



Université Abderrahmane e Mira de Bejaïa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENT DES STAPS

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue de l'obtention du Diplôme de Master en STAPS
Option : Entraînement Sportif d'Elite.

Thème

**L'impact de feedback positif et négatif sur
l'apprentissage des qualités techniques (jonglerie,
précession, conduite) chez les jeunes footballeurs
(U13)**

Préparé par :

BENSAID halim

IDIR mohamed

Encadré par :

Dr CHATOUH farid

2020-2021

Remerciement

Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné le courage

Et la patience afin de réaliser ce travail de recherche

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre promoteur Mr CHETTOUH Farid, d'avoir accepté de diriger ce travail. Nous lui témoignons toute notre reconnaissance pour ses orientations.

On tient à remercier tous les enseignants de département STAPS qui Nous a toujours été présent pour nous aider et encourager dans l'accomplissement de ce travail de recherche

On tient à remercier également toutes celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Merci à tous

Dédicaces

Je tiens à dédier ce modeste travail à :

Mes chers parents.

Mes frères et sœurs.

Et mes petits neveux wael, Iliane, Yani, Allas et Zahra.

La mémoire de ma chère grand-mère Zohra « que Dieu l'accueil dans
Son vaste paradis ».

Et tous mes amis : Elyes, Idir, Nourdine, Wahib, Walid, Laid

A toutes les personnes chères à mon coeur.

A mon binôme : Mohamed.

Calim.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail A ma famille que j'aime beaucoup et pour
Leurs sacrifices et soutiens tout au long de ma vie et
Auxquels je ne rendrai jamais assez «Que Dieu les
Protège»

La mémoire de ma grand-mère Taklith et mon cher ami Said «que Dieu les
accueils dans Son vaste paradis ».

A mes chers frères et sœurs qui tient beaucoup pour moi Karim, Wahiba,
Noura, Farida, Massi, Nassim.

Ma chère fiancée Zina.

A Mes chers amis avec lesquels j'ai partagé des moments
Inoubliables : Samir, Oussama, Yanis, Saber, Nabil, Wahab, Nabil, Laid, et
tous mes proche

Et Tous ceux qui me connaissent de loin ou de prêt et je
N'ai pas pu citer leur nom.

A mon binôme : Halim

Mohamed.

Liste des abréviations :

| | |
|------------|--------------------------------|
| CP | Connaissance de la performance |
| CR | Connaissance du résultat |
| PMG | Programme moteur générale |

Liste des tableaux :

| Numéro | Liste des tableaux | Page |
|---------------|---|-------------|
| 01 | - Feedbacks (Schmidt, Lee, 2013). | 33 |
| 02 | - Présentation des résultats des pré-tests (groupe 01). | 55 |
| 03 | - Présentation des résultats des post-tests (groupe 01). | 57 |
| 04 | - Présentation des résultats des pré-tests (groupe 02). | 59 |
| 05 | - Présentation des résultats des post-tests (groupe 02). | 60 |
| 06 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (jonglerie). | 62 |
| 07 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (précision). | 64 |
| 08 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (conduite). | 66 |
| 09 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Jonglerie. | 68 |
| 10 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Précision. | 70 |
| 11 | - Comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Conduite. | 72 |
| 12 | - Comparaison entre les résultats des deux groupes (test de jonglerie). | 74 |
| 13 | - Comparaison entre les résultats des deux groupes. (Test de précision). | 76 |
| 14 | - Comparaison entre les résultats des deux groupes. (Test de conduite). | 78 |

Liste des figures :

| Numéro | Liste des figures | Pages |
|---------------|--|--------------|
| 01 | - Les types de motivation. | 8 |
| 02 | - Présentation du test (jonglerie). | 49 |
| 03 | - Présentation du test (précision). | 50 |
| 04 | - Présentation du test (conduite de ballon). | 51 |
| 05 | - Présentation des résultats des pré-tests (groupe 01). | 56 |
| 06 | - Présentation DES Résultats post-test Groupe2. | 57 |
| 07 | - Présentation des résultats des pré-tests (groupe 02). | 59 |
| 08 | - Présentation des résultats des post-tests (groupe 02). | 61 |
| 09 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Jonglerie. | 63 |
| 10 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). | 65 |
| 11 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Conduite. | 67 |
| 12 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Jonglerie. | 69 |
| 13 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Précision. | 71 |
| 14 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Conduite. | 73 |
| 15 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes (test de jonglerie). | 75 |
| 16 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes (test de précision). | 77 |
| 17 | - Histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes (test de conduite). | 79 |

Sommaire

| | |
|---------------|---|
| Introduction | 1 |
| Problématique | 2 |
| Hypothèse | 3 |

Partie théorique

Chapitre 1 : la motivation

| | |
|---|----|
| Introduction | 6 |
| 1- Définition de la motivation | 6 |
| 2- Les types de la motivation | 7 |
| a- La motivation intrinsèque | 8 |
| • La motivation à la stimulation | 9 |
| • La motivation intrinsèque à l'accomplissement | 9 |
| • La motivation intrinsèque à la connaissance | 9 |
| b- La motivation extrinsèque | 10 |
| • La régulation identifiée | 11 |
| • La régulation introjectée | 11 |
| • La régulation externe | 11 |
| c- L'amotivation | 12 |
| 3- Les effets de la motivation sur la performance sportive | 13 |
| a- L'effet directionnel et l'effet énergétique de la motivation | 13 |
| b- Le niveau optimal de la motivation | 13 |
| c- L'influence de la difficulté de la tâche | 13 |
| d- L'influence des caractéristiques de la discipline sportive | 14 |
| 4- La théorie de l'autodétermination de la motivation | 14 |

Chapitre 2 : football est apprentissage

| | |
|--|----|
| Introduction | 17 |
| 1- Histoire | 18 |
| 2- Définition | 18 |
| 3- Le profil d'entraîneur | 19 |
| 4- L'apprentissage au rôle d'entraîneur | 20 |
| a- La situation d'apprentissage assistée | 21 |
| b- La situation d'apprentissage non-assistée | 21 |
| c- La situation d'apprentissage interne | 21 |
| 5- La relation entre l'entraîneur et l'athlète | 22 |
| 6- L'Apprentissage dans l'activité physique et sportif | 23 |
| 6-1 Définition de l'apprentissage | 23 |
| 6-2 L'apprentissage des sports collectifs | 24 |
| 7- Les étapes de l'apprentissage moteur | 25 |
| 7-1 Le stade verbal cognitif | 25 |
| 7-2 Le stade moteur | 26 |

| | | |
|-----|------------------------------|----|
| 7-3 | Le stade autonome | 26 |
| 8- | Le perfectionnant individuel | 26 |

Chapitre 03 : Le feedback

| | | |
|-----|--|-----------|
| | Introduction | 28 |
| | 1- Définition de feedback | 29 |
| | 2- Les feedbacks | 29 |
| a) | Feedbacks intrinsèques | 29 |
| | b) Feedbacks extrinsèques | 30 |
| | ➤ Connaissance des résultats | 31 |
| | ➤ Connaissance de la performance | 32 |
| | 3- La fonction du feedback augmenté | 34 |
| | 4- Le rôle des feedbacks augmentés dans l'apprentissage | 34 |
| | a- Motivation | 34 |
| | b- Facilité l'accomplissement du mouvement | 35 |
| | 5- Les différents types de feedbacks | 35 |
| | a- D'une prescription | 35 |
| | b- D'une description | 35 |
| | c- D'une description/prescription | 35 |
| | d- D'un questionnement | 35 |
| | 6- Les différents moments du feedback | 36 |
| | a- Pendant l'activité | 36 |
| | b- immédiatement après l'activité | 37 |
| | c- Plus tard | 37 |
| | d- Étude portant sur le moment de formuler le feedback | 37 |
| | 7- Le feedback positif | 37 |
| | a- Augmentation et diminution des perceptions de compétence dans les tâches | 38 |
| | b- Augmentation et diminution des perceptions de compétence dans l'apprentissage de tâches motrices en sport. | 39 |
| | 8- Le feedback négatif | 39 |
| 8-1 | Les 5 repères importants pour être constructif | 40 |
| | a- Manifestez autant de reconnaissance que la situation le permet | 40 |
| | b- Décrivez concrètement le comportement à modifier/améliorer | 40 |
| | c- Le feedback se veut constructif | 40 |
| | d- Adressez-vous directement à la personne concernée | 40 |
| | e- Le feedback est réversible | 40 |
| | 9- Il n'y a pas de développement de la confiance en soi sans un feedback adéquat | 41 |
| | 10-Feedback et motivation | 42 |
| | 11-Le feedback et l'apprentissage | 42 |
| | 12-Efficacité des différents feed-back sur l'apprentissage | 42 |

Partie méthodologique

| | |
|---|----|
| 1- Présentation de l'étude ----- | 47 |
| 2- Instrument de l'étude ----- | 47 |
| 3- L'échantillon de la recherche ----- | 47 |
| 4- Méthode et analyse bibliographique ----- | 47 |
| 5- Objectif de la recherche ----- | 47 |
| 6- Présentation des tests ----- | 48 |
| 6-1 Matériel et méthodes ----- | 48 |
| a- Sujets ----- | 48 |
| b- Matériels ----- | 48 |
| 6-2 Protocole expérimental ----- | 48 |
| 6-3 Tests mis en place ----- | 49 |
| c- Test de jonglerie ----- | 49 |
| d- Test de précision ----- | 50 |
| e- Test de conduite ----- | 51 |
| 7- Test statistique ----- | 52 |

Partie pratique

Chapitre 1 : présentation et interprétation des résultats

| | |
|---|----|
| 1- Présentation et interprétation des résultats des deux groupes (pré-test et post-test) ----- | 55 |
| 2- Présentation et interprétation des résultats comparatifs (pré et post test) :----- | 62 |
| 3- Présentation et interprétation des résultats comparatifs entre le groupe 01 et le groupe 02----- | 74 |

Chapitre 2 : analyse et discussion des résultats

| | |
|--|----|
| 1- Analyse et discussion des résultats comparatifs de pré-tests et post-test ----- | 81 |
| 2- Analyse et discussion des résultats comparatifs de groupe 01 ET groupe 02 -- | 82 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| Conclusion ----- | 84 |
|-------------------------|-----------|

Bibliographie.

Annexes

INTRODUCTION

Introduction

Comment expliquer que certains athlètes apprennent plus rapidement que d'autres en entraînement sportif ? Pourquoi y a-t-il des différences très élevées de niveaux de compétences motrices ? Ou d'un point de vue plus général, quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage de l'athlète ? Bien trop souvent encore, il est possible d'entendre des entraîneurs utiliser des propos tels que « cet athlète n'y arrive pas parce qu'il est gros. Celui-ci est trop petit. Il est trop mou » pour justifier l'échec d'un athlète dans une tâche en entraînement sportif. Pourtant, ces raisons ne peuvent suffire à comprendre les différences qu'il existe entre les athlètes dans l'acquisition de certaines compétences. De ce fait, d'autres facteurs causals doivent être recherchés pour tenter de répondre à ces questions de manières objectives et scientifiques.

« Ce qu'un athlète est capable de faire, et de bien faire est manifestement fonction d'un grand nombre de facteurs. Les considérations sur le traitement de l'information nous amènent à réaliser que plusieurs processus imposés par la tâche et par les informations internes contribuent à la performance motrice. » (Singer, cité dans Famose et al. 1991, p.11)

Ainsi, aujourd'hui il existe de nombreuses études qui expliquent les différents processus qui sont sollicités lors de la réalisation d'une tâche et qui sont sujets à influencer le résultat final.

Comme, il sera développé dans le second chapitre, les facteurs morphologiques et physiques ne sont pas des éléments de réponses satisfaisantes.

Depuis le début des années 90, les travaux effectués dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis une nouvelle approche des problèmes de l'apprentissage moteur et des différences qui existent entre les athlètes. Les stratégies telles que le contrôle des informations rétroactives pertinentes (feedback), l'attention, la mémorisation ou encore la prise de décision représentent des opérations internes qui sont déterminantes pour la réalisation d'une activité motrice. Ces rapports entre le mental et le moteur ajoutent donc de nouvelles perspectives en matière d'apprentissage.

L'entraîneur joue un rôle déterminant en soutenant les athlètes lors des séances. Ces fonctions importantes sont de suivre les progrès des athlètes, leur fournir des informations appropriées pour progresser et favoriser leur réussite.

Etant donné l'importance de l'entraîneur, de ses comportements, de ses interventions avec les athlètes, dès les années 70 les chercheurs ont centré leurs travaux sur l'analyse, le décryptage de ses comportements. L'observation des comportements spécifiques de l'entraîneur a débuté avec Anderson (1975). Les auteurs ont relevé des interventions

Introduction

essentielles comme l'instruction, les feedback (retours d'information), l'organisation et la gestion des problèmes disciplinaires. Ces études ont généralement comparé les interventions de l'entraîneur en fonction du niveau sportif des athlètes (Piéron, 1982), de l'expertise de l'entraîneur (Piéron, 1982) ou encore de son expérience (Freedman, 1982).

D'autres études considérant les caractéristiques des athlètes se sont essentiellement intéressées aux interactions différenciées entre des athlètes de niveau faible versus fort, ou bien ceux dont l'entraîneur avait des attentes hautes (de compétence, d'effort ou d'habileté) versus basses.

Si la majorité des études citées visent comme finalité l'efficacité de l'entraînement, L'entraîneur ne peut-être cependant tenu comme responsable de tous les gains d'apprentissage réalisés par les athlètes : il ne représente qu'une partie du processus d'interaction qui implique l'entraîneur et les athlètes. Elles nous permettent néanmoins de nous d'offrir des premiers outils méthodologiques d'analyse. Il est certain qu'il reste encore à approfondir ce type de recherche en étudiant notamment les feedback réellement émis de l'entraîneur en rapport avec ce qui est perçu par les athlètes.

1- La problématique :

Le feedback repose sur deux axes, l'intention donnée au feedback et l'objectif de la rétroaction. En effet, il est impératif que celui qui donne le feedback le fasse avec l'intention consciente d'être constructif. Et c'est précisément pour cela que tout feedback est lié à un objectif spécifique d'amélioration. C'est à ce prix qu'un feedback permettra d'améliorer la performance des athlètes en générale.

Pour y parvenir, le manager doit porter une attention particulière au choix des mots qu'il va employer, trouver un cadre approprié. Il fera également attention au fond autant qu'à la forme, car la communication verbale joue également un rôle important dans le feedback, (souligne Anne Levi). Celui qui reçoit le feedback va juger autant les mots employés que l'attitude de son manager, son impression de sincérité.

Le feedback peut également être un outil à disposition des managers pour motiver ses athlètes dans le cadre de leur plan d'apprentissage. Lorsqu'un athlète progresse sur un axe d'amélioration, il est important que cela soit souligner, même quand il reste une marge de

Introduction

progression. C'est une question de motivation lorsqu'un manager souligne et encourage les progrès, l'athlète est plus enclin à travailler sur ses points faibles.

De ce fait nous avons posé la question suivante :

- Lequel du feedback positif ou négatif a le plus d'influence sur l'apprentissage du football chez les jeunes footballeurs ?

2- Hypothèse :

- Le feedback positif a une plus grande influence dans l'apprentissage du football chez les jeunes footballeurs que le feedback négatif.

Partie théorique

CHAPITRE 01 : LA MOTIVATION

Introduction :

La motivation est l'une des principales clés du Montale de sportif puisqu'elle conditionne à la fois son investissement et sa persévérance. Etudier la motivation c'est tenter de comprendre : pourquoi un sportif s'engage dans une activité et pourquoi il l'abandonne.

Le processus entraîneur-apprentissage est une tâche ardue. Il exige certainement de la motivation afin d'atteindre les objectifs prédéfinis. La motivation est un élément que les entraîneurs ont besoin d'utiliser pour favoriser l'apprentissage de leurs athlètes. Elle peut être considérée comme une variable très importante qui mène au succès dans le processus d'entraînement-apprentissage parce que la motivation est cruciale dans l'apprentissage de toute chose, en particulier dans l'entraînement sportif. En effet, le rôle de la motivation dans l'apprentissage de l'entraînement est essentiel, et le rôle de l'entraîneur est également au cœur du processus d'entraînement - apprentissage. Cette étude tente de trouver des propositions, des pistes qui permettraient aux entraîneurs d'améliorer l'apprentissage de leurs athlètes à travers l'utilisation de la motivation. Dans le sport algérien, la motivation est l'un des aspects négligés dans la façon avec laquelle on va concevoir l'instruction et elle est une clé déterminante de la réussite.

1- Définition de la motivation :

La motivation peut être définie de manière générale comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance de l'activité » (Lieury, 1996).

Comme elle peut être définie comme un état ou une disposition psychologique qui Détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités Cognitives et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.

D'après Norbert sillamy (1983, p 444) « le mot « motivation » est tiré du latin «motivus » (Mobile). C'est aussi un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la Conduite d'un individu. Toute motivation implique des modifications physico-chimiques, Physiologiques, motrices et mentales de l'organisme ».

Selon Raymond Thomas, (1991, p 32) « la motivation est un terme général, se rapportant à la régulation du comportement de satisfaction des besoins et de recherche des buts ».

Selon (Vallerand et Thill, 1997) «le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et /ou externe produisant le déclenchement, la direction, la persistance du comportement ».

Les différentes approches du concept de motivation souligne le fait que la motivation représente un construit hypothétique, non une entité matérielle et que ce que l'on observe est simplement la manifestation comportementale de ce construit.

2- Les types de la motivation :

La motivation se décline en trois types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'absence de motivation.

La motivation intrinsèque comprend trois sous catégories : La motivation à la connaissance, la motivation à l'accomplissement et la motivation à la stimulation.

La motivation extrinsèque compte à elle-même comporte aussi trois régulations : La régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée.

Enfin, l'absence de motivation désigne l'absence de motivation qu'elle soit interne ou externe.

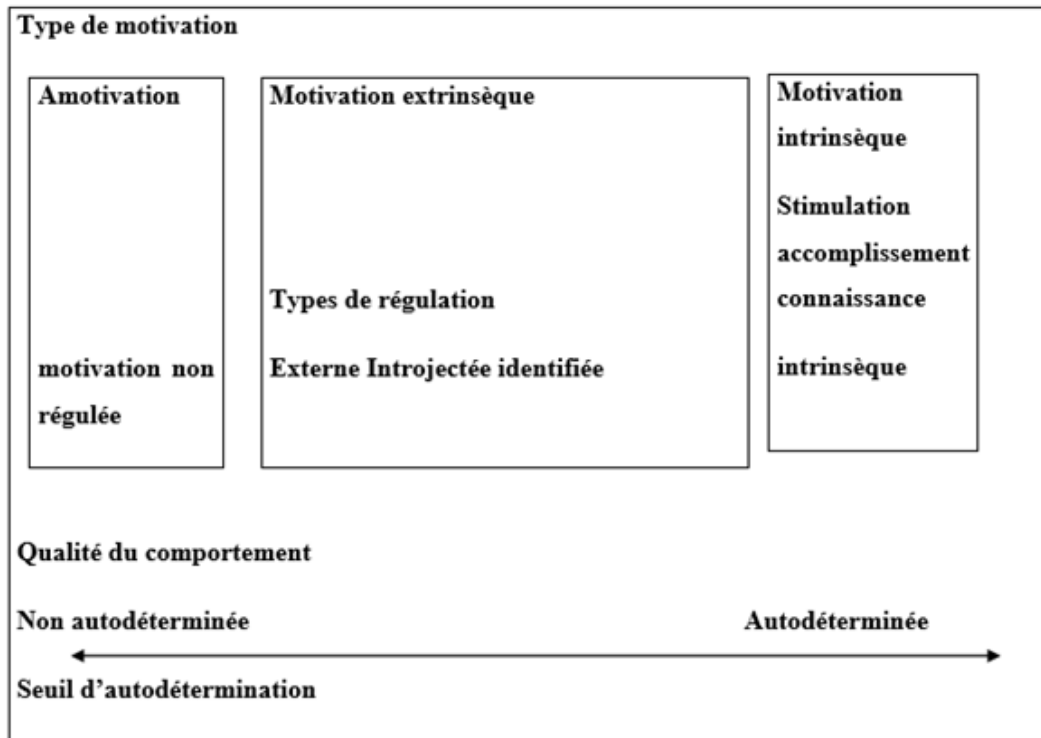


Figure 02 : les types de motivation.

a) La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque se réfère habituellement à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Vallerand et All. (1992,1993) ont proposé trois sous catégories de la motivation intrinsèque : motivation à la connaissance, motivation à l'accomplissement et motivation à la stimulation. Cependant, il n'y a pas de hiérarchie dans ces trois sous catégories.

D'après R. Martens (198. p 07), la motivation intrinsèque vient du fond intime de la personne. Les sujets motivés intrinsèquement ont un élan d'eux-mêmes pour être compétents, pour déterminer eux-mêmes, pour venir à bout de la tâche afin d'accéder au succès. Ces qualités de compétence, de détermination, de maîtrise, et de succès sont les objectifs poursuivis. Dans le contexte sportif, l'athlète motivé intrinsèquement pratique son activité pour le plaisir qu'il ressent durant l'exercice. Pour Thomas (1991. p 34) « la motivation intrinsèque est donc celle qui est associée à l'activité elle-même.

La motivation intrinsèque est « interne » à l'individu, et le pousse à agir, ce qui provoque une activation de son comportement. Cette forme de motivation désigne le fait de pratiquer une activité pour le plaisir ressenti durant son exercice sans aucune forme de

régulation ou de contrainte externe. De ce fait, une personne motivée intrinsèquement concevra son engagement dans une activité comme une fin en soi et non attribuable à des causes externes. Ces mobiles profonds sont liés à la nature de la motivation.

