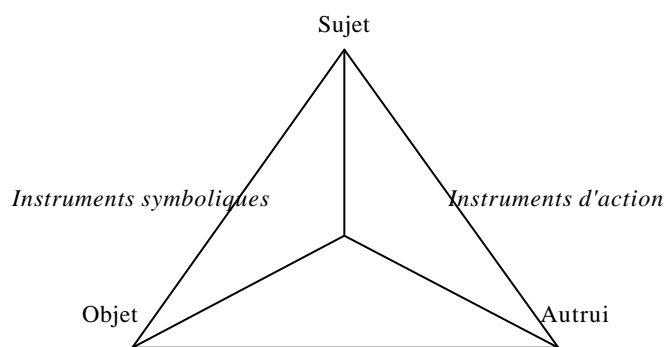


Figure 4

Contrairement au modèle d'Engeström, l'analyse de l'activité des élèves nous permet de placer au pôle *sujet*, non pas tous les sujets — pairs et enseignant — mais seulement un élève. Dans ce cas, le pôle *objet* est constitué par une tâche précise, par exemple un exercice de prise de repère en situation immergée. Quant au pôle *autrui*, il représente tous ceux dont l'activité porte sur le même objet. Dans ce cas, il s'agit des autres élèves confrontés aux exercices de natation, du professeur d'EPS en situation d'enseignement, des collègues du professeur à l'initiative des projets et objectifs pédagogiques. En fait, les sujets qui se retrouvent inclus dans le pôle *autrui* peuvent ne pas être présents lors de la réalisation effective de l'objet de l'activité. Par ailleurs, il est important de souligner que deux pôles adjacents ne sont jamais directement en liaison. Il existe une indirection fondamentale entre les pôles. L'élève est toujours relié, lors d'un exercice et même si il est seul, à *autrui*. De même, la relation à *autrui* ne se construit que dans un rapport avec l'objet.

L'analyse de l'activité des élèves doit en conséquence nous conduire à comprendre comment les élèves tentent d'échapper aux conflits inter-polaires. Et c'est justement en analysant les points d'achoppement de l'activité dirigée des élèves qu'il est possible de comprendre comment ils ont réussi à se jouer des contraintes et des ressources. En fait, les moyens qu'ils utilisent sont à chercher "dans les discordances créatrices de l'activité dirigée elle-même" (Clot, 1999, p. 101).

L'activité des élèves est donc à la fois dirigée vers l'objet et vers l'action des autres portant sur cet objet. Dans la situation où les séances de natation sont obligatoires, l'activité de nombreux élèves consiste à s'opposer à l'activité de leur enseignant par une contre-activité — attendre que le cycle natation se termine pour pouvoir aller jouer au football ou au basket. Dans la seconde situation où les séances ne sont plus obligatoires, les élèves s'emparent des nouvelles contraintes, pour s'en débarrasser, c'est-à-dire en les renversant en intentions mentales. La non-obligation s'est substituée, pour certains élèves, en une source nouvelle d'effort et de pratique. Le football et le basket, hier contre-activités, se sont remises au travail en développant l'activité des élèves, durant le cycle natation, grâce à une transformation du sens de la situation.

Nous voyons ainsi que l'analyse de l'activité dirigée des élèves ne doit pas se séparer des conflits vitaux que l'activité déplace avec elle. Ce n'est qu'en admettant "les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités" (Clot, 1999, p. 120) qu'une véritable analyse devient possible. Car ce que les élèves font n'a pas le monopôle du réel. En effet, l'analyse de leur activité doit également admettre ce qu'ils ne font pas, ce qu'ils font pour ne pas faire ce qu'ils doivent faire, ce qu'ils font pour défaire ce qu'ils ont fait, ce qu'ils auraient voulu faire, ce qu'ils font sans vouloir le faire.

Pour terminer et à la fois pour aller plus loin, nous souhaitons faire émerger la notion de zone de développement potentiel. Dans les écrits de Vygotski (1935/1985, 1934/1997.), nous trouvons quelques passages, mais à très larges échos, développant la notion de zone proximal de développement. Clot (1997, 1999) reprend le travail laissé par Vygotski et décrit une zone de développement potentiel du sens et une zone de développement potentiel de l'efficacité.

À l'aune de ces distinctions nous pouvons reprendre une dernière fois la situation de natation des enseignants d'EPS de la banlieue parisienne. Ainsi, il n'y a "pas de développement durable de nouveaux mobiles sans développement de nouveaux moyens d'action sur le réel et inversement. C'est pourquoi la traversée d'une zone de développement de ses moyens d'action doit suivre impérativement la traversée d'une zone de développement de ses mobiles de l'activité" (Clot, 1997, p. 58; 1999, p. 175). En définitive, les tensions psychiques inhérentes à l'activité des élèves dans les cours des situations qu'ils éprouvent ne peuvent se résoudre que par la traversée des deux zones de développement potentiel de directions opposées. C'est ce qu'il s'est passé pour de nombreux élèves. Poussés par leur envie de quitter la piscine, les élèves ont suivi assidûment les règles, les consignes, les exercices exigés et proposés par les enseignants. Cet appui du côté de l'efficacité a alors permis un développement du côté du sens, donnant à certains élèves le goût suffisant de la natation afin de la hisser au rang d'activité optionnelle.

L'histoire du développement de l'activité des élèves ne peut pas être écrite à l'avance, car "la cause et la conséquence, changent de place, pendant le développement" (Vygotski, 1935/1994, p. 217).



## Bibliographie

- Clot, Y. (2003). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, à paraître.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1997). Le projet au risque de l'activité: deux exemples. *Pratiques psychologiques*, 1, 53-62.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris: Éditions Sociales.
- Vygotski, L. (1935/1994). Problématique de l'arriération mentale. In K. Barisnikov & G. Petit-Pierre (sous la dir.), *Défectologie et déficience mentale. Vygotsky*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et de développement mental à l'âge préscolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (sous la dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute/SNEDIT.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (sous la dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, London: Harvard University Press.