

## THEORIE COGNITIVE ET THEORIE DE LA MEDIATION COGNITIVE

Le 08 Mars 1999 (2<sup>ème</sup> Cours)

Le 15 Mars 1999 (3<sup>ème</sup> Cours)

Le 22 Mars 1999 (4<sup>ème</sup> Cours)

{Licence STAPS 98-99.C1-M3. Cours de J-P Famose}

<b>1. THEORIE COGNITIVE ET THEORIE DE LA MEDIATION COGNITIVE.....</b>	<b>3</b>
<u>1.1. Principales notions de la psychologie cognitive.....</u>	<u>3</u>
1.1.1. Principales notions de la psychologie cognitive.....	3
1.1.2. Les représentations ou opérations mentales.....	3
1.1.3. Qu'apprend-on lors du processus d'apprentissage.....	4
1.3.1. Les cinq types de connaissances.....	4
1.1.3.2. Les métaconnaissances.....	4
1.1.4. L'importance des croyances dans la régulation du comportement.....	4
<u>1.2. Principales notions concernant la médiation cognitive.....</u>	<u>4</u>
1.2.1. La notion de tâche plutôt que celle d'exercice.....	4
1.2.2. Agir sur la tâche et non sur les comportements.....	5
<b>2. LES COMPORTEMENTS ORIENTES VERS LE FUTUR.....</b>	<b>5</b>
<u>2.1. Définition de la notion de but.....</u>	<u>6</u>
<u>2.2. Les attributs du but.....</u>	<u>6</u>
2.2.1. Le contenu et les dimensions du but.....	6
2.2.1.1. Le contenu du but.....	6
2.2.1.2. Les dimensions du but.....	6
<u>2.3. L'intensité du but.....</u>	<u>7</u>
<b>3. LA RELATION FONCTIONNELLE ENTRE BUT ET PERFORMANCE (15.03.99).....</b>	<b>8</b>
<u>3.1. Les médiateurs dans la relation entre les buts et la performance.....</u>	<u>8</u>
3.1.1. Les effets indirects des buts ; le développement des stratégies cognitives.....	8

<u>3.2. Relations entre les différentes dimensions du contenu de but et la performance.....</u>	<u>8</u>
<b>4. DIFFICULTE DU BUT ET PERFORMANCE.....</b>	<b>9</b>
<u>4.2. Principes et applications pratiques.....</u>	<u>10</u>
4.2.1. Applications pratiques. Fixer des buts difficiles.....	10
<u>4.3. Les explications théoriques concernant le rapport entre la performance et la fixation du but .....</u>	<u>10</u>
4.3.1. La théorie de la réduction et de la production de la discrédance.....	11
4.3.2. Fixation du but, processus de feed-back négatif et de feedforward (22.03.99).....	13
4.3.2.1. La valence ou valeur du but.....	13
<u>4.4. Les explication affectives et attentionnelles.....</u>	<u>15</u>
4.4.1. Les émotions.....	15
4.4.2. Le déclenchement des émotions.....	15
4.4.3. Les évaluation cognitives et les buts poursuivis par les sujets.....	16
4.4.4. Intensité de l'émotion et importance du but.....	16
4.4.5. Les caractéristiques des émotions.....	17
<u>4.5. Emotions et actions.....</u>	<u>17</u>
4.5.1. Concernant la relation fixation de but et l'action.....	17
<u>4.6. En conclusion.....</u>	<u>18</u>

## 1. THEORIE COGNITIVE ET THEORIE DE LA MEDIATION COGNITIVE

### 1.1. Principales notions de la psychologie cognitive

#### 1.1.1. Principales notions de la psychologie cognitive

Ce qui est essentielle dans la théorie de la psychologie cognitive est la notion de but. L'idée apparut aux alentours des années 1960 et met en évidence que tout comportement humain est fondamentalement orienté vers l'atteinte d'un but orienté, contrôlé par un futur que l'on se représente. Que ce but soit consciemment ou inconsciemment organisé, il répond à une représentation que l'on a dans sa tête d'un résultat que l'on a atteindre à plus ou moins long terme et qui organise notre comportement. Nos actions présentes sont donc dictées par notre futur.