✓ **La motivation à la stimulation :**

La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Par exemple on volleyball, un adolescent qui se sent bien lorsqu'il joue. La source de motivation de cet adolescent est liée au sentiment de bien-être et la stimulation.

✓ **La motivation intrinsèque à l'accomplissement :**

La motivation intrinsèque à l'accomplissement se présente lorsqu'une personne s'engage dans une activité pour le plaisir d'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser. L'important pour la personne pourrait être le processus et non le résultat obtenu de cette activité (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de motivation dans ce cas pour un sujet serait le plaisir ressenti lors de la réalisation de mouvement et non le résultat d'obtenir une « bonne » note ou geste aux yeux des autres.

Selon J. P. Famoso (1990), la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (2 types de « buts motivationnels »). Le sportif pratique un sport pour le plaisir de se dépasser soi-même et d'explorer ses limites. Le sport est vécu comme une source de progrès.

C'est le besoin de se montrer compétent et/ou d'éviter de se montrer incompetent, de rechercher une relation efficace avec l'environnement. Selon Robert (1992) pour comprendre la motivation et les comportements d'accomplissement dans toutes leurs formes, la fonction et la signification du comportement doivent être prises en compte et donc le but de l'action identifié. L'investissement des ressources personnelles de l'individu telles que l'effort ou encore le temps passé dans l'activité est fonction du but d'accomplissement de cet individu pour cette activité. Selon J.P.famoso(1990), la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (recherche de succès ou évitement de l'échec).

✓ **La motivation intrinsèque à la connaissance :**

Enfin, la motivation intrinsèque à la connaissance se définit comme étant un engagement dans une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'une personne en retire

pendant la pratique en explorant et essayant de nouvelles choses (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de motivation dans ce cas c'est l'apprentissage de nouvelles techniques.

b) La motivation extrinsèque :

D'après R. « la motivation extrinsèque vient des autres et cela par des renforcements que ce soit des choses qui font croire ou diminuer la possibilité de répéter certains comportements (Martens, 1987. P 07). Ces renforcements peuvent être des objets tangibles comme l'argent ou des choses non tangibles comme les éloges et l'estime du public. Au moment où ces renforcements sont reçus, ils sont vus comme des récompenses extrinsèques. Le fait de motiver un sujet d'une manière extrinsèque cela diminue sa motivation intrinsèque, ceci est particulièrement vrai lorsque le sujet a le sentiment dans le cas de la motivation extrinsèque, que par l'intermédiaire des récompenses en implication au niveau de la préparation psychologique (R. Thomas (1991. p 34). La motivation extrinsèque a une fonction de régulation de comportement de l'individu. Ces renforçateurs extrinsèques ont un effet immédiat sur la motivation de l'individu dans une situation bien déterminée. Ainsi le comportement motivé par une régulation externe est régi par des sources de contrôle se trouvant à l'extérieur de la personne (récompenses matérielles, contraintes sociales). Dans ce contexte de motivation extrinsèque (Deci. 1972) s'est interrogé sur leurs conséquences à long terme. En effet, il conclut qu'on effectue une substitution de but et on nuit à la motivation sur le long terme.

Une dimension fréquemment utilisée, pour caractériser la motivation dans le domaine sportif, concerne la dimension intrinsèque-extrinsèque. Le sportif est dit motivé de façon intrinsèque lorsqu'il effectue une tâche pour le plaisir éprouvé dans la réalisation même de cette tâche. Il n'attend pas de récompense externe mais l'activité est en soi une récompense. Un comportement intrinsèquement motivé est donc un comportement dont la valeur se situe au niveau du comportement lui-même. Par contre, le sportif est dit motivé de façon extrinsèque lorsqu'il attend une récompense externe de son action. Ainsi, le sportif qui pratique une activité pour la notoriété, les avantages matériels, sociaux ou financiers qu'il espère en retirer est motivé extrinsèquement. La motivation extrinsèque se définit comme un engagement dans une activité ayant pour but d'obtenir quelque chose de plaisant (une récompense) ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (une obligation, une pression).

✓ La régulation identifiée :

La régulation identifiée amène l'individu à adopter un comportement par choix (Vallerand et Grouzet, 2001). Un individu décide de s'engager dans une activité, car il juge l'activité valable et qu'il identifie l'importance de cette activité sur son bien-être. Ex : une adolescente pourrait aller à plusieurs cours de natation dans la semaine car elle sait qu'elle ressentira un bien-être physique. Le comportement est valorisé, jugé important par l'individu et prévoit de son propre choix.

✓ La régulation introjectée :

Lorsque la motivation est régulée de manière introjectée, l'individu commence à intérioriser les raisons pour lesquelles il pratique l'activité. Cependant les éléments intériorisés portant sur les influences et les pressions externes antérieures, qui sont maintenant vécues comme des pressions internes (Vallerand et Grouzet, 2001). Ces pressions externes sont souvent les sentiments négatifs comme la culpabilité, le sentiment de honte, la recherche de l'approbation des autres (Dupont et al., 2009). Exemple d'une adolescente qui poursuit sa session de cours de danse car elle ne veut pas que les autres danseurs la perçoivent comme une personne qui abandonne facilement illustre la régulation introjectée. En effet, elle participe à son cours de danse par peur de ressentir de la honte ou par peur de jugement des autres si elle ne persiste pas.

✓ La régulation externe :

Lors de la régulation externe, un comportement est influencé par des facteurs externes à l'activité comme la récompense ou les contraintes (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de contrôle est perçue par l'individu comme étant complètement externe à lui (Briere et al., 1995). La régulation externe pourrait être illustrée dans le cas d'une adolescente qui participe au cours de volley car elle est obligée par ses parents qui exigent d'elle la pratique d'une activité physique sans quoi, elle sera privée des autres activités sociales qu'elle préfère. La régulation de la motivation à la pratique de cette adolescente est externe, c'est juste éviter la perte d'un privilège de participation à ses activités sociales préférées.

c) L'amotivation :

L'amotivation se définit comme une absence de motivation. Les individus amotivés ne relient pas leurs comportements aux conséquences que cela peut amener. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque et démontrent une absence de motivation et de d'autodétermination : Ryan et Deci (2000, page 61) définissent l'amotivation comme « l'absence de toute forme de motivation chez l'individu ». Une résignation acquise : la résignation n'est pas, comme on l'interprète souvent dans la vie courante, un trait de caractère, encore moins la marque motivation ou absence de pouvoir réussir (Legendre 1993). Bien que peu utilisée dans la littérature, Pelletier et All (1999) ont proposé une perspective multidimensionnelle du concept d'amotivation. Celle-ci propose d'appréhender l'amotivation sous quatre formes distinctes mais fortement imbriquées. L'amotivation due à un manque d'habileté se réfère aux individus qui ne s'engagent pas dans une activité pour la simple raison qu'ils estiment ne pas être suffisamment doués pour la réussir. du destin, mais le résultat d'un apprentissage (Lieury et Fenouillet, 1996). Absence de toute forme de Cette croyance subjective d'un manque d'habiletés pousse les sujets à contourner cette épreuve afin d'éviter un sentiment d'incompétence.

La seconde forme d'amotivation renvoie à la croyance que l'on peut manifester de ne pas être en possession des qualités stratégiques afin d'atteindre le but fixé. Troisièmes, certaines personnes ne s'engagent pas dans un programme d'activités parce qu'elles estiment que celui-ci est trop exigeant en terme d'effort. La quantité d'efforts à fournir dissuade finalement ces personnes à s'engager dans ce type de programme. Enfin, le quatrième type d'amotivation dénommé résignation apprise est la perception globale d'un individu que tout ce qu'il tente est voué à l'échec (Abramson et all 1979). Enfin, l'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. À la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à faire une activité donnée puisque celle-ci ne semble pas donner de résultats concrets. Dans cette situation, l'individu n'est alors pas autodéterminé. En conclusion, l'amotivation est considérée comme le plus bas niveau d'autodétermination où l'individu est dans un état de résignation acquise.

3- Les effets de la motivation sur la performance sportive :

a) L'effet directionnel et l'effet énergétique de la motivation :

La motivation possède deux effets : un effet directionnel (ou qualificatif) et un effet énergétique (ou quantitatif). « L'effet directionnel fait référence au type d'investissement et au type d'activité choisie. Les sportifs s'engagent dans une pratique physique (ou plusieurs) à l'exclusion des autres. Nous ne détaillerons par cet effet de la motivation car il est plus lié à des phénomènes d'ordre social et psychosociologique.

L'aspect énergétique influe sur l'intensité de l'engagement dans l'activité.

La motivation possède un effet psychophysiologique et élève le niveau d'activation du système nerveux central. Cette activité nerveuse s'évalue par des indicateurs comme le rythme cardiaque, la pression artérielle, l'activité électro-encéphalographique. Nous pouvons classer sur un continuum les niveaux d'activation du système nerveux central et les associer à des états de vigilance qui peuvent aller de sommeil à la surexcitation en passant par la veille attentive et l'excitation » (Carole Sève, 2009, p128-130).

b) Le niveau optimal de la motivation :

La performance augmente avec l'activation du système nerveux central et donc avec l'intensité de la motivation mais jusqu'à un certain point seulement, au-delà la performance s'altère. En fait, il existe un niveau optimal de motivation qui contribue à l'efficacité du processus perceptif, décisionnel et moteur. Si l'élève n'est pas assez motivé, le niveau d'activation du système nerveux central, trop faible, nuit à la vitesse et à la pertinence des prises de décision et des actions. L'élève « endormi » réagit souvent trop tard car il n'est pas prêt à traiter des informations et à agir. Par contre, si l'élève est trop motivé, le niveau d'activation du système nerveux central est trop important interfère, avec la qualité de la commande motrice. L'athlète surexcité réagit souvent trop vite et mal.

c) L'influence de la difficulté de la tâche :

Ce niveau de motivation optimal diffère en fonction de la difficulté de la tâche à effectuer. Pour une tâche difficile, le niveau optimum de la motivation est atteint plus rapidement que pour une tâche facile. Tout se passe comme si la réalisation de la tâche

difficile (jusqu'à certain seuil) constituait en soi un renforcement positif. Au contraire une tâche facile, pour être effectuée nécessite un niveau de motivation initial plus important.

d) L'influence des caractéristiques de la discipline sportive :

Ce niveau optimal est différent en fonction des caractéristiques de la tâche à effectuer.

Il dépend de la part que chacun des processus (perceptif, décisionnel et moteur) prend dans la réponse finale. Les habiletés qui exigent une prise d'information et de décision importante et un contrôle musculaire très fin (tir à l'arc, golf, billard, tennis de table) nécessitent des niveaux d'activation modérés.

Une activation nerveuse trop importante nuit à la précision des mouvements et interfère avec des activités d'identification et de prise de décision.

Un athlète réfléchit mal, oublie des éléments de la situation, se précipite, perd en précision. Par contre, un niveau d'activation facilite les habiletés requérant de la force, de vitesse ou de l'endurance (marathon, lancé du poids, sprint) les habiletés caractérisées par la mise en jeu de grands groupes musculaires dans intervention importante du contrôle fin et qui nécessitent peu les prises de décision, ne sont pas altérés pas des niveaux d'activation élevés. L'haltérophilie doit se mettre dans un état proche de la surexcitation pour soulever la barre.

4- La théorie de l'autodétermination de la motivation :

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination. Une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions.

Ce besoin d'autorégulation est intimement lié au besoin de se sentir compétent ainsi qu'au besoin d'entretenir des relations avec les autres.

Ce modèle cherche à expliquer les motifs motivationnels qui poussent un individu à s'engager ou non dans une activité.

L'individu est supposé être un agent actif qui cherche de manière continuellement à progresser à augmenter son potentiel humain et à satisfaire ses besoins psychologiques, à savoir : l'autonomie d'appartenance sociale et la compétence Selon cette théorie, le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend.

Le besoin d'établir des relations avec les autres correspondent au désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec l'entourage. Cette satisfaction influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un tel environnement est plus motivée.

Pour faire une activité obligatoire, l'élève entreprend un processus d'appropriation qui lui permet de faire siens les objectifs que d'autres lui proposent. Ce processus permet de s'approprier à différents niveaux les connaissances à des niveaux différents d'autodétermination.

Dans la théorie de Deci et Ryan (1985) la focalisation est sur la motivation autonome et la motivation régulée par des facteurs contraignants. D'après eux, il existe trois sortes de motivation déduites à partir du principe qu'il y a des raisons variées expliquant le comportement humain : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et l'amotivation. Donc pour que l'élève s'engage dans une tâche donnée, il devrait d'abord s'attendre à réussir à faire la tâche, ensuite il devrait apercevoir le lien entre la tâche donnée et le succès, enfin il devrait évaluer les résultats de ce succès. .

Cette théorie postule que les différentes motivations observables dans le domaine sportif peuvent être distinguées par le degré d'autodétermination qui les sous-tend. Ainsi plus un sportif choisit volontairement une activité, plus la motivation de cet athlète est Partie théorique Motivation et pratique sportive 17 autodéterminée. En allant respectivement du plus haut vers le plus bas niveau d'autodétermination.

L'autodétermination élaborée par Déci et Ryan cherche à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu s'engager ou non dans une activité, elle stipule que l'être humain cherche la satisfaction de trois besoins fondamentaux : un besoin de compétence, un besoin d'autonomie et un besoin d'appartenance sociale (DECI et RYAN. 2002). Les auteurs proposent trois types de motivation qui sont illustrés sur un continuum selon le niveau d'autodétermination.

CHAPITRE 02 : FOOTBALL ET APPRENTISSAGE

Introduction :

Création collective, instinctive, continue, dynamique grandiose de l'imaginaire, le sport traverse avec assurance l'histoire des peuples et n'a pas été inventé, au cours des âges, sur décision des principes ou recommandation des philosophes. Il est vivant, populaire, spontané. Il est passion et émotion et susceptible aujourd'hui de par sa pratique compétitive, de se transformer en activité professionnelle. Cependant sur l'ensemble des activités sportives pratiquées, le football demeure sans doute l'activité sportive la plus exercée parmi tant d'autres. Codifié par les britanniques à la fin du XIXe siècle, le football est doté d'une Fédération Internationale, la FIFA en 1904. Pratiqué en 2006 par environ 264 millions de joueurs à travers le monde, le football possède le statut de sport numéro 1 dans la majorité des pays. Certains continents, comme l'Afrique, l'Amérique du sud et l'Europe sont même presque entièrement dominés par cette discipline. La simplicité du jeu et le peu de moyens nécessaires à sa pratique expliquent en partie ce succès. Le football est devenu aujourd'hui l'un des moyens de communication, de rassemblement, d'influence les plus en vue dans le monde entier. Ainsi, à l'heure où le football mondial connaît de grands changements qui sont dictés par l'évolution du monde sportif, au moment où nous assistons à l'émergence d'une élite issue des grands centres de formation, d'écoles de football, de clubs etc., il est grand temps au Sénégal, que nous rompions avec la rupture et que nous préparions nos jeunes faces aux exigences de haute compétition ou du football Moderne

Le calendrier est dominé par deux types d'épreuves : celles concernant les clubs et celles des équipes nationales. La Coupe du monde est l'épreuve internationale la plus prestigieuse. Elle a lieu tous les quatre ans depuis 1930. Pour les clubs, championnats nationaux et autres coupes sont au programme des compétitions. La Ligue des champions de l'UEFA, qui est disputée en Europe mais qui possède des équivalents sur les autres continents, est le trophée le plus convoité de ce sport, malgré la mise en place récente d'une Coupe du monde des clubs, encore à la recherche d'une légitimité.

1- Histoire :

L'histoire du football rend compte de la naissance et de l'évolution du football, un sport collectif né au milieu du XIX^e siècle en Grande-Bretagne et devenu au siècle suivant le plus populaire au monde.

Les racines que ce sport partage avec d'autres jeux de « football » remontent au Moyen Âge. Il est l'héritier de la soule médiévale, pratiqué notamment dans le Nord-Ouest de la France et dans les Îles Britanniques, et du Calcio florentin, des jeux caractérisés par leur violence et leur peu de règles.

Au début du XIX^e siècle, les écoles anglaises intègrent progressivement le sport à leur cursus et impulsent sa formalisation. Les règles de Cambridge sont en octobre 1848 une première tentative d'unification des règles du football. Les premiers clubs indépendants apparaissent à la fin des années 1800 ; en 1863, onze d'entre eux fondent the Football Association, chargée d'organiser la pratique du football en Angleterre. Elle publie peu après les premières « Lois du jeu » (en anglais : Laws of the Game), largement inspirées par celles de Cambridge.

Dès lors, le football connaît une progression continue dans sa pratique. En 1885, le professionnalisme est autorisé en Grande-Bretagne, tandis que les premiers clubs sont créés à travers le monde, particulièrement en Europe et en Amérique du Sud. La Fédération internationale de football association (FIFA) est fondée en 1904 à Paris par des représentants de sept pays européens. Encouragée par le succès populaire rencontré par les tournois de football aux Jeux olympiques, la FIFA organise en 1930 la première édition de la Coupe du monde, qui devient un des principaux événements sportifs planétaires.

2- Définition

Le football ou soccer est un sport collectif opposant deux équipes de onze joueurs dans un stade. L'objectif de ce sport est de mettre un ballon dans le but adverse sans utiliser les bras, et de le faire plus souvent que l'autre équipe.

3- Le profil d'entraîneur :

Le technicien doit d'abord et avant tout être compétent, c'est-à-dire avoir une connaissance, une maîtrise de l'activité. Les entraîneurs sont de véritables vecteurs de développement du football.

L'entraîneur doit aussi avoir une personnalité : cela sous-entend être à la fois le chef, le patron, mais aussi être disponible pour autrui, être enthousiaste et communiquer aux autres cet enthousiasme afin d'être créatif. Dès lors, conscient et lucide du contexte dans lequel il évolue, l'entraîneur doit situer l'ampleur et l'extension de sa tâche, des compétences multiples doivent être exercées dans tous les secteurs de la préparation du joueur et de l'équipe. Pour un football de haut niveau, l'entraîneur doit être évidemment mis dans de bonnes conditions de performance.

Derrière chaque grande équipe qui obtient des résultats, produit un jeu de qualité et présente du spectacle, se trouve un entraîneur, un coach, une personne charismatique souvent figure emblématique d'un club ou d'un pays (Beckenbauer, Cruyff, Ferguson, Hitzfeld, Jacquet, Lippi, Platini, Parreira, Roux, Trapattoni, Zagalo).

Au niveau des jeunes, il n'existe pas de programme destiné à obtenir des performances ou à modifier le comportement d'un athlète sans la présence d'un entraîneur reconnu comme Pekerman (Argentine), Pua (Uruguay), Queiroz (Portugal), Suaudeau (France), ou d'éducateur de l'ombre.

Cette fonction, aujourd'hui véritable profession à caractère sportif, mais également psychologique et pédagogique, s'est considérablement étendue dans le football, et particulièrement pour faire face aux exigences toujours plus élevées du football et des joueurs. En plus des fonctions d'organisation, de programmation et conduite d'entraînement technico tactique et physique, la sphère d'activité et les compétences de l'entraîneur se sont élargies à la communication, à la gestion quotidienne de l'équipe, à la santé et à l'hygiène des joueurs, à leur formation et à leur éducation même, sans oublier la relation avec les médias pour le coach de haut niveau.

Dans des clubs de haut niveau, la fonction du coach s'est même étendue : management de l'équipe, voire du club, avec des tâches majeures : administration, gestion financière, transferts et contrats des joueurs, promotion du club, relation avec les institutions,

structure. Ce travail de coach s'apparente à celui de manager d'une entreprise, avec des compétences qui vont bien au-delà des seules connaissances sportives.

Devant l'ampleur et la responsabilité de sa fonction, ainsi dans la diversité de ses activités, le coach est amené à travailler en groupe (team-coaching), avec des collaborateurs spécialisés dans leur domaine d'intervention. Cette nouvelle forme de coaching, basée sur un travail d'équipe et sur la communication, renforce encore le leadership du coach dans ce rôle d'entraîneur chef, de « Mister » comme on l'appelle souvent dans certains pays.

C'est une progression difficile et complexe, mais en même temps passionnante et riche par les actions éducatives et créatives qu'elle implique, par les innovations qu'il faut sans cesse remettre en question.

« Plus l'entraîneur connaît son métier et le maîtrise, plus il jouit de la sympathie et du respect des joueurs ».

4- L'apprentissage au rôle d'entraîneur :

Quelle que soit la provenance de l'entraîneur, l'un de leurs premiers objectifs est d'atteindre des intentions éducatives en structurant et en coordonnant des activités pour leurs athlètes (Morency & Bordeleau, 2012c). Toutefois, le chemin emprunté pour acquérir les notions en lien avec l'entraînement diffère d'un entraîneur à l'autre. La formation des entraîneurs semble difficile à définir de façon uniforme (El Hlimi, 2011), puisque plusieurs profils d'entraîneurs peuvent se présenter dans le milieu scolaire, par exemple, l'athlète qui change de statut pour celui d'entraîneur, l'enseignant en ÉPS qui entraîne une équipe de sport scolaire, le parent qui occupe un rôle d'entraîneur en raison du manque de personnel, etc. Les connaissances des entraîneurs varient en fonction de leurs expériences, de leurs comportements et de leur formation (El Hlimi, 2011). Leur niveau d'apprentissage ainsi que leurs besoins diffèrent en raison de leurs biographies variées (Winchester, Culver & Camiré, 2011). La formation comme entraîneur est donc propre à chaque individu en raison de leurs milieux, de leurs passés, de leurs expériences, des raisons et des buts de l'entraînement, etc. Cela a pour effet d'apporter une hétérogénéité chez les entraîneurs au niveau de leur philosophie d'entraînement (Camiré et al. 2012; Morency & Bordeleau, 2012d), de leurs compétences (Trudel & Capstick, 2012) et de leur niveau d'efficacité (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999).

Cependant, malgré les différents niveaux, il n'en demeure pas moins que les entraîneurs doivent apprendre à être des intervenants efficaces. Dans la littérature, plusieurs auteurs exposent les différentes approches utilisées par les entraîneurs pour perfectionner leurs connaissances dans le domaine de l'entraînement sportif (El Hlimi, 2011 ; Lemyre, 2003 ; Lemyre & Trudel, 2004 ; Werthner & Trudel, 2006). De multiples situations sont susceptibles de modifier le niveau d'apprentissage des entraîneurs.

L'étude de Werthner et Trudel (2006) propose trois méthodes d'apprentissage par lesquelles les entraîneurs peuvent bâtir leurs savoirs : les situations assistées, non assistées et internes.

a) La situation d'apprentissage assistée :

Fait référence aux connaissances acquises à l'aide d'un enseignement formel comme des programmes de formation, des formations universitaires ou des cours de perfectionnement qui abordent des contenus spécifiques déterminés par d'autres personnes (Trudel & Capstick, 2012). Ainsi, les entraîneurs peuvent parfaire leurs connaissances en adhérant à des formations comme celle offerte par le PNCE qui est basée sur le développement de compétences spécifiques des entraîneurs (Demers, Woodburn, & Savard, 2006). El Hlimi (2011) constate néanmoins que plusieurs entraîneurs ne possèdent pas de formation structurée dans le système sportif québécois. Ainsi, quatre entraîneurs sur dix n'auraient jamais pris part aux ateliers offerts par l'Association canadienne des entraîneurs et dans un même ordre d'idée Trudel et Capstick (2012) indiquent que la majorité des entraîneurs sont des bénévoles et leur certification se limite à quelques jours de formation.

b) La situation d'apprentissage non-assistée :

Consiste pour les entraîneurs à accumuler des connaissances multiples sans l'aide d'un instructeur comme les interactions avec les pairs, les sources non formelles d'informations comme les livres, les reportages, etc.

c) La situation d'apprentissage interne :

Renvoie au moment où l'entraîneur réorganise sa structure cognitive en établissant des liens entre les savoirs déjà acquis et les nouvelles connaissances. Cette méthode englobe par exemple la restructuration à partir de l'expérience en tant qu'athlète et les réflexions suite à

l'expérience pratique. À la suite des apprentissages réalisés par divers moyens, l'entraîneur met ses compétences en pratique et aide les élèves-athlètes à progresser à plusieurs niveaux.

L'entraîneur assure à ces jeunes sportifs un encadrement pour atteindre un développement optimal. Quel que soit le profil de l'entraîneur et son bagage de formation, la complexité de la tâche et les spécificités de l'entraînement en milieu scolaire requièrent de multiples responsabilités.

5- La relation entre l'entraîneur et l'athlète :

L'entraîneur est une personne clé dans la structure sportive. Il est en grande partie responsable du bien-être social, psychologique, émotif et physique de ses athlètes (Lyman, 1996). Il se doit d'être à la fois un administrateur, un enseignant, un conseiller, un ami, un pseudo-parent et un gérant. D'après Lyman (1996), l'entraîneur sera perçu tantôt comme un leader charismatique et bienveillant, tantôt comme un despote autoritaire et tyrannique, tantôt comme un dirigeant qui se situe quelque part entre ces deux extrêmes. Le leader charismatique est généralement considéré comme l'entraîneur idéal. Malgré la diversité des conceptions, l'entraîneur qui réussit et qui est populaire est généralement vu comme étant celui qui conduit plus souvent ses athlètes à la victoire qu'à la défaite. Cette façon de voir marginalise cependant l'entraîneur qui, tout en comptant davantage de défaites que de victoires, arrive à améliorer les habiletés de ses joueurs, à leur faire vivre une expérience agréable, à leur faire acquérir une identité et à les rendre fiers d'eux-mêmes.

Plusieurs chercheurs ont examiné l'incidence qu'ont les relations entre les entraîneurs et leurs athlètes sur l'expérience de ces derniers en tant qu'athlètes et sur leur performance. Par exemple, dans leurs travaux, Philippe et Seiler (2006) en sont arrivés à la conclusion qu'un rapport étroit entre les athlètes de niveau national et leurs entraîneurs est important pour le développement personnel et sportif des athlètes. Plus la relation est proche, plus il est facile pour les athlètes de parler ouvertement d'une grande variété de sujets avec leurs entraîneurs.

Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery et Peterson (1999) ont également étudié les facteurs qui influencent les athlètes olympiques et ont constaté que les membres des équipes qui atteignent ou dépassent les attentes sur le plan de la performance avaient avec leurs entraîneurs des relations basées sur la confiance et une communication efficace. Pour leur part, Jowett et Cockerill (2003) ont conclu que le respect mutuel entre les athlètes et les entraîneurs mène à des interactions positives et à de meilleures performances chez les athlètes.

Une des relations interpersonnelles les plus importantes dans le domaine du sport est celle qui existe entre l'entraîneur et l'athlète. Cette relation est un facteur crucial de la performance dans un contexte compétitif. Elle a été définie comme «... la situation dans laquelle les émotions, les pensées et les comportements de l'entraîneur et de l'athlète sont mutuellement et contextuellement inter-reliés » [traduction libre] (Jowett&Ntoumanis, 2004, p.245). Cette définition laisse entrevoir la nature bidirectionnelle de la relation. L'entraîneur et l'athlète sont mutuellement dépendants, cette dépendance se manifestant par le besoin de l'athlète d'acquérir des connaissances en profitant des compétences et de l'expérience de l'entraîneur et par le désir de ce dernier de transformer ses connaissances et ses techniques en performance chez l'athlète (Philippe & Seiler, 2006). C'est ainsi que s'établit entre l'entraîneur et l'athlète un partenariat devant conduire à la réussite.

Des recherches antérieures révèlent que la nature et la qualité de la relation entre l'entraîneur et l'athlète influent sur le développement, le degré de satisfaction (Jowett, 2003 ; Jowett&Ntoumanis, 2004), l'estime de soi (Lyle, 1999) et les performances athlétiques de l'athlète (Jowett& Cockerill, 2003).

Or, cette relation se bâtit principalement grâce à la communication, fondement de toute relation. Selon Schinke, Bloom et Salmela (1997), la communication est la composante qui détermine l'efficacité du coaching. Comme l'explique Vealey (2005), la communication n'est pas simplement ce que l'un dit à l'autre. C'est un processus complexe consistant à transformer une pensée en un message et à transmettre celui-ci à quelqu'un. Le processus se poursuit par la réception du message, son interprétation et la réponse de la part du récepteur. Les entraîneurs doivent exprimer leur pensée par des messages formulés de façon à être compris. Les athlètes doivent, quant à eux, être réceptifs aux messages et les interpréter de la manière prévue pour ensuite retransmettre un message aux entraîneurs.

6- L'Apprentissage dans l'activité physique et sportif :

6-1- Définition de l'apprentissage :

Un ensemble de processus associés à l'exercice, et conduisent à des modifications permanentes du comportement habile (Schmidt, 1982).

L'apprentissage est un processus ou un ensemble de processus qui sous-tend des modifications de comportements, à la suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995).

Chez REUCHLIN, « il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable ».

Chez FLEISHMAN « l'apprentissage est le processus neurologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste dans les performances un changement qui n'est du ni à la croissance ni à la fatigue ».

6-2- L'apprentissage des sports collectifs :

Notre but étant de mieux comprendre l'effet des formes jouées sur l'intérêt en situation, il est nécessaire d'analyser en profondeur la place du jeu dans l'enseignement de l'éducation physique. Selon Brau-Antony (2001), un nombre important d'études sur la programmation des Activités Physiques et Sportives en milieu scolaire tendent à démontrer notamment que les jeux sportifs collectifs sont très fréquemment mis en place par les entraîneurs (Derlon, 1989 ; Bessy, 1991). Par exemple, Derlon indique que les jeux sportifs collectifs s'inscrivent parmi les sept APS les plus utilisées en entraînement physique. Leur entraînement et leur évaluation occupent donc une place importante dans les pratiques professionnelles des entraînements sportifs physique. Or, il existe plusieurs conceptions des jeux sportifs collectifs (Brau-Antony (2001). Elles sont développées d'après un certain nombre d'expériences pédagogiques analysées de manière Mémoire S1 Loris Falquet & Jonas Pasche 7 théorique en s'appuyant sur divers modèles scientifiques (psychologie de l'apprentissage, biomécanique, etc.) qui ont pour objectif d'éclairer la logique du jeu (et celle de l'équipe) ainsi que de schématiser les comportements des joueurs en fonction des situations de jeu. Après avoir parcouru ces différentes théories, Brau-Antony (2001) propose une catégorisation selon les critères suivants :

- la manière dont le jeu est conçu et, au sein du jeu, l'équipe.
- la façon dont sont analysées les conduites des joueurs.
- la nature des savoirs que les élèves doivent s'approprier ; le terme savoir est ici utilisé par commodité au sens banal, c'est-à-dire ce que les élèves doivent acquérir.
- les situations d'apprentissage et leur articulation avec le match (problématique du transfert).
- les hypothèses d'apprentissage auxquelles les auteurs font appel de manière plus ou moins explicit.

7- Les étapes de l'apprentissage moteur :

Elles correspondent à des descriptions générales des différents niveaux de développement des habiletés motrices.

7-1- Le stade verbal cognitif :

Dans ce premier stade de l'apprentissage, les gestes techniques sont souvent nouveaux pour les jeunes et ce sont donc les processus verbaux cognitifs qui déterminent essentiellement la performance.

- La première étape implique de tenir compte des motivations pour l'apprentissage football. En conséquence, les actions techniques de finition peuvent faire l'objet d'un apprentissage systématique. D'autres habiletés seront abordées par le biais du jeu qui constitue l'essentiel de la pratique à ce stade.
- La pratique initiale Elle consiste à dire fais ça suivi d'une démonstration sans commentaire, est utile. Le jeune doit être capable d'exécuter approximativement l'action technique au bout de quelques essais.
- La pratique bloquée Elle permet un certain nombre d'essais successifs d'une habileté donnée, autrement dit le contrôle du ballon trouve son efficacité maximale à ce stade précoce de la pratique.
- La pratique constante En fonction des contraintes environnementales, la passe à différentes distances facilite l'acquisition du programme moteur.
- Feedback Ce premier stade de pratique nécessite un feedback. L'objectif est de corriger au plus tôt les erreurs importantes du mouvement autrement dit, placer un pied d'appui près du ballon permet l'amélioration de la performance.

7-2- Le stade moteur :

Ce stade moteur correspond à la phase de la préformation. A ce niveau, le joueur peut exécuter sommairement l'habileté.

Il est temps de modifier l'organisation de la pratique pour faciliter le développement de programmes moteurs plus effectifs et de capacité de rétention à plus long terme.

7-3- Le stade autonome :

Après une pratique de plusieurs années, les joueurs entrent dans le stade autonome de l'apprentissage. A ce niveau, ils possèdent des programmes moteurs bien développés et peuvent alors détourner à volonté leur attention.

8- Le perfectionnant individuel :

Il va de soi qu'aucune formation, qu'elle soit assurée dans le cadre traditionnel d'un club ou dans un centre de formation professionnel, fut-elle la mieux appropriée, ne permettra à un joueur d'atteindre complètement les objectifs suivants.

- Se perfectionner au plus haut degré en permanence c'est à dire maintenir le même niveau de précision dans l'élévation de la vitesse de certains gestes techniques.
- Corriger ses points faibles (exemple : le mauvais pied).
- Améliorer ses points forts (exemple : la volée) Mais tout ceci se vit au quotidien ou au moins une fois par semaine.

CHAPITRE 03 : LE FEEDBACK

Introduction :

Que ce soit en sport ou dans la vie de tous les jours, nous analysons les conséquences de nos actes au travers des différentes informations que nous recevons en retour ; la réaction de notre interlocuteur, la note que nous obtenons ou la distance à laquelle le ballon est passé de sa cible.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement au domaine des apprentissages moteurs, Schmidt (1999, p.254) affirme dans sa théorie en des schémas que le feedback « représente l'information concernant la différence entre un objectif et la performance. » Dans ce cas, il serait donc une information relative à l'erreur. Mais actuellement, ce terme a pris une signification plus globale « d'information sensorielle sur le mouvement ».

En lisant ce qui précède, nous pouvons comprendre l'importance d'un tel mécanisme pour l'apprentissage d'un mouvement (Liebermann, 2002), puisque ces informations vont nous permettre de réguler nos actions afin d'atteindre le but souhaité (Hodges & Franks, in Hugues et Franks 2008). Nous allons maintenant voir que les informations ne proviennent pas forcément de la même source.

Pour mieux comprendre ce que sont les feedbacks, nous devons d'abord expliquer la théorie du programme moteur généralisé (PMG). Dans le domaine de l'apprentissage moteur, Keele (1968) nous dit que : « Le concept de programme moteur peut être vu comme un groupe de commandes musculaires qui sont structurées avant que le mouvement commence et qui autorise le déroulement du geste sans aucune influence des retours sensoriels. » (Marin, Danion, 2005, p.167). Notre cerveau a donc besoin de recevoir avant, pendant et après chaque mouvement des informations afin d'affiner son PMG en vue du prochain mouvement similaire. Ces diverses informations sont appelées feedbacks.

En ce qui concerne l'entraînement, c'est un outil indispensable car « il constitue un aspect fondamental de la relation pédagogique et un élément rythmant le cheminement méthodologique. » (Pfefferlé, Liardet, 2011, p. 45-46). Dans les faits, le feedback permet de corriger, d'adapter, d'apprendre et de réaliser un mouvement. Le feedback représentant une multitude d'informations, celles-ci sont différenciées en fonction de leur provenance.

Depuis les découvertes de Rizzolatti et Sinigaglia (2004) concernant les neurones miroirs, le rôle que jouent les feedbacks (notamment visuels) s'est vu encore augmenté. En effet, il semble que notre cerveau soit capable d'apprendre et d'effectuer des actions par imitation et ce de façon non contrôlée. L'exemple de l'échokinésie du bâillement est très intéressant. C'est Rüdüsühli écrivent à ce sujet : « Le développement sensoriel (voir, écouter,

sentir, goûter, toucher) joue un rôle important dans la capacité d'apprentissage individuelle ; il constitue une condition préalable à l'apprentissage de déroulements moteurs et à l'amélioration de la coordination des mouvements. » (2012, p.6).

1- Définition de feedback :

Dans la littérature, le feedback est défini comme étant : « Une information au sujet de la performance ou de l'erreur que l'apprenant peut utiliser pour de futures corrections. » (Schmidt, Lee, 2013, p. 256).

Le feedback peut être défini de manière globale comme une information en retour prenant place dans une boucle de régulation du mouvement dans laquelle la détection de l'erreur et sa correction seraient indispensables aux apprentissages moteurs (Mulder& Hulstijn, 1985).

Le feedback est l'un des instruments éducatifs les plus fréquemment utilisés dans l'apprentissage (sportif, scolaire, professionnel). Nous entendons souvent, « plus le feedback est bon, plus l'apprentissage est efficace ». C'est vrai ! Mais ce n'est pas si simple.

2- Les feedbacks :

a) Feedbacks intrinsèques :

Le feedback intrinsèque ou inhérent qui se définit comme étant : « un retour d'information sensoriel qui est naturellement disponible en exécutant un mouvement ». (Magill, 2007, p.333).

Le feedback intrinsèque est une information sensorielle qui provient de différents canaux du corps de celui qui effectue le mouvement. L'information peut être : visuelle, auditive, tactile, olfactive, de puissance (capacité à identifier la force appliquée au mouvement) ainsi que proprioceptive. Nous recevons pléthore de ces informations lors de chaque mouvement. Par exemple, lorsque nous frappons une balle de tennis, nous sentons nos hanches, nos épaules et nos bras bouger. Nous voyons le trajet de la raquette. Nous entendons, voyons et sentons le contact de la balle. Nous voyons et entendons le trajet de la balle (Schmidt, Lee, 2013, p. 257). Un autre exemple encore est celui du joueur de fléchette (Magill, 2007, p.333). Lorsque celui-ci lance une fléchette sur une cible au mur, il reçoit un feedback visuel car il voit le vol de la fléchette et l'endroit où celle-ci se plante. De plus, il reçoit des feedbacks tactiles et proprioceptifs sur le mouvement de son bras, de sa main et de

sa posture au moment de la préparation du lancer et au moment du lancer. Le système auditif peut lui aussi donner une information. Par exemple, si la fléchette atteint ou non la cible.

Le feedback intrinsèque, sa perception, est à la base de l'apprentissage. Stadelmann et Rüdissühli écrivent à ce sujet : « Le développement sensoriel (voir, écouter, sentir, goûter, toucher) joue un rôle important dans la capacité d'apprentissage individuelle ; il constitue une condition préalable à l'apprentissage de déroulements moteurs et à l'amélioration de la coordination des mouvements. » (2012, p.6).

b) Feedbacks extrinsèques :

Pour certaines tâches, l'apprenant ne se trouvera dans une situation d'apprentissage adéquate que s'il reçoit, en plus des sensations propres à l'exécution du mouvement, des informations pertinentes provenant d'une source externe. C'est ce que nous appelons les feedbacks extrinsèques. « Quelques fois appelé feedback rehaussé ou feedback augmenté, il est composé des informations provenant de la mesure des résultats de la performance, qui reviennent à l'élève par quelque moyen artificiel, comme la voix de l'enseignant donnant des corrections, un chronomètre après une course de 100 m, la note donnée par un juge de plongeon, des films du match, des retransmissions vidéos, etc. »

La particularité de ceux-ci est qu'ils constituent des indications supplémentaires aux informations que l'apprenant a spontanément à sa disposition (Magill, 2011). Par conséquent, ils viennent compléter les informations de bases et ne sont pas toujours présents. Bien qu'ils s'illustrent sous plusieurs formes, nous pouvons les regrouper en deux catégories.

De manière générale, le feedback extrinsèque correspond à une information augmentée (on parle d'ailleurs de feedback augmenté ou supplémentaire, Geurts, De Haart, Van Nesa, Duysens, 2005 ; Glanz et al., 1995 ; Magill, 1993). Selon Swinnen (1996), le feedback extrinsèque aurait pour fonction d'aider le sujet à progresser, notamment si celui-ci rencontre des difficultés à interpréter les informations intrinsèques (Descatoire, 2009).

Magill (1993) ajoute que le feedback extrinsèque fait référence à « l'utilisation d'un artifice extérieur pour augmenter la sensibilité d'un sujet aux événements sensoriels qui accompagnent la performance ». Selon Swalus, Carlier & Renard(1991) et Driouch, Marzouk, Baria & Chabba (1993), le feedback extrinsèque posséderait cinq fonctions distinctes. Le feedback « évaluatif » estime simplement l'exécution sans aucune spécification positive ou négative. Le feedback « descriptif » ou « informatif » estime avec précision ce qui est apprécié positivement ou négativement. Le feedback « prescriptif » est une directive à suivre

pour améliorer l'essai suivant. Le feedback « interrogatif » amène l'apprenant à réfléchir à son action et à explorer les solutions possibles. Enfin, le feedback « d'encouragement » a pour but de motiver l'élève et de l'inciter à s'investir dans la tâche.

Cette différenciation des fonctions du feedback avait déjà été mise en évidence par Piéron (1992) qui proposait quasiment le même type de catégorisation : évaluatif, descriptif, interrogatif, prescriptif et appratif. Ainsi, le feedback extrinsèque n'est pas unique. Il possède différentes facettes qui évoluent selon le type de situations mises en place.

Le feedback extrinsèque peut être lié au résultat de l'action et porte alors le nom de connaissance du résultat (CR) ou en rapport avec la qualité du mouvement et porte le nom de connaissance de la performance (CP) (Buekers & Mac Nevin, 1994 ; Buekers & Magill, 1995). Ces deux types de feedbacks extrinsèques favoriseraient l'apprentissage (Wulf & Shea, 2004). La CR serait efficace dans les premières étapes d'un processus d'entraînement ou d'apprentissage (Mulder & Hulstijn, 1985) notamment pour l'apprentissage d'habiletés ouvertes (Rothstein & Arnold, 1976). Son utilisation reste malgré tout assez complexe, et elle est souvent utilisée à tort car trop redondante avec le feedback intrinsèque (connaissance du résultat accessible sans aide extérieure).

➤ **Connaissance des résultats :**

Le feedback augmenté CR peut se définir comme suit : « Catégorie de feedback augmenté qui donne une information sur le résultat de la performance d'un mouvement ou sur la réalisation du but de performance. » (Magill, 2007, p.335). Dans plusieurs situations, le feedback CR et le feedback intrinsèque donnent la même information, ils sont redondants. En effet, lorsqu'un entraîneur dit à une joueuse de basket qu'elle vient de manquer son lancer franc, il lui donne la même information que celle qu'elle reçoit de son système visuel notamment (Schmidt, Lee, 2013, p. 258). Mais, dans d'autres situations, le feedback CR apporte une information que l'apprenant ne peut pas obtenir par lui-même : « Le feedback externe complète le feedback interne. Il est utile pour pallier aux problèmes que rencontre l'élève qui ignore certaines informations, qui ne les perçoit pas ou qui les interprète mal. » (Pfefferlé, Liardet, 2011, p.46). Plusieurs exemples démontrent la nécessité d'un feedback CR pour l'apprenant.

Lors d'épreuves de tirs (avec une arme à feu ou un arc), il n'est pas toujours possible de savoir précisément où le projectile est arrivé. Il faut donc qu'une voix (entraîneur ou juge) ou qu'un écran (ordinateur ou télévision) transmette cette information essentielle en vue du

prochain tir (Schmidt, Lee, 2013). Dans les disciplines artistiques, pour un gymnaste en compétition par exemple, le feedback CR est synonyme d'une note qui permet au sportif de se situer par rapport à sa performance en comparaison avec celle des autres (Magill, 2007).

Les premiers consistent en des informations externes portant sur la connaissance des résultats d'une action (Magill, 2011). Ces feedbacks sont dans la majorité des cas redondants. Puisque l'apprenant, par sa pratique et notamment au travers de ses feedbacks intrinsèques visuels, vérifie la finalité de son geste : nous voyons clairement si le ballon finit sa course dans la lucarne, si la fléchette se plante dans le rond rouge ou si notre swing envoie la balle sur le green. Ces informations restent néanmoins nécessaires et surtout dans les situations où l'exécutant ne voit pas la finalité de son geste, tel qu'au tir à la carabine ou lors d'un plongeon.

Dans ces deux cas, le sportif aura bien sûr une représentation découlant de ses feedbacks intrinsèques et de son habitude, mais il ne saura pas spontanément si le projectile a fait mouche ou quelle note méritait réellement sa prestation. En d'autres termes, ces informations sont primordiales lorsque l'apprenant ne parvient pas par lui-même à juger si son exécution a amené à l'accomplissement de l'objectif. D'autant plus que « si les élèves n'ont pas conscience de leurs erreurs (soit par feedbacks intrinsèque ou extrinsèque), alors la pratique n'entraîne aucun apprentissage. » (Schmidt, 1999, p.258).

➤ **Connaissance de la performance :**

Le feedback augmenté CP concerne plus précisément le mouvement. Il peut être défini comme ceci : « Catégorie de feedback augmenté qui donne une information au sujet des caractéristiques du mouvement qui mène au résultat d'une performance. » (Magill, 2007). Le feedback CP n'indique pas nécessairement si le but de la performance est atteint. Il informe plutôt l'apprenant sur la nature PMG qu'il a produit. Lorsque l'entraîneur dit des choses comme : « Cette passe était trop lente » au hockey sur glace ou « ton swing arrière était trop court » au golf, cela signifie qu'il donne à l'apprenant des informations concernant son mouvement ou son PMG et non sur le résultat du mouvement (Schmidt, Lee, 2013, p. 260).

Cette deuxième catégorie regroupe les informations que le sportif peut recevoir sur le pattern du mouvement (Maslovat et Franks, in Hugues et Franks. 2008.) qu'il vient de réaliser. Ce sont des informations qui ne portent plus sur le fait d'avoir réussi sa tâche ou non, mais sur la façon de la réaliser. Il pourrait s'agir des affirmations suivantes : " Ton pied d'appel était trop loin de la barre ou tu n'as pas assez marqué l'élévation de tes hanches lors

du passage de celle-ci". Ces informations sont d'une grande utilité lors de l'enseignement, puisqu'elles expriment l'erreur d'exécution et suggèrent implicitement la correction qui serait nécessaire d'y apporter. Elles sont particulièrement recommandées avec les novices qui ne parviennent pas à déceler par eux-mêmes les erreurs d'exécution au travers leur système proprioceptif (Merian et Baumberger, 2007).

Voici maintenant un tableau qui résume les similitudes et les différences entre le feedback CR et le feedback CP (Schmidt, Lee, 2013).

Tableau n°1: Feedbacks (Schmidt, Lee, 2013)

| Connaissance du résultat CR | Connaissance de la performance CP |
|--|--|
| Similarités | |
| Verbal (ou verbalisé) | Verbal (ou verbalisé) |
| Augmenté | Augmenté |
| Transmis après le mouvement (généralement) | Transmis après le mouvement (généralement) |
| Différences | |
| Information sur le but du résultat | Information au sujet du PMG |
| Souvent redondant avec le feedback Intrinsic | Généralement différent du feedback intrinsèque |
| Généralement transmis comme un Résultat | Généralement une information sur la cinétique du mouvement |
| Souvent utilisé en laboratoire de Recherche | Souvent transmis dans les activités quotidiennes |

3- La fonction du feedback augmenté :

Le but du feedback augmenté est de participer à la correction, l'adaptation, l'apprentissage et la réalisation de PMG. Selon Schmidt, on peut résumer les 4 fonctions du feedback augmenté comme suit (Schmidt, Lee, 2013, p. 260):

- Il produit de la motivation, donne de l'énergie à l'apprenant pour qu'il augmente ses efforts.
- Il transmet une information au sujet des erreurs qui sera la base de la correction.
- Il dirige l'attention de l'apprenant sur le mouvement ou sur son but.
- Il crée une dépendance qui mène au problème du sevrage de feedback.

Nous voyons ici que le feedback a une influence sur la motivation de l'apprenant : « Le [...] rôle joué par le feedback augmenté est de motiver l'apprenant à continuer jusqu'à atteindre son but. » (Magill, 2007, p.336). Il permet, par exemple, d'aider l'élève fatigué à fournir plus d'effort afin de réaliser la tâche (Schmidt, Lee, 2013).

Pour terminer, concernant l'apprentissage du mouvement et concernant le problème de la rétention de la qualité de ce PMG (Marin, Danion, 2005, p. 211-212).

Il semblerait que, au début de l'apprentissage, le pratiquant ait besoin d'être guidé par un feedback fréquent, mais que celui-ci doit progressivement être diminué pour contraindre l'apprenant à utiliser ses propres perceptions sensorielles. La fréquence du feedback dépend non seulement du niveau du sujet, mais également de la difficulté relative de la tâche et du temps de pratique plus celui-ci est restreint, plus grand est le besoin de feedback. (Guadagnoli, Dornier, Tandy, 1996, cité par, Merian, Baumberger, 2007, p. 109).

Il faut noter encore que : « Plus le feedback est rapproché de l'action et plus il est efficace. » (Pfefferlé, Liardet, 2011, p. 46).

4- Le rôle des feedbacks augmentés dans l'apprentissage :

Les feedbacks extrinsèques sont reconnus comme pouvant jouer plusieurs rôles dans l'apprentissage. Nous allons ici en retenir deux.

a) Motivation :

Le premier est le rôle motivationnel. Du fait de recevoir des retours positifs ou qui lui indiquent quoi faire pour atteindre le but, l'élève s'implique d'avantage et de ne se décourage

pas face à sa tâche. Comme le dit Schmidt (1999, p.260), « les élèves à qui le feedback est administré disent qu'ils apprécient mieux la tâche, essayent avec plus d'acharnement, et sont prêts à pratiquer plus longtemps. »

b) Facilité l'accomplissement du mouvement :

De plus, comme vu précédemment, la spécificité du feedback est bien de donner des informations quant à l'exécution ou à la réussite de l'objectif. Il semble donc logique que le plus grand avantage de celui-ci soit de permettre à l'élève de déterminer ce qu'il réalise de façon correcte ou non, de l'aider à prendre conscience de son mouvement et de ses erreurs. Il lui permettra ainsi d'être capable de faire des corrections ou de renforcer les attitudes correctes et contribuera à ce qu'il atteigne l'objectif plus rapidement (Magill, 2011).

5- Les différents types de feedbacks :

L'intervention de l'entraîneur peut prendre différentes formes :

a) D'une prescription :

Il s'agit de rappeler les critères de réalisation de l'habileté : en course d'endurance cela se manifeste par « rappelle-toi que tu dois courir à la même allure ».

b) D'une description :

Il s'agit de décrire la performance de l'athlète : « tu pars trop vite donc après tu diminues l'allure de course car tu es fatigué ». Le feedback descriptif est une mise en relation de différentes données.

c) D'une description/prescription :

Il s'agit de fournir les deux types d'informations précédentes afin de susciter une opération de comparaison chez l'élève. Cela peut se traduire « souviens-toi que tu dois courir de manière régulière et pour cela ne part pas trop vite ».

Il est à noter que suivant l'entraînement, ces procédures peuvent être de nature différente : message verbal, démonstration, schémas.

d) D'un questionnement :

Il s'agit de questionner l'élève afin de susciter chez lui une activité de recherche sans lui donner la solution « toute faite ».

L'entraîneur guide l'apprenant vers les réalisations correctes à mettre en œuvre.

Il faut s'efforcer d'adopter ici une attitude de guidage, en résistant à la tentation de vouloir donner la solution. L'entraîneur doit se contenter de rappeler le critère de réussite concrétisant le but de la tâche et d'interroger l'athlète sur la prestation afin de l'engager à identifier les difficultés rencontrées et les moyens à mettre en œuvre pour les surmonter.

Nous constatons donc que l'entraîneur peut intervenir de différentes façons auprès de ses élèves. C'est au travers de ces variétés d'interventions que se placent la richesse et la pertinence de l'entraînement

L'entraîneur est donc amené à faire des choix en fonction de ses intentions pédagogiques et didactiques.

6- Les différents moments du feedback :

Comme le postule certaines études, différents moments existent pour formuler un feedback.

a) Pendant l'activité :

Le feedback pendant l'activité est à utiliser avec prudence et précaution car souvent, il vient surcharger le traitement de l'information de l'athlète, notamment pour les sports collectifs, déjà beaucoup sollicités par la tâche d'apprentissage. Il risque ainsi de n'être pas perçu par l'apprenant et même de gêner son activité perceptive et décisionnelle en jouant le rôle de stimuli bruit.

Cette précaution vaut particulièrement pour :

- Les jeunes enfants (car ils présentent un système de traitement de l'information moins efficace que celui de l'adulte),
- Au début d'un nouvel apprentissage (lors des premières étapes de l'apprentissage, il existe une très forte demande attentionnelle, car l'apprenant n'a pas encore automatisé certaines des actions élémentaires à réaliser),
- Des activités dites « ouvertes », c'est à dire celles se déroulant dans un environnement incertain et chargé d'incertitude (comme par exemple en football ou autres sports collectifs).

b) Immédiatement après l'activité :

Il s'agit de formuler un feedback tout de suite après la prestation de l'athlète.

Les études portées dans ce domaine indiquent l'importance de fournir une rétroaction après la réalisation. Cela permet à l'apprenant de mettre en parallèle le feedback interne (donné par les perceptions proprioceptives et liées aux conséquences du mouvement) et le feedback externe de l'entraîneur.

c) Plus tard :

Le feedback retardé est donné à l'occasion d'autres interventions.

Cette information retardée prend alors la forme de bilans collectifs intermédiaires, organisés pendant des phases de récupération.

Il apparaît comme moins efficace car les conséquences sensorielles ou informationnelles du mouvement ne sont plus disponibles en mémoire de travail.

d) Étude portant sur le moment de formuler le feedback :

Les données provenant de l'étude expérimentale de l'apprentissage mettent l'accent sur la nécessité de fournir un feedback rapidement après la prestation, qu'il s'agisse d'une information ou d'un renforcement.

De ses recherches Ammons en 1956 arrive à la conclusion que plus la connaissance du résultat est spécifique et plus rapide est l'amélioration de la prestation. Plus long est le délai entre la prestation et le feedback, moins important sera son effet.

Il est à préciser que l'efficacité de l'enseignant lorsqu'il fournit un feedback dépend très largement de son habileté à observer et à analyser la prestation de l'élève. Il s'avère que l'habileté diagnostique exige à la fois connaissance de la spécialité et expérience pratique personnelle.

7- Le feedback positif :

Selon Vallerand et Thill (1993), un **feedback positif** (ex : c'est excellent, lorsque tu places ton pied d'appui à côté du ballon, tes passes sont toutes réussies) **augmenterait le sentiment de compétence** d'un individu et, de fait, améliorerait sa motivation intrinsèque. Comme l'on sait que la motivation est le moteur de nos actions (je vous invite à relire l'article sur la motivation), le **feedback positif favoriserait ainsi tout apprentissage**. Après un feedback négatif, la réciproque se produit. En effet, les changements dans la perception de

compétence d'un individu sont des éléments pouvant entraîner des changements au niveau de sa motivation. Je suis conscient que je n'apprends rien à personne en affirmant cela...car force est de constater que nous n'entendons QUE des feedbacks positifs dans la bouche des entraîneurs, coach et autres professeurs.

a) Augmentation et diminution des perceptions de compétence dans les tâches :

Tous les travaux accréditent un lien direct entre l'augmentation du sentiment de compétence et l'augmentation de la motivation intrinsèque et inversement.

Au sport, les entraîneurs qui soutiennent le plus l'autonomie de leurs athlètes participent et favorisent une élévation de la motivation intrinsèque de leur élèves (Deci et col. 1981). La réciproque est, ici encore, vraie.

Selon Harackiewicz et col. (1985), un feedback de performance (ex : tu as marqué 8 pénalty sur 10 tentatives) facilite davantage l'élévation de la perception de compétence qu'un feedback normatif (tu as été plus rapide que les autres sur 60 mètres).

Pour Pelletier et Vallerand (1989), le fait de croire qu'un étudiant est motivé intrinsèquement entraîne un comportement moins contraignant de la part de l'enseignant. Si l'entraîneur pense que le sportif est motivé extrinsèquement, celui-ci présente un comportement contraignant. Dans ce cas, le sportif ne peut pas influencer les perceptions de son coach à cause du manque d'intérêt réciproque...et vous savez ce que je pense de l'absence de l'effet Pygmalion dans la réussite future.

Pour Shunk (1989), le feedback sur l'effort améliore l'opinion que les sujets ont de leur compétence à accomplir la tâche demandée. Le feedback sur les aptitudes intellectuelles seules donne une plus grande amélioration de l'opinion de leur compétence que les autres feedbacks.

Golnick et col. (1991) montrent la relation entre le soutien à l'autonomie provenant des parents (niveau d'implication des parents) et les perceptions de compétence et d'autonomie de l'enfant. Pelletier ajoute même que ces perceptions de compétences et d'autonomie sont un prédicateur de meilleur rendement scolaire et sportif.

b) Augmentation et diminution des perceptions de compétence dans l'apprentissage de tâches motrices en sport :

En sport, la principale source de rétroactions externes correspond au feedback verbal de l'entraîneur. Pour Weinberg et Jackson (1979), les sujets ayant reçu des feedbacks positifs sont plus motivés que ceux n'ayant pas obtenus de feedback de la part de leur entraîneur.

Thill et Mouanda (1988) analysent l'effet de la nature de la récompense en étudiant l'effet contrôlant de celle-ci. L'attribution d'une récompense collective influence positivement le sentiment de contrôle de la situation. L'attribution d'une récompense individuelle influe plus sur la compétence manifestée individuellement. La nature du feedback administré, affecte de manière considérable la motivation de compétence des joueurs de sport collectif (football, rugby, handball...). La nature de la récompense, quant à elle, modifie quelque peu les résultats obtenus.

Pour Pelletier et Col. (1988), les nageurs qui perçoivent l'entraîneur comme encourageant leur autonomie sont plus motivés intrinsèquement ; ceux qui le perçoivent comme contraignant sont motivés extrinsèquement. Pour appuyer cette argumentation, nous savons que, plus la motivation est extrinsèque et peu autodéterminée, et plus il y a d'abandon des sportifs.

8- Le feedback négatif :

Donner un retour sur la performance d'une personne nous semble plus facile et naturel lorsque cette performance est positive. Ainsi, exprimer une remarque négative peut faire reculer les managers, à tel point que certains préfèrent repousser ou ne rien dire.

Pourtant, il est important de ne pas attendre que la situation se détériore pour exprimer un retour négatif. Ce dernier permet, dans un premier temps, de corriger les éventuels écarts et, dans un second temps, d'apprendre de ses erreurs.

S'il n'est pas maladroit, un feedback négatif, est constructif et donne des repères méthodologiques au collaborateur pour s'améliorer.

Mais alors, comment exprimer correctement une critique négative ?

8-1-Les 5 repères importants pour être constructif :**a) Manifestez autant de reconnaissance que la situation le permet :**

La reconnaissance a un effet motivant et les acteurs motivés apprennent mieux ! Il est important de souligner ce qui est juste et efficace. Félicitez le collaborateur sur ses points positifs.

b) Décrivez concrètement le comportement à modifier/améliorer :

Les remarques portent sur les comportements réels et concrets que vous avez observés et que le collaborateur peut apprendre ou modifier.

Plus vous êtes concret et plus ce sera utile à sa compréhension !

c) Le feedback se veut constructif :

Il est plus efficace de suggérer des améliorations que d'énumérer des défauts et d'insister sur ce qui ne va pas. Reprenez les actions du collaborateur sur lesquelles vous souhaitez voir des améliorations. Faites-lui raconter comment il s'y prend et mettez en lien avec les comportements attendus. Le collaborateur identifie lui-même les écarts. S'il n'a pas d'idée, suggérez-lui des actions concrètes pour mettre en œuvre les comportements attendus.

d) Adressez-vous directement à la personne concernée :

Ne jamais faire passer les remarques par un tiers.

Surtout ne pas le faire en public.

e) Le feedback est réversible :

Utilisez un langage et des mots que vous pourriez accepter vous-même.

Celui qui exprime froidement ses sentiments sans prendre en compte ce que ressent l'autre est franc et spontané. Mais imaginez bien que chacun exprime ses sentiments différemment. Exprimez ce que vous ressentez sans pour autant parler à la place de l'autre sur ce que vous pensez qu'il ressent.

Si vous suivez ces différents points, le collaborateur ressort de votre échange :

- Avec l'envie de s'améliorer (motivé),
- Rassuré sur ses capacités (ce qu'il fait bien),
- Avec une claire vision de l'objectif et ce que cela va lui apporter (son bénéfice)

- Assuré de votre appui (il sera aidé et/ou soutenu dans ses efforts).
- Alors il s'engage plus facilement.

Des points réguliers pour mesurer les progrès sont nécessaires : un comportement nouveau s'ancre dans les habitudes et les représentations mentales. Il a besoin d'être répété de façon à être systématiquement appelé en réponse aux situations.

9- Il n'y a pas de développement de la confiance en soi sans un feedback adéquat :

Il en va de même avec le feedback des entraîneurs : « Je dois être capable parce que l'enseignant pense que je le suis ». Les individus en viennent souvent à se considérer eux-mêmes tels qu'ils sont vus par les autres : un feedback positif va permettre à l'individu qui le reçoit de croire qu'il est compétent. Toutes les études indiquent que les sujets ayant reçu des feedbacks positifs de leur entraîneur étaient plus motivés que ceux qui n'en ont pas obtenus.

Un parent ou un entraîneur qui souligne la qualité du travail d'un enfant facilite le développement du sentiment d'efficacité et donc de la confiance en soi. En cas de difficultés, il sera donc plus facile de maintenir un sentiment d'efficacité si les parents (et entraîneurs) expriment à l'athlète leur confiance en ses capacités. Attention cependant, trop de confiance en soi crée le risque et entraîne dès lors des erreurs inhabituelles. La confiance en soi excessive peut également faire croire à l'individu que la compétition est gagnée d'avance et limite tout effort de sa part. Le point d'équilibre, la confiance en soi optimale, se situe entre le manque et l'excès : ni trop, ni pas assez.

Le feedback n'est pas uniquement verbal ; il peut aussi être non-verbal : les démonstrations de dépit, d'agacement, d'anxiété sont autant de signes négatifs renvoyés au joueur qui recherchera du réconfort et un regard sécurisant. Cela inclut aussi le fait d'accompagner ou non l'enfant aux entraînements, de participer ou pas à des réunions, à payer ou non le matériel nécessaire, etc.

On le constate : un soutien et un encouragement parental constants semblent très importants ; et cela semble valable à chaque état de la carrière. Reste à trouver le bon équilibre : une étude de Lewthwaite et Scanlan (1986) signale que les parents surinvestis dans la pratique de leur enfant favorisent le développement d'une anxiété précompétitive chez les

jeunes sportifs. Ce surinvestissement peut prendre la forme d'une attention exagérée aux besoins de l'enfant, une implication extrême ou encore une protection élevée. Les parents doivent donc apprendre et apprendre à leur enfant à relativiser les résultats.

10- Feedback et motivation :

En outre, le feedback peut aussi influencer la motivation intrinsèque. Chiviacowsky et Wulf (2005) ont démontré que les apprenants préfèrent recevoir de la rétroaction après Qu'ils croient avoir eu une bonne réponse plutôt qu'une mauvaise. Les mêmes auteurs ont Repris cette conclusion en 2007 et ont vérifié si l'apprentissage était bénéfique lorsque les Individus recevaient les rétroactions après les bonnes réponses plutôt que les mauvaises. Par ailleurs, la motivation extrinsèque seule est souvent insuffisante pour motiver les Apprenants. A contrario, les individus motivés intrinsèquement connaissent des niveaux Inférieurs d'anxiété de performance, fournissent plus d'efforts et font preuve de plus de Persévérance par rapport à ceux ayant une motivation surtout extrinsèque (Weiss et Ferrer-Caja, 2002). À partir de ce constat, Badami, Vaez Mousavi, Wulf et Namazizadeh, (2011) ont étudié si la motivation intrinsèque pouvait être améliorée en fournissant une Rétroaction donnée après des bons essais par opposition aux mauvais essais. Les résultats Ont montré que la motivation intrinsèque des individus était plus grande quand les Informations étaient fournies après de bons essais. Les auteurs concluent que seule la Rétroaction après des bons essais se traduit par une plus grande motivation intrinsèque, en Particulier sur la compétence perçue.

