

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger 3 – Ibrahim Soltan Cheibout



Institut de l'Éducation Physique et Sportive
Domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Filière : Activité Physique Éducative
Spécialité : Apprentissage et Contrôle Moteur

Doct 14722021

Thèse de Doctorat LMD

Présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Apprentissage et Contrôle Moteur

Intitulé

**Effets des Instructions Verbales entre Focalisation Externe
de l'Attention et la Fixation du But de l'Action sur la
Motivation, l'Auto-efficacité, et l'Apprentissage Moteur**

Directeur de thèse: Pr. NAFI Rabeh

Présentée par: CHACHOU Ameer Co-directeur: Pr. HARITI Hakim

Année Universitaire : 2020-2021

Sommaire

Abstract

Introduction.....	i
Problématique.....	ii

Première Partie

Chapitre I : Cadre Théorique

1.1 Quelques mots sur les RDT en EPS	6
1.2 Focalisation de l'attention.....	8
1.3 Fixation de but.....	9
1.4 La motivation.....	15
1.5 Auto-efficacité.....	16
1.6 Apprentissage moteurs.....	22

Chapitre II : Instructions Verbales et Focalisation de l'Attention

2.1 Présentation.....	25
2.2 Capacité attentionnelle et niveau de pratique.....	26
2.3 Les preuves d'une interférence de structure.....	27
2.4 Economie attentionnelle et niveau d'expertise dans l'habileté.....	28
2.5 L'attention comme processus de sélection de l'information.....	29
2.6 Focalisation attentionnelle et niveau de pratiquants.....	32
2.7 Focalisation externe et contrôle automatique.....	36
2.8 Focalisation externe et détournement de l'attention.....	36
2.9 Réinvestissement ou Auto-évaluation ?.....	37
2.10 Résumé.....	41

Chapitre III : Instructions Verbales et Fixation de Buts

3.1 Présentation.....	43
3.2 Goal setting.....	44
3.3 Difficulté des buts.....	47
3.4 Spécificité des buts.....	48
3.5 Proximité des buts.....	49
3.6 Goal focus.....	51
3.7 Fixation de buts et feedback.....	59
3.8 Paramètres de la fixation de buts.....	62
3.9 Ré-conceptualiser la notion de buts dans le sport: Le lien entre type de but et focalisation externe de l'attention.....	64
3.10 Focalisation Externe de l'Attention et Fixation du But de l'Action.....	67
3.11 Résumé.....	68

Deuxième Partie

Chapitre IV : Méthodologie

4.1	Présentation.....	70
4.2	Méthode de recherche.....	71
4.3	Validité écologique.....	71
4.4	Choix de la Tache.....	72
4.5	Sélection des participants.....	73
4.6	Désigne expérimental.....	74
4.7	La position du chercheur.....	78
4.8	Etude pilote.....	78
4.9	Mesurer l'auto-efficacité.....	79
4.10	Résumé.....	80

Chapitre V : Méthode

5.1	Présentation.....	82
5.2	L'objectif de l'expérience.....	82
5.3	Hypothèses.....	83
5.4	Participants.....	84
5.5	Matériel.....	84
5.6	Tâche.....	85
5.7	Période de mesure de l'auto-efficacité.....	85
5.8	Traitement des données.....	86

Chapitre VI : Résultats

6.1	Analyse des résultats.....	88
6.2	Discussion.....	93
6.3	Conclusion	98
	Références.....	101
	Annexes	118

Abstract

Nous avons prédit que le groupe avec des instructions de focalisation externe sur le but de la tâche (ex : mettre la fléchette au centre de la cible) réalisera de meilleures performances que le groupe ayant reçu des instructions de focalisation externe *stricto sensu* (ex : ce concentré sur le centre de la cible); qui résultera sur un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Quatre conditions expérimentales sont manipulées, deux conditions de focus externe versus interne plus une condition de focus externe avec des instructions sur le but de l'action et une condition contrôle qui représente une condition d'apprentissage implicite, un design entre et inter group et une analyse à deux et à un seul facteur Anova a été utilisée pour l'analyse des données.

Les résultats montrent qu'une *focalisation externe n'est pas synonyme d'une focalisation sur le but de la tâche*, puisque le groupe qui a reçu des instructions d'une focalisation externe et fixe le but de la tâche obtient de meilleurs scores que celui qui a bénéficié d'instructions de focalisation externe *stricto sensu*, cette différence de performance, bien que relativement significative; pourra être attribuée à l'effet de la distance de la cible par rapport à l'apprenant. De plus les résultats de la présente expérimentation révèlent un meilleur score d'auto-efficacité dans une condition de focalisation externe et sur le but de la tâche « de mettre la fléchette au centre de la cible » contre la condition de focus externe « ce concentré sur la cible et tiré », plus précisément; l'analyse Post-hoc indique des différences significatives entre le groupe de focus externe et but de la tâche par rapport aux autres groupes lors de la phase de rétention. Cependant, aucune différence significative n'a été observée entre les autres groupes, $p > 0,05$.

Cette recherche pointe l'importance accordée au type d'instructions, et à l'influence des différentes combinaisons possibles de mots, (ex : verbes d'action, phrase), sur la performance; en dépit d'une focalisation particulière de l'attention; autrement dit le moindre changement de formulation des instructions peut avoir des effets *relativement* différents sur la motivation, la performance, et l'apprentissage moteur pour le même mode de focalisation de l'attention.

Introduction :

L'influence des instructions verbales sur l'apprentissage et la performance motrice est essentiellement débattue en opposant un apprentissage explicite versus un apprentissage implicite (un apprentissage avec des IV vs un apprentissage sans IV) ce derniers qui est *a priori* plus bénéfique à l'apprentissage moteur (Green & Flowers, 1991 ; Magill, 1998 ; Magill & Clark, 1997 ; Masters, 1992 ; Wulf & Weigelt, 1997).

A cette effet, deux hypothèses sont avancées en vue d'expliquées ces résultats, a) l'hypothèse de l'action contrainte (Wulf et al, 2001), b) l'hypothèse des processus conscients (Masters, 1992).

Les propositions de Wulf et al, (2001) ont reçues bon nombre d'évidences; en particulier les travaux sur les instructions de focalisation de l'attention externe sur la performance et l'apprentissage moteur.

Plus récemment, Wulf & Lewthwaite (2016) suggèrent une autre avenue et souligne le besoin d'une nouvelle perspective pour l'étude des instructions verbales de contrôle de l'attention et l'apprentissage moteur, qui est une théorie optimal (Goal Action Coupling) et qui explique l'effet des instructions verbales de focalisation de l'attention externe sur les variables motivation et auto-efficacité (Wulf & Lewthwaite, 2016).

Toute fois optimal théorie ne procure pas de modèle empirique qui explicite l'effet et/ou le lien entre des instructions de focalisation de l'attention externe d'une part, et de l'autre l'effet de fixation de but de l'action et/ou de la tâche sur la performance et l'apprentissage, plus particulièrement sur les variables motivation et auto-efficacité (Wulf & Lewthwaite 2016). Peu d'étude se sont intéressée à la question en s'appuient sur la théorie optimal (Wulf & Lewthwaite 2016).

Le but de cette thèse est d'explicité le lien entre les instructions de focalisation de l'attention externe et, la fixation du but de l'action et/ou de la tâche, et l'influence sur la motivation intrinsèque, l'auto-efficacité et l'apprentissage moteur.

Cette thèse est constituée de deux parties, une première partie théorique, se compose de trois chapitres, le premier qui fournis quelques définitions; ainsi que le cadre théorique a cette thèse, dans les deux chapitres suivant sont exposées différent travaux sur l'influence des IV sur la focalisation de l'attention et la fixation de buts dans le sport et l'EP. Puis la deuxième partie qui s'articule autour de trois chapitres, méthodologie et méthode, s'y est proposé une contribution expérimentale visant à clarifier l'objet de cette

thèse, les résultats et l'analyse statistique ; ainsi que la conclusion pour conclure le sixième chapitre.

Problématique :

L'enseignement des habiletés en sport et en éducation physique est essentiellement médier par des instructions verbales; à propos de; ce qu'il faut faire, et comment ? (Wulf, 2013).

Ces instructions selon les formes qui peuvent être proposer verbales et ou écrites voir les deux en même temps ; par le moyen de verbes et/ou de phrases; sont le plus souvent axée et/ou composer autour d'un verbe d'action (ex : verbes d'actions, tirer, sauter, lancer...) visant à travers le dire (mots) de faire une action à celui qui reçoit la consigne.

Cette acte de communication, est parfois remis en question, d'un côté, sur le caractère directif et/ou impératif (un devoir être, ou un commandement, tu dois ou tu ne dois pas; faire ci faire ça) que pourrait avoir ces instructions, de l'autre face à un apprentissage implicite et qui est *a priori* plus efficace dans l'apprentissage des habiletés motrices.

On pose la question de l'utilité de la verbalisation dans l'apprentissage des habiletés motrices ? Ceci pourrai expliquer entre-autre; la réticence des chercheurs à ce sujet, cependant les IV garde un rôle important et représente un des outils didactique et l'une des stratégies d'apprentissage les plus naturellement utilisées, pour l'enseignement des APSA en EP ou en sport de compétition.

Par exemple, un éducateur, procure des feedback et donne des instructions et des consignes aux apprenants dans le but de leurs faciliter la tâche, et les aider à mieux apprendre, ou à exécuter la tâche en cour, les encourager (motivé) mais sont que ça soit et pour autant un garant de réussite, ni une source de motivation pour les élèves qui ne sont pas forcément motivés juste; par les apprentissages techniques (Roux-Perez, 2001; Boudard & Robin, 2012).

Cependant, le rôle des IV et de la verbalisation en général dans l'acquisition des habiletés motrices parait être pour le moins ambiguë; car multiples sont les facteurs qui interagissent, et dont dépendrai la réussite ou l'échec d'une telle procédure, ex : difficulté de la tâche (Famose, 1987; Deligners, 1991), niveau des participants (Kohler, 2002).

De plus, l'état actuelles des connaissances présente des avis partagés entre chercheurs, qui semblent être pour le moins sceptiques vis-à-vis d'un apprentissage explicite et sur l'usage des IV en particuliers chez les athlètes débutants (Masters et al,

1992), qui pourrait en l'occurrence; « réinvestirent » des règles d'action dans des situations de compétition et/ou de stress, qui ce refléterai négativement sur leurs performances.

L'autre explication avancée par Wulf, 1998 et c'est collaborateurs et qui plaident « l'hypothèse de l'action contrainte » comme argument, qui expliquera entre-autre l'aspect de contre-performance dû au IV accès sur le mouvement, et propose en alternative, l'orientation de l'attention vers des particularités de l'environnement, dans cette perspective le rôle de l'enseignant est central dans la formulation des instructions.

A cet égard, les recherches sur les régulations didactiques en EPS et évaluation en Algérie rapportent que les enseignants adoptent un type de régulation didactique technique (Hariti, 2014) en s'appuient sur certaines recherches qui stipulent que les élèves réussissent mieux lorsque il sont guidée techniquement (Grandaty & al,2008 ;Paolacci, 2008) d'autre part, au sujet de ces régulations dites technique; une recherche menée par Boudard & Robin, (2012) affirme que 27% des instructions formulés par un enseignant portent sur des éléments *a priori* dits technique, néanmoins l'auteur souligne le fait que ces instructions relèverai plutôt de la subjectivité de l'enseignant et n'apportent pas de réel corrections (technique) sur le mouvement ou les coordination, toute fois l'auteur souligne; qu'on ne sait pas grand choses à propos de ces RDT(Boudard & Robin, 2012).

D'autre part, dans un contexte de compétition Porter et al, (2010) rapportent que 84% des instructions données par les entraîneurs aux athlètes; sont de type focus interne, c'est-à-dire orientées vers l'exécution d'éléments technique, de plus 70% des athlètes participants dans cette même étude affirment qu'ils utilisent le même type d'instruction en compétition, ceci peut être expliquer du moins en partie par des fausses idées reçus et une persistance du dogme de l'apprentissage du mouvement, Famose cite Spaeth, (1972) qui met en cause « le mythe de la forme idéale » (voir Famose, 1987).

En Algérie comme ailleurs en constatent que, les enseignants et/ou entraîneurs n'échappent pas à cette règle, et ont tendance dans l'enseignement de diverses habiletés motrices a donnés des instructions verbales et feedbacks; accès sur les parties et les détails de l'exécution du mouvement ou ce qu'on appelle (La technique) par exemple (ex : en tendant les mains lors de l'exécution du lancer franc au basket-ball); souvent liées ou complétées par la démonstration.

Cela-dit, et malgré l'intérêt que suscitent ces instructions et méthodes pour l'enseignant ou entraîneur; influencent en l'occurrence selon Masters, (1992); Wulf et al,

(1998) négativement la performance et ce pratiquent au détriment des apprentissages en particulier chez les novices, l'auteur propose en alternative des instructions qui orientent l'attention de l'apprenant sur des éléments extrinsèques à l'habileté, par exemple (ex : se concentré sur le but ou le ballon).

Autrement dit, en focalisant l'attention externe vers les particularités de l'environnement le but de la tâche et/ou de l'action, éviterai de laisser l'apprenant face à une tâche, des but , et des sous buts, même bien clarifiés; peuvent être sujet à confusion (Gentil,1972) pour l'apprenant et/ou voir même l'enseignant; pris dans le didactique aurait à choisir de faire des régulations entre plusieurs possibilités; régulé ces faire des choix; qui peuvent être tributaire à la subjectivité de l'enseignant.

Afin de lever cette confusion, il devient nécessaire de revoir la conceptualisation de la notion de but appliqué au sport et à l'EP, et de dépasser la vision dichotomique entre but et sous-but qui nous paraît trop restrictive; et ne tient pas compte; des interactions de l'apprenant avec l'environnement, ni des stratégies de fixation de buts élaborées par des athlètes expérimentés, dans ce sens, quelques tentatives de distinction entre différents types de buts appliqués au sport et à l'EP ont été réalisées (par exemple, Hardy et Nelson, 1988).

Ceci nous conduit à s'interroger sur le type d'instructions qui pourrait être le plus efficace pour l'apprentissage moteur et la performance ? (Poolton, Masters & Raab, 2006). Entre d'une part les instructions de focalisation de l'attention externe; de l'autre, les instructions de fixation de but. Ainsi que, leur influence respective sur la motivation intrinsèque et l'auto-efficacité ?

1.1 Quelques mots sur les RDT en EPS :

Pour Robin & Boudard, (2011). les régulations didactiques sont définies comme « les communications verbales et les gestes de l'enseignant, adressées à un ou des élèves engagé(s) dans une tâche donnée, faisant suite à une phase d'observation il désigne également certaines interventions des enseignants en classe [...] s'expriment par des médias différents : paroles, démonstrations, manipulations; réguler, c'est évaluer les élèves, les inciter à réfléchir sur leurs actions, à remettre en question leurs représentations et leur motricité » (Robin & Boudard, 2011).

Elles englobent toute communication verbale et/ou non verbale en situation d'enseignement/ apprentissage, dans l'objectif est ; d'assisté l'apprenant toute au long du processus¹.

Dans le cas de l'acquisition de nouveaux patrons de coordination, Newell (1985) soulignait que les instructions initiales communiquées avant la pratique, au même titre qu'une démonstration visuelle ou qu'une connaissance des résultats de l'action, sont à classer dans la catégorie des informations augmentées. On peut en effet se demander quelle est la fonction de ces RDT; autre qu'apporté une information augmenté ?

Selon Robin & Boudard (2011) les régulations portent sur des objets spécifiques; reconnaissables de par leurs contenus, leurs contenus concernent d'abord l'action : ses moyens (les techniques motrices) et ses résultats (les buts, sous-buts et effets des actions); porte sur la tâche et ses conditions ; et potentiellement sur les stratégies d'apprentissage des élèves (Robin & Boudard, 2011); L'auteur fait une distinction entre deux formes de régulation: a) l'enseignant aménage et régule le « milieu », en jouant sur les contraintes des tâches b) L'élève est alors censé apprendre en « dialoguant » avec le milieu, en s'auto-adaptant (Robin & Boudard, 2011). Des recherches ont montré que la clarification des buts et sous-buts de la tâche, verbalement et/ou par aménagement du milieu, permettrait aux élèves d'entrer dans un processus auto-adaptatif efficace (Robin & Boudard, 2011).

Pour Amade-Escot (1998), un des rôles de l'enseignant est de permettre aux élèves de réaliser la tâche telle que prévue, autrement dit, de « maintenir les conditions initiales du milieu».

Ainsi, pour Famose (1990, p. 280), il convient de laisser l'apprenant « en grande partie

¹ Assister une personne c'est être présent à ses côtés au moment où elle agit, pour la guider, pour surveiller ses intérêts` (Planiol, *Traité de Dr. Civil*, 12^eéd., n°2010, ds Rob.)

responsable de ses comportements moteurs face à un but clarifié ». D'un autre côté, l'enseignant, lors de consignes ou de régulations, cherche à influencer les intentions d'action des élèves, favorisant ainsi l'autorégulation consciente, la réflexivité, et les invite à prendre conscience des moyens qu'ils doivent mettre en œuvre pour réussir (Robin & Boudard, 2011) .

C'est à contrario de ce que avance Wulf et al, (1998); Masters, (1992), concernant l'apprentissage d'habiletés; l'apprenant ne doit pas chercher à prendre conscience du mouvement, ni à extraire des régularités toute au long du processus de l'apprentissage (Wulf et al, 1998 ; Wulf et al, 2000; Masters, 1992).

à priori il semble que l'attention de l'apprenant doit être détournée du mouvement. Autrement dit les instructions qui focalisent l'attention sur les effets du mouvement améliorent l'apprentissage comparativement à des instructions qui portent sur le mouvement lui-même (Wulf et al, 1998 ; Wulf et al, 2000).

Dans un ordre d'idée similaire, il est avancé que les instructions peuvent être la cause de confusions entre le but général de la tâche que le sujet pratique et le ou les sous-buts introduits par les instructions (Gentile, 1972).

Pour Deligners, Les consignes concernant les procédures posent d'autres problèmes.

Il est presque admis est que la facilitation de l'acquisition repose sur une information claire et précise sur le but et sur une non-spécification des procédures à mettre en œuvre (Famose, 1985; Spaeth Arnold, 1985).

L'auteur se demande «...à partir de quel moment on quitte le registre des sous-buts pour passer à celui des procédures ?...».

Gentile (1972) a montré que l'éducateur, en fournissant des informations et des consignes sur ce que doit être la forme du geste, rend par la même occasion le but de l'habileté obscur au pratiquant. Poolton, Masters & Raab (2006); s'interrogent sur la nécessité de fournir une base de connaissances déclaratives à l'apprenant ? (toute au long du processus de l'apprentissage moteur) comme une condition nécessaire pour optimiser la performance, un très haut degré (niveau) d'automatisation de l'habileté permettra à l'apprenant de son passé (Anderson,1982); ce qui est paradoxale selon les auteurs; compte tenu des évidences accumulées par la recherches actuelle notamment celle de (Masters, 1992; Wulf and Weigelt, 1997; Maxwell, Masters and Eves, 2000; Maxwell, Masters, Kerr and Weedon, 2001;Liao and Masters, 2002; Maxwell, Masters and Eves ,2003) qui rapportent que fournir des connaissances explicites à des novices à propos des tâches et/ou les habiletés;

sur ce qu'il doivent apprendre n'est pas toujours une méthode appropriée; par conséquent la recherche s'oriente vers le type d'instructions qui pourrait être le plus efficace pour l'apprentissage moteur et la performance (Poolton, Masters & Raab, 2006).

1.2 Focalisation de l'attention:

La recherche sur la focalisation de l'attention en sport a été appréhendé de différentes façons et à travers plusieurs perspectives mais il semble que trois approches se distinguent, par exemple il a été suggéré une focalisation associative Vs dissociative; ex centrer sur les sensations du corps ou par inhibition de celle-ci comme résultante de l'effort physique. (Morgan, 1978; Weinberg, Smith, Jackson, & Gould, 1984), ou en terme de largeur (large vs rapproché) et direction (interne vs externe) (Moran, 1996; Nideffer & Sagal, 1998) lors des deux dernières décennies, a été proposé par Wulf et ces collaborateurs une autre distinction entre focalisation externe (orienter vers la finalité du mouvement) qui aura selon le même auteur une influence considérable sur le processus d'apprentissage et le contrôle moteur, ainsi que sur l'optimisation de la performance à contrario d'une focalisation interne (sur le mouvement lui-même) celle-ci peut détériorer le processus d'apprentissage.

L'influence des instructions verbales sur l'apprentissage moteur et la performance dans le sport est un concept qui est traditionnellement débattu en opposant un apprentissage explicite Vs un apprentissage implicite, l'apprentissage explicite par des instructions selon les formes qui peuvent être proposées verbales et ou écrites voir les deux en même temps par le moyen de verbes et/ou phrases est qui sont le plus souvent axées (composer autour) sur un verbe d'action (ex verbes d'actions, tirer, sauter, lancer...) Vs un apprentissage implicite (sans aucune instructions communiquée à l'apprenti qui est confronté à une situation ou une tâche donnée), est jugé plus efficace dans l'apprentissage moteur.

Deux hypothèses sont avancées en vue d'expliquer l'effet négatif des instructions sur l'apprentissage moteur, a) CAH (l'hypothèse de l'action contrainte, b) l'hypothèse du processus conscient, la première est soutenue par Wulf et ces collaborateurs que les instructions qui focalisent l'attention de l'apprenant sur le mouvement le contraignent à s'auto-évaluer et détériorent par la même la performance, cette distinction est basée sur les travaux de Prinz, 1990; Selon cette théorie, la focalisation externe améliorerait les performances et l'apprentissage en favorisant la prise d'informations afférentes et la régulation du mouvement sur la base de ces informations (Wulf *et al.*, 1998; Wulf & Prinz, 2001) mais qui toute fois n'explique pas et selon Wulf, 2013 différents effets entre focalisation externe et interne et leurs influences respectives du moins en terme de mécanismes sur l'optimisation du processus d'apprentissage et par conséquent elle postule l'hypothèse de l'action

contrainte comme alternative à ce manque de clarté conceptuel et qui est traitée plus en détail tout au long de cette thèse, ainsi que d'autres hypothèses et propositions émanant de recherches sur l'apprentissage implicite qui soutiennent la thèse des processus conscients pour expliquer la détérioration des performances due à la focalisation de l'attention sur le mouvement (Masters, 1992, Poolton *et al*, 2006 ; Beilock *et al*, 2002). Celle de Masters *et al*, qui postulent que l'apprenant réinvestit les instructions en forme de principes et de règles d'action dans des situations de compétition et/ou de stress par un phénomène de « surcharge cognitive ».

1.3 La Fixation de buts: définition

1.3.1 La notion de but :

Selon Elliot et Fryer (2008), un but est une représentation cognitive d'un objet futur que l'organisme s'engage à approcher ou à éviter.

Ramnerö et Törneke (2014) définissent de manière assez similaire un but comme un événement mental qui représente des propriétés du futur et qui peut être considéré comme ayant une influence causale sur le comportement. Ils proposent que, parce que le futur n'a pas de caractéristiques objectives, les buts seraient plutôt des « pré-représentations » que des représentations (Ramnerö et Törneke, 2014).

Cependant, on pourrait répondre que la dissociation entre événements vécus et événements imaginés est assez floue dans le monde des représentations.

Tolman (1925) a également contribué à la définition du « but » comme l'objet ou la situation vers laquelle (ou à partir de laquelle) l'organisme se déplace.

Il a proposé que deux facteurs entrent en jeu lors de l'évaluation de la force d'un objet de but particulier : sa valeur intrinsèque (qu'elle soit positive ou négative) et l'état physiologique actuel de l'organisme. Il a également fait la distinction entre l'objet d'un but ultime en tant qu'état physiologique qu'un sujet persiste à atteindre ou à éliminer et l'objet d'un but subordonné, qui est le moyen d'atteindre ou d'évitement de l'objet ultime d'un but.

Elliot et Fryer (2008) précisent que le but ne se limite pas à l'objet du but. Il englobe également l'engagement d'approche ou d'évitement à l'égard de l'objet. En effet, des motivations différentes peuvent conduire à des buts différents concernant un même objet. De plus, dans cette définition, la notion d'engagement est importante. Elle repose sur le fait

que le sujet doit s'engager explicitement dans la poursuite d'un but. La représentation d'un objet futur devient un but lorsque le sujet s'engage à atteindre cet objet (Elliot et Fryer, 2008).

1.3.2 Introduction du goal setting dans le sport :

Edwin Locke a défini un but simplement comme « ce qu'un individu essaie d'accomplir; c'est l'objet ou le but d'une action » (Locke et al, 1981 : 126). Cependant, Il est important de noter que, bien que les buts soient décrits comme une cause suffisante de la motivation et dirigeant le comportement *goal-directed-behavior* (Locke et Latham, 1985), ils ne fonctionnent pas nécessairement toujours à un niveau conscient et/ou sont conscientisés (Hardy et al, 1996).

La justification scientifique ou théorique de la promotion du goal-setting comme moyen efficace et un outil de motivation; était basé sur des travaux en psychologie industrielle et organisationnelle.

Par conséquent, la « théorie » de Locke de 1968 sur la fixation de buts a conduit à un intérêt plus large dans l'utilisation des buts, principalement dans le domaine industriel et le secteur organisationnel, mais plus récemment dans le cadre du sport. Ici, il a suscité la théorie tests, dont le but a été d'établir une base fiable pour la promotion de la stratégie en milieu sportif et auprès des athlètes (Hall et Kerr, 2001).

Selon Locke et Latham (1990), alors que les buts peuvent aider à initier l'action, leur poursuite active n'exige pas toujours qu'ils soient portés à la conscience et/ou conscientisés. Sur la base de la théorie du goal-setting de Locke (1968) qui a été développée pour expliquer l'amélioration de la productivité en milieu de travail.

Locke, cependant, considérait ses propositions initiales comme fournissant simplement les fondements d'une théorie de l'exécution des tâches, reconnaissant que dans sa forme actuelle, il ne considérait a fortiori qu'une relation fonctionnelle entre les buts et la performance sur certaine tâche spécifique (cf. Hall et Kerr, 2001).

Les caractéristiques des buts selon Locke et Latham :

Dans leur texte ultérieur, Locke et Latham (1990) ont intégrés des résultats de recherches actualisés sur le thème de la fixation de buts pour fournir une base conceptuelle plus approfondie pour leur « théorie » du but appliqué au sport. Selon cette théorie, les buts ont deux caractéristiques fonctionnelles qui déterminent dans quelle mesure la performance de la tâche est influencée : le contenu du but et l'intensité requise pour le poursuivre. Le

contenu fait référence à la nature des buts (implicitement, il décrit ce qui doit être accompli si le but est atteint), et l'intensité reflète la perception des ressources nécessaires pour atteindre le niveau de performance exigé par le contenu (Hall et Kerr, 2001).

Ces caractéristiques se reflètent dans les deux propositions fondamentales de la théorie de la fixation des buts. Premièrement, les buts difficiles conduisent à des niveaux de performance plus élevés que les buts faciles, et deuxièmement. Les buts spécifiques conduisent à des niveaux de performance plus élevés que les buts vagues, les buts type « faire de son mieux » ou l'absence de buts. Cette deuxième recommandation reflète une réduction de l'ambiguïté de l'évaluation du succès (Locke et Latham, 1990).

1.3.3 Les Types de buts dans le sport :

La théorie du goal-setting reconnaît deux types de buts qui sont les buts d'apprentissage et les buts de performance (Locke et Latham, 2002). Cependant, dans la littérature sur la psychologie du sport, trois types de buts ont été identifiés.

Ce sont des buts de résultat, des buts de performance et des buts de processus (Hardy et Jones, 1994 ; Kingston et Hardy, 1997 ; Kolovelonis, Goudas et Dermitzaki, 2011 ; Weinberg, 2010 ; Weinberg, 2013 ; Weinberg et Gould, 2015).

Les buts de résultats se concentrent généralement sur les résultats d'un certain événement ou d'une compétition, comme gagner une récompense ou la première place dans une compétition.

Ces buts dépassent souvent notre propre contrôle (Weinberg, 2010). Par exemple, la qualité de jeu de l'adversaire, de l'arbitre peuvent avoir de l'importance.

Les buts de performance sont davantage sous le contrôle de l'athlète (Weinberg, 2010).

Ils sont indépendant de la performance des autres, et davantage axés sur une comparaison avec sa propre performance antérieure (Kolovelonis et al, 2011). Par exemple, pour augmenter la précision des lancers francs de 75 % à 85 % dans les rencontres de basket-ball.

On dit que les buts de performance offrent la flexibilité et le contrôle qui manquent aux buts de résultat et augmentent la capacité perçue, minimisent le stress et améliorent la performance (voir Burton, 1989). Les buts de processus se concentrent généralement sur la technique ou sur la manière dont un athlète exécute une habileté spécifique (Weinberg, 2010). Par exemple, en se concentrant sur « fléchir les genoux et suivre avec la main le tir

d'un ballon de basket », augmentant ainsi la probabilité d'atteindre le but de performance. Des études ont montré que les buts de processus et les buts de performance sont plus bénéfiques que les buts de résultats (Burton, 1989; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Les buts de résultats peuvent toutefois être utiles lorsqu'une personne possède déjà les compétences ou les connaissances nécessaires pour une tâche particulière. Mais si la tâche est complexe ou nouvelle pour la personne, les buts de processus sont plus efficaces (Winters & Latham, 1996 ; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Il a été recommandé d'utiliser une combinaison de buts de processus, de performance et de buts de résultat (Weinberg, 2010 ; Zimmerman et Kitsantas, 1997). Par exemple, passer des buts de processus aux buts de résultats (Zimmerman et Kitsantas, 1997).

Cependant, Kolovelonis et.al (2011) affirment qu'il n'est pas plus efficace; que si la personne sait quand et comment passer stratégiquement des buts de processus aux buts de résultats.

1.3.4 L'efficacité du goal-setting :

Les avantages de fixation de buts sont à la fois directs et indirects ; les avantages directs de la fixation de buts sont doubles. Il y a d'abord l'orientation de l'attention vers les éléments pertinents d'une tâche liés à la réalisation du but (Locke & Latham, 2002).

Dans son étude de 2012, Pazos a demandé à des étudiants d'identifier les problèmes, et de faire des recommandations d'améliorations pour une grande entreprise.

L'engagement envers les buts et la gestion des conflits ont été mesurés et la relation entre eux; indiquait que l'engagement envers les buts de l'équipe attirait l'attention sur les comportements pertinents aux buts et s'éloignait des comportements non pertinents (Pazos, 2012).

Rothkopf et Billington (1979) ont mesuré cet effet plus directement dans une série d'expériences. Dans leur étude, les sujets ayant des buts d'apprentissage ont passé plus de temps à lire le texte pertinent lié à la réalisation de la tâche le (but) et moins de temps à lire du matériel accessoire qu'un groupe témoin. Ils en ont conclu comment les sujets ont fait cela, en trouvant un but concret en scannant le texte (sous-but) et en le relisant avec plus d'attention (Rothkopf & Billington, 1979).

L'autre façon de fixer des buts, c'est par un effort et une persévérance accrus (Locke et Latham, 2002). Schwinger, Steinmayr et Spinath (2009) ont trouvé une corrélation entre la définition de buts proximaux et l'effort. Bryan et Locke (1967) ont étudié l'effet des buts et de l'effort. Dans leur étude, les participants non motivés ont pu augmenter leurs efforts en se fixant des buts, en ce sens que leur effort perçu a augmenté ainsi que les problèmes résolus lors d'un test. Pendant ce temps, le groupe contrôle avec les meilleurs buts avaient une diminution de l'effort perçu (Bryan & Locke, 1967).

Bandura et Cervone (1983) ont également constaté une augmentation de l'effort simplement en se fixant des buts, cette fois sur une performance physique. Les sujets ayant des buts spécifiques ont augmenté leur effort sur un exercice au vélo de 85% (Bandura & Cervone, 1983).

Ces effets du goal-setting ont également été trouvés dans le sport. Swann, Piggott, Crust, Keegan et Hemmings (2015) ont interrogé des golfeurs professionnels qui ont affirmé que les buts de performance les aidaient à se concentrer.

Weinberg, Burke et Jackson (1997) ont découvert que pour les jeunes joueurs de tennis, l'attention, la résolution de problèmes et l'augmentation des efforts étaient parmi les principales raisons de fixer des buts.

Weinberg, Butt, Knight et Perritt (2001) ont découvert que les entraîneurs universitaires fixaient des buts principalement pour focaliser l'attention et augmenter la motivation, avec des résultats similaires provenant de recherches sur les entraîneurs de lycée (Weinberg, Butt et Knight, 2001).

Dans leur étude sur les golfeurs, Kingston et Hardy (1997) ont découvert que les buteurs qui ont vu la plus grande amélioration de leurs performances avaient également la plus grande augmentation de la confiance et la plus grande diminution de l'anxiété. Burton (1989) a formé des nageurs à fixer des buts; il a constaté que cela avait un effet sur leur confiance, leur anxiété et leur concentration même si l'entraînement au goal-setting n'avait pas d'effet sur la performance. (Cette recherche est traitée plus en détails dans la partie Goal-setting appliqué au sport).

1.3.5 Le Goal-setting dans le sport revisité:

Locke et Latham (1985) suggèrent que le goal-setting devrait être plus efficace dans le sport car « la mesure de la performance d'un individu; est une condition préalable aux effets positifs du goal setting est généralement plus facile dans le sport que dans les cadres organisationnels » (p. 206).

A cet égard, il y avait un scepticisme quant à la théorie de la fixation de buts dans le sport alors que la recherche était divisée sur son efficacité (Boyce, 1994 ; Hall, Weinberg et Jackson, 1987 ; Weinberg, Bruya, Longino et Jackson, 1988 ; Weinberg, Fowler, Jackson, Bagnall , & Bruya, 1991; Weinberg, Garland, Bruya, & Jackson, 1990).

Kyllo et Landers (1995) ont proposé à leurs tours une explication à ces ambiguïtés, suggérant que peu de recherche en psychologie du sport trouvées des résultats non significatives statistiquement sur l'applicabilité du goal-setting au sport (Kyllo et Landers, 1995).

Une méta-analyse, utilisant 36 études de recherche portant sur la fixation de buts dans le sport, a trouvé une taille d'effet de 0,34 sur la performance (Kyllo & Landers, 1995).

Une méta-analyse ultérieure a révélé que 79 % des 56 études sur la fixation de buts dans le sport l'ont trouvé efficace pour améliorer les performances (Burton et Naylor, 2002, voir dans Kingston & Wilson, 2008).

Une méta-analyse récente qui comprenait 45 études de recherche a trouvé une taille d'effet moyenne de $d = 0,55$ pour les effets de fixation de buts sur l'activité physique, ce qui est comparable aux tailles d'effet trouvées dans d'autres domaines où les effets de la fixation de buts ont été étudiés (Locke et Latham, 1990 ; McEwan et al, 2016). Ce dernier point reste sujet à controverses entre chercheurs.

1.3.6 L'aspect motivationnel du goal-setting :

Le but principal de la fixation de buts est; d'aider la personne à se fixer le bon type de but, celui qui fournit une direction et augmente la motivation (Weinberg et Gould, 2015).

Un individu motivé est poussé à faire quelque chose, il est poussé et inspiré à agir (Ryan & Deci, 2000). Cependant, la motivation peut varier en niveau et avoir différents types de motivation (Goudas, Biddle et Fox, 1994; Ryan et Deci, 2000). La recherche a montré que

différents types de buts peuvent affecter différents types de motivation (Gaudreau et Braaten, 2016 ; Mossholder, 1980 ; Selfriz, Duda et Chi, 1992).

Il existe deux types de motivations reconnues : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est définie comme la réalisation d'une activité pour ses satisfactions et son plaisir inhérents (Deci, 1971 ; Deci & Ryan, 2010 ; Ryan & Deci, 2000).

La recherche a montré qu'il prédit une augmentation de l'effort, du plaisir et de la persévérance (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). En revanche, la motivation extrinsèque fait une activité pour sa valeur instrumentale. Ainsi, les individus sont motivés de manière extrinsèque lorsqu'ils font des choses dans le but de gagner de l'argent, d'éviter les punitions ou de se conformer aux normes sociales (Deci & Ryan, 2010). D'autres effets de la fixation de but ont été étudiés, tels que ses effets sur la performance et l'engagement. Un sujet de litige entre Erez et Latham, concerne les effets de l'influence du but sur la performance ont été mis à l'épreuve dans un effort conjoint par eux, médiatisé par Locke (Latham, Erez, & Locke, 1988). *Leur conclusion était que la façon dont les instructions sont données sur les buts assignés était la principale différence entre la recherche d'effets de buts autodéterminés et de l'effet-nul.*

Une méta-analyse réalisée par Klein, Wesson, Hollenbeck, Wright et DeShon (2001) a révélé que les buts auto-fixés (à soi-même) avaient un effet considérablement plus important sur l'engagement que les buts assignés. Il convient de noter qu'ils ne contrôlaient pas entièrement les autres variables.

1.4 La Motivation :

Lors de dernières décennies, la recherche en psychologie s'est intéressée principalement à deux formes de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.

A contrario, la motivation extrinsèque réfère à l'engagement dans une activité dans un but non inhérent à l'activité, soit en vue de retirer quelque chose de plaisant, soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant une fois celle-ci terminée (Deci et Ryan, 1985).

Certaines sources de motivation font appel à la cognition, par exemple les buts que nous

nous fixons et les valeurs auxquelles nous adhérons, certaines sources externes à l'organisme peuvent nous motiver ou influencer notre comportement et éventuellement devenir des motivations internes. Par exemple, le renforcement positif ou l'apprentissage par observation sont deux formes de sources externes qui à la longue peuvent recruter de l'intérêt.

Pour Edward.L,Deci (1971) on peut dire de quelqu'un qu'il est intrinsèquement motivé de pratiqué une activité, lorsque celui-ci ne reçoit aucune récompense externe en vue de pratiqué cette activité; en dehors de l'activité elle-même (ex pratiqué un sport et n'être mû que par le plaisir de faire du sport) la motivation intrinsèque peut être une faculté inné ou acquise (white,1959) dans ca revue de littérature l'auteur conclu que la différence entre recevoir une récompense (ex de l'argent) et la reconnaissance sociale (ex en forme d'encouragement verbales) bien qu'il soit tout deux assimilés par l'auteur a des formes de récompenses externes; est une différence de nature, dépend de la perception que ce fait l'individu, de la proportion d'effets que peut avoir une source particulière sur son comportement (source de control), par exemple recevoir de l'argent peut être perçu comme une raison suffisante de son comportement ce qui n'est pas forcément le cas de recevoir des encouragements ou autres; qui peuvent promouvoir un sentiment de compétence perçu et de satisfaction qui est un phénomène semblable à celui perçu lors de de la pratique d'une activité et/ou lors de l'exécution d'une tache (Edward.L,Deci, 1971).

1.5 Auto-efficacité :

Le concept d'auto-efficacité tel qu'il a été présenté par Bandura (1977) est repris par Famose comme «*faisait référence à des évaluations spécifique au problème de l'habileté de la personne à réaliser une tache particulière, il désigne parfois des jugements plus globaux, par exemple des jugements sur être capable ou non de suivre certain cours ou d'apprendre certaines matières* ». De telles mesures sont nommées «*auto-efficacité d'apprentissage* ».

Pour Famose (2002) ces jugements ne doivent pas être confondus avec les jugements sur les capacités d'un individu à accomplir des taches particulières pour les raisons suivants ; l'auteur propose de faire la distinction entre par exemple, a) pratiqué une activité comme le ski, ou l'alpinisme et, la pratique d'une tache bien précise ; d'autre part b) l'opacité des APS par rapport à l'accomplissement d'une tache bien définie, et par conséquent c) être à défaut de moyen et/ou d'outil ; dans l'incapacité de prédire à l'avance les exigences d'une

tache indéfinie d) la dimension temporelle n'est pas la même, en termes de type de croyances ; car elle est orientée sur le présent pour le concept de soi par exemple « je suis bon en sport » tandis-que pour l'auto-efficacité et la confiance en soi, la croyance est orientée vers le futur par exemple, « j'ai de bonnes chances de gagner ce match » (Famose, 2002).

La littérature sur la distinction entre la formation du concept de soi et de l'auto-efficacité met en évidence quelques différences qui existent entre les deux concepts à travers, différents modèles et, leurs effets distinctifs proposé par les chercheurs par exemple pour Rosenberg (1979), le développement du concept de soi est principalement affecté par la comparaison sociale, les auto-attributions, la centralité psychologique ainsi que l'évaluation venant des autres significatifs.

D'autre part Bandura (1981) pense que l'auto-efficacité est affectée par des expériences réelles de maîtrise, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale, et de l'activation physiologique, l'auteur insiste sur l'expérience authentique de maîtrise qu'il considère comme la meilleure source d'information sur l'efficacité de soi dans le sens où elle est jugé relativement plus indépendante des comparaisons sociale (Famose, 2002).

Une autre distinction qui est n'est pas relevé par beaucoup d'auteurs concerne la différence conceptuelle entre l'auto-efficacité et la confiance en soi, souvent les deux termes sont utilisés pour faire référence à un seul concept (Weinberg et Gould, 1995).

Cependant, Famose (2002) trouve que la confiance en soi est liée à une probabilité que se donne un individu d'obtenir un résultat indépendamment des moyen et/ou ressources utilisés, alors que l'auto-efficacité ; concerne d'avantage « *la capacité de mettre en œuvre les moyen requis pour accomplir une tâche* » on peut en déduire que l'auto-efficacité est de nature stratégique et/ou du moins plus spécifique que peuvent l'être, la confiance en soi ou le concept de soi qui intègrent les affects associés à l'image de soi (Famose, 2002).

1.5.1 Auto-efficacité et fixation de buts :

Les recherches ont montré que l'auto-efficacité et un prédicteur (un modérateur) de la motivation et la performance La fixation de buts est une variable importante supposée

affecter la réalisation de résultats: efficacité personnelle, motivation, performance (Bandura, 1988; Locke et Latham, 1990; Schunk, 1990). Selon Locke et Latham, les buts affectent indirectement le comportement par leurs effets sur les mécanismes de motivation. D'une part, les buts motivent les individus à faire des efforts nécessaires pour répondre aux exigences de la tâche et persévérer dans la tâche au fil du temps. Le plus d'efforts et de persévérance sont récompensés par de meilleures performances. Pour d'autre, les buts dirigent l'attention des individus vers les caractéristiques et les comportements pertinents des tâches à effectuer, et les résultats potentiels, et peut également affecter la façon dont l'information est traitée. Les buts peuvent donner aux pratiquants un «focus attentionnel» sur le quelle se concentrer dans l'exécution d'une tâche, sélectionnez les stratégies appropriées à la tâche et décidez de l'efficacité d'approche, qui sont toutes susceptibles d'améliorer les performances (Schunk, 1995). La fixation de buts est également supposé exercer des effets bénéfiques sur l'auto-efficacité (Bandura, 1988; Schunk, 1989). Les individus qui adoptent un but peuvent éprouver un sentiment d'auto-efficacité pour l'atteindre, et s'engager dans des activités qui, selon eux, produiront la réalisation des buts fixés. L'auto-efficacité est justifiée à mesure que les personnes observent la progression des buts fixés, ce qui signifie qu'elles deviennent habiles (Elliott et Dweck, 1988).

Un feedback sur la progression des buts également augmente l'auto-efficacité et une efficacité accrue soutient la motivation et favorise la performance (Schunk, 1989). Malgré cela d'autres preuves montrant que les avantages des buts proximaux sur L'auto-efficacité, la motivation et la performance et discutable, quelques recherches indiquent les avantages des buts et des plans à long terme. Kirschenbaum, 1985; Kirschenbaum, Humphrey et Malett, 1981) a montré qu'une planification de buts distaux et modérément spécifique peut améliorer les performances car elle encourage les personnes à évaluer leurs progrès et maintenir la flexibilité dans le choix des activités pour atteindre ces buts (Schunk, 1995).

1.5.2 Autonomie :

Les plans à long terme favorisent également la perception d'autonomie c'est-à-dire avoir plus de contrôle et de choix. En revanche, les buts proximaux peuvent inhiber la performance dans la mesure où les participants se sentent surchargés par le quotidien planifié ou découragés parce qu'ils n'atteignent pas leurs buts.

De même que, Kirschenbaum (1985) rapporte que l'efficacité des et les plans non spécifiques peut être améliorée grâce à l'utilisation de sous- buts. Il est clair que cette

question mérite une étude plus approfondie. Dans certains cas, des buts éloignés peuvent ne pas être efficace en raison de facteurs de développement (c'est-à-dire de jeunes enfants). La littérature rapporte des preuves qui indiquent que la fixation de but nécessite un progrès perçu (un sentiment de compétence perçu) d'être efficace et qu'il est plus facile de constater les progrès à court terme sur des tâches ou des sous-but de tâches plus difficiles.

Avec des équipes féminines de hockey sur gazon, Lee (1988) a exploré les relations entre l'auto-efficacité pour l'accomplissement de tâches, et la fixation de buts individuelles et en groupe; et le pourcentage de victoires de l'équipe.

Les facteurs de buts évalués étaient les suivants: équipe buts; participation et planification; le soutien, les commentaires et les récompenses du coach; conflit et stress; et des buts spécifiques et difficiles. Les buts de l'équipe et la participation et la planification étaient liées positivement au pourcentage de victoires; les conflits et le stress étaient liés négativement. L'auto-efficacité est corrélée positivement avec le pourcentage de victoires.

Les analyses causales ont montré que les deux types de buts et l'auto-efficacité ont exercé des effets directs sur le pourcentage de victoires (Schunk, 1995).

Dans ce contexte des preuves positives, la littérature contient également des études avec des résultats contradictoires ou incohérents sur les effets des buts, en particulier dans le sport et l'exercice (Weinberg et Weigand, 1993). Par exemple, bien que des buts spécifiques améliorent généralement les performances plus que des instructions générales de type («Faites de votre mieux»), certaines recherches ne montrent aucune différence. Locke(1991) fait valoir que ces incohérences découlent de lacunes méthodologiques, mais Weinberg et Weigand (1993) soutiennent que tous les résultats ne peuvent pas être attribués seulement à des problèmes d'ordre méthodologiques.

Le problème est complexe et de futures recherches sont nécessaires, en particulier dans le domaine du sport, pour examiner l'efficacité des buts et leur relation avec la motivation et l'auto-efficacité qui sont influencés par des variables potentiellement importantes comme le type de feedback, le développement, type de tâche et d'autres paramètres (Schunk, 1995).

1.5.3 Feedback Auto-efficacité et Motivation :

La théorie et la recherche soutiennent l'idée que le feedback positif peut affecter l'auto-efficacité, la motivation et la performance. Les liens entre feedback et comportement sans d'ordre (attributif) sur le lieu et/ou source de causalité perçu d'un résultat (Schunk, 1989).

Le feedback positive est une source importante, d'informations, et d'auto-efficacité. En supposant que les individus doivent travailler dur pour réussir, lier le succès à l'effort soutient les perceptions des individus de leurs progrès, augmente l'auto-efficacité et maintient la motivation.

Lorsque les individus réussissent avec peu d'efforts, le retour d'information sur les capacités peut être considéré comme plus crédible. Plusieurs études soutiennent ces idées. Schunk (1982) a fourni à des enfants des instructions sur la résolution de problèmes de soustraction au cours des sessions de travaux pratiques.

Comme les enfants ont résolu des problèmes, certains ont reçu des commentaires verbaux d'un adulte enseignant qui a lié ses réalisations antérieures à l'effort ("Vous avez travaillé dur »), tandis que d'autres ont reçu des informations sur leurs futures efforts («Vous devez travailler dur»). Le feedback sur les réalisations antérieures a conduit à une plus grande motivation pendant les séances et à une meilleure auto-efficacité sur la performance suivant l'instruction qui ne mettait l'accent que sur le bien fait des efforts fournis.

Dans une autre étude (Schunk, 1983), les enfants ont reçu des commentaires associant leurs performances à leurs habiletés ("Vous êtes bon à ceci »), avec des efforts (« Vous avez travaillé dur »), ou avec des habiletés et efforts (combiné), qui ont participé à un programme d'instruction sur la résolution de problèmes de soustraction. Le feedback sur les capacités a amélioré l'auto-efficacité et la performance post-enseignement mieux que le feedback sur l'effort ou le feedback sur les habiletés-plus-effort. Même si ces trois conditions ont augmenté la motivation des enfants pendant l'enseignement du programme tout aussi bien, les sujets appartenant au groupe capacité plus effort ont mieux évalués les efforts fournis ; par rapport aux participants des autre groupes. Les Sujets capacité-plus-effort peuvent avoir désavantagés le feedback sur l'habileté en faveur de plus d'efforts fournis.

Le moment choisi pour l'utilisation du feedback est important. Le feedback sur les processus (habileté) connu aussi sous l'appellation connaissance de la performance CP peut être plus bénéfique lorsque les tâches fixées sont de faible/moyenne difficulté et/au début de l'apprentissage. Les informations en retours sur les efforts fournis est plus crédible lorsque les personnes doivent travailler dur pour réussir (Schunk, 1995).

Dans le contexte de l'enseignement des mathématiques et de la résolution de problèmes, Schunk (1984) a fourni aux enfants des instructions sur leurs habiletés CP, et des instructions sur leurs efforts, les instructions sur les habiletés CP pendant la première moitié du programme et les feedback sur des efforts pendant la deuxième moitié, ou feedback d'effort pendant la première mi-temps et CP pendant la deuxième partie.

Fournir une CP sur un succès précoce, indépendamment de s'il a été poursuivi ou que les enfants ont reçu plus tard une information sur l'effort ; à des attributions d'habiletés et d'auto-efficacité plus élevées et une performance post-enseignement, par rapport à des feedback sur les efforts sur un succès précoce. Les sujets étaient des élèves moyens et ont connu un succès rapide, donc les instructions sur la CP semblaient vraisemblablement crédibles.

Contrairement à ces résultats, Schunk et Rice (1986) ont trouvé lors d'une tâche de compréhension écrite que la CR différée donne de meilleurs effets sur les attributions de compétences perçue et d'auto-efficacité que la CP. Les participants étaient des enfants présentant de graves déficiences en lecture et en compréhension. Les résultats étaient limités au début du programme d'enseignement, l'influence de la CR pour les premiers résultats peut ne pas être crédible. Pris ensemble, ces résultats suggèrent la nécessité de prendre en compte les possibilités des individus lors de feedback pour s'assurer qu'il soit efficace. Lorsque les personnes réussissent facilement, le feedback sur les processus semble est préférable et augmente l'auto-efficacité, la motivation et la performance (Schunk et Rice, 1986).

Quand les étudiants doivent travailler dur pour réussir, ils peuvent écarter les commentaires sur les habiletés en faveur d'informations sur les efforts à fournir. Au fur et à mesure qu'ils deviennent plus habiles, le passage à la CP et/ou la CR est plus souhaitable parce que les étudiants peuvent croire que leur capacité augmente (Schunk et Rice, 1986).

Dans ces circonstances, l'information continue sur l'effort pourrait encore réduire l'auto-efficacité si les individus se demandent pourquoi ils doivent encore travailler dur pour réussir (Schunk, 1995).

1.5.4 Les Instructions sur la Progression dans la Réalisation d'un But:

Fournir des informations sur la progression vers un but; Une telle information est particulièrement précieuse lorsque les apprenants ne peuvent pas obtenir des informations fiables par eux-mêmes et devraient accroître l'auto-efficacité, la motivation, et la performance, dans la mesure où cela signifie que les protagonistes sont compétents et peuvent continuer à s'améliorer en travaillant avec diligence (et/ou joie et enthousiasme). Une Efficacité plus élevée maintient la motivation quand les apprenants croient qu'avec des efforts continus, ils peuvent atteindre leurs buts. Une fois les buts atteints, les apprenants sont susceptibles d'adopter de nouveaux buts (Schunk, 1989).

Ces idées sont soutenues par la recherche. Schunk et Rice (1991) ont enseigné à des lecteurs lors de séances de rattrapage une stratégie pour répondre aux questions de compréhension. Les sujets se sont vu attribuer un but de résultat consistant à répondre aux questions, un but de processus consistant à apprendre à utiliser la stratégie, ou un but de processus plus une feedback sur les progrès accomplis. Ce feedback, qui était un type de feedback d'attribution de stratégie car il est lié à la performance de l'utilisation de la stratégie, ce qui a montré que les étudiants progressaient vers leur but d'apprendre à utiliser la stratégie pour répondre aux questions. Après le programme de formation, les étudiants ayant un but et un feedback ont démontré une efficacité personnelle et des performances supérieures à celles des étudiants dans les conditions du processus et de but du produit (Schunk et Rice, 1991).

Schunk & Swartz (1993) ont obtenu des résultats comparables en termes d'écriture avec une moyenne et des enfants surdoués et a également constaté que l'auto-efficacité et la performance durées dans le temps et entre les tâches.

Bandura & Cervone (1983) ont trouvé des avantages de feedback sur la performance motrice.

Les étudiants du Collège ont utilisé un ergomètre en alternance sur leviers de bras de poussée et de traction qui ont résisté à leurs efforts. Quelques sujets poursuivent un but d'augmenter les performances de 40% par rapport à la base de référence, d'autres ont été informés qu'ils avaient amélioré leurs performances de 24%. Des sujets dans une troisième condition ont reçu des buts et des instructions, et un groupe contrôle n'a reçu aucun buts ni feedback.

Les buts combinés aux feedbacks ont amélioré les performances et instaure un meilleur sentiment d'auto-efficacité pour l'atteinte des buts.

Dans le cadre de recherches complémentaires (Bandura & Cervone, 1986), les sujets ont reçu un but d'amélioration de 50% au-dessus de la ligne de base. Suite à leur performance, les sujets ont reçu des feedback négatifs (information erroné) indiquant qu'ils ont réalisé une augmentation de 24%, 36%. En 46% en plus ou 54%. L'Auto-efficacité était médiocre pour le groupe de 24% et le plus élevé pour la condition de 54%. Après les sujets fixent des buts pour la session suivante et exécutent à nouveau la tâche, la quantité d'efforts dépenses a été liées positivement aux buts et à l'auto-efficacité dans toutes les conditions.

Pour résumer, instructions et feedback sont une source convaincante d'informations sur l'auto-efficacité, le feedback et instructions liant la performance à l'effort et à la capacité est bénéfique pour l'auto-efficacité, la motivation et la performance. Le feedback de progression vers l' but est particulièrement utile lorsque les individus ne peuvent pas déterminer les progrès par eux-mêmes. L'influence du feedback de résultat pour la performance (Schunk, 1995).

1.6 Apprentissage Moteur :

Selon Reuchlin (1983), « il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois de suite dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et durable ».

Pour D. Delignières l'apprentissage n'est pas la modification comportementale per se, mais le processus interne qui l'a permise et dont elle constitue l'indice: « l'apprentissage est le processus neurologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste un changement qui n'est dû ni à la croissance, ni à la fatigue » (Fleischman, 1967).

L'habileté est le produit de l'apprentissage: Durand (1987) la définit comme la « capacité [...] à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis ».

Selon Pierre Simonet (1986, p.109) : « Agir c'est produire un effet conformément à un but. C'est pourquoi l'action se définit par un but conscient [...]. Outre un but, toute action a un objet et un mécanisme d'accomplissement qui aboutit à un produit. » Simonet (1986, pp.100-107)

Pour Guthrie (1957) l'habileté est une « capacité acquise par apprentissage à atteindre des Résultats fixés à l'avance avec le maximum de réussite et souvent un minimum de temps,

d'énergie ou les deux ». Le sens d'habileté proposé est différent du sens courant pour qui l'habileté renvoie à l'adresse en Général. On dit de quelqu'un qu'il est habile. Même si bien souvent c'est habile à quelque chose, on Parle plutôt d'habileté dans un domaine d'activité ce qui signifie qu'il est compétent dans tel domaine, qu'il y arrive bien, qu'il s'adapte facilement et produit rapidement un résultat performant. « L'habileté se différencie des aptitudes en ce qu'elle est spécifique à une tâche et qu'elle est Pour une large part un produit de l'apprentissage » (M Durand, JP Famose ; 1998)... C'est une Capacité... à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un but précis. C'est un processus interne, acquis par apprentissage et relativement stable. »

1.6.1 Définition et caractéristiques des habiletés :

Les Habiletés sont :

- finalisées; une habileté est organisée en vue de, d'une fin, d'un but à atteindre.
- organisées; c'est à dire coordonnées en vue de l'atteinte d'un but. Cette organisation est

Hiérarchisé .Singleton (1978) cité par M Durand (1992) : « les habiletés sont des briques de construction qui sont mises ensemble pour engendrer des habiletés plus complexes ».

-acquises; elles font l'objet d'un processus d'apprentissage qui se traduit par une Transformation de l'activité du sujet. Il ne fait pas la même chose ni de la même façon.

-efficientes; c'est à dire qu'elles permettent d'atteindre le résultat à moindre coût (Informationnel, énergétique). À la suite De Connolly (1977) Keller précise que « l'habileté implique un type de Comportement caractérisé par des qualités telles que l'efficacité, la justesse,

L'intentionnalité, L'économie, la précision etc. L'habileté est orientée vers un but et implique la gestion optimale des Diverses aptitudes dont l'organisme dispose. Ces aptitudes sont elles-mêmes structurées à partir des Processus ».

Pour Famose (1987), l'habileté motrice est par essence tourner vers un but; elle désigne « ...le niveau de compétence ou de savoir-faire acquis par un pratiquant dans une tâche particulière; ou dans un groupe très limité de tâche... ». L'auteur donne l'exemple de « tirer au panier en basket-ball »; qui n'a de sens que si le pratiquant a retenu l'ensemble

des mouvements et coordination requis pour -tirer au panier. L'habileté motrice consiste à mobiliser et organiser les ressources d'un organisme vers une finalité bien précise en vue d'obtenir un résultat, «... un changement dans l'environnement doit être produit... », Le programme d'action mis en jeu et la relation téléologique pour obtenir ce résultat constitue l'habileté motrice.

L'habileté motrice désigne aussi « toute activité qui est dirigée organisée vers un but ou un but spécifique... », Hors de l'atteinte de ces buts; qui constituent essentiellement les tâches spécifique à réaliser il n'y a pas d'habileté » (Famose, 1987).