En pédagogie, il faut présenter des but qui soient clairs et définis.

Si cette notion a mis si longtemps à faire son chemin, cela est due au fait qu'on était investi par la théorie béhavioriste pour laquelle la représentation n'existe pas. A partir du moment où l'on a pensé qu'une représentation (futur) pouvait guider notre instant présent, le béhaviorisme s'est éteint.

On distingue deux buts :

- le but spécifique propre à la tâche qui consiste à rechercher l'atteinte d'un résultat spécifique ;
- le but motivationnel qui concerne les raisons qui poussent un sujet à rechercher tel ou tel type de but.

Cela répond à la question pourquoi.

Parmi ces buts, les plus importants sont liés à l'estime de soi, c'est à dire montrer à autrui qu'on est compétent, qu'on peut être reconnu par ses pairs. Les deux buts doivent aller dans le même sens.

La psychologie comportementale ne fait pas de distinction entre comportement et résultat. Il faut cependant distinguer le comportement du résultat car un même résultat peut être obtenu par un comportement différent. On note et notamment dans le sport une variation du comportement d'un résultat à l'autre.

#### 1.1.2. Les représentations ou opérations mentales

A l'inverse de la théorie comportementale qui ne considère que le signal et le résultat, la théorie cognitive introduit la notion d'opérations mentales entre le stimulus et la réponse. Entre le stimulus et la réponse, il y a toute une série d'opérations mentales qui vont permettre la construction d'une réponse élaborée ce qui correspond à un traitement de l'information (TI). Le mouvement dans la théorie cognitive est la conséquence d'une série d'opérations mentales impliquées par le TI.

**L'habileté ne se situe plus dans la technique gestuelle mais dans la capacité du sujet à réaliser de manière efficace chacune des opérations du TI.**

On ne joue plus uniquement sur le mouvement mais sur la caractéristique objectives des tâches pour solliciter les différentes opérations mentales du traitement de l'information en vue de les rendre efficaces. En théorie cognitive on apprend des connaissances et non des liens entre stimulus et résultat.

### 1.1.3. Qu'apprend-on lors du processus d'apprentissage

On reconnaît cinq types de connaissances : (voir R A. Schmidt)

#### 1.3.1. Les cinq types de connaissances

- les connaissances déclaratives ;
- les connaissances procédurales ;
- les habiletés motrices ;
- les connaissances stratégiques ;
- les connaissances affectives.

#### 1.1.3.2. Les métaconnaissances

Les métaconnaissances sont l'évaluation et la gestion de Soi, c'est à dire finalement la représentation que l'on a de ses propres habiletés. c'est une notion de concept de soi ou la connaissance de la connaissance.

### 1.1.4. L'importance des croyances dans la régulation du comportement.

La psychologie cognitive explique que la régulation de nos comportements est fonction des croyances que l'on a de notre niveau d'habileté, de nos compétences, des causes qui sont à l'origine de nos résultats mais qui ne sont pas dus à des représentation objectives de nos habiletés. Ce sont les croyances qui sont efficaces et non la réalité elle-même. Changer les croyances s'inscrit dans un objectif pédagogique.

Représentation : pas de déformation de la réalité

Croyance : loin d'une réalité objective.

## 1.2. Principales notions concernant la médiation cognitive

### 1.2.1. La notion de tâche plutôt que celle d'exercice

Avec l'apport de la psychologie cognitive on parle de tâche et non plus d'exercice. La notion d'exercice est rejetée parce que le terme est ambiguë. il peut représenter :

- un exercice physique particulier ;
- une tâche "je fais un exercice" ;

□ la répétition d'exercices "plus on répète et plus on apprend".

La tâche a particulièrement été développée en psychologie du travail (Ryan). Leplat définit la tâche comme un but particulier que l'on doit atteindre dans des conditions particulières.