11- Le feedback et l'apprentissage :

Au cours des dernières années, plusieurs études ont montré qu'une utilisation modérée des rétroactions (ou feedback) peut favoriser l'apprentissage moteur. Même si, en phase d'acquisition, les performances progressent moins rapidement sous des feedbacks à fréquence réduite, ces derniers contribuent généralement à améliorer la rétention à long terme (Nicholson et Schmidt, 1991 ; Winstein et Schmidt, 1990 ; Wulf, Schmidt et Deubel, 1993 ; Wulf et Shea, 2002).

De plus, contrairement aux prédictions de la plupart des études traditionnelles sur l'apprentissage moteur (Adams, 1971 ; Schmidt, 1975 ; Thorndike, 1927), les récents travaux suggèrent que, par rapport à une fréquence de rétroaction constante, une fréquence plus faible

peut être bénéfique pour la rétention de l'apprentissage à long terme, au détriment possible de la performance de pratique à court terme. Cela s'explique par le fait que lorsque le feedback est toujours disponible pendant la pratique, il devient une partie de la tâche, de sorte que lorsqu'il est retiré plus tard dans un test de rétention, une partie de la tâche est amputée avec elle et la performance décline (Proteau et Isabelle, 2002). D'autres travaux ont aussi montré que trop de ressources fournies en cours d'apprentissage peuvent être et sont utilisées comme une béquille, ce qui a pour effet que les apprenants ont alors tendance à négliger leurs propres ressources pour développer un système de rétroaction de leur cru (McLaughlin et coll., 2006). Enfin, un feedback fréquent peut entraîner une production de mouvement très variable, ce qui empêche vraisemblablement l'apprenant de développer une représentation de mouvement stable

(Lai et Shea, 1998 ; Wulf et Schmidt, 1991).

12- Efficacité des différents feed-back sur l'apprentissage :

Les feed-back externes intentionnels peuvent être inefficaces pour plusieurs raisons : le récepteur peut les ignorer, les rejeter, les trouver non pertinents, ne pas les comprendre (Nicol, 2013). Dans certaines situations, le feed-back externe peut ne présenter aucun avantage pour l'apprentissage : lorsque l'individu est capable de produire ses propres feed-back ou lorsqu'une tâche est si facile qu'un feed-back de performance n'est pas nécessaire, les feed-back externes peuvent alors restreindre ou interrompre une activité au point qu'ils deviennent inhibant d'un point de vue cognitif ou motivationnel (Bangert-Drowns et al., 1991). Pour mieux utiliser les feed-back externes, il est préférable que l'individu ait des attentes par rapport à ces feed-back. Ainsi, les auto-feed-back ont pour but de développer la capacité de l'individu à faire des jugements évaluatifs sur son propre travail sans aide extérieure. En classe, développer la production d'auto-feed-back est une démarche importante : en effet, certaines recherches montrent que plus les enseignants fournissent des feed-back, plus les élèves sont tributaires de leurs professeurs, en produisant un travail en fonction de ce qu'ils pensent être les attentes de l'enseignant sans réfléchir par eux-mêmes (Nicol, 2013). Cette démarche a été suggérée tout particulièrement en compréhension de lecture chez des élèves en grandes difficultés scolaires dont le manque d'autonomie dans les apprentissages est incontestable (Goigoux, 1998).

Cependant, l'auto-évaluation seule ne peut permettre d'améliorer la performance, surtout chez les novices car les individus produisent des biais dans la façon de juger leur

propre travail, surtout si leur compréhension de la tâche et des objectifs est peu claire, ils sont influencés par l'estime d'eux-mêmes en se surévaluant ou au contraire en se critiquant d'une manière importante (Molloy et al., 2013). Les feed-back externes sont alors utiles pour rendre les auto-feed-back plus objectifs, ils permettent de conforter, compléter, contredire les feed-back internes pour une meilleure autorégulation future (Georges & Pansu, 2011).

De nombreuses études ont comparé différents types de feed-back intentionnels. Elles ont montré que les feed-back élaborés sont plus efficaces pour améliorer l'apprentissage que les feed-back de vérification (Klahr & Chen, 2003 ; Siegler & Svetina, 2006). Cependant, d'autres études ne réussissent pas à démontrer cette amélioration dans l'apprentissage assisté par ordinateur (Huett, 2004 ; Salamonson et al., 2008). Par exemple, Mandernach (2005) n'observe pas d'influence sur l'apprentissage de différents feed-back tels que la « performance », « l'appréciation de la réponse fournie », la « réponse correcte attendue » et des « explications concernant la réponse ». Cependant, les étudiants préfèrent nettement recevoir des feed-back qui fournissent clairement la correction. Wang et Wu (2008), dans un apprentissage à distance, observent que le fait de recevoir des feed-back élaborés améliore le sentiment d'auto-efficacité des étudiants tandis que le fait de recevoir la solution améliore leur performance.

Alibali (1999) a comparé le fait de ne pas recevoir de feed-back avec la réception de feed-back « appréciation de la réponse fournie » et avec des feed-back élaborés de type « complément d'informations » (explication de la procédure, analogie) en présentant une tâche concernant le principe d'équivalence de l'addition (problème du type $5+3+7 = \dots +5$). Il n'a pas observé d'amélioration pour les conditions sans feed-back et avec feed-back « appréciation de la réponse fournie ». En revanche, les feed-back élaborés sont plus efficaces que les problèmes source et cible soient semblables (avec une supériorité pour le feed-back « procédure ») ou éloignés (avec une supériorité pour le feed-back « analogie »).

Certaines caractéristiques des sujets peuvent influencer l'efficacité d'un type de feed-back. Ainsi le niveau scolaire général d'un étudiant influence l'efficacité des feed-back élaborés : les étudiants ayant un niveau faible tirent plus avantage à recevoir des feed-back élaborés par rapport à des feed-back de vérification que ceux avec un niveau élevé (Salamonson et al. 2008). Il semble que les connaissances préalables jouent un rôle important dans l'efficacité des feed-back pour l'apprentissage (Fyfe, Rittle-Johnson, & DeCaro, 2012) : un feed-back élaboré est plus efficace chez les étudiants qui ont peu de connaissances dans le

domaine d'apprentissage alors que les étudiants ayant des connaissances initiales dans le domaine d'apprentissage bénéficient de feed-back plus généraux, de type vérification (van Gog, Paas, & van Merriënboer, 2004) bien qu'ils apprécient davantage recevoir des feed-back élaborés (Smits, Boon, Sluijsmans, & van Gog, 2008). La vitesse de la pensée exécutive est aussi un facteur influençant l'efficacité du feed-back : dans une tâche d'évaluation d'un devoir par des pairs (Lin, Liu, & Yuan, 2001), les étudiants intellectuellement peu performants qui reçoivent des feed-back spécifiques (pertinence du projet par rapport au contenu du cours, minutie du devoir, quantité de références bibliographiques, clarté de la discussion, etc.) réussissent mieux que ceux qui reçoivent un feed-back de performance (note générale et appréciation sur l'ensemble du devoir). En revanche, les étudiants intellectuellement performants semblent surmonter les désavantages d'un feedback de performance.

En résumé, recevoir un feed-back est plus efficace que de ne pas recevoir de feed-back du tout mais le développement de la démarche d'auto-feed-back est préférable à la réception de multiples feed-back qui peuvent ne pas être traités. Parmi les feed-back intentionnels, les feed-back élaborés sont plus efficaces pour l'apprentissage que les feed-back de vérification tout particulièrement lorsque les individus sont en difficulté dans l'apprentissage, qu'ils ont peu de connaissances dans le domaine étudié et/ou peu de capacités intellectuelles.

PARTIE 02 : CADRE METHODOLOGIQUE

1- Présentation de l'étude :

L'importance de notre étude réside dans la présentation d'une conception d'une image réelle de feedback au sien d'un club sportif du football J.S.Tichy catégorie (U13), afin de s'avoir qu'elle est l'influence des feedbacks positif et négatif sur l'apprentissage des habilités techniques des jeunes joueurs. L'objectif de cette étude est aussi d'analyser la déférence entre le feedback positif et négatif dans l'évaluation de contexte motivation-apprentissage.

2- Instruments d'étude :

Pour recueillir des informations pour notre recherche, nous avons choisi trois tests techniques (jonglerie, précision, conduite de Ball,) pour les jeunes joueurs catégorie (U13) de club sportif J.S.Tichy, et réaliser un cycle d'entraînement d'une durée de trois mois afin d'appliqué les deux défèrent feedback (positif et négatif).

3- L'échantillon de la recherche :

Nous avons mis en place 02 groupes de la même catégorie (U13) destinés à réaliser trois tests technique en deux reprises, au début de cycle d'entraînement (pré-test), et à la fin de cycle d'entraînement (post-test) afin d'évaluer leur degré d'apprentissage.

4- Méthode et analyse bibliographique :

Elle nous a permis de consulter une large documentation ayant un rapport avec notre thème. Cela afin d'analyser les différentes notions ayant un lien direct au indirect avec le thème de notre recherche.

5- Objectifs de la recherche :

Dans cette étude, notre objectif est de :

- Décrire comment la motivation est vécue dans le milieu sportif.
- Montrer comment la feedback subit-il une forte influence de notre environnement sportif.
- Identifier les impacts du feedback sur la motivation et l'apprentissage.

6- Présentations des tests :

6-1- Matériel et méthodes :

a) Sujets :

30 joueurs de club sportif J.S.Tichy catégorie (U13) (niveau régional), classés de 02 groupes, ont participé à l'étude. Ils étaient répartis aléatoirement dans un groupe entraîne avec un feedback positif (groupe 01, n=15), un groupe entraîne avec un feedback négatif (groupe 02, n=15). Les joueurs effectuaient 3 entraînements de football de 1h30 par semaine et un match le week-end durant la durée du protocole. Enfin notons que les joueurs n'ont pratiqué aucune autre activité physique durant tout le protocole puisque leur projet sportif les dispense d'activité physique scolaire.

Les joueurs ont été sensibilisés à une charte de bon déroulement du protocole. Cette dernière permet de valider leur engagement dans le protocole expérimental et les engage à ne pas être absents. Pour que ses données soient exploitables, le joueur doit avoir participé à au moins 85 % des séances. Cette tolérance permet de prévenir une éventuelle absence pour des obligations quelconques.

b) Matériels :

Afin de mettre en place notre protocole et réaliser les différents tests d'évaluation avant et après la période d'entraînement, nous avons utilisé les équipements et matériels suivants :

- ✓ **Sifflets.**
- ✓ **Chronomètres.**
- ✓ **Ballons de la même catégorie.**
- ✓ **Cerceaux.**
- ✓ **Plots.**
- ✓ **Petits buts (de 1mètre).**

6-2- Protocole expérimental :

Pour les 2 groupes expérimentaux (feedback positif et feedback négatif) un cycle de 12 semaines d'entraînements a été proposé. Les 2 groupes ont conservé un rythme de 3 entraînements de 1h30 par semaine (le dimanche, mardi et jeudi). Et un match le weekend.

6-3- Tests mis en place :

Les joueurs ont été évalués par les tests afin de rendre compte des performances techniques, de la maîtrise de ballon, de la vitesse d'exécution du geste technique et la précision.

a) Test de jonglerie :



Ce test permet d'évaluer la maîtrise de ballon en utilisant des parties différenciées du corps.

Il propose un espace de 10 mètres de surface, le joueur lève le ballon du sol avec l'un de ces pieds et il effectuera le maximum de contacts dans une durée de 30 seconde, le rattrapage de ballon est autorisé.

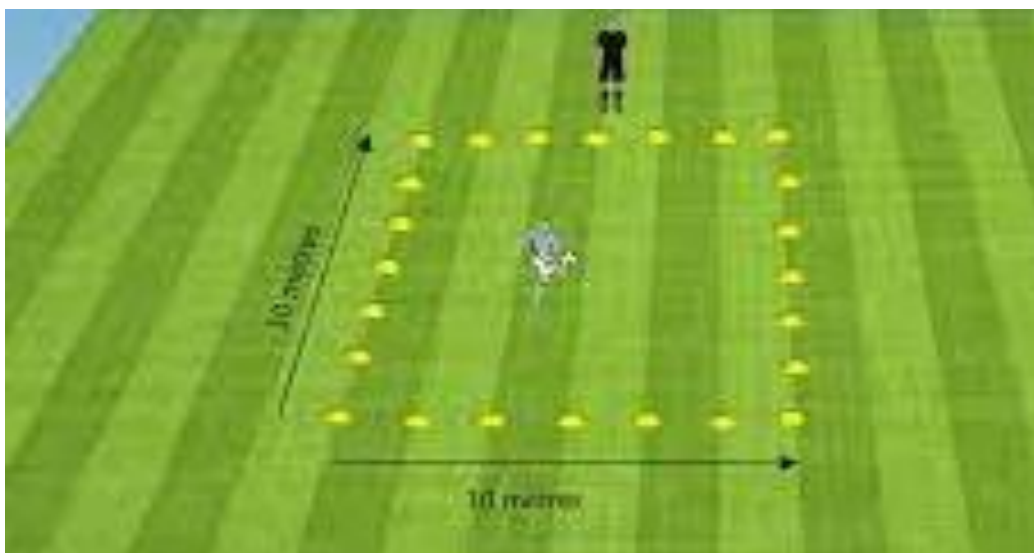


Figure N°2 : présentation du test (jonglerie)

b) Test de précision :

Ce test permet d'évaluer la capacité technique de joueur a touché une cible précise, la concentration sur la trajectoire du ballon.

Alors il propose 03 buts de 01 mètre séparé en 03 zones, 02 mètres entre les zones, le tir à 10 mètres du but.

Chaque joueur a trois tirs (01 tir sur chaque zone de but), 01 point sur chaque tir réussi.



Figure N°3 : présentation du test (précision)

c) Test de conduite du ballon :

Ce test permet d'évaluer la vitesse de déplacement avec le ballon, la maîtrise de ballon au pied, faire des appuis sur les changements de direction avec ballon.

Le départ entre de plots récupérer le ballon à 01 mètre dans le cerceau et effectuer le slalom, contourner le dernier plot et revenir déposer le ballon dans le cerceau.

Si un plot est manqué le joueur doit y revenir pour le franchir correctement.

Le chronomètre est déclenché dès que le ballon est mis en mouvement et arrêté lorsque celui-ci est redéposé dans le cerceau.

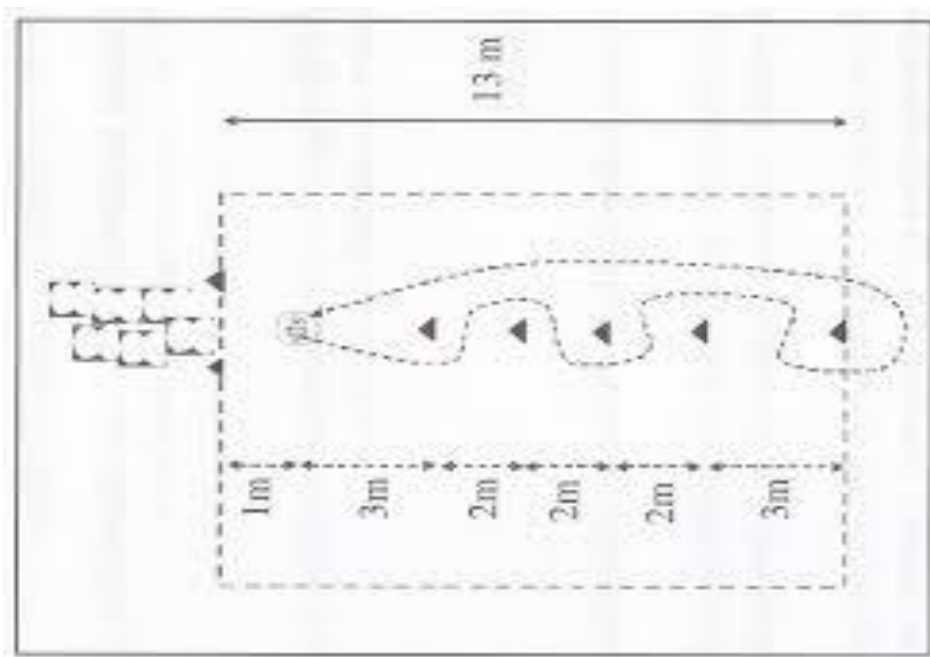


Figure N°4 : présentation du test (conduite de ballon)

7- Analyse statistique :

C'est un calcul statistique qui permet de trancher la question de savoir si la relation entre deux variables est significative ou non. Plus précisément, elle permet de tester si deux variables sont dépendantes, en jugeant de l'importance des écarts entre les résultats théoriques et les résultats observés. Elle compare une distribution observée (calculée à partir de la formule du test studente appliquée sur Excel) à une distribution théorique, d'après la table de distribution de T (taboulé) selon le degré de liberté (ddl) et la probabilité d'erreur tolérée.

Ddl= (Ligne-1) (colonne-1).

En comparant le pré-test avec le post-test, le chercheur étudie l'évolution de la variable en question. Par conséquence, il peut conclure si cette variable à progresser ou régresser. Pour vérifier cette évolution, il faut tout d'abord calculer la valeur de tcal, pour la comparer avec celle de ttab.

$tcal = \frac{\sum D}{\sqrt{n \sum D^2 - (\sum D)^2}} \sqrt{n-1}$ Où : D= la différence entre la valeur du pré-test et du post-test, (post-test – pré-test).

La valeur qui correspond au DDL : n-1 et $\alpha=0.05$ dans la table de Student (voir la table) Si valeur absolue de tcal est supérieure à la valeur Ttab → il existe une évolution dans le sens de la différence (Tcal >0= progression ; Tcal.

Pour vérifier l'existence de différence entre les deux groupes, il faut tout d'abord calculer la valeur de tcal, pour la comparer avec celle de ttab.

$$tCal = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

tcal : valeur de t calculé.

\bar{x} : moyenne du groupe.

\bar{x} : moyenne du groupe.

s : variance commune.

n : nombre d'individus dans le groupe.

$$s = \frac{s_1(n_1 - 1) + s_2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}$$

Partie pratique

CHAPITRE 01 : PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1- Présentation et interprétation des résultats des deux groupes (pré-test, post-test) :

❖ Groupe A :

Tableau N°2 : présentation des résultats des pré-tests (groupe 01).

| Individus | Jonglerie | Précision | Conduite de Balle |
|-------------------|--------------|-------------|-------------------|
| 1 | 50 | 2 | 26,34 |
| 2 | 37 | 2 | 24,63 |
| 3 | 36 | 1 | 30,03 |
| 4 | 40 | 1 | 30,09 |
| 5 | 34 | 2 | 28,21 |
| 6 | 42 | 2 | 28,04 |
| 7 | 37 | 1 | 25,39 |
| 8 | 49 | 1 | 27,42 |
| 9 | 34 | 2 | 26,63 |
| 10 | 46 | 1 | 25,40 |
| 11 | 50 | 2 | 27,56 |
| 12 | 49 | 2 | 25,36 |
| 13 | 33 | 2 | 28,95 |
| 14 | 36 | 1 | 29,36 |
| 15 | 47 | 2 | 29,47 |
| Moyenne | 40,42 | 1,6 | 27,17 |
| Ecart type | 5,60 | 0,49 | 1,61 |

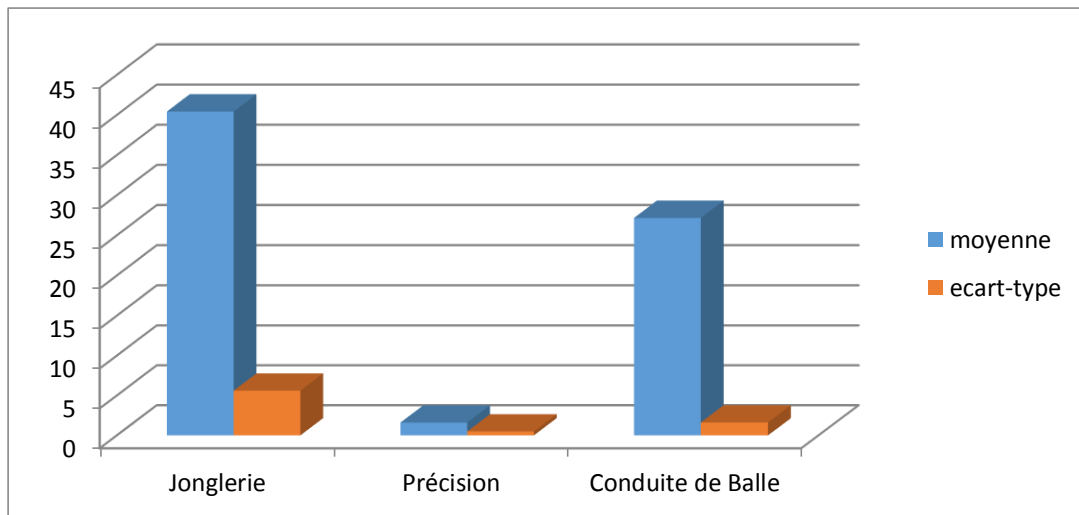


Figure N°5 : présentation des résultats des pré-tests (groupe 01).

➤ **Présentation et interprétation des résultats :**

Le tableau ci-dessous nous montre les résultats des trois pré-tests de groupe 01 (jonglerie-précision-conduite).

Jonglerie : la moyenne du test est 40,42 et l'écart-type 5,60.

Précision : la moyenne du test est 1,60 et l'écart-type 0,49.

Conduite : la moyenne du test est 27,17 et l'écart-type 1,61.

Alors on voit que les résultats des tests sont paramétriques par rapport à la moyenne et à l'écart-type de chaque test.

Tableau N°3 : présentation des résultats des post-tests (groupe 01).

| individus | Jonglerie | Précision | Conduite de Balle |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|
| 1 | 53 | 3 | 21,09 |
| 2 | 40 | 2 | 20,85 |
| 3 | 40 | 2 | 24,00 |
| 4 | 44 | 2 | 23,81 |
| 5 | 42 | 3 | 27,62 |
| 6 | 45 | 1 | 26,38 |
| 7 | 38 | 2 | 26,81 |
| 8 | 49 | 3 | 20,09 |
| 9 | 33 | 3 | 23,75 |
| 10 | 50 | 3 | 22,00 |
| 11 | 49 | 2 | 25,25 |
| 12 | 52 | 3 | 24,69 |
| 13 | 36 | 3 | 28,01 |
| 14 | 36 | 2 | 28,89 |
| 15 | 50 | 2 | 27,35 |
| Moyenne | 43,8 | 2,4 | 24,71 |
| Ecart type | 6,26 | 0,61 | 2,71 |

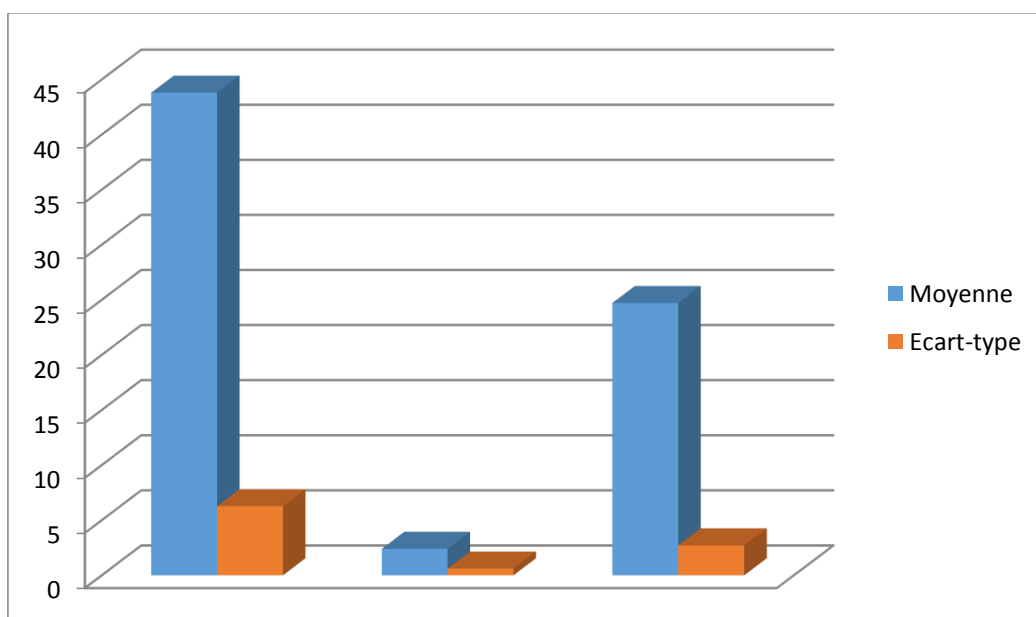


Figure N°6 : présentation des résultats des post-tests (groupe 01).

➤ Présentation et interprétation des résultats :

Le tableau ci-dessous nous montre les résultats des trois post-tests de groupe 01 (jonglerie-précision-conduite).

Jonglerie : la moyenne du test est 43,80 et l'écart-type 6,26

Précision : la moyenne du test est 2,40 et l'écart-type 0,61

Conduite : la moyenne du test est 24,71 et l'écart-type 2,71

Alors on voit que les résultats des tests sont paramétriques par rapport à la moyenne et à l'écart-type de chaque test.

❖ Groupe B :

Tableau N°4 : présentation des résultats des pré-tests (groupe 02).

| Individus | Jongleries | Précisions | Conduite de Balle |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|
| 1 | 35 | 2 | 26,34 |
| 2 | 38 | 2 | 24,63 |
| 3 | 20 | 1 | 30,03 |
| 4 | 30 | 1 | 30,09 |
| 5 | 37 | 2 | 28,21 |
| 6 | 34 | 2 | 28,04 |
| 7 | 39 | 1 | 25,39 |
| 8 | 30 | 1 | 27,42 |
| 9 | 35 | 2 | 26,63 |
| 10 | 34 | 1 | 25,40 |
| 11 | 33 | 2 | 29,74 |
| 12 | 39 | 2 | 27,24 |
| 13 | 29 | 1 | 28,45 |
| 14 | 35 | 1 | 30,36 |
| 15 | 30 | 1 | 25,95 |
| Moyenne | 33,2 | 1,47 | 27,59 |
| Ecart type | 4,75 | 0,50 | 1,82 |

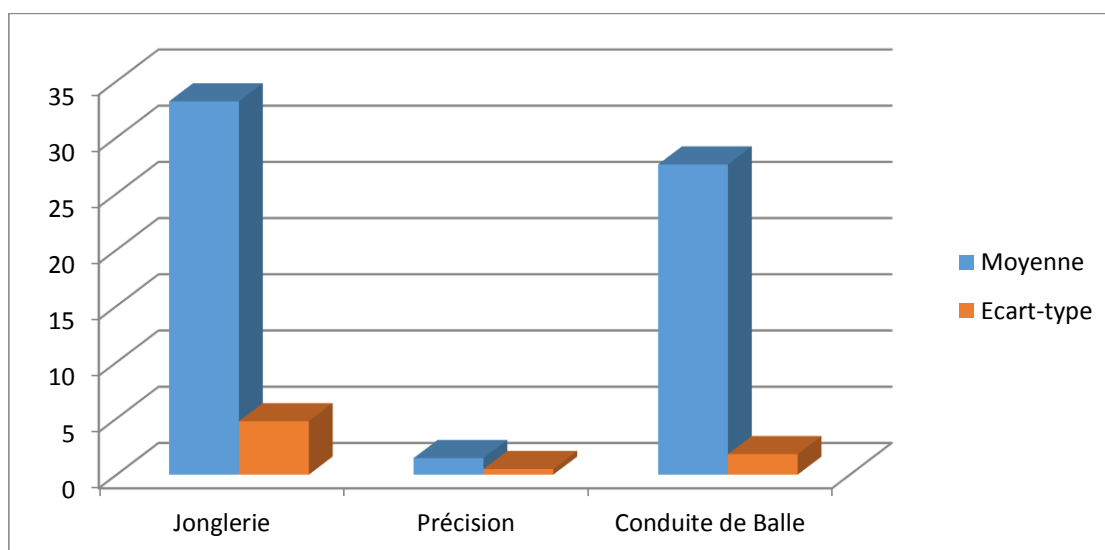


Figure N°7 : présentation des résultats des pré-tests (groupe 02).

➤ **Présentation et interprétation des résultats :**

Le tableau ci-dessous nous montre les résultats des trois pré-tests de groupe 02 (jonglerie-précision-conduite).

Jonglerie : la moyenne du test est 33,20 et l'écart-type 4,75.

Précision : la moyenne du test est 1,47 et l'écart-type 0,50.

Conduite : la moyenne du test est 27,59 et l'écart-type 1,82.

Alors on voit que les résultats des tests sont paramétriques par rapport à la moyenne et à l'écart-type de chaque test.

Tableau N°5 : présentation des résultats des post-tests (groupe 02).

| Individus | Jongleries | Précisions | Conduite de Balle |
|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|
| 1 | 30 | 2 | 28,00 |
| 2 | 38 | 2 | 25,23 |
| 3 | 23 | 0 | 26,47 |
| 4 | 25 | 1 | 29,00 |
| 5 | 38 | 2 | 29,72 |
| 6 | 29 | 3 | 28,18 |
| 7 | 38 | 1 | 26,22 |
| 8 | 31 | 1 | 25,18 |
| 9 | 33 | 2 | 28,11 |
| 10 | 35 | 1 | 26,40 |
| 11 | 30 | 1 | 30,91 |
| 12 | 36 | 0 | 29,34 |
| 13 | 27 | 0 | 28,02 |
| 14 | 33 | 1 | 30,73 |
| 15 | 30 | 0 | 27,54 |
| Moyenne | 31,73 | 1,13 | 27,94 |
| Ecart type | 4,55 | 0,88 | 1,74 |

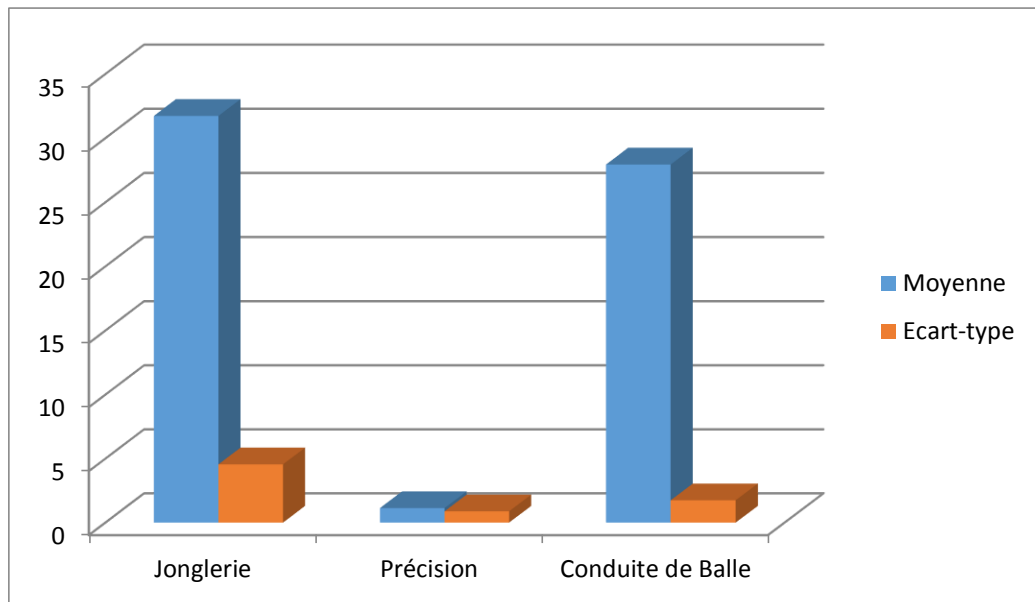


Figure N°8 : présentation des résultats des post-tests (groupe 02).

➤ Présentation et interprétation des résultats :

Le tableau ci-dessous nous montre les résultats des trois post-tests de groupe 02 (jonglerie-précision-conduite).

Jonglerie : la moyenne du test est 31,73 et l'écart-type 4,55.

Précision : la moyenne du test est 1,13 et l'écart-type 0,88.

Conduite : la moyenne du test est 27,94 et l'écart-type 1,74.

Alors on voit que les résultats des tests sont paramétriques par rapport à la moyenne et à l'écart-type de chaque test.

2- Présentation et interprétation des résultats comparatifs (pré et post test) :

❖ Groupe 01

➤ Test de jonglerie :

Tableau N°6 : comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (jonglerie).

| Individus | Pré-test | Post-test |
|-----------|----------|-----------|
| 1 | 50 | 53 |
| 2 | 37 | 40 |
| 3 | 36 | 40 |
| 4 | 40 | 44 |
| 5 | 34 | 42 |
| 6 | 42 | 45 |
| 7 | 37 | 38 |
| 8 | 49 | 49 |
| 9 | 34 | 33 |
| 10 | 46 | 50 |
| 11 | 50 | 49 |
| 12 | 49 | 52 |
| 13 | 33 | 36 |
| 14 | 36 | 36 |
| 15 | 47 | 50 |

Tcal = 4,05

Ttab = 2,14

p- value = 0,001

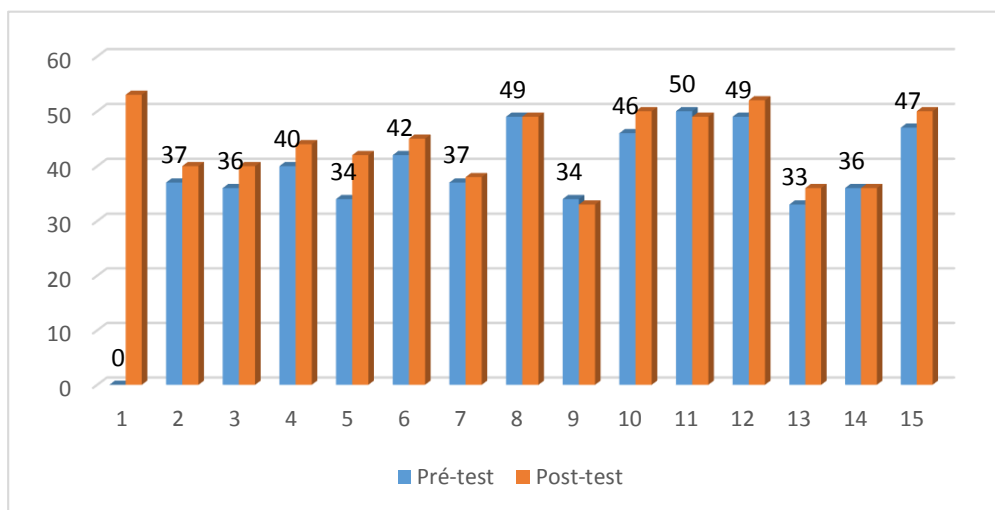


Figure N°9 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post).Jonglerie.

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 4,05$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification $0,05$.

T calculé et supérieure à T tabulé, donc la différence significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 12 joueurs sur 15 marquent un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test et un seul joueur qui a gardé le même résultat. Par contre 02 joueurs seulement qui en font un résultat inférieur au cours de post-test par rapport au pré-test.

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en progressaient dans la jonglerie.

➤ **Test de précision :**

Tableau N°7 : comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (précision).

| Individus | Pré-test | Post-test |
|------------------|-----------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 1 | 2 |
| 4 | 1 | 2 |
| 5 | 2 | 3 |
| 6 | 2 | 1 |
| 7 | 1 | 2 |
| 8 | 1 | 3 |
| 9 | 2 | 3 |
| 10 | 1 | 3 |
| 11 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 3 |
| 13 | 2 | 3 |
| 14 | 1 | 2 |
| 15 | 2 | 2 |

$$T_{cal} = 4$$

$$T_{tab} = 2,14$$

$$p\text{-value} = 0,001$$

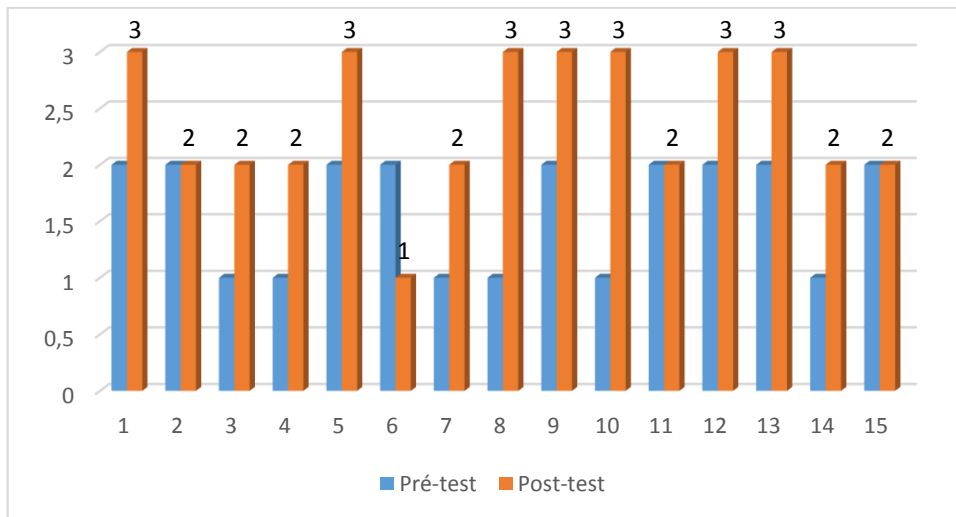


Figure N°10 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Précision.

• **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 4$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification 0,05.

T calculé et supérieure à T tabulé, donc la différence significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 11 joueurs sur 15 marquent un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test et 03 joueurs qui en gardé le même résultat. Par contre 01 joueur seulement qui a fait un résultat inferieur au cours de post-test par rapport au pré-test.

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en progressaient dans la précision.

➤ Tests de conduite de ballon :

Tableau N°8 : comparaison entre les résultats des tests (pré et post) de groupe 01 (conduite).

| Individus | Pré-test | Post-test |
|-----------|----------|-----------|
| 1 | 26,34 | 21,09 |
| 2 | 24,63 | 20,85 |
| 3 | 30,03 | 24,00 |
| 4 | 30,09 | 23,81 |
| 5 | 28,21 | 27,62 |
| 6 | 28,04 | 26,38 |
| 7 | 25,39 | 26,81 |
| 8 | 27,42 | 20,09 |
| 9 | 26,63 | 23,75 |
| 10 | 25,40 | 22,00 |
| 11 | 27,56 | 25,25 |
| 12 | 25,36 | 24,69 |
| 13 | 28,95 | 28,01 |
| 14 | 29,36 | 28,89 |
| 15 | 29,47 | 27,35 |

$$T_{cal} = 4,34$$

$$T_{tab} = 2,14$$

$$p\text{-value} = 0,0006$$

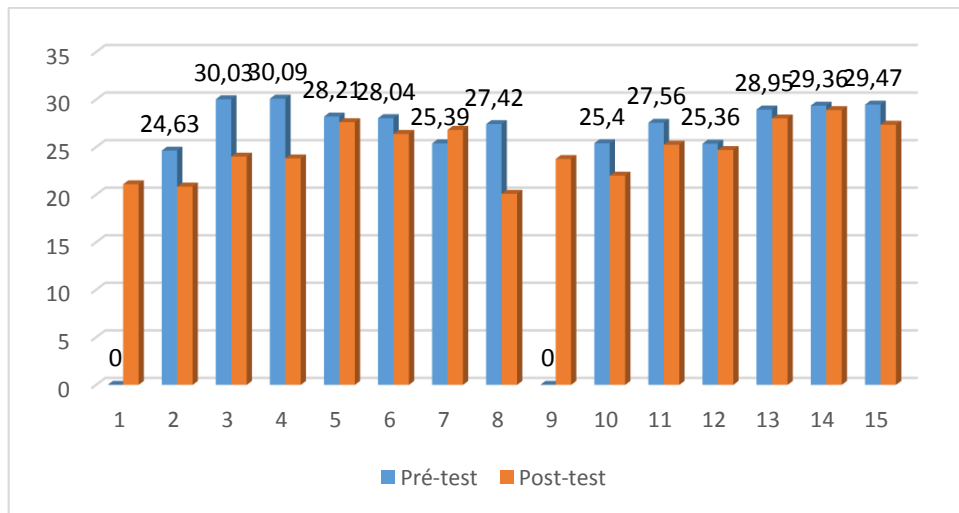


Figure N°11 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Conduite.

• **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 4,34$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification 0,05.

T calculé et supérieure à T tabulé, donc la différence significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 14 joueurs sur 15 marquent un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test. Par contre 01 joueur seulement qui a fait un résultat inférieur au cours de post-test par rapport au pré-test.

D’après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en progressaient dans la conduite.

❖ **Groupe 02 :**➤ **Jonglerie :****Tableau N°9 :** comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Jonglerie.

| Individus | Pré-test | Post-test |
|------------------|-----------------|------------------|
| 1 | 35 | 30 |
| 2 | 38 | 38 |
| 3 | 20 | 23 |
| 4 | 30 | 25 |
| 5 | 37 | 38 |
| 6 | 34 | 29 |
| 7 | 39 | 38 |
| 8 | 30 | 31 |
| 9 | 35 | 33 |
| 10 | 34 | 35 |
| 11 | 33 | 30 |
| 12 | 39 | 36 |
| 13 | 29 | 27 |
| 14 | 35 | 33 |
| 15 | 30 | 30 |

$$T_{cal} = 2,30$$

$$T_{tab} = 2,14$$

$$p\text{-value} = 0,04$$

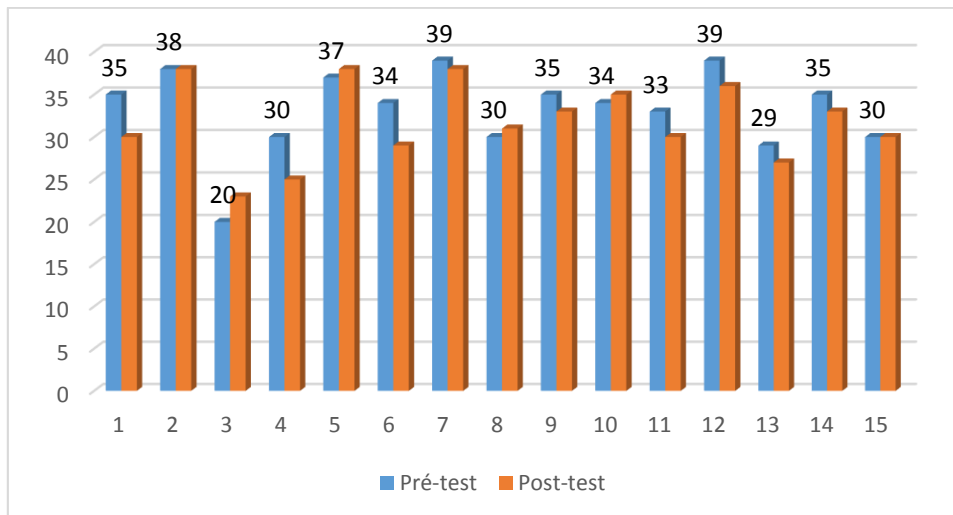


Figure N°12 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Jonglerie.

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 2,30$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification 0,05.

T calculé et supérieure à T tabulé, donc la différence significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 4 joueurs seulement sur 15 marquent un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test et 02 joueurs qui en gardé le même résultat. Par contre 09 joueur qui en font un résultat inférieur au cours de post-test par rapport au pré-test

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en pas progressaient dans la jonglerie.

➤ Tests précision :

Tableau N°10 : comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Précision

| Individus | Pré-test | Post-test |
|-----------|----------|-----------|
| 1 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 1 | 0 |
| 4 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | 2 |
| 6 | 2 | 3 |
| 7 | 1 | 1 |
| 8 | 1 | 1 |
| 9 | 2 | 2 |
| 10 | 1 | 1 |
| 11 | 2 | 1 |
| 12 | 2 | 0 |
| 13 | 1 | 0 |
| 14 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 0 |

$$T_{cal} = 1,78$$

$$T_{tab} = 2,14$$

$$p\text{-value} = 0,096$$

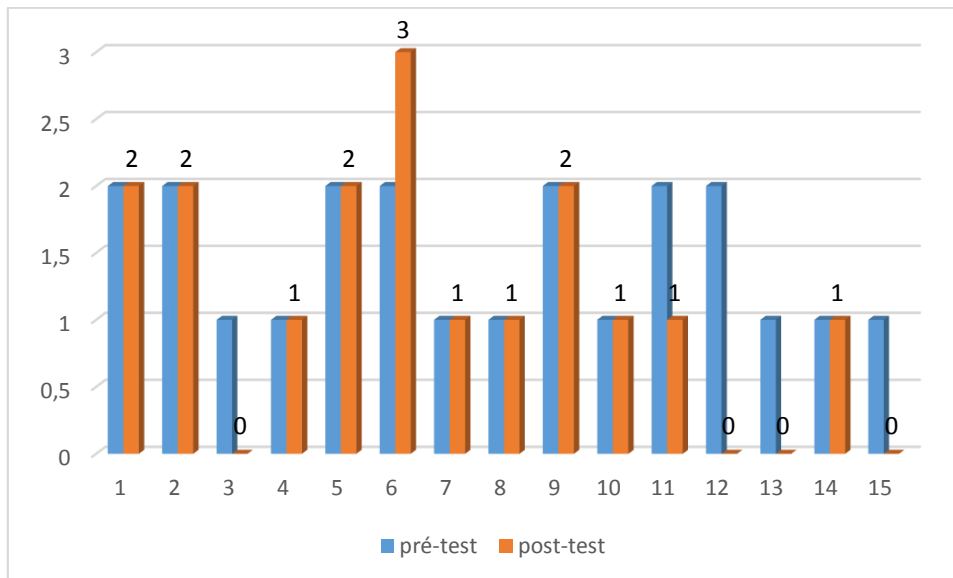


Figure N°13 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Précision.

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 1,78$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification $0,05$.

T calculé est inférieur à T tabulé, donc la différence non significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 01 joueur seulement sur 15 marque un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test et 09 joueurs qui en gardé le même résultat. Par contre 05 joueur qui en font un résultat inferieur au cours de post-test par rapport au pré-test

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en pas progressaient dans la précision.

➤ Test de conduite de ballon :

Tableau N°11 : comparaison entre les résultats des tests (pré et post). Conduite.

| Individus | Pré-test | Post-test |
|-----------|----------|-----------|
| 1 | 26,34 | 28,00 |
| 2 | 24,63 | 25,23 |
| 3 | 30,03 | 26,47 |
| 4 | 30,09 | 29,00 |
| 5 | 28,21 | 29,72 |
| 6 | 28,04 | 28,18 |
| 7 | 25,39 | 26,22 |
| 8 | 27,42 | 25,18 |
| 9 | 26,63 | 28,11 |
| 10 | 25,40 | 26,40 |
| 11 | 29,74 | 30,91 |
| 12 | 27,24 | 29,34 |
| 13 | 28,45 | 28,02 |
| 14 | 30,36 | 30,73 |
| 15 | 25,95 | 27,54 |

$$T_{cal} = -0,84$$

$$T_{tab} = 2,14$$

$$p\text{-value} = 0,42$$

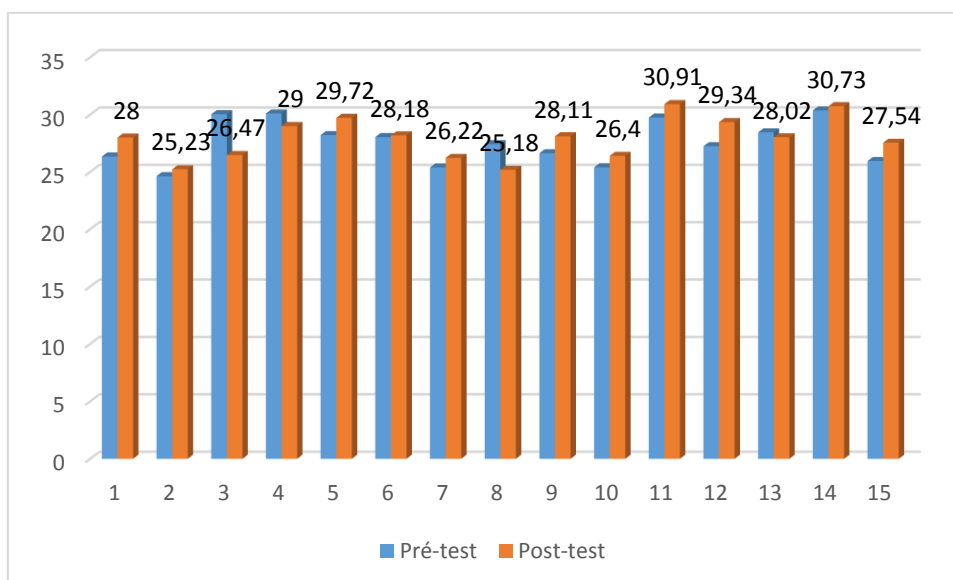


Figure N°14 : histogramme présentant les résultats comparatifs des tests (pré-post). Conduite.

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 0,84$ et $T_{tab} = 2,14$ au niveau de seuil de signification $0,05$.

T calculé est inférieur à T tabulé, donc la différence non significative.

Ce graphe nous montre que parmi les 15 joueurs 4 joueurs seulement sur 15 marquent un progrès au cours de post-test par rapport au pré-test. Par contre 11 joueurs qui en font un résultat inférieur au cours de post-test par rapport au pré-test.

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs en pas progressaient dans la conduite.

3- Présentation et interprétation des résultats comparatifs entre le groupe 01 et le groupe 02 :

➤ Test de jonglerie :

Tableau N°12 : comparaison entre les résultats des deux groupes (test de jonglerie)

| Individus | Groupe 01 | Groupe 02 |
|-----------------|--------------|--------------|
| 1 | 53 | 30 |
| 2 | 40 | 38 |
| 3 | 40 | 23 |
| 4 | 44 | 25 |
| 5 | 42 | 38 |
| 6 | 45 | 29 |
| 7 | 38 | 38 |
| 8 | 49 | 31 |
| 9 | 33 | 33 |
| 10 | 50 | 35 |
| 11 | 49 | 30 |
| 12 | 52 | 36 |
| 13 | 36 | 27 |
| 14 | 36 | 33 |
| 15 | 50 | 30 |
| Variance | 42,03 | 22,21 |

$$T_{cal} = 5,83$$

$$T_{tab} = 2,05$$

$$p\text{-value} = 2,89$$

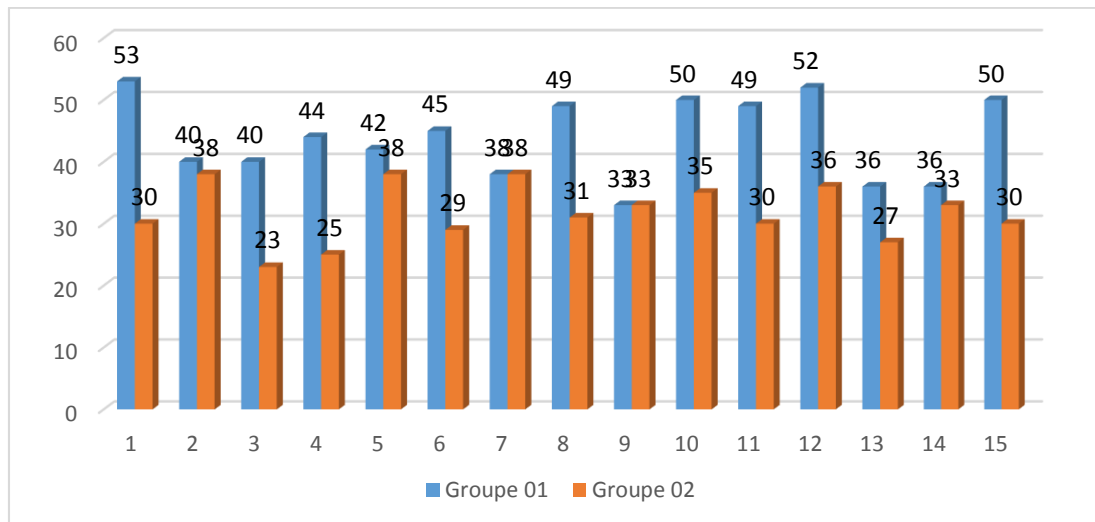


Figure N°15 : histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes. (Test de jonglerie).

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 5,83$ et $T_{tab} = 2,05$ au niveau de seuil de signification $0,05$.

T calculé est inférieur à T tabulé, donc la différence non significative.

Le tableau et le graphe nous montre que parmi les 15 joueurs de chaque groupe 13 joueurs du groupe (01) sur 15 ont un résultat supérieur a des joueurs de groupe (02). Par contre seulement deux joueurs de groupe (02) ont une égalité des résultats avec les joueurs de groupe (02).

D’après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs du groupe (01) ont un meilleur résultat par rapport au groupe (02) dans le test de jonglerie.

➤ **Test de précision :****Tableau N°13 :** comparaison entre les résultats des deux groupes. (Test de précision).

| Individus | Groupe 01 | Groupe 02 |
|------------------|------------------|------------------|
| 1 | 3 | 2 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 2 | 0 |
| 4 | 2 | 1 |
| 5 | 3 | 2 |
| 6 | 1 | 3 |
| 7 | 2 | 1 |
| 8 | 3 | 1 |
| 9 | 3 | 2 |
| 10 | 3 | 1 |
| 11 | 2 | 1 |
| 12 | 3 | 0 |
| 13 | 3 | 0 |
| 14 | 2 | 1 |
| 15 | 2 | 0 |
| Variance | 0,4 | 0,84 |

$$T_{cal} = 4,41$$

$$T_{tab} = 2,05$$

$$p\text{-value} = 0,0001$$

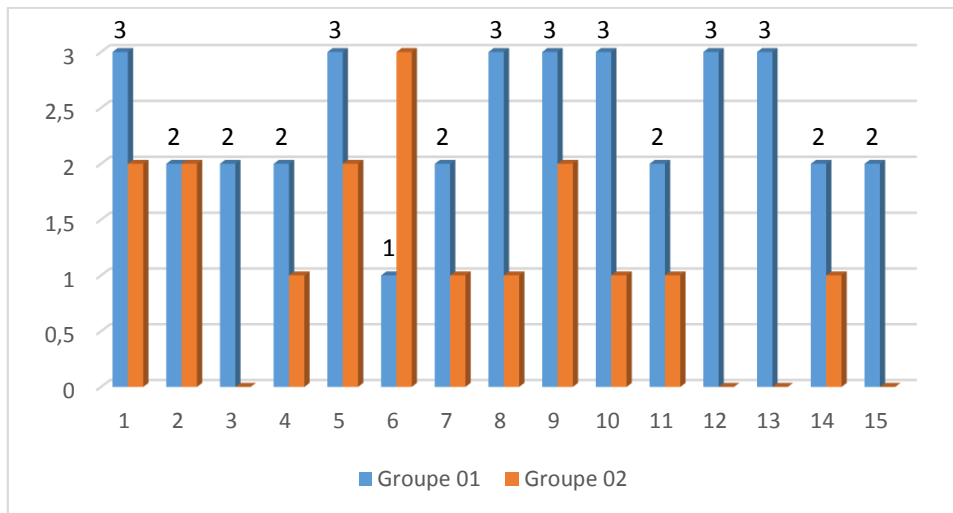


Figure N°16 : histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes. (Test de précision).

• **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 4,41$ et $T_{tab} = 2,05$ au niveau de seuil de signification 0,05.

T calculé est inférieur à T tabulé, donc la différence non significative.

Le tableau et le graphe nous montre que parmi les 15 joueurs de chaque groupe 13 joueurs du groupe (01) sur 15 ont un résultat supérieur a des joueurs de groupe (02). Par contre un seul joueur de groupe (02) à une égalité des résultats avec le joueur de groupe (02) et un autre joueur à un résultat supérieur du joueur de groupe (01).

D’après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs du groupe (01) ont un meilleur résultat par rapport au groupe (02) dans le test de précision.

➤ Test de conduite de ballon :

Tableau N°14 : comparaison entre les résultats des deux groupes. (Test de conduite).

| Individus | Groupe 01 | Groupe 02 |
|-----------------|-------------|-------------|
| 1 | 21,09 | 28,00 |
| 2 | 20,85 | 25,23 |
| 3 | 24,00 | 26,47 |
| 4 | 23,81 | 29,00 |
| 5 | 27,62 | 29,72 |
| 6 | 26,38 | 28,18 |
| 7 | 26,81 | 26,22 |
| 8 | 20,09 | 25,18 |
| 9 | 23,75 | 28,11 |
| 10 | 22,00 | 26,40 |
| 11 | 25,25 | 30,91 |
| 12 | 24,69 | 29,34 |
| 13 | 28,01 | 28,02 |
| 14 | 28,89 | 30,73 |
| 15 | 27,35 | 27,54 |
| variance | 7,87 | 3,25 |

$$T_{cal} = -3,75$$

$$T_{tab} = 2,05$$

$$p\text{-value} = 0,0008$$

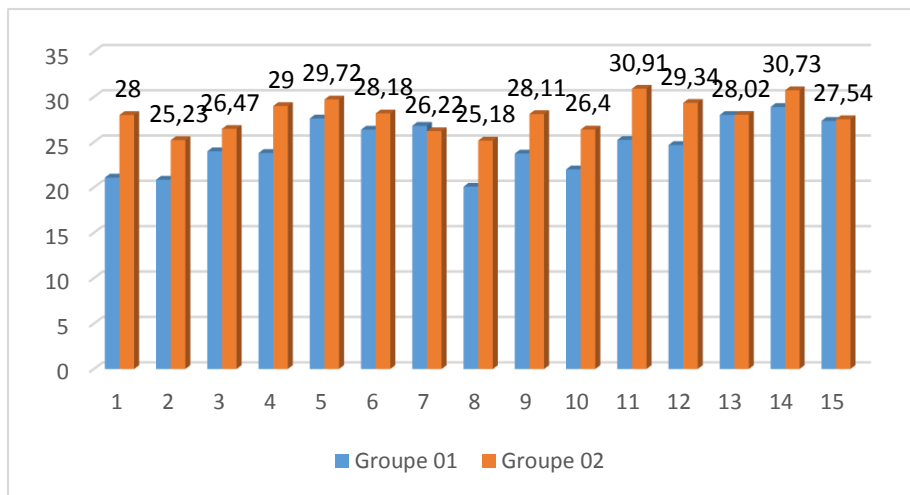


Figure N°17 : histogramme présentant les résultats comparatifs entre les deux groupes.
(Test de conduite).

- **Présentation et interprétation des résultats :**

La valeur calculé $T_{cal} = 3,75$ et $T_{tab} = 2,05$ au niveau de seuil de signification $0,05$.

T calculé est inférieur à T tabulé, donc la différence non significative.

Le tableau et le graphe nous montre que parmi les 15 joueurs de chaque groupe 13 joueurs du groupe (01) sur 15 ont un résultat supérieur a des joueurs de groupe (02). Par contre un seul joueur de groupe (02) à une presque égalité des résultats avec le joueur de groupe (02) et un autre joueur à un résultat supérieur du joueur de groupe (01).

D'après les résultats acquis on constate que la majorité des joueurs du groupe (01) ont un meilleur résultat par rapport au groupe (02) dans le test de précision.

CHAPITRE 02 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

1- Analyse et discussion des résultats de pré-test et post-test :

D'après l'interprétation des résultats acquis provenant de l'étude comparative des tests (pré-test et post-test) du groupe 01. On constate que la plus part des joueurs de groupe 01 en marqué un progrès remarquable sur le plan d'apprentissage dont ils acquièrent des résultats meilleure au cours de post-test par rapport aux résultats de pré-test, en vois sur les (figure N°2 et N°3 et N°4) une déférence significatif des résultats alors en constate que le feedback positif augmente le niveau de motivation chez les jeunes joueurs qui permet une amélioration de leur niveaux d'apprentissage.

Dans cela Geurts et Van Nesa ont parlé sur le feedback positif qui correspond à une information augmentée, on parle d'ailleurs de feedback augmenté ou supplémentaire, et Selon Swinnen, le feedback positif aurait pour fonction d'aider le sujet à progresser, notamment si celui-ci rencontre des difficultés à interpréter les informations, et dans ce sens Magill ajoute que le feedback positif fait référence à l'utilisation d'un artifice extérieur pour augmenter la sensibilité d'un sujet aux événements sensoriels qui accompagnent la performance.

L'analyse comparative des résultats acquis des tests (pré-test et post-test) du groupe 02. On constate des résultats non significatif alors la plus part des résultats des tests (post-test) sont inférieur des résultats des premier tests (pré-test) voir les (figure N°5 , N°6 et N°7) dans ce cas on dit que par rapport aux résultats des tests de groupe 02 le feedback négatif a une influence négative sur la motivation des jeunes joueurs, cela nous permet de dire que d'après notre etude le feedback négatif ne permet pas une amélioration de l'apprentissage des qualité technique chez les jeunes footballeurs.

Revenant à la théorie de feedback en trouve, (Maslovat et Franks), dise queles informations que le sportif peut recevoir ce sont des informations qui ne portent plus sur le fait d'avoir réussi sa tâche ou non, mais sur la façon de la réaliser. Ces informations sont d'une grande utilité lors de l'entrainement, puisqu'elles expriment l'erreur d'exécution et suggèrent implicitement la correction qui serait nécessaire d'y apporter. Elles sont particulièrement recommandées avec les novices qui ne parviennent pas à déceler par eux-mêmes les erreurs d'exécution.

Lewthwaite a dit contrairement à notre étude, exprimer une remarque négative peut faire reculer les managers, à tel point que certains préfèrent repousser ou ne rien dire.

Pourtant, il est important de ne pas attendre que la situation se détériore pour exprimer un retour négatif. Ce dernier permet, dans un premier temps, de corriger les éventuels écarts et, dans un second temps, d'apprendre de ses erreurs, s'il n'est pas maladroit, un feedback

négatif, est constructif et donne des repères méthodologiques au collaborateur pour s'améliorer.

2- Analyse et discussion des résultats de groupe 01 et groupe 02 :

L'analyse de l'étude comparative des deux groupes expérimental prouve la déférence significative des résultats des tests, alors on a acquis des résultats supérieurs pour le groupe 01 qui entraîne sous un feedback positif sur les 03 déférents tests techniques exploité en même temps, avec les même moyenne et dans les même condition.

Après 12 semaines d'entraînement pour les deux groupes avec 03 entraînements par semaine les joueurs qui entraînent sous un feedback positif (groupe 01), marquent une amélioration des habilités techniques sur tous les tests appliqués contrairement aux joueurs qui entraînent sous un feedback négatif (groupe 02).

Alors on dit que le feedback consiste à féliciter son interlocuteur par rapport à son travail. Cela valorise ses compétences et ses performances. Il se sent ainsi plus en confiance, lui permettant de toujours prendre les bonnes décisions et de continuer dans la lancée. Il est motivé parce qu'il se sent reconnu comme un élément clé de l'organisation. Par ailleurs, il sait également que s'il fait encore des progrès, il peut potentiellement obtenir les promotions ou évolutions qu'il envisage.

Donc et d'après notre étude on trouve que le feedback positif est la méthode la plus motivante envers les jeunes footballeurs qui permet une bonne réception du message afin de les aidé a arrivé à des meilleures performances et de touché l'objectif dans l'apprentissage des habilité technique, parce que et Selon Vallerand et Thill, un feedback positif augmenterait le sentiment de compétence d'un individu et, de fait, améliorerait sa motivation intrinsèque. Comme l'on sait que la motivation est le moteur de nos actions (je vous invite à relire l'article sur la motivation), le feedback positif favoriserait ainsi tout apprentissage.

L'analyse descriptive des résultats confirme l'hypothèse avancée à l'entame de ce mémoire, à savoir qu'un travail en feedback positif permet un développement significatif des habiletés techniques et motivationnelle de l'apprentissage, la jonglerie, la précision et la conduite, alors qu'un travail en feedback négatif ne permet absolument pas un développement significatif des habiletés techniques et motivationnelle de l'apprentissage. Le feedback positif engendre donc un développement synergique des qualités techniques, ce développement est plus complet par rapport à celui de feedback négatif.

CONCLUSION

Conclusion

Le feedback est souvent considérée comme un élément clé pour renforcer la motivation et soutenir la réussite des athlètes, le feedback a une importance considérable dans les apprentissages, car les informations reçues à la suite d'une action indiquent à l'individu si celle-ci est en adéquation avec ce qu'il souhaitait réaliser.

Les réactions (feedback) des entraîneurs face aux tentatives de maîtrise des athlètes remplissent une double fonction, le feedback sert à informer et à corriger (qualité de la prestation, conseils pour s'améliorer) mais aussi à motiver, Carlier (1991) propose que Toute communication d'accompagnement au cours de la réalisation de la tâche ou après.

Le feedback augmente le sentiment de compétence du sportif, d'une part donc, l'information. Les athlètes ont besoin du feedback des entraîneurs pour confirmer l'amélioration de leurs compétences, l'utilité du feedback est d'informer les jeunes sur leurs niveaux de compétence en lui expliquant les possibilités d'amélioration dans le but de réaliser sa tâche. Sans cette connaissance, les athlètes ne peuvent pas faire de progrès. Cette fonction est remplie par les entraîneurs.

Le feedback est une thématique relativement vaste et complexe. De très nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet et les avis restent encore partagés à certains niveaux.

L'objectif visé dans la présente analyse était de fournir au lecteur les informations nécessaires pour comprendre le concept de feedback, lui permettre d'avoir un aperçu sur les différentes variables l'influençant, mais également de percevoir l'impact considérable de feedback sur l'apprentissage.

Dans cette étude, notre objectif est de décrire comment la motivation est vécue dans le milieu sportif, Et montrer comment le feedback subit-il une forte influence sur l'apprentissage dans notre environnement sportif, ensuite Identifier les impacts du feedback sur la motivation et l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- ❖ Accueil. Repéré A [Http://Www.Schoolsport.Ca/](http://www.schoolsport.ca/) Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E. & Sullivan, P. J. (1999).
- ❖ . Deci ET Ryan R.M 1985 Intrinsic Motivation End Self-Regulation.
- ❖ . Lemyre, F. & Trudel, P. (2004). Le Parcours D'apprentissage Au Rôle D'entraîneur Bénévole. *AVANTE*, 10 (3), 40-55.
- ❖ . Wright, T., Trudel, P.& Culver, D. (2007). Learning How To Coach: The Different Learning Situations Reported By Youth Ice Hockey Coaches. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.
- ❖ Adams, J. A. (1971). A Closed-Loop Theory Ofmotor Learning. *Journal Ofmotor Behavior*, 3(2), 111-150.
- ❖ Alibali, M. W. (1999). How Children Change Their Minds: Strategy Change Can Be Gradual Or Abrupt. *Developmental Psychology*, 35, 127-145.
- Applications* (Vol. 11). New York: Mcgraw-Hill.
- ❖ Badami, R., Vaezmousavi, M., Wulf, G., & Namazizadeh, M. (2011). Feedback After
- ❖ Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect Of Feedback In Test-Like Events. *Review Of Educational Research*, 61, 213-238.
- Behavior*, 34(4), 367-384.
- ❖ Bloom, G. A., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1997). The Development Of Communication Skills By Elite Basketball Coaches. *Coaching And Sport Science Journal*, 2(3), 3-10.
- ❖ Camiré, M., Trudel, P.& Lemyre, F. (2011). Le Profil D'entraîneurs En Sport Scolaire Et Leur Philosophie D'entraînement. *Revue Phéneps*, 2(1), 1-14.
- ❖ Carole Sève, Encadrement Et Animation : De La Pratique Sportive Psychologique Et
- ❖ Chiviakowsky, S., &Wulf, G. (2005). Self-Controlled Feedback Is Effective If It Is Based On The Leamer's Performance. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 76(1), 42-48.
- Control Of Aiming Movements Toward Targets Of Different Sizes. *Journal Of Motor*
- ❖ Demers, G., Woodburn, A. J. & Savard, C. (2006). The Development Of An Undergraduate Competency-Based Coach Education Program. *Sport Psychologist*, 20 (2), 162-173.
- Enhances Motor Skilllearning. *Journal Of Experimental Psychology: Learning, Exercise And Sport*, 82(2), 360-364.
- ❖ Fyfe, E. R., Rittle-Johnson, B., & Decaro, M.S. (2012). The Effects Of Feedback During Exploratory Mathematics Problem Solving: Prior Knowledge Matters. *Journal Of Educational Psychology*, 104, 1094-1108.
- ❖ Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les Feedbacks A L'école : Un Gage De Régulation Des Comportements Scolaires. *Revue Française De Pédagogie*, 176, 101-124.

Bibliographie

- ❖ Goigoux, R. (1998). *Les Elèves En Grande Difficulté De Lecture Et Les Enseignements Adaptés. Rapport De Recherche DLC C1 N°97 1184. Direction Des Enseignements Scolaires (DESCO) Du Ministère De L'Éducation Nationale, De La Recherche Et De La Technologie.*
Good Versus Poor Trials Affects Intrinsic Motivation. *Research Quarterly For*
- ❖ Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions Of Athletes And Coaches From More And Less Successful Teams. *The Sport Psychologist, 13*(4), 371-394.
- ❖ Guadagnoli, M. A., Dornier, L. A., & Tandy, R. D. (1996). Optimal Length For Summary Knowledge Of Results: The Influence Of Task-Related Experience And Complexity.
- ❖ Huett, J. (2004). Email As An Educational Feed-Back Tool: Relative Advantages And Implementation Guidelines. *International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning, 1*, 35-44.
- ❖ Hughes, M. Et Franks, M. (2008). *The Essentials Of Performance Analysis : An Introduction.* London : Routledge,
Human Factors And Ergonomics Society Annual Meeting 50(25), 2624-2628.
- ❖ J.P Famosse (Eds), *Théories De La Motivation Et Pratiques Sportives: Etats De Recherche.* Paris: Presse Universitaires De France, P.5795
- ❖ Jowett, S. (2003). When The “Honeymoon” Is Over: A Case Study Of A Coach-Athlete Dyad In Crisis. *The Sport Psychologist, 17*(4), 444-460
- ❖ Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic Medallists’ Perspective Of The Athlete-Coach Relationship. *Psychology Of Sport And Exercise, 4*(4), 313-331.
- ❖ Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development And Initial Validation. *Scandinavian Journal Of Medicine And Science In Sports, 14*(4), 245-257.
- ❖ Klahr, D., & Chen, Z. (2003). Overcoming The Positive-Capture Strategy In Young Children: Learning About Indeterminacy. *Child Development, 74*, 1275-1296.
- ❖ Lai, Q., & Shea, C. H. (1998). Generalized Motor Program (GMP) Learning: Effects Of Reduced Frequency Of Knowledge Of Results And Practice Variability. *Journal Of*
- ❖ Lemyre, F. (2003). Le Développement De Connaissances D’entraîneurs Bénévoles Lors De Leurs Premières Années D’expérience.
- ❖ Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M (2001). Web-Based Peer Assessment: Feedback For Students With Various Thinking-Styles. *Journal Of Computer Assisted Learning, 17*, 420-432.
- ❖ Lyle, J. (1999). Coaching Philosophy And Coaching Behaviour. Dans : J. L. Cross & J. Lyle (Eds.), *The Coaching Process : Principles And Practice For Sport* (Pp.25-46). Oxford: Butterworth-Heinemann.

Bibliographie

- ❖ Lyman, L. D. (1996). The Role Of Communication In The Development Of A High School Softball Team. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities And Social Sciences*, 57(9-A), 3871.
- ❖ Magill, R. A., & Anderson, D. (2007). *Motor Learning And Control: Concepts And*
- ❖ Magill, R. A. (2011). *Motor Learning And Control : Concepts And Applications*.
- ❖ Magill, R. A. (2011). *Motor Learning And Control : Concepts And Applications*. New
- ❖ Mandernach, B. J. (2005). Relative Effectiveness Of Computer-Based And Human Feedback For Enhancing Student Learning. *Journal Of Educators Online*, 2, 1-12.
- ❖ Marin, L., & Danion, F. (2005). *Neurosciences: Contrôle Et Apprentissage Moteur*.
- ❖ McLaughlin, A. C., Rogers, W. A., & Fisk, A. D. (2006). How Effective Feedback For *Memory, And Cognition*, 16(4), 677.
- ❖ Merian T. Et Baumberger B. (2007) Le Feedback Vidéo En Entraînement Physique Et Sportif. *Staps*, 76, 107-120.
- ❖ Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2013). The Impact Of Emotions In Feedback. Dans D. Boud Et E. Molloy (Eds.), *Feedback In Higher And Professional Education: Understanding It And Doing It Well* (P. 50-71).
- Motivation Intrinsèque Et Extrinsèque Dans Les Pratiques Sportives Et L'activité Physique. *Motor Behavior*, 30(1), 51-59.
- ❖ Mulder, T., & Hulstijn, W. (1985). Delayed Sensory Feedback In The Learning Of Novel Motortask. *Psychological Research*, 47, 203-209.
- ❖ Nicholson, D. E., & Schmidt, R. A. (1991), Scheduling Information Feedback To Enhance Training Effectiveness. In *Proceedings Of The Human Factors And Ergonomics Society Annual Meeting*, 35(19), 1400-1402.
- Pédagogique, Edition Amphore, France, P 128-130 ,2009.
- ❖ Pfeifferlé, P., & Liardet, I. (2011). *Enseigner Le Sport: De L'apprentissage A La Performance*. PPUR Presses Polytechniques.
- ❖ Philippe, R. A., & Seiler, R. (2006). Closeness, Co-Orientation And Complementarity In Coachathlete Relationships : What Male Swimmers Say About Their Male Coaches. *Psychology Of Sport And Exercise*, 7(2), 159-171.
- ❖ Prateau, L., & Isabelle, G. (2002). On The Raie Ofvisual Afferent Information For The
- ❖ *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 67(2), 239-248.
- ❖ Rizzolatti, Giacomo, And Laila Craighero. "The Mirror-Neuron System." *Annu. Rev. Neurosci.* 27 (2004): 169-192.
- ❖ Salamonsen, Y., Evertt, B., Koch, J., & Frost, S.A. (2008). The Effectiveness Of Elaborative Feedback On Academic Performance In A Web-Based Introductory Pharmacology Elective. *Présenté A La Conférence : Distance Education Association Of New Zealand (DEANZ)*, 17-20 Aout 2008.

Bibliographie

- ❖ Schmidt, R. A. (1975). A Schema Theory Of Discrete Motor Skilllearning. *Psychological Review*, 82(4),225.
- ❖ Schmidt, R., & Lee, T. (2013). *Motor Learning And Performance, 5E With Web Study Guide: From Principles To Application*. Human Kinetics.
- ❖ Schmidt, R.A. (1999). *Apprentissage Moteur Et Performance*. Ed. Vigot. Paris.
- ❖ Siegler, R. S., & Svetina, M. (2002). A Microgenetic/Cross-Sectional Study Of Matrix Completion: Comparing Short-Term And Long-Term Change. *Child Development*, 73, 793-802.
- ❖ Smits, M. H. S. B., Boon, J., Sluijsmans, D., & Van Gog, T. (2008). Content And Timing Of Feedback In A Web-Based Learning Environment: Effects On Learning As A Function Of Prior Knowledge. *Interactive Learning Environments*, 16, 183-193.
- ❖ Stadelmann, W., & Rüdissühli, U. (2012). *L'apprentissage Dans Le Sport-L'apprentissage Moteur*. Office Fédéral Du Sport, Documentation J+ S.
- ❖ Thill, E., & Vallerand, R. J. (1993). *Introduction A La Psychologie*.
- ❖ Thomdike, E. L. (1927). The Law Of Effect. *The American Journal Of Psychology*, 39(114) 212-222.
Training Depends On Learner Resources And Task Demands. *In Proceedings Of The*
- ❖ Valerand Et Thill 1993 Introduction A La Psychologie De La Motivation (P.361.399).
- ❖ Vallerand, R.J., & Grouzet, F.E. (2001). Pour Un Modèle Hiérarchique De La
- ❖ Van Gog, T., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2004). Process-Oriented Worked Examples: Improving Transfer Performance Through Enhanced Understanding. *Instructional Science*, 32, 83-98.
- ❖ Vealey, R. S. (2005). Communication. Dans : R.S. Vealey (Ed.), *Coaching For The Inner Edge* (Pp.49-74). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- ❖ Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The Role Of Feedback And Self-Efficacy On Web-Based Learning: The Social Cognitive Perspective. *Computers & Education*, 51, 1589-1598.
- ❖ Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). *Motivational Orientations And Sport Behavior*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- ❖ Werthner, P.& Trudel, P. (2006). A New Theoretical Perspective For Understanding How Coaches Learn To Coach. *Sport Psychologist*, 20(2), 198-212.
- ❖ Winstein, C. J., & Schmidt, R. A. (1990). Reduced Frequency Ofknowledge Ofresults
- ❖ Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1994). Feedback-Induced Variability And The Learning Of Generalized Motor Programs. *Journal Of Motor Behavior*, 26(4), 348-361.
- ❖ Wulf, G., & Shea, C. H. (2002). Principles Derived From The Study Of Simple Skills Do Not Generalize To Complex Skilllearning. *Psychonomic Bulletin And Review*, 9(2), 185-211.

Bibliographie

- ❖ Wulf, G., Schmidt, R. A., & Deubel, H. (1993). Reduced Feedback Frequency Enhances Generalized Motor Program Learning But Not Parameterization Learning. *Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, And Cognition*, 19(5), 1134
York : McGraw-Hill.

ANNEXES

Annexes

Annexe :

➤ **GROUPE 01** : feedback positif

| NOM | PRENOM | DATE DE NAISSANCE |
|----------|------------|-------------------|
| MAKBOUL | AYMEN | 12/03/2009 |
| HAMMOM | MASSINISSA | 01/11/2009 |
| DJAHNINE | WASSIM | 24/12/2008 |
| HAREB | ARIS | 23/07/2008 |
| MAOCHE | GHILAS | 29/04/2009 |
| ZIDOUNE | GHILAS | 29/09/2008 |
| YOUSFI | ZIAN | 10/11/2009 |
| AISSANI | SAMY | 13/06/2009 |
| SAIDI | NADIR | 22/05/2009 |
| AROUDJ | DALIS | 28/01/2009 |
| MEBARKI | RAMZI | 26/09/2008 |
| AROUDJ | WALID | 08/05/2009 |
| BENSAID | GHILAS | 04/12/2008 |
| KADRI | ZINDINE | 09/02/2008 |
| HAMOUDI | AMINE | 17/10/2009 |

Annexes

➤ GROUPE 02 : Feedback négatif

| NOM | PRENOM | DATE DE NAISSANCE |
|-----------|---------------|-------------------|
| BENSAID | BADIS | 09/12/2010 |
| BOUBAKHA | OUMYAS | 13/04/2009 |
| TAYAKOUT | AMINE | 03/08/2009 |
| MERSEL | BADER EL DINE | 16/12/2008 |
| BOUZIDI | YOUBA | 04/11/2009 |
| TIGHEZERT | YOUNES | 22/11/2008 |
| YAHIAOUI | AMINE | 11/03/2008 |
| IDIR | GHILAS | 19/10/2009 |
| KENDI | BACHIR | 25/07/2009 |
| YAHIAOUI | HANI | 12/09/2009 |
| IDIR | ANIS | 07/12/2010 |
| BENSAID | ILYANE | 28/05/2008 |
| BACHIRI | HAKIM | 02/12/2009 |
| ANALOUF | NABIL | 13/04/2008 |
| AISSANOU | BADIS | 15/06/2009 |

Annexes

➤ Résultats du groupe 01 :

✓ Pré-test :

| NOM | PRENOM | Jonglerie | Précision | Conduite de ballon |
|----------|------------|-----------|-----------|--------------------|
| MAKBOUL | AYMEN | 50 | 2 | 26,34 |
| HAMMOM | MASSINISSA | 37 | 2 | 24,63 |
| DJAHNINE | WASSIM | 36 | 1 | 30,03 |
| HAREB | ARIS | 40 | 1 | 30,09 |
| MAOCHE | GHILAS | 34 | 2 | 28,21 |
| ZIDOUNE | GHILAS | 42 | 2 | 28,04 |
| YOUSFI | ZIAN | 37 | 1 | 25,39 |
| AISSANI | SAMY | 49 | 1 | 27,42 |
| SAIDI | NADIR | 34 | 2 | 26,63 |
| AROUDJ | DALIS | 46 | 1 | 25,40 |
| MEBARKI | RAMZI | 50 | 2 | 27,56 |
| AROUDJ | WALID | 49 | 2 | 25,36 |
| BENSAID | GHILAS | 33 | 2 | 28,95 |
| KADRI | ZINDINE | 36 | 1 | 29,36 |
| HAMOUDI | AMINE | 47 | 2 | 29,47 |

Annexes

✓ Post-test :

| NOM | PRENOM | Jonglerie | Précision | Conduite de ballon |
|----------|------------|-----------|-----------|--------------------|
| MAKBOUL | AYMEN | 53 | 3 | 21,09 |
| HAMMOM | MASSINISSA | 40 | 2 | 20,85 |
| DJAHNINE | WASSIM | 40 | 2 | 24,00 |
| HAREB | ARIS | 44 | 2 | 23,81 |
| MAOCHE | GHILAS | 42 | 3 | 27,62 |
| ZIDOUNE | GHILAS | 45 | 1 | 26,38 |
| YOUSFI | ZIAN | 38 | 2 | 26,81 |
| AISSANI | SAMY | 49 | 3 | 20,09 |
| SAIDI | NADIR | 33 | 3 | 23,75 |
| AROUDJ | DALIS | 50 | 3 | 22,00 |
| MEBARKI | RAMZI | 49 | 2 | 25,25 |
| AROUDJ | WALID | 52 | 3 | 24,69 |
| BENSAID | GHILAS | 36 | 3 | 28,01 |
| KADRI | ZINDINE | 36 | 2 | 28,89 |
| HAMOUDI | AMINE | 50 | 2 | 27,35 |

Annexes

➤ **Groupe B :**

✓ **pré-test :**

| NOM | PRENOM | Jonglerie | Précision | Conduite de ballon |
|------------|------------------|------------------|------------------|---------------------------|
| BENSAID | BADIS | 35 | 2 | 26,34 |
| BOUBAKHA | OUMYAS | 38 | 2 | 24,63 |
| TAYAKOUT | AMINE | 20 | 1 | 30,03 |
| MERSEL | BADER EL DINE | 30 | 1 | 30,09 |
| BOUZIDI | YOUBA | 37 | 2 | 28,21 |
| TIGHEZERT | YOUNES | 34 | 2 | 28,04 |
| YAHIAOUI | AMINE | 39 | 1 | 25,39 |
| IDIR | GHILAS | 30 | 1 | 27,42 |
| KENDI | BACHIR | 35 | 2 | 26,63 |
| YAHIAOUI | HANI | 34 | 1 | 25,40 |
| IDIR | ANIS | 33 | 2 | 29,74 |
| BENSAID | ILYANE | 39 | 2 | 27,24 |
| BACHIRI | HAKIM | 29 | 1 | 28,45 |
| ANALOUF | NABIL | 35 | 1 | 30,36 |
| AISSANOUE | BADIS | 30 | 1 | 25,95 |

Annexes

✓ poste test :

| NOM | PRENOM | Jonglerie | Précision | Conduite de ballon |
|-----------|------------------|-----------|-----------|--------------------|
| BENSAID | BADIS | 30 | 2 | 28,00 |
| BOUBAKHA | OUMYAS | 38 | 2 | 25,23 |
| TAYAKOUT | AMINE | 23 | 0 | 26,47 |
| MERSEL | BADER EL DINE | 25 | 1 | 29,00 |
| BOUZIDI | YOUBA | 38 | 2 | 29,72 |
| TIGHEZERT | YOUNES | 29 | 3 | 28,18 |
| YAHIAOUI | AMINE | 38 | 1 | 26,22 |
| IDIR | GHILAS | 31 | 1 | 25,18 |
| KENDI | BACHIR | 33 | 2 | 28,11 |
| YAHIAOUI | HANI | 35 | 1 | 26,40 |
| IDIR | ANIS | 30 | 1 | 30,91 |
| BENSAID | ILYANE | 36 | 0 | 29,34 |
| BACHIRI | HAKIM | 27 | 0 | 28,02 |
| ANALOUF | NABIL | 33 | 1 | 30,73 |
| AISSANOU | BADIS | 30 | 0 | 27,54 |

Résumé

Le feed-back, bien que reconnu comme jouant un rôle très important dans l'apprentissage. La revue de question proposée dans cette étude en propose une explicitation :

- 1- En décrivant les différents types de feedback et les caractéristiques descriptives de ceux-ci telles que la source, la connotation positive ou négative, le moment de réception et la façon dont il est déterminé, qui est des variables à prendre en compte dans la mesure où il a été montré qu'elles avaient des conséquences sur leur efficacité dans l'apprentissage.
- 2- En identifiant les fonctions de feed-back une fonction affective liée à la motivation pour réaliser une tâche, et des fonctions cognitives telles qu'évaluer l'état-courant, évaluer l'écart au but, aider à la réalisation d'une tâche et au développement en apprentissage.
- 3- En analysant la différence entre un feedback positif et un feedback négatif sur l'apprentissage des qualités technique des jeunes footballeurs (u 13) et l'influence de ces deux dernier sur la motivation et la réception du message afin d'accomplir une tâche et d'améliorer la performance des athlètes.