

La motivation en EPS

Jean-Pierre Famose

Professeur des Universités

Université de Pau et des Pays de l'Adour

In Ghislain Carlier « Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ».
Edition AFRAPS. Montpellier (2004)

1 - LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA MOTIVATION

1.1 - La motivation de l'élève se traduit par un investissement personnel

Maehr et Braskamp (1986) ont défini la motivation comme étant un investissement personnel. Par ce terme, ils ont voulu signifier que tous les élèves, qu'ils soient en cours d'EPS, en club ou en pratique de loisir, possèdent un certain nombre de ressources de nature différente et dont chacune peut varier en quantité. Ils peuvent les investir de façons variées dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la pratique d'activités physiques et sportives. Parmi les ressources personnelles les plus sollicitées, il y a essentiellement: la capacité d'attention, l'effort énergétique et mental, le temps disponible, et tout ce que l'on regroupe sous l'appellation de talent, à savoir les connaissances, les compétences, l'habileté motrice, les aptitudes, etc. On doit ajouter l'argent qui permet parfois l'accès à certaines APS. En pratiquant une APS, ou en réalisant des tâches préalablement choisies, les élèves peuvent ainsi contrôler la durée, l'intensité et la qualité de cet investissement. Leur décision d'affecter ou non, dans la pratique d'une activité ou dans l'accomplissement d'une tâche prescrite, les différentes ressources dont ils disposent, se traduit par des comportements que l'on appelle **comportements motivationnels**. Parmi ceux-ci, la **persévérance** qui consiste à s'acharner malgré les obstacles ou les difficultés rencontrés (investissement de temps et d'effort), **l'intensité** qui traduit l'ampleur de l'investissement et la qualité de celui-ci (investissement d'effort, de traitement profond), la **direction** qui se manifeste par le choix de pratiquer une tâche ou d'une activité plutôt qu'une autre (temps et talent), la motivation continuée qui est la reprise des tâches en dehors de toute obligation (temps), sont les principales manifestations comportementales de cet investissement personnel.

Faut-il en conclure que n'est pas motivé un élève qui, en cours d'EPS, n'investit pas ses ressources dans les tâches ou les activités proposées par un enseignant, autrement dit celui qui est distrait, qui reste toujours à la fin de la file d'attente pour ne pas accomplir la tâche devant ses camarades, qui détériore volontairement sa performance et se crée des obstacles à ses propres apprentissages, qui fait le pitre devant ses camarades?

La réponse est non. Lorsque les enseignants d'EPS observent le comportement de certains élèves en classe, il est souvent facile pour eux de les qualifier de « non motivés » alors qu'il serait préférable de les considérer comme investissant leurs ressources ailleurs que dans les tâches motrices proposées. S'ils démontrent une configuration de comportements différente de celle qui est attendue par eux, c'est que très probablement ils sont motivés par autre chose. C'est pourquoi l'assertion « cet élève n'est pas motivé », prise au sens strict, n'a aucun sens. Et il faut comprendre tous les comportements (même s'il s'agit d'un refus de participer) comme étant l'émanation d'un choix personnel relevant de la motivation. L'évitement

de la tâche peut aussi être considéré comme une forme de motivation. Nous y reviendrons.

1.2 - Cet investissement se fait au service de l'atteinte d'un but

Jusqu'ici, nous avons considéré la motivation comme étant essentiellement un processus de décision par lequel le pratiquant affecte, ou n'affecte pas, différentes ressources à l'accomplissement de tâches motrices ou à la pratique d'Activités Physiques et Sportives. Il y a un autre composant essentiel de la motivation.

Si l'élève choisit d'affecter ses ressources dans une activité de préférence à une autre, choisit de s'y investir de manière plus ou moins intense et de persévérer ou non face aux difficultés, la question est alors de savoir ce qui le pousse à agir ainsi.

La réponse est que l'investissement personnel est au service d'un but qu'il s'est fixé, ou qu'on lui a fixé (par exemple, atteindre tel ou tel niveau de performance) et qu'il s'efforce d'atteindre. Le but vers lequel s'efforce l'élève est la représentation anticipée d'un résultat ou d'un état désiré.

Ainsi, ce sont les buts qu'ils poursuivent qui donnent un sens à la situation, ou à la tâche, et qui déterminent la direction de leur comportement et la quantité d'investissement qu'ils y consacrent.

Les comportements indicateurs de la motivation tels que l'intensité, la persévérance, la direction, la motivation continuée, mis en œuvre par les élèves représentent tous des stratégies particulières pour atteindre un ou plusieurs buts.

1.3 - La motivation optimale

La question centrale n'est pas alors de savoir si les élèves possèdent des ressources personnelles. Ils en ont. Tous ont du temps, de l'énergie, et des habiletés (Maehr, 1984). Tous peuvent aussi apporter à chaque tâche motrice une quantité d'expériences, d'informations et de connaissances. Elle est plutôt de savoir comment et vers quel **but** ces ressources sont investies et avec quels résultats.

Autrement dit, la question n'est pas de savoir si un élève est motivé mais plutôt de savoir comment, à quelles fins, et de quelle façon, il est motivé. La nature de la motivation est liée aux types de buts que les élèves ont choisi de poursuivre en cours d'EPS ou en club. Si tous les élèves, que ce soit à l'école, en cours d'EPS, ou dans le club, sont toujours motivés pour faire quelque chose, qu'est-ce qui conduit alors les enseignants ou les entraîneurs à considérer (à tort) certains d'entre eux comme étant motivés et d'autres comme ne l'étant pas ?

La réponse se situe davantage du côté de la **direction de la motivation** que du côté de la **quantité d'investissement** consenti. Ce qui les conduit à affirmer qu'un élève est fortement motivé, ce sont les choix qu'il fait d'investir ses ressources vers des buts **culturellement valorisés par l'institution scolaire**. À l'inverse, les choix fait par l'élève de s'investir vers des buts moins socialement valorisés peut conduire les enseignants à lui attribuer une basse motivation bien que théoriquement il doit aussi être considéré comme étant motivé. Nous appelons alors **motivation optimale** (ou adaptative) la motivation qui se traduit par des comportements socialement attendus par les enseignants.

Lorsque ne us parlons de manifestations comportementales de la motivation, nous devons dès lors faire une distinction entre celles qui permettent d'accomplir avec succès les tâches scolaires et qui sont donc favorables aux apprentissages en EPS et celles qui conduisent directement à des problèmes d'ajustement scolaire.

Dans un cas, nous parlerons, à la suite de Dweck (1986), de **stratégies motivationnelles adaptatives** vis-à-vis de l'apprentissage et dans l'autre cas de **stratégies motivationnelles non adaptatives** vis-à-vis de l'apprentissage.

La question est alors de savoir ce qui pousse l'élève à choisir l'une ou l'autre de ces catégories de stratégies.

Selon nous, la réponse à cette question réside dans la **théorie de l'autorégulation** dite **théorie du contrôle** (Carver et Scheier, 1998).

2 - QU'ENTEND-ON PAR AUTORÉGULATION?

L'autorégulation est un processus fondamental dans l'apprentissage, la motivation et le contrôle du comportement. Telle qu'elle a été décrite par Karoly (1993), elle est composée de processus « *qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances.* » Elle permet de mieux comprendre comment les élèves apprennent et sont motivés pour apprendre. Commençons par décrire les principaux éléments de cette théorie.

2.1 - La boucle feed-back négative

La théorie de l'autorégulation repose sur l'idée principale que le comportement est régulé par des comparaisons entre une **valeur de référence** (appelée aussi **but ou standard**) et le **résultat** (ou **feed-back**) qui découle de ses tentatives d'égaliser la valeur de référence. Cette théorie, appliquée aux comportements des élèves en classe, affirme que ces derniers agissent par rapport à des buts qu'ils s'efforcent d'atteindre, qu'ils enregistrent leurs résultats (ou états) présents et les comparent aux buts poursuivis. S'ils perçoivent un écart (appelé **discrépance**) entre ces deux éléments, un ajustement comportemental est effectué afin de le réduire. S'ils perçoivent qu'une bonne quantité de progrès vers le but se produit, autrement dit s'ils progressent vers la réduction de la discrépance entre le résultat (ou l'état) présent et le résultat (ou l'état) désiré, ils persévéreront dans leurs tentatives. En revanche, s'ils perçoivent qu'une faible quantité de progrès est réalisée, ou si avant, ou pendant, le déroulement de l'action, des obstacles à l'atteinte du but sont rencontrés, ils évaluent la situation et en déduisent une « *probabilité subjective de réduire avec succès la discrépance, étant donné un effort continu* ». Des probabilités subjectives positives constituent ce qu'on appelle, dans le jargon sportif, la **confiance en soi**. Selon le niveau de celle-ci, les élèves mettront en œuvre, soit des nouveaux comportements pour atteindre le but, soit abandonneront comportementalement, physiquement ou mentalement leur tentative de l'atteindre.

On parle d'autorégulation de l'apprentissage et de la motivation lorsque les élèves se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer leurs comportements et résultats actuels, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement.

Ces activités auto régulatrices influencent donc la fixation de leurs buts d'apprentissage, leur investissement dans les tâches, le choix de leurs activités, et leur persévérance face aux difficultés (pour une description plus approfondie voir Famose, 2001).

2.2 - La boucle feed-back positive

Nous devons ajouter ici un élément supplémentaire dans notre discussion. Nous avons parlé précédemment des efforts consentis par les élèves pour se conformer à un but désiré. Ces efforts recouvrent certes une grande majorité des comportements « bons » ou « mauvais » manifestés en cours d'EPS ou en club, mais ils ne rendent pas forcément compte de tous les comportements. L'observation montre que les élèves ne veulent pas simplement atteindre des buts particuliers culturellement valorisés ou non (par exemple, être considéré comme un bon élève, obtenir un prix d'excellence, être champion sportif, se faire des amis, etc.), mais que parfois aussi ils veulent éviter des résultats ou des états particuliers (ne pas être considéré comme un cancre, ne pas être considéré comme un « nul », ne pas être le dernier de la classe). Ces résultats ou états que l'on cherche à éviter sont appelés **anti-buts** ou encore **buts d'évitement**. On retrouve ici les mêmes processus de comparaison que ceux de la boucle feed-back négative mais à la différence de celle-ci l'activité de l'élève consiste ici à élargir l'écart entre des résultats (ou états) non désirés (des anti-buts) et des résultats (ou états) actuels.

Ainsi, dans le cadre des théories de l'autorégulation, et en fonction des deux types de boucles feed-back (négative et positive), on caractérise les buts en fonction de leur « directionnalité ». Il y a ceux qui impliquent un mouvement vers un résultat désiré (on les appelle buts ou buts d'approche), et ceux qui impliquent un mouvement d'éloignement par rapport à un résultat non désiré (ce sont les anti-buts ou buts d'évitement) (voir Famose, 2001).

Par exemple, le but d'un sportif essayant d'améliorer sa condition physique peut être de « faire un footing trois fois par semaine » ou de « s'éloigner des fast-foods ». Bien que ces deux buts soient l'un comme l'autre en parfaite cohérence avec le résultat désiré (être en bonne condition physique), le premier se centre sur le fait de tenter d'accomplir ou d'approcher un type de comportement, le second se centre sur celui d'essayer d'éviter un type de comportement. Les comportements qui consistent à s'approcher d'un but et ceux qui consistent à s'éloigner d'un anti-but diffèrent considérablement et impliquent évidemment des structures autorégulatrices différentes.

2.3 - Le construit de but élément fondamental de l'autorégulation

Cette présentation sommaire de l'autorégulation et notamment de la boucle feed-back négative a montré que la valeur de référence, ou le standard, utilisée pour évaluer le feed-back qui indique les effets du comportement moteur sur l'environnement, joue un rôle critique dans la détermination des comportements

moteurs et motivationnels ultérieurs. Bien que ne constituant pas le tout de la boucle feed-back, le but est essentiel à cette boucle.

2.3. 1 - *Le but de la tâche*

Toute tâche, qu'elle soit prescrite, redéfinie ou auto-générée par l'élève contient en effet un but qui spécifie à l'élève de manière plus ou moins explicite, l'état, la condition à atteindre comme résultat de son activité motrice. On peut considérer que le but de la tâche dont nous venons de parler fonctionne comme un standard vis-à-vis duquel un élève peut comparer sa performance actuelle. Le résultat de cette comparaison non seulement génère des affects (c'est-à-dire, une satisfaction ou un mécontentement) mais surtout des actions susceptibles de réduire la discrédance but-résultat qui peut être observée à la suite de cette comparaison. Le **but de la tâche** a reçu d'autres dénominations dans la littérature scientifique comme par exemple « but cible" (Harackiewicz et Sansone, 1991) ou encore « **but de faire**" (Carver et Scheier, 1998). Dans tous les cas, il s'agit de la représentation d'un niveau de performance futur que l'élève désire atteindre. De ce fait, le but est de nature anticipatrice et évaluative. De nature anticipatrice' parce qu'il représente un état ou un résultat futur désiré et qu'il prépare la personne à essayer de produire ce futur désiré. De nature évaluative parce que sa fonction est de diriger et guider le comportement vers l'atteinte de ces résultats.

À ce titre, le but correspond à une double fonction: une fonction directrice qui organise et déclenche l'action et une fonction régulatrice qui guide le déroulement de cette action.

a) Déclenchement de l'action

Le but à atteindre est une anticipation des modifications que l'on cherche à produire dans les rapports entre l'élève et l'environnement. Et, en tant que tel, il est organisateur de l'activité interne et du mouvement qui va être programmé pour l'atteindre.

b) Guidage de l'action

En tant que résultat à atteindre, le but constitue la valeur de référence par rapport à laquelle l'élève peut comparer les résultats réels de l'activité qu'il va mettre en œuvre pour l'atteindre. Le sujet peut ainsi « estimer /a réussite ou bien l'échec ou bien encore l'écart séparant les résultats obtenus de ceux à obtenir». Or, la manière dont cette valeur de référence est disponible va jouer un grand rôle dans ce processus de guidage et, par la suite, dans l'apprentissage moteur et la motivation. Le but peut être matériellement présent, c'est-à-dire inscrit dans le milieu. Dans ce cas, l'évaluation de la discrédance est possible par constatation ou comparaison directe. Le but peut être mentalement représenté et, dans ce cas, la possibilité de comparaison dépendra de la manière plus ou moins claire dont il est présent dans l'esprit de celui qui doit réaliser la tâche. Mais, concret ou représenté, il reste une référence à atteindre et à laquelle l'élève peut comparer les résultats matériellement obtenus. Ce qui change, dans les deux cas, c'est la facilité plus ou moins grande avec laquelle on peut accomplir la tâche.

Retournons maintenant à notre affirmation à savoir que l'investissement personnel est au service d'un but que le pratiquant se fixe, ou qu'on lui a fixé.

Plusieurs questions se posent à ce niveau:

- 1) quelle est la nature de ce but?
- 2) par qui est-il fixé?

| 3) Quels sont les antécédents du choix du but de la tâche? |

Notre discussion va porter dans un premier temps sur la notion de but personnel de la tâche (nous verrons par la suite que d'autres buts sont possibles) et nous allons procéder à ce que l'on appelle une anatomie du but.

2.3.2 - La notion de but personnel

Ces buts de la tâche peuvent être spécifiés soit de manière extérieure par le professeur, soit par l'élève lui-même en fonction de son propre système de valeur. Les procédures actuelles d'évaluation en EPS au baccalauréat permettent d'illustrer ce processus d'auto-fixation de but par l'élève lui-même. Par exemple, le candidat qui a choisi la course de durée annonce à l'avance un temps qu'il tentera de réaliser pour accomplir 500 mètres. Ce but auto-fixé est utilisé comme un standard de performance à atteindre. Une partie de la note dépendra de l'écart entre le but auto-fixé et le temps réellement réalisé.

Même face à un standard de performance imposé (c'est-à-dire un but prescrit par l'enseignant). Il s'agira toujours pour l'élève d'un but personnel pour lui car il a toujours la possibilité d'accepter, de rejeter ou de redéfinir tout but fixé de l'extérieur.

Quelle que soit la manière dont le but est fixé, l'élève peut **se fixer un but personnel** et c'est ce dernier qui détermine sa performance subséquente.

2.3.3 - La poursuite simultanée de buts multiples

Jusqu'ici, nous avons raisonné comme si les pratiquants étaient guidés par un seul but à la fois. Ceci est pourtant loin d'être toujours le cas. Plusieurs buts sont souvent activés en même temps et cela peut être bénéfique ou néfaste pour l'apprentissage. Dans certains cas, les buts multiples que la personne a à l'esprit ne sont pas en compétition mais sont des collaborateurs potentiels. Parfois il est possible, pour une configuration d'actions, de causer simultanément l'atteinte de plusieurs buts. C'est ainsi que dans le cadre de la classe ou du club, il est demandé aux jeunes élèves, non seulement d'atteindre plusieurs buts en rapport avec les tâches conçues pour développer leurs compétences intellectuelles et motrices, mais d'atteindre aussi des buts correspondant à des objectifs socialement prescrits. Les évaluations de la compétence scolaire, réalisées par les enseignants, ne reflètent pas seulement l'apprentissage et la maîtrise, mais reflètent l'apprentissage et la maîtrise effectués de façon socialement appropriés. Les buts d'être socialement compétents contribuent directement à l'évaluation de la performance en classe. Si la compétence sociale est un **objectif éducatif** valorisé, les élèves doivent atteindre des buts qui gouvernent l'interaction sociale à "intérieur de la classe, comme par exemple la coopération, le respect des autres, ainsi que les formes positives de participation à l'intérieur du groupe. La poursuite de ces buts sociaux peut aussi être importante pour atteindre des résultats scolaires positifs. D'un autre côté, la compétence sociale se manifeste dans la qualité des relations sociales des élèves avec leurs enseignants et leurs pairs. La qualité de ces relations a souvent un impact sur l'instruction et l'apprentissage. Ainsi, les buts d'être socialement compétents peuvent contribuer indirectement à la réussite en promouvant le développement de relations positives avec les enseignants et les pairs (cf. plus loin). Mais comme nous l'analyserons plus loin, les buts multiples peuvent être en conflit les uns avec les autres et cela peut devenir la cause de l'échec de l'autorégulation.

2.3.4 - L'importance du but de la tâche: les buts d'ordre supérieur

Où est-ce qui détermine l'importance du but de la tâche aux yeux du pratiquant?

La réponse se situe au niveau de ses liaisons avec d'autres types de buts. L'idée principale est que le but concret (but cible, but de la tâche, etc.) vers lequel s'efforce l'élève n'est rien d'autre que la sortie comportementale d'une boucle feed-back située en amont. En l'atteignant, il permet de réduire la discrédance à ce niveau supérieur. Cette réduction permet à son tour de réduire une discrédance à un niveau encore supérieur et ainsi de suite jusqu'au sommet de la hiérarchie.

Il en résulte que le but de la tâche ne prend de valeur aux yeux du pratiquant que dans la mesure où il lui offre l'opportunité d'atteindre des buts « d'ordre supérieur » valorisés par lui.

Par exemple, réaliser avec succès un but spécifique tel que gravir une voie difficile en escalade peut certes fournir une satisfaction immédiate, mais il peut surtout contribuer à rencontrer le but plus général d'être quelqu'un de compétent dans cette activité. Un type de but d'ordre supérieur que les élèves poursuivent souvent consciemment, spécialement dans les situations d'accomplissement, est de développer, d'atteindre ou de démontrer la compétence dans un domaine particulier. Cependant, les buts d'ordre supérieur ne concernent pas seulement la démonstration de la compétence. Ils concernent aussi tous les types de personne qu'un élève désire être: responsable, honnête, courageux, autonome, masculin ou féminin, solidaire, etc. Les buts situés au sommet de la hiérarchie sont de nature différente par rapport à ceux qui ont été considérés jusqu'à présent. Ici, le pratiquant ne cherche pas à faire quelque chose mais à être ou correspondre à un type de personne idéale (responsable, courageuse, fair-play, compétente, masculine ou féminine, etc.). On parle à leur propos de « buts du soi » ou encore de « soi possibles » (Markus et Nurius, 1986). Le niveau d'estime de soi est la conséquence affective consécutive à l'atteinte ou non de ces buts du soi. C'est la force de la liaison entre les buts de la tâche et les buts du Soi qui détermine l'importance des premiers. De plus, la poursuite du second but est simultanée à celle du premier. Enfin, le second se situe à un plus grand niveau d'abstraction. Les deux types de buts sont incorporés dans une hiérarchie, les buts les plus abstraits se situant au niveau supérieur de celle-ci. Ce sont eux qui déterminent l'importance des buts de niveau inférieur.

2.3.5 - Les orientations de but

La tendance d'approche et d'évitement dont nous avons parlé plus haut se retrouve à tous les niveaux de la hiérarchie de but. Elle concerne par conséquent l'ensemble des buts d'ordre supérieur. Pour ce qui concerne la motivation d'accomplissement le but d'ordre supérieur consiste à vouloir démontrer sa compétence (but d'approche) ou à éviter de paraître incompetent (but d'évitement) (voir Cury, 1999). La démonstration de la compétence peut se faire de deux manières différentes: soit par le progrès, la compréhension profonde de la tâche (but d'approche de la maîtrise) soit en étant supérieur, en battant les autres, en étant le plus habile, le meilleur sur la tâche en comparaison aux autres, en obtenant les notes les meilleures ou les plus

hautes, en étant au sommet ou le meilleur pratiquant dans la classe (but d'approche de la comparaison sociale). Afin d'éviter la confusion qui risque d'être faite entre les termes utilisés dans le cadre des recommandations des programmes sur l'évaluation (maîtrise d'exécution et mesure de la performance) et ceux utilisés pour décrire les orientations de but (but de maîtrise et but de performance) nous choisissons d'utiliser dans ce dernier cas le terme de but de comparaison sociale plutôt que but de performance. Le but d'évitement de la maîtrise consiste à éviter de ne pas comprendre, éviter de ne pas apprendre, de ne pas maîtriser la tâche, de ne pas être mauvais. Le but d'évitement de la comparaison sociale consiste à éviter de paraître inférieur, de ne pas paraître stupide ou idiot en comparaison aux autres, de ne pas obtenir les plus mauvaises notes, ou d'être le moins bon pratiquant dans la classe.

C'est le choix des buts d'approche de la maîtrise et si possible la coordination des deux buts d'approche (but d'approche de la maîtrise et but d'approche de la comparaison sociale) qui déterminent la motivation optimale. Le choix des buts d'évitement (ou anti-buts) détermine souvent des comportements non adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage (cf. plus loin).

3 - CINQ PHASES PRINCIPALES DANS LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE LA MOTIVATION ET DE L'APPRENTISSAGE

On peut distinguer cinq phases successives dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage: 1) la fixation du but d'apprentissage; 2) l'auto-enregistrement des performances actuelles; 3) la comparaison but-résultats; 4) la réaction à la discrédance perçue; 5) l'auto-réflexion.

3.1 - La phase d'auto-fixation de but

Dans la première phase de l'autorégulation, l'élève se fixe lui-même le but à atteindre (par exemple, franchir une hauteur, parvenir au sommet d'une paroi rocheuse, parcourir une distance donnée en un temps minimum, exprimer de la qualité ou de la beauté dans les mouvements, mettre la balle dans le panier au basket, etc.). Les buts peuvent constituer des standards absolus ou normatifs. Les standards absolus sont fixés. Les élèves dont le but est d'accomplir un tour de terrain en une minute peuvent jauger leur progrès par rapport à ce standard absolu. Les standards normatifs sont basés sur les performances des autres.

Cette première étape d'auto-fixation de but est d'une importance capitale, car c'est à ce stade que l'élève, par la nature du but qu'il choisit, commence à mettre en œuvre ce que nous avons appelé les stratégies motivationnelles adaptatives ou non adaptatives vis-à-vis de l'apprentissage (par exemple, si le but est trop difficile ou trop facile).

D'une manière générale pour que le but de la tâche puisse guider efficacement l'activité d'autorégulation d'apprentissage et la performance, il doit posséder un certain nombre de propriétés. D'où la nécessité de lui donner plusieurs caractéristiques particulières.

3.1.1 - La difficulté

Il existe une relation linéaire entre la difficulté du but et la performance. Elle a été appelée la « fonction linéaire de la difficulté du but (voir Locke et Latham, 1990 ; Famose et coll., 1999). Plus le but personnel est élevé (jusqu'à certaines limites bien sûr) plus la performance qui en découle est élevée.

Le but à atteindre doit être difficile mais réaliste sans quoi il ne saurait y avoir apprentissage.

Tous les élèves ne se fixent pas forcément de tels buts non pas par simple ignorance mais très souvent, comme nous le verrons plus loin, pour des raisons motivationnelles.

3.1.2 - La spécificité

Les buts spécifiques favorisent la performance sur la tâche grâce à une plus grande spécification de la quantité d'effort requis pour réussir et une auto-satisfaction anticipée quand ils sont accomplis. Les buts spécifiques favorisent aussi des auto-évaluations des capacités du fait que le progrès est plus facile à jauger.

La recherche sur la fixation de but a montré de manière fiable que l'adoption de buts spécifiques, difficiles et réalistes entraînant une performance supérieure chez les élèves (voir Locke et Latham, 1990).

3.1.3 - La proximité

Les buts peuvent être distingués par leur degré d'éloignement dans le futur. Les buts à court terme (proximaux) sont plus faciles, plus rapprochés dans le temps et produisent un plus grand engagement que des buts plus éloignés temporellement. Poursuivre des buts à court terme permet aussi d'avoir une information fiable sur ses propres capacités. Lorsque les élèves perçoivent qu'ils sont en train de faire des progrès vers un but proche, ils sont aptes à se sentir efficace et maintenir leur motivation. Du fait que les progrès vers un but à long terme sont plus difficiles à jauger, les apprenants reçoivent une information moins claire sur leurs capacités même s'ils réalisent bien.

Il est important néanmoins de se fixer des buts à court terme associés à des buts à long terme afin de garder en vue à la fois l'objectif rêvé à long terme et la progression nécessaire pour y parvenir.

3.2 - La phase d'auto-enregistrement

Dans la seconde phase de l'autorégulation de la motivation, les élèves prennent conscience à la fois des comportements qu'ils ont mis en œuvre pour atteindre le but et des résultats qui en découlent. Cette conscience survient principalement à travers le processus d'auto-enregistrement. Ce processus s'appuie sur l'auto-observation par les élèves non seulement de ce qu'ils sont en train de faire mais aussi de la qualité de ce qu'ils sont en train de faire. Il consiste parfois à garder un enregistrement physique de ses propres performances (qui peuvent aller d'un journal à un enregistrement audiovisuel, par exemple). De tels enregistrements peuvent fournir aux élèves une information sur la qualité et les résultats de leurs réalisations. Par exemple, la visualisation du feedback par un graphique apporte trois types d'informations: les résultats actuels de l'élève, le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre le but d'apprentissage et les progrès enregistrés depuis le début de l'épisode d'apprentissage.

3.3 - La phase de comparaison but-résultat : l'auto-évaluation

Dans la phase suivante, les élèves comparent leur comportement ou leur performance (tels qu'ils ont été détectés à travers l'auto-enregistrement) avec le but qu'ils se sont fixés. La fonction de cette comparaison (Carver et Scheier, 1998) est de déterminer toute discrédence entre la situation actuelle et la situation désirée. Le

comparateur sert non seulement à identifier l'existence d'une discrédance, mais identifie aussi la direction de celle-ci (c'est-à-dire positive ou négative). Si le résultat de cette comparaison traduit une discrédance but-résultat, non seulement il génère des affects (c'est-à-dire, une satisfaction ou un mécontentement) mais surtout des actions susceptibles de la réduire.

Les discrédances affectent l'auto-régulation seulement dans la mesure où elles sont perçues. La perception de la discrédance est fonction a) de la taille de celle-ci, b) de l'attention qui lui est consacrée et c) du degré selon lequel elle est considérée comme étant pertinente au soi. De plus, la perception est biaisée par l'état affectif actuel de l'élève: l'affect négatif est supposé accroître et l'affect positif décroître la taille perçue de la discrédance.

3.4 - La phase de choix parmi les différentes options comportementales pour réduire la discrédance

Dans la quatrième étape du processus, les élèves font des jugements concernant la façon dont ils vont pouvoir réduire toute discrédance perçue entre le but et la performance actuelle.

Si une telle discrédance est détectée, non seulement le but personnel de la tâche, mais aussi la confiance qu'il a de pouvoir l'atteindre et surtout l'importance qu'il revêt vis-à-vis du soi vont guider l'élève à sélectionner un comportement approprié pour la réduire.

Lorsque le résultat obtenu lors des tentatives actuelles d'atteinte du but est en dessous de celui-ci, les élèves ont à leur disposition plusieurs options cognitives ou comportementales parmi lesquelles ils effectuent un choix. Les quatre types de réactions aux discrédances discutées ci-dessous sont 1) changer ses comportements soit par une augmentation de l'effort soit par une augmentation de ses habiletés, 2) changer le but auto-fixé, 3) diminuer ou nier le feed-back, et 4) abandonner. Ces opportunités peuvent être rangées globalement en deux grandes catégories. Dans la première, le **changement** d'un des composants de la boucle feed-back est l'option principale. Elle peut se réaliser de deux manières différentes: 1°) soit changer le comportement afin de rapprocher le feed-back du but; 2°) soit changer le but afin de le rapprocher du feed-back. Dans la seconde catégorie, **l'élimination** d'un des composants responsables de la discrédance constitue l'option principale. Elle peut se manifester aussi de deux manières différentes: 1°) soit abandonner le but; 2°) soit rejeter le feed-back. Certaines options peuvent être **comportementales** (par exemple, s'investir davantage) d'autres **cognitives** (par exemple nier la crédibilité du feed-back).

3.4.1 - Changer l'effort et/ou les habiletés

La première stratégie pour réduire la discrédance but-résultat consiste à modifier la quantité d'effort consenti. Si l'augmentation de l'effort ne suffit pas, l'élève recherchera des comportements nouveaux lui permettant d'atteindre le but. C'est la configuration la plus favorable à l'apprentissage. Dans le cas où l'écart est positif (autrement dit si la performance est supérieure au but), l'élève peut décroître son effort. Mais en fait, très souvent il se fixe un nouveau but de difficulté supérieure motivé pour cela par la poursuite d'un but d'ordre supérieur d'approche de la maîtrise ou de la performance.

3.4.2 - Changer le but

Une seconde stratégie pour réduire la discrédance but-résultat est de changer le but. Dans ce cas, un élève peut se fixer un but de la tâche supérieur ou inférieur à celui

de l'essai antérieur. S'il a échoué, autrement dit reçu un feed-back négatif, il peut diminuer le but. Ce choix peut favoriser l'atteinte de l'état désiré de réduction de discrédance, mais il est néanmoins accompagné de plusieurs résultats personnels négatifs à savoir une motivation diminuée, une estime de soi diminuée et un plaisir de la tâche plus bas. À l'inverse, s'il a dépassé un but, autrement dit reçu un feed-back positif, il peut élever le but pour la tentative suivante.

Les deux effets de changement de but ont été observés en classe. Plusieurs chercheurs ont montré que les élèves qui atteignent ou excèdent leur but tendaient à élever celui-ci lors des tentatives suivantes tandis que ceux qui échouaient à rencontrer leur but tendaient à les diminuer. Les élèves qui, de manière répétée, échouaient à atteindre leur but avaient plus tendance à le diminuer.

3.4.3 - Rejeter le feed-back

Une troisième stratégie pour réduire la discrédance, et plus particulièrement une discrédance négative, consiste tout simplement à rejeter ou nier le feed-back. Une logique pour rejeter le feed-back est d'attribuer à la source feed-back un manque de crédibilité. Si un élève perçoit que la source du feed-back (par exemple un enseignant ou un jury) n'est pas honnête, fiable, ou peu digne de foi, il peut attribuer le feed-back négatif à l'incompétence de la source, plutôt qu'à sa propre réalisation. Le feed-back doit aussi probablement être rejeté lorsque le receveur ne sent pas que le feed-back est un reflet précis de sa performance.

3.4.4 - Abandonner

Si l'élève pense qu'il n'a pas les moyens de réduire la discrédance, une des options possibles est d'abandonner le but. S'il ne peut pas abandonner physiquement la situation, l'abandon peut se réaliser sous forme de désengagement mental. Le niveau de confiance en soi et l'importance du but sont les deux principaux facteurs déterminant la persévérance ou l'abandon.

3.5 - La phase d'auto-réflexion

Elle intègre les différents types de réactions et de réflexions sur soi, sur la tâche et sur le contexte. Elle comprend les processus qui surviennent après les tentatives de réalisation de la tâche et influencent la réponse de l'élève à cette expérience. Ces auto-réflexions, en fait, influencent la phase de fixation de but concernant les tentatives ultérieures sur la tâche –complétant ainsi le cycle auto-régulateur. Cette dernière phase comprend elle-même deux types de processus: l'auto-jugement (lui-même composé par l'auto-évaluation, et les attributions causales) et l'auto-réaction.

3.5.1- Le processus d'auto-jugement

L'auto-jugement implique un double processus: un processus d'auto-évaluation qui consiste à comparer l'information auto-enregistrée avec le but d'ordre supérieur et un processus d'attribution causale qui consiste à attribuer aux résultats des causes telles que l'habileté, l'effort, la difficulté de la tâche, et la chance.

Les auto-jugements sont affectés par l'importance de l'atteinte du but. Autrement dit est-ce que les buts d'ordre supérieur ont été atteints. Cela se traduit par des questions « ai-je réussi à démontrer ma compétence? ; ai-je pu montrer ma vaillance et mon courage?, etc. ». Le résultat de cet auto-jugement est le plus susceptible de déclencher des réactions émotionnelles positives ou négatives.

3.5.2 - Le processus d'attribution

Les auto-évaluations conduisent généralement à des attributions sur la signification causale des résultats, par exemple attribuer une mauvaise performance à un manque d'habileté ou à un effort insuffisant. Ces processus attributionnels sont le pivot de l'auto-réflexion du fait que les attributions d'échec à l'habileté conduisent les apprenants à réagir négativement et à abandonner les tentatives pour progresser. Les attributions sont influencées par une variété de facteurs personnels et contextuels, tels que l'orientation de but de l'élève, les conditions d'accompagnement de la tâche, et comment les autres ont plus ou moins bien réalisé la tâche. Les apprenants auto-régulés tendent à attribuer l'échec à des causes susceptibles d'être corrigées et le succès à la compétence personnelle.

3.5.3 - Le processus d'auto-réaction

Il découle de l'auto-jugement et des attributions causales. Il engendre à la fois des émotions positives ou négatives et des comportements adaptatifs ou non pour la suite de l'apprentissage. Les auto-réactions favorables augmentent de manière cyclique à la fois l'anticipation positive vis-à-vis de soi-même, une plus grande confiance en soi sur la probabilité de maîtriser la tâche motrice, une plus forte orientation de but d'apprentissage et un plus grand intérêt intrinsèque dans la tâche. Ces liens entre les processus d'auto-réflexion et d'anticipation (du cycle suivant) complètent le cycle des phases auto-régulatrices. Parce que l'utilisation des processus auto-régulateurs est, de manière inhérente, cyclique, les phases tendent à être auto-soutenues en ce sens que chaque phase crée une inertie qui peut faciliter ou détériorer l'apprentissage pendant les phases ultérieures.

3.5.4 - Conclusions

Les cinq phases que nous venons de décrire représentent une séquence générale ordonnée dans le temps que les élèves ou les sportifs parcourent lorsqu'ils réalisent une tâche. Ce modèle n'implique pas que les phases soient hiérarchiquement ou linéairement structurées, notamment que les phases antérieures doivent toujours arriver avant les phases ultérieures. Dans la plupart des modèles de l'apprentissage auto-régulé, l'enregistrement, le contrôle, et la réaction peuvent survenir de manière simultanée et dynamique lorsque les élèves progressent dans l'accomplissement de la tâche, les buts et les plans pouvant être changés ou relevés en fonction du feedback venant de l'enregistrement, des processus d'enregistrement, de contrôle et de réaction.

La manière de procéder à l'intérieur de ces différentes phases dépend des différences individuelles. Non seulement, il existe des variations dans le processus d'auto-fixation de but, mais il y a aussi des différences dans les réactions aux discrédances. Nous verrons par la suite que les variables de différence individuelle jouent un rôle déterminant. Parmi celles-ci l'importance du but de la tâche joue un rôle déterminant dans le choix des différentes options permettant de réduire la discrédance et notamment dans le choix de poursuivre ou non l'investissement personnel. Le niveau d'estime de soi, et la confiance en soi sont aussi parmi les plus décisives.

4 - L'ÉCHEC EN EPS EST DÛ EN GRANDE PARTIE À UN DÉFICIT DANS L'AUTORÉGULATION

L'échec scolaire en général et celui en EPS en particulier peuvent être expliqués en grande partie par un déficit dans l'auto-régulation. Les chercheurs ont montré que les élèves en échec sont plus impulsifs, ont des buts scolaires plus bas (sous-régulation au niveau de la fixation de but), et sont moins précis dans l'évaluation de leurs habiletés (fausse-régulation) ; de plus, ils sont plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes et ont moins confiance en eux par rapport aux performances qu'ils peuvent réaliser. Ils tendent à abandonner plus facilement que ceux qui réussissent. L'effet de ces déficiences auto-régulatrices sur la personnalité de celui qui est en échec et sur son développement affectif paraît être considérable. Ces élèves sont plus anxieux, ont une plus basse estime de soi, ont un besoin supérieur d'approbation, et sont plus influencés par des facteurs extrinsèques que ceux qui réussissent.

Il y a deux catégories principales de déficits dans l'auto-régulation: la sous-régulation qui fait référence à l'échec d'exercer un contrôle sur soi-même, et la fausse régulation qui consiste à se contrôler soi-même d'une façon qui produit un résultat indésirable ou contre-productif. Les deux catégories sont parfaitement différentes et suivent des processus différents, aussi il est nécessaire de les analyser de manière séparée.

Logiquement, on pourrait avancer l'idée d'une **sur-régulation** qui elle aussi représenterait une forme possible de l'échec de l'auto-régulation. Mais dans la sur-régulation, l'élève atteint son but mais souvent en dépensant lors de l'accomplissement de la tâche une énergie supérieure à ce qui est nécessaire, ou fait plus que nécessaire. De sorte qu'on ne peut pas la considérer comme une forme d'échec. La seule exception serait si la sur-régulation produit des résultats indésirables comme par exemple ne pas s'économiser suffisamment lors d'une rencontre afin de marquer une supériorité sur l'adversaire. L'élève puise alors trop dans ses ressources ce qui diminue les chances pour les rencontres à venir. Dans ce cas on peut parler de fausse régulation. Pour cette raison, nous n'aurons pas de traitement séparé de la sur-régulation.

4.1 - La sous-régulation

La sous-régulation a été la forme la plus étudiée de l'échec de l'auto-régulation, bien que, comme nous le verrons un grand nombre de données ont aussi été accumulées récemment sur la fausse régulation. Nous commençons l'analyse de la sous-régulation par les trois ingrédients fondamentaux de l'auto-régulation: se fixer un but, enregistrer ses résultats et comportements à la lumière de ce but, et modifier ses propres réponses afin de réduire la discrépance but-résultat. L'échec de l'auto-régulation peut survenir au niveau de chacun de ces éléments: il peut y avoir un problème dans la fixation de buts, un problème avec l'auto-enregistrement ou un problème d'agir en conformité avec ceux-ci.

4. 1.1 - La sous-régulation au niveau de la fixation de buts

La sous-régulation peut d'abord se produire au niveau des buts de la tâche qui sont, nous l'avons dit, essentiels comme cible de l'auto-régulation. Les problèmes les concernant se situent plus particulièrement au niveau: 1) de l'absence de but; 2) de la manière pauvre dont ils sont fixés; 3) lorsqu'il y a un conflit de but ou 4) lorsqu'il s'agit d'anti-buts (buts d'évitement) ; 5) l'absence de liens entre les buts à court terme et des buts à long terme.

a) Absence de but

Lorsque les buts sont absents ou inconsistants, l'auto-régulation ne peut pas être efficace. Les élèves qui manquent d'une valeur de référence montrent des déficits

dans leur apprentissage, et dans l'auto-régulation de celui-ci.

b) La qualité des buts auto-fixés

La sous-régulation concerne aussi les différentes propriétés du but dont nous avons déjà parlées. Le fait que les élèves soient capables d'imaginer des futurs désirables ne garantit pas qu'ils le fassent de façons efficaces (c'est-à-dire, de façons qui les aident à produire ces futurs). Les buts sont quelquefois formulés par eux de telle sorte qu'ils diminuent leur aptitude potentielle à diriger et organiser une configuration efficace d'activité. Les apprenants inefficaces ne manquent pas de buts mais sont plutôt handicapés par la basse qualité de ceux-ci.

La difficulté du but: La sous-régulation peut survenir d'abord au niveau du choix de la difficulté du but autrement dit lorsque les élèves ont des buts non réalistes ou inappropriés. Comme nous l'avons vu plus haut, l'élève fait preuve d'un processus d'autorégulation efficace s'il se fixe des buts difficiles, spécifiques et réalistes. Des buts trop difficiles ou trop faciles ne produiront pas, au niveau de l'apprentissage, une autorégulation efficace.

La spécificité: Souvent les buts dirigeant les activités d'un élève sont trop vagues pour soutenir le déroulement efficace d'une action. C'est le cas par exemple des buts non spécifiques du genre « fait du mieux que tu peux » et comme tels conduisent à une mauvaise performance ou à un mauvais contrôle et des formes d'auto-réflexion limitées. En revanche, les apprenants auto-régulés habiles et pleins de connaissances forment un système gradué de buts spécifiques et proximaux qui sont reliés à un but lointain dans une hiérarchie.

La proximité: Par exemple, les élèves passent souvent beaucoup trop de temps à se fixer sur des buts lointains qui sont décourageants et démotivants. Ils devraient comme nous l'avons vu se concentrer plutôt sur des buts plus concrets et plus proches susceptibles d'augmenter leur motivation et de leur fournir un guide clair à l'action (par exemple, augmenter sa meilleure performance lors de la prochaine compétition). Des buts trop éphémères sont aussi sources d'inadaptation.

c) Les conflits de but

Nous avons vu plus haut que l'élève poursuit souvent plusieurs buts de manière simultanée. Ces demandes multiples peuvent entraîner des problèmes de motivation du fait de conflit entre ces buts.

Le conflit survient lorsqu'on est engagé vers deux buts qui ne peuvent pas être atteints facilement au même moment (par exemple, vouloir être un sportif de haut niveau et profiter de la vie). Dans ce cas, les buts sont mutuellement exclusifs. Un acte qui favorise les progrès vers un but peut causer une diminution des progrès par rapport à l'autre. Certains d'entre eux ont souvent des propriétés telles que s'approcher de l'un fait que l'on s'éloigne de l'autre.

Il est difficile, par exemple, de faire un progrès rapide dans le développement de sa carrière sportive et dépenser aussi de grandes quantités de temps avec sa famille. Beaucoup de conflits sont déterminés par les contraintes de temps, d'autre part l'incompatibilité des comportements nécessaires pour les atteindre. Plus les buts en conflit sont importants, plus le sentiment de mécontentement qui en résulte est grand.

d) Une importance trop basse du but

L'importance du but doit être considérée comme un déterminant fondamental de l'investissement personnel que les élèves consentent pour l'atteindre. Les élèves sont plus engagés vers les buts qu'ils trouvent importants que vers ceux qu'ils considèrent comme ne l'étant pas. Dans ce dernier cas nous avons à faire avec une forme particulière de sousrégulation.

4. 1.2 - La sous-régulation au niveau de l'auto-enregistrement

L'auto-régulation efficace dépend aussi de la manière dont s'accomplit le processus d'autoenregistrement, c'est-à-dire le processus qui consiste à enregistrer soi-même ses propres comportements et ses propres résultats

Les problèmes de sous-régulation qui surviennent à ce niveau sont:

- 1) lorsque les élèves sont incapables de s'auto-enregistrer*
- 2) lorsqu'ils cessent de s'auto-enregistrer*
- 3) lorsqu'ils enregistrent de fausses informations.*

Dans tous ces cas, l'auto-régulation tend à devenir inefficace. Par conséquent, l'échec de l'auto-régulation deviendra plus probable lorsque les élèves cessent ou échouent à s'enregistrer eux-mêmes.

a) Incapacité à s'auto-enregistrer

Ainsi, dans certains cas, les élèves ne s'embarrassent pas à regarder ce qu'ils font. Un exemple trivial, pris en dehors de la classe, nous permet d'illustrer ce phénomène. Il s'agit des problèmes d'argent qui correspondent tout à fait à cette configuration; quelques individus ne gardent jamais de traces de ce qu'ils dépensent, ce qui a généralement pour conséquences que leurs dépenses dépassent souvent leur capacité de payer. D'un point de vue pédagogique un accroissement dans l'auto-enregistrement est souvent une façon efficace de faire progresser l'auto-régulation, que ce soit pour étudier, s'exercer ou accomplir une tâche. Inversement, lorsque les élèves réduisent l'enregistrement de leur comportement, l'auto-régulation doit très probablement cesser.

b) Arrêt de l'auto-enregistrement

Lorsqu'ils arrêtent de garder une trace de ce qu'ils sont en train de faire, ou deviennent incapables (ou non volontaires) d'accorder de l'attention à eux-mêmes, l'auto-régulation sera détériorée.

c) Enregistrement de fausses informations

Le feed-back qui ne correspond pas au but, celui qui est trop vague, pas crédible, etc. rend impossible une comparaison efficace avec le but.

4. 1.3 - La sous-régulation par impossibilité de réduire la discrédance

Un des aspects le plus important de la possibilité de réduire la discrédance concerne les res-sources à mobiliser, à augmenter ou à acquérir et plus précisément les connaissances, les stratégies etc., qui permettent de se rapprocher du but. Même s'ils ont des buts clairs et un auto-enregistrement efficace, les élèves peuvent échouer dans l'auto-régulation parce qu'ils manquent des ressources requises par le

comportement permettant de réduire la discrédance. Plusieurs raisons principales qui déterminent à ce niveau une auto-régulation inadéquate.

a) Le manque de volonté

Il peut y avoir un manque chronique de force, par exemple, si l'élève est paresseux, ou bien manque de volonté ou d'auto-discipline.

b) La fatigue

Les ressources peuvent être temporairement basses, soit parce que les élèves sont tout simplement fatigués ou parce qu'elles ont été épuisées par des efforts récents. L'échec de l'auto-régulation peut donc survenir lorsque les élèves sont épuisés ou pendant les moments de stress, ou enfin lorsqu'il y a beaucoup de demandes en compétition la taxant capacité auto-régulatrice.

c) L'inertie

Plusieurs concepts supplémentaires sont pertinents à la sous-régulation. L'inertie fait référence au principe que les comportements nouveaux, ou ceux qui sont en progrès, sont plus difficiles à contrôler et à surmonter que les comportements anciens ou que ceux qui n'ont pas encore commencé. De plus, du fait de l'inertie, la gestion de l'attention, qui est généralement un aspect crucial de l'auto-régulation efficace, parce qu'elle est la première étape dans le traitement de l'information peut se traduire par une perte de contrôle sur celle-ci.

d) La transcendance

L'auto-régulation efficace requiert souvent d'adopter une perspective à long terme qui implique des résultats lointains et des valeurs supérieures - en d'autres termes transcendant la situation immédiate. Une forme particulière de perte de contrôle de l'attention est donc l'échec de trans-cendance, dans laquelle la personne perd la capacité de voir au-delà de la situation immédiate et commence à répondre principalement aux indices environnementaux immédiats et saillants.

4. 1.4 - La sous-régulation au niveau des différentes options pour réduire la discrédance

a) Changer l'effort

La quantité d'effort que les élèves affectent aux tâches d'apprentissage, ou qu'ils choisissent d'augmenter lorsqu'ils sont en face de difficultés, est intégralement reliée à leur niveau d'estime de soi et par suite à leur orientation de but.

Il a été maintes fois démontré que ceux qui sont orientés vers un but d'approche de la maîtrise ou vers un but d'approche de la performance (si ces derniers ont confiance en eux) tendent à consentir un plus grand effort pour l'apprentissage, persévèrent après un échec et s'efforcent d'apprendre à partir de leurs erreurs. L'orientation vers un but d'approche de la maîtrise est associée à une croyance dans une relation positive entre effort et habileté. Par conséquent, une haute orientation vers la maîtrise doit conduire les élèves à répondre aux discrédances but-résultat par un effort croissant. Inversement, ceux qui ont une haute orientation vers un but d'évitement de la comparaison sociale ne choisissent pas d'accroître l'effort. Ils

croient que l'effort est inversement relié à l'habileté. Puisqu'ils interprètent le feedback négatif comme étant dirigé sur soi (plutôt qu'étant un feedback vers la tâche), ils détournent leurs ressources attentionnelles de l'apprentissage vers des activités de protection de l'estime de soi. Ce type d'élèves peuvent ainsi choisir de décroître l'effort total dévolu à la tâche afin de protéger leur ego. Ce processus est aussi connu comme l'auto-handicap, ou l'évitement évaluatif défensif.

b) Changer le but

On peut établir un lien entre l'estime de soi, l'orientation de but et le changement de but. Les élèves orientés vers un but d'approche de la maîtrise ou vers un but d'approche de la performance avec confiance en soi, s'efforcent de maintenir et d'atteindre des buts qui leur posent personnellement des challenges. Leur orientation de but les conduit à valoriser l'atteinte de buts plus difficiles que ceux qu'ils se fixaient originellement. Ainsi, les élèves avec une haute estime de soi peuvent répondre à une discrédance but-performance positive en élevant leur but. Ils font preuve aussi de la persévérance en face d'obstacles ou à la suite d'échecs et ainsi, ils doivent moins probablement changer leur but après un échec. Si, à l'inverse, ils reçoivent un feedback positif, ils augmentent leur standard de performance.

Les élèves ayant une basse estime de soi et par suite une orientation vers un but d'évitement de la comparaison sociale, ont tendance à suivre une configuration de réponses non adaptatives. Ils ne parviennent pas, nous l'avons vu, à maintenir un effort efficace vers le but de la tâche, et répondent aux obstacles et échecs par une basse persévérance. Ainsi, les élèves ayant une haute orientation vers un but d'évitement de la performance ont tendance à diminuer leur but lorsqu'un feedback négatif leur est fourni. De plus, ils échouent à atteindre des buts valorisés qui sont potentiellement à l'intérieur de leurs possibilités. Ceci suggère que même lorsque des feedback positifs qui encouragent leur but leur sont donnés, ce type d'élèves ne choisissent pas d'élever leur but.

c) Rejeter le feedback

Les élèves diffèrent dans la manière dont ils interprètent le feedback et par suite dans la façon dont ils auto-régulent leur motivation et leur apprentissage.

Le résultat est en dessous du but: Les caractéristiques individuelles conduisent les élèves à interpréter le feedback soit comme un feedback sur soi ou comme un feedback sur la tâche.

Ceux qui sont orientés vers un but d'évitement de la comparaison sociale cherchent à éviter de paraître inférieur aux autres. Ils sont ainsi tentés d'interpréter le feedback en dessous du but comme étant un feedback personnel. Rejeter le feedback peut aussi servir, pour les élèves orientés vers un but d'évitement de la performance, comme une fonction de maintien d'ego, car ils attribuent le feedback négatif à une caractéristique de la source feedback. C'est probablement ce que font ces élèves, lorsqu'ils désirent protéger leur estime de soi. Lorsqu'ils perçoivent une discrédance négative, l'effort qui était antérieurement dirigé vers la réalisation de la tâche, est canalisé vers le maintien de l'estime de soi et vers des tactiques de gestion d'impression. Cette redistribution de l'effort les conduit à diminuer les ressources investies dans la tâche originale, et éventuellement d'abandonner la réalisation de celle-ci. Par conséquent, une haute orientation vers un but d'évitement de la comparaison sociale conduit les élèves à sélectionner une réaction qui leur permet

de protéger leur ego, et de maintenir des apparences de compétence. À l'inverse, ceux qui sont orientés vers un but d'approche de la maîtrise s'efforcent d'apprendre la tâche, et d'augmenter leur performance à partir des niveaux antérieurs. Ils sont tentés d'interpréter le feed-back au niveau de la tâche. Lorsqu'ils le reçoivent, ils utilisent cette information pour générer et tester des hypothèses concernant la réalisation de celle-ci.

Le résultat dépasse le but: La recherche sur l'auto-régulation a davantage été concernée par le feed-back négatif (où la performance actuelle était inférieure au but). Une vue plus complète des réactions aux discrédances but-performance doit aussi inclure les discrédances positives (où la performance dépasse le but).

Un élève orienté fortement vers un but d'approche de la maîtrise peut malgré le fait qu'il a reçu un feed-back objectif d'une source externe indiquant qu'il a réalisé parfaitement bien une tâche, sentir encore qu'il n'a pas réellement maîtrisé la tâche. Dans ce cas, dévaluer le feedback peut conduire à un effort supplémentaire. Ce sera l'inverse dans le cas d'une discrédance négative but-résultat. Les élèves avec une haute orientation d'approche de la maîtrise vont probablement accepter le feed-back, et l'utiliser comme une information diagnostique sur la manière dont ils peuvent faire progresser leur résultat dans l'épisode suivant.

d) Abandonner

Les élèves ayant une basse estime de soi et une orientation d'évitement de la comparaison sociale auront plus tendance à renoncer après un feed-back négatif que ceux qui sont orientés vers l'approche de la maîtrise et de la performance. Inversement, face à l'échec, ceux qui sont orientés vers un but d'évitement de la performance, auront tendance à abandonner. Ils sentent que les erreurs ne constituent pas une partie acceptable du processus d'apprentissage, et veulent arrêter de s'investir sur la tâche plutôt que de prendre le risque de faire des erreurs.

4.2 - La fausse régulation

A la différence de la sous-régulation, la fausse régulation survient malgré le fait que l'élève réussisse à contrôler avec succès son propre comportement. Il le fait cependant d'une façon contre-productive. La fausse régulation survient souvent:

- 1) à partir de suppositions fausses sur le soi, le monde ou sur les conséquences de certaines actions*
- 2) lorsque les élèves essaient de contrôler des choses qui ne peuvent pas être contrôlées de manière efficace*
- 3) lorsqu'ils consentent des efforts auto-régulateurs vers la protection de soi et de leurs émotions au lieu de se centrer sur la tâche ou sur le problème lui-même.*

Les stratégies motivationnelles d'auto-handicap comportemental dans lesquelles les élèves se créent des obstacles à leur propre apprentissage afin que l'échec qu'ils anticipent soit attribué à ces obstacles auto-crédés et non à leur manque de compétence en sont une illustration parfaite. Ces stratégies leur permettent d'éviter de paraître incompétents et d'éviter la baisse dans leur estime de soi qui résulterait d'un échec en conditions normales. Un exemple est la diminution volontaire et ostentatoire de l'effort pendant l'accomplissement de la tâche. La basse quantité d'effort qui découle de cette stratégie entraîne certes de mauvaises performances, ainsi qu'un apprentissage perturbé. Mais, elle est très adaptative en termes d'émotions ressenties. Elle a un très haut rendement affectif si, pour l'élève, maintenir l'estime de soi est plus important que la performance elle-même. Il en est de même des stratégies de coping centrées sur les émotions.

Le coping correspond aux capacités de faire face aux émotions, notamment au stress. On peut le définir comme un ensemble de stratégies et de modes de comportement que le sujet développe dans la confrontation à la situation perçue comme stressante pour y faire face. Il y a deux types de stratégies de coping : soit approcher le problème et faire des efforts actifs pour le résoudre, soit essayer d'éviter le problème et se centrer principalement sur la gestion des émotions qui lui sont associées. En général, les élèves qui s'appuient plus sur les stratégies de résolution de problèmes tendent à mieux s'adapter aux menaces de la situation.

Il est important de retenir que dans la fausse régulation les élèves considèrent les épisodes d'apprentissage comme des expériences personnellement menaçantes durant lesquelles leur performance sera évaluée et leur habileté pourra être comparée à celle des autres d'une manière non favorable, ce qui les conduit à dévaloriser les opportunités d'apprentissage et à les éviter. En revanche, dans une auto-régulation efficace, les élèves considèrent les épisodes d'apprentissage comme des opportunités pour augmenter leur habileté, et, par conséquent, ces expériences sont valorisées en tant que telles.

4.2.1 - Les fausses croyances sur la nature de l'habileté

Une auto-régulation efficace est liée à une orientation de buts d'approche de la maîtrise ou d'approche de la comparaison sociale tandis qu'une fausse régulation est en rapport avec une orientation de but d'évitement de la comparaison sociale. Ceci se comprend facilement à la lumière des conclusions de Dweck (1986) selon lesquelles les orientations d'évitement de la comparaison sociale sont basées sur des conceptions fixées de l'habileté, tandis que les orientations de buts d'approche de la maîtrise sont basées sur des conceptions incrémentielles.

4.2.2 - Les faux sentiments de contrôle

Il est très important pour les élèves de réussir et de se sentir encouragés. Mais pour qu'ils puissent construire leur confiance en soi et développer une forte estime de soi, ils doivent prendre conscience que c'est leur propre comportement qui est responsable de leur apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent ressentir un sens de causalité personnelle en cours d'apprentissage - qu'ils contrôlent essentiellement comment, ce que, et quand ils apprennent (de Charms, 1968). Au premier abord, cela peut sembler évident. Bien sûr, si un élève s'investit fortement, fait attention, étudie, et s'entraîne, il se sentira responsable de tous ses bons résultats. Cependant, si nous nous rappelons qu'en général ce sont les éducateurs qui prescrivent les tâches ou les problèmes, donnent des contrôles, établissent les standards pour le résultat, contrôlent souvent l'environnement d'apprentissage, et forcent parfois la participation de l'élève, il n'est pas difficile de comprendre que celui-ci peut commencer à croire que c'est l'éducateur qui est le plus responsable de son résultat. Si c'est le cas, les conséquences au niveau du concept de soi de l'élève peuvent être désastreuses. Même lorsqu'il réussit, il peut se sentir très dépendant comme apprenant, moins débrouillard, et par conséquent limité aux demandes et aux directions de l'éducateur pour l'apprentissage futur. Dans cette perspective, un élève peut devenir une marionnette ou un pion dans le processus d'apprentissage.

4.2.3 - Les fausses croyances sur le soi

Le soi est la structure cognitive qui permet aux élèves de penser consciemment sur eux-mêmes.

Le concept de soi consiste en une série de croyances qu'une personne adopte sur elle-même. Celles-ci comprennent nos croyances sur notre corps physique (notre apparence, santé, niveau de condition physique, etc.), sur nos caractéristiques personnelles (telles que

notre personnalité, intelligence, aptitudes et habiletés), nos relations sociales (comprenant nos relations avec les membres de la famille, les amis, les collègues, et même les ennemis), les rôles que nous jouons (étudiants, élèves, comptables, enseignants, vendeurs et autres), les croyances que nous adoptons consciemment (telles que les convictions religieuses, les attitudes, et la philosophie de la vie) nos histoires personnelles et même nos possessions (nous reconnaissons que nous possédons certains livres, voitures, vêtements, équipements stéréos, etc.).

Les fausses croyances sur le soi adoptées par les élèves concernent entre autres l'imprécision de leurs auto-évaluations de compétence. Ces dernières peuvent se traduire soit par une sur-estimation (croire que l'on est plus compétent que le suggèrent les mesures objectives, telles que les contrôles standardisés, les notes, les évaluations directes des enseignants) soit par une sous-estimation (croire que l'on est moins compétent que les mesures objectives le laissent entrevoir). L'imprécision des croyances sur les habiletés joue un rôle important dans la mesure où la confiance en soi et l'estime de soi en sont directement affectées.

Les croyances de compétence en dessous de la réalité détérioreront la confiance en soi de manière injustifiée. Phillips et Zimmerman (1990) se sont intéressés à ceux qui ont « **l'illusion d'incompétence** » c'est-à-dire à ceux qui se sous-estiment (perception plus basse de la compétence que celle justifiée par les résultats actuels). Les élèves auxquels ils se sont intéressés avaient des résultats réels sur des tests standardisés au niveau national de 25 % supérieurs à la moyenne. La sous-estimation de leur habileté réelle faisait qu'ils avaient, vis-à-vis de leur succès futur, une confiance en soi très basse. Ils croyaient que leurs parents et enseignants avaient de basses perceptions d'eux-mêmes. Ils étaient plus anxieux et moins volontaires pour s'investir de manière intense et pour persévérer sur les tâches scolaires.

A l'inverse, des croyances plus hautes que la réalité peuvent conduire à un optimisme générateur d'une motivation importante. Lorsque les élèves se trompent dans leur auto-évaluation et tendent à surestimer leurs capacités, cela est plutôt un bénéfice qu'une erreur cognitive qui doit être éradiquée. Si les croyances de compétence reflétaient toujours ce que les pratiquants peuvent réellement faire, les élèves ne se surpasseraient pas dans certaines circonstances. En revanche, ceux qui ont des auto-perceptions imprécises en dessous de ce qu'ils sont réellement, réalisent des niveaux de performance beaucoup plus bas. Par conséquent, les croyances personnelles et subjectives des pratiquants sont importantes pour une régulation optimale ou non de leur motivation future, indépendamment de la « précision » des perceptions en termes de leur adéquation avec les notes, les tests standardisés ou les évaluations par les adultes. Si elles ne sont pas exagérément non réalistes, de telles croyances sur soi favorisent les accomplissements personnels et sociaux. Nous verrons plus loin que ces croyances de compétence jouent un rôle fondamental dans l'auto-fixation de but.

Il est important de retenir qu'une auto-évaluation optimiste de ses propres capacités, pas trop éloignée cependant de ce qui est possible, peut être avantageuse, alors que des jugements plus précis peuvent l'être moins.

4.2.4 - L'estime de soi

L'estime de soi exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation d'un élève vis-à-vis de lui-même (combien il s'aime, se valorise et s'accepte). C'est la conscience d'être

quelqu'un de bien, d'être fier de soi et de son comportement et d'avoir une image positive générale de soi-même.

Elle ne doit pas être confondue avec leurs perceptions de leurs compétences ou efficacités dont nous venons de parler. Ces dernières sont des évaluations ou des croyances plus cognitives sur le soi. Une autre caractéristique de l'estime de soi est importante ici. Elle est généralement une réaction plus diffuse et moins spécifique vis-à-vis de soi qu'une évaluation spécifique d'habileté personnelle à faire une tâche spécifique ou de compétence dans un domaine spécifique. Par conséquent, une personne peut croire qu'elle n'est pas très bonne au tennis (une basse perception de compétence en tennis), mais ceci n'influencera pas nécessairement son sentiment global positif ou négatif envers elle-même, tant que le tennis n'est pas important pour elle.

a) Fausse régulation: la protection de l'estime de soi et le choix de buts d'évitement

Le choix de but d'approche ou d'évitement, dont nous avons parlé plus haut, dépend en grande partie du niveau d'estime de soi des élèves. Le choix des buts d'évitement (ou anti-but) qu'entraîne une faible estime de soi, détermine souvent une fausse autorégulation de l'apprentissage. Lorsque les élèves font face à un problème difficile (ou à un obstacle) la possibilité de perdre la face peut provoquer chez eux un changement dans leur orientation de but. Ils peuvent alors se poser eux-mêmes la question, « Puis-je faire quelque chose pour éviter de perdre la face? ». Plutôt que de passer du temps à trouver quelle est la source de la difficulté, ils peuvent chercher souvent à protéger leur ego parce qu'ils ont perdu confiance en leur capacité de résoudre le problème.

Les élèves ayant une faible estime de soi sont davantage concernés par se protéger des conséquences dommageables de l'échec vis-à-vis de leur image de soi car ils doutent de leur capacité à résoudre le problème. Ils choisissent alors des buts d'évitement de la comparaison sociale.

Ce but d'évitement visant à sauver la face se traduit par des tentatives des élèves de contrôler stratégiquement leurs attributions en extériorisant les sources d'échecs possibles. En se fixant des obstacles sur la voie du succès, comme par exemple abandonner délibérément l'effort pendant une compétition ou sortir tard la nuit avant celle-ci, ils espèrent échapper au regard public sur leur manque d'habileté. Ces stratégies sont non adaptatives vis-à-vis de l'apprentissage. Les élèves exercent certes un contrôle réussi sur leur motivation (protection de soi) mais il s'agit d'une fausse régulation parce qu'elle est contre-productive. Ceux à haute estime de soi sont plus concernés par la valorisation de leur image publique et choisissent des buts d'approche de la maîtrise ou des buts d'approche de la comparaison sociale. Ils chercheront ainsi à se valoriser et mettront en œuvre des stratégies d'apprentissage adaptatives.

b) Fausse régulation: le choix d'une difficulté non réaliste du but: le rôle fondamental du niveau d'estime de soi

L'atteinte du but et le maintien d'un engagement vers celui-ci dépend de deux facteurs: d'abord de la fixation de buts réalistes et ensuite d'une connaissance précise (ou légèrement optimiste) de ses propres habiletés. Généralement, le premier est fonction du second. La possibilité d'estimer le caractère réaliste de ses

propres buts dépend d'une connaissance précise de ses propres capacités (connaissance de soi). Elle peut indiquer si les buts sont atteignables et donc si un déroulement d'une action spécifique pour les atteindre est désirable et peut réussir, ou s'il est plus efficace de poursuivre un cours d'action différent. Là où il y a problème pour l'auto-régulation, c'est lorsque les sujets ont des concepts de soi trop irréalistes (Famose et Guérin, 2002). Trop surestimer, ou sous-estimer, ses propres habiletés devient un obstacle à l'auto-régulation car se fixer des buts qui posent des demandes au-delà des propres habiletés garantit presque toujours l'échec. Ainsi, l'incapacité à juger ses propres habiletés contribue à un échec de l'auto-régulation.

Faible estime de soi et difficulté du but: Les échecs de l'autorégulation chez les élèves ayant une faible estime de soi sont le plus souvent en rapport avec leur tendance à sous-estimer leurs capacités et par conséquent à se fixer des buts plus humbles. En tentant des buts qui leur posent moins de défi (ce qui constitue d'ailleurs une forme particulière de stratégie d'auto-handicap comportemental), ils obtiennent des performances plus faibles.

Pourquoi les élèves à basse estime de soi s'engagent-ils vers des buts qui leur offrent peu de difficulté?

Il y a plusieurs raisons à cela. L'une est qu'ils s'attendent à réaliser moins bien que ceux ayant une haute estime de soi. Cette confiance en soi négative a pour effet qu'ils se fixent des buts faciles, parce ceux-ci correspondent mieux à leur basse habileté perçue. Une autre raison est qu'en général, les élèves à basse estime de soi manquent de clarté de soi, sont moins certains sur leurs habiletés et sont donc moins confiants que leurs efforts conduiront au succès. Ce manque de clarté de soi signifie qu'ils ne sont pas sûrs: de ce dont ils sont capables et donc ils jouent la sécurité en gardant ou en maintenant leurs aspirations modestes (voir Famose, 2001). En même temps, en fixant des buts faciles à atteindre, ils ont moins de risques d'échouer et de souffrir d'embarras, d'humiliation, ou d'autres blessures à leur image de soi.

Haute estime de soi et difficulté du but: À l'inverse des élèves à faible estime de soi, ceux dont l'estime de soi est forte s'engagent généralement vers des buts qui leur posent plus de défi. Ils s'attendent à mieux réaliser, et généralement ils obtiennent de meilleurs résultats que ceux ayant une faible estime de soi. Ceci peut être considéré comme une autorégulation efficace, parce qu'une connaissance réaliste de leurs capacités potentielles les rend capables d'atteindre leurs buts élevés.

Bien que ces buts puissent souvent conduire à une performance supérieure, ils ont cependant l'inconvénient d'accroître le nombre d'expériences d'échec. Mais cela n'est pas forcément un problème pour eux. Ils utilisent généralement plusieurs stratégies différentes pour faire face à de tels échecs, telles que faire des attributions externes pour expliquer l'échec, accroître leur évaluation de soi sur les dimensions qui ne sont pas reliées à ces expériences d'échec afin de maintenir leur conception de soi positive, s'isoler du groupe pour diminuer les menaces sur le soi, etc. De même, après l'échec, les élèves à forte estime de soi travaillent de manière plus intense et tendent donc à avoir de meilleures performances que ceux ayant une faible estime de soi. Ceci renforce chez eux la notion que le travail intense paye, accroît la persévérance sur la tâche future, et élève les niveaux existants d'estime de soi.

Cependant, les élèves à haute estime de soi ne sont pas exempts d'une fausse régulation. Bien que dans la manière de s'auto-réguler, ils dépassent généralement ceux qui ont une faible estime de soi, certaines circonstances peuvent promouvoir le résultat inverse. Dans ce cas, l'échec de l'auto-régulation chez les élèves à haute estime de soi est relié à un excès de confiance en soi. Du fait de leur excès de confiance, en se fixant des buts trop ambitieux et en attendant beaucoup trop d'eux-mêmes, il est possible qu'ils ne les atteindront jamais. Dans ce cas, il n'y a aucun succès pour contrecarrer l'échec, et les mécanismes de faire face disponibles peuvent ne pas être suffisants pour résister à l'attaque de l'échec répété. Se fixer des buts qui sont trop ambitieux peut être, de manière ultime, plus auto-destructeur que se fixer des buts qui sont trop faciles, parce que, dans le premier cas, l'échec est plus probable tandis que le succès (même s'il est atténué) est plus probable lorsque les buts sont faciles à atteindre.

Dernier exemple de fausse régulation chez les élèves à haute estime de soi. /ls font généralement plus de prédictions optimistes concernant leurs performances futures après un échec initial qu'après un succès initial, et ils répondent à l'échec avec une persévérance accrue. Cette persévérance accrue peut ne pas toujours se traduire par une performance supérieure. Par exemple, si la tâche est non réalisable, la persévérance sur la tâche est contre-productive. /1 y a des données que des sujets à haute estime de soi persévèrent quelquefois sur des tâches où il est impossible qu'ils réussissent. Par exemple, des chercheurs ont trouvé que les sujets à haute estime de soi persistaient plus longtemps dans une tâche réellement insoluble que le faisaient des sujets à basse estime de soi.

4.2.5 - Fausse régulation: chercher à contrôler des choses qui ne peuvent pas être contrôlées

Prenons comme exemple, le comportement qui consiste à « jouer petit bras» au tennis. Il est paradoxal parce que le joueur essaye d'augmenter sa performance et de faire de son mieux, mais la façon dont il s'y prend produit l'effet inverse. Pour comprendre la fausse régulation qui provoque ce type de comportement, il est nécessaire de se rappeler la nature de l'habileté motrice. Généralement, lorsque, dans un premier temps, les pratiquants apprennent une habileté motrice, ils accordent une attention soigneuse au processus de réalisation, autrement dit à ce qu'ils sont en train de faire. Leurs performances tendent à être lentes et inconfortables et requièrent de leur part une grande quantité d'attention. L'apprentissage, cependant, est un processus d'automatisation progressive et lorsque le pratiquant continue à s'entraîner, sa réalisation devient de plus en plus automatique - c'est-à-dire qu'elle ne requiert plus une attention délibérée, consciente. Les pratiquants fortement habiles, les champions, agissent de manière efficace en accordant très peu d'attention à leur propre processus de réalisation. Ils se centrent plutôt sur les résultats de ce qu'ils sont en train de faire, sur l'environnement avec ses pièges et ses opportunités, ou encore sur leur adversaire. Accorder de l'attention à leurs propres processus internes - comment ils doivent exécuter leur mouvement - est en fait souvent perturbant chez ceux qui sont hautement habiles. Ainsi, la réalisation motrice habile, celle qui est efficace, requiert de garder son attention soigneusement centrée sur la tâche mais non sur ses propres réponses et processus internes.

Malheureusement, la fausse régulation consiste à accorder une attention soigneuse supplémentaire à ses propres processus internes, et ceci (comme nous l'avons vu) est contre productif. On veut être sûr que l'on réalise bien, et ainsi on centre son attention sur la manière dont on est en train de réaliser. Cette attention détériore la

qualité automatique de la performance et ainsi détériore l'exécution souple de l'habileté.

4.2.6 - Fausse régulation et attributions causales

Les causes évoquées par les élèves à faible estime de soi à la suite des résultats de leur activité sur la tâche contribuent à leur désir de se fixer des buts plus bas afin de minimiser la probabilité d'échec. En général, la plupart des élèves prennent crédit de leur succès et blâment les facteurs externes pour leurs échecs. C'est ce que l'on appelle des attributions d'auto-complaisance. Cependant, les élèves à faible estime de soi font moins d'attributions d'auto-complaisance et auto-protectrices. Afin d'éviter de se blâmer eux-mêmes en cas d'échec, ils peuvent se fixer des buts moins difficiles et qui ont par conséquent une plus haute probabilité de succès. Ainsi, les élèves à faible estime de soi choisissent de manière constante des actions moins risquées et qui posent moins de challenge parce qu'ils sont menacés par l'échec. L'échec renforce le concept de soi négatif de ces élèves, en partie parce qu'ils tendent à faire des attributions internes et se blâment eux-mêmes pour l'échec, mais aussi parce qu'ils peuvent ne pas avoir de stratégies de faire face nécessaires pour surmonter de telles expériences. Donc, ils ne persistent pas sur les tâches difficiles ou sur les tâches où ils peuvent échouer. Des échecs continus doivent probablement avoir un impact négatif sur leur estime de soi, qui peut par conséquent diminuer les capacités auto-régulatrices en interférant avec la fixation de buts futurs et leur atteinte, et donc accroître la probabilité d'échecs futurs.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons tenté de présenter une approche très actuelle de la motivation en cours d'EPS, à savoir la théorie de l'auto-régulation ou théorie du contrôle. Elle permet, selon nous, de jeter un regard tout à fait nouveau sur la manière plus ou moins adaptative dont les élèves régulent leurs pensées, affects et comportements dans le cadre de la classe.

5 - BIBLIOGRAPHIE

- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Cury, F. (1999). New directions upon achievement goals theory in sport: development and predictive validity of the AAASQ. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, S 815.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*. New York, Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Famose, J. P. (2001). *La motivation en EPS*. Paris, Armand Colin
- Famose, J.P., Guerin, F. (2002). *La connaissance de Soi*. Paris, Armand Colin
- Famose, J.P. Sarrazin, P., Cury, F. (1999). La fixation de but: une technique. In C. Le Scanff. & J.P. Famose. *La gestion du stress*. Paris, Revue EP.S.
- Harackiewicz, J.M. et Sansonet, C. (1991). Goals and intrinsic motivation : you can get there from here. In M.L. Maehr and P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 21-49). Greenwich, CT : JAI Press.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation : A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.

Locke, E.A., Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (p.144). New York, Academic Press.

Maehr, M.L., Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, D.C. Heath.

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Phillips, D.A., Zimmerman, M. (1990). The developmental course or perceived competence and incompetence among competent children. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.). *Competence considered*. New York, Yale University.