### 1.2.2. Agir sur la tâche et non sur les comportements

Le changement fondamental qui se produit dans la pédagogie consiste à jouer sur les caractéristiques de la tâche c'est à dire soit sur le but, soit sur les conditions de réalisation afin que les sujets découvrent par eux-mêmes les comportements désirés. La pédagogie traditionnelle qui consiste à dire et à montrer est révolue au profit d'une pédagogie par aménagement du milieu. L'aménagement du milieu consiste en une mise en jeu de tâches progressivement croissantes en terme de difficulté en fonction d'objectifs préalablement déterminés.

La notion de STAPS introduit le concept de sciences et de techniques c'est à dire de recherche dans l'enseignement.

Il faut retenir que :

pour toutes tâches, il y a un but à atteindre qui est concret et de difficultés croissantes ;

pour toutes tâches, il y a des conditions de réalisations.

L'idée principale est qu'au départ il y a d'abord un but à atteindre qui est facile, puis progressivement on complexifie les conditions de réalisation pour finir par une complexification du but.

La condition sine qua nun est de clarifier le but ce qui implique une régulation du comportement. Plus le but est clair et plus il est facile d'apprendre ce qui implique qu'il faille définir clairement le milieu dans lequel le sujet va évoluer.

L'application pratique consiste à partir d'un exercice complexe de le décomposer en sous-buts et chaque sous-but peut à nouveau se redécomposer. Cela revient à dire qu'il faut apprendre chaque sous-but séparément.

Lorsqu'on donne un but à atteindre, le premier comportement est de chercher dans son répertoire (PMG) des comportements déjà existants pour les adapter à la nouvelle demande et d'essayer à partir de là de trouver de nouvelles stratégies plus adaptées. C'est un apprentissage vertical.

## 2. LES COMPORTEMENTS ORIENTES VERS LE FUTUR

Nous avons vue que les comportements sont orientés par le futur et qu'il revêt d'une grande importance de définir le but.

## 2.1. Définition de la notion de but

Un but est un résultat désiré que l'on s'efforce d'atteindre. C'est une représentation cognitive de ce résultat désiré.

## 2.2. Les attributs du but

Les buts sont définis comme ayant deux attributs principaux : le contenu et l'intensité.

### 2.2.1. Le contenu et les dimensions du but

#### 2.2.1.1. Le contenu du but

Le contenu du but est ce qu'on cherche à faire. On reconnaît :

1. les buts physiques qui répondent à la notion de rapport entre les objets ;
2. les buts de communication qui sont des messages envers des personnes afin d'influer sur leur comportement (ex : appel de balle) ;
3. les buts de contre communication qui correspondent au fait de donner à son adversaire un faux message (ex : la feinte) ;
4. les buts informationnels qui sont des recherches d'information
5. les buts esthétiques en danse ou en GRS qui introduisent des comportements esthétiques en vue de déclencher une émotion chez le jury ou le spectateur voire l'adversaire.

#### 2.2.1.2. Les dimensions du but

La dimension répond aux caractéristiques du but. On reconnaît :

1. la difficulté du but (plus on recherche à mettre en place des buts difficiles mais réalistes et meilleur sera la performance) ;
2. la spécificité du but qui doit être clair aux yeux du sujet ;
3. la complexité du but qui correspond au nombre de sous-buts successifs ou simultanés qu'on doit réaliser pour atteindre le but principal ;
4. la contrôlabilité du but qui est le caractère contrôlable du but et qui ne doit pas échapper au contrôle du sujet ;
5. la positivité du but ; un but se décrit de manière positive et non de manière négative ;
6. la proximité du but qui est de s'organiser par rapport à des sous-buts à court terme sans oublier le but final ;
7. la flexibilité du but qui autorise à des modifications pour le rendre plus accessible.

### 2.3. L'intensité du but

L'intensité fait référence à l'investissement et au consentement que le sujet consent pour atteindre le but.

Cela suppose que l'enseignant fixe des tâches, c'est à dire un but aux élèves.

La question est de savoir si l'élève accepte le but ? On considère :

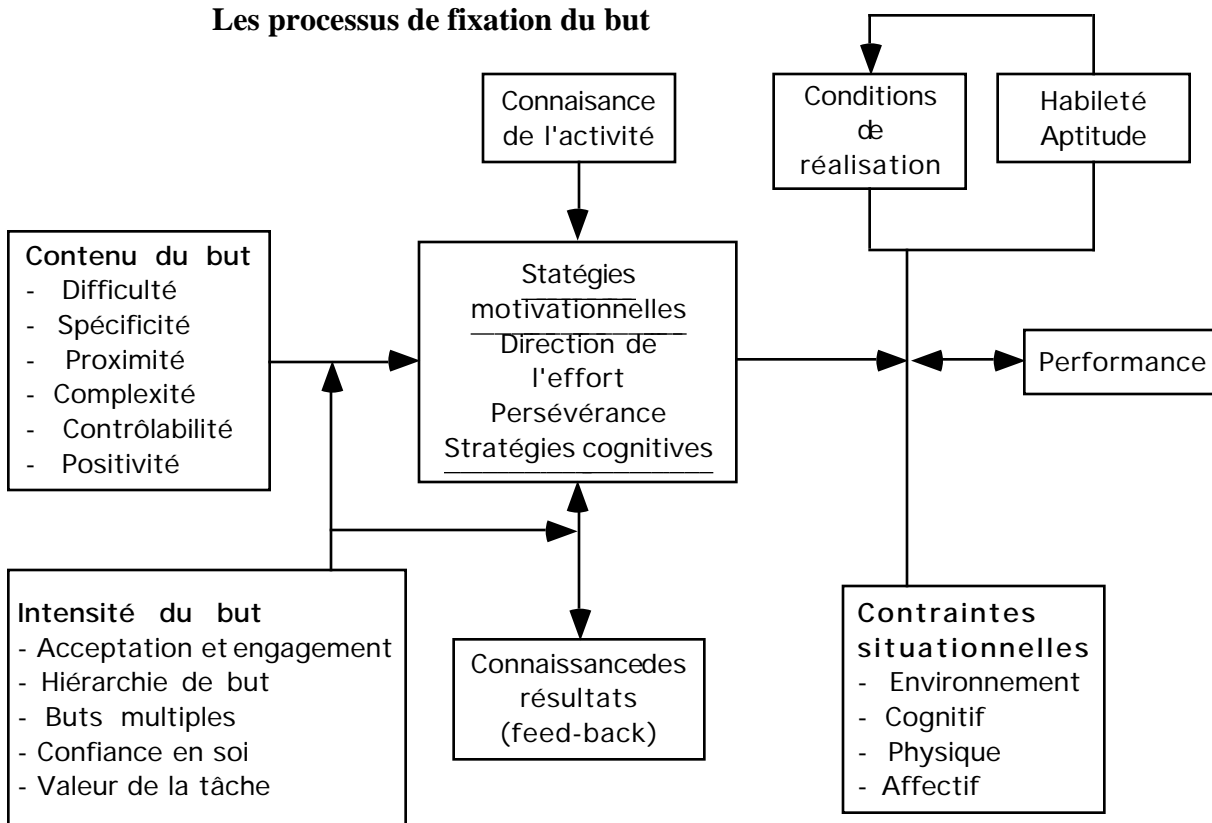
- l'engagement vers le but : intensité de l'investissement en vue de maintenir le but fixé donc pas de modification ;
- la modification du but : l'élève modifie le but et le poursuit à sa manière.

L'engagement va dépendre de l'importance que revêt le but aux yeux de l'élève.

Ce qui va déterminer l'importance du but (valence) va être sa position à l'intérieur d'une hiérarchie de buts.

Du fait de sa place dans la hiérarchie (au service d'un but supérieur), c'est à dire le but que l'on poursuit actuellement, permet d'atteindre des buts d'ordre supérieur ce qui donne de l'importance à ce premier sous-but.

#### Les processus de fixation du but



#### 2.3.1. La notion de buts multiples

C'est la poursuite simultanée d'un grand nombre de buts.

Ces buts peuvent être soit en conflit (conflit de buts) ; soit ils se favorisent (alignement de buts). Le but de maîtrise au service du but de compétitions sont souvent deux buts contradictoires.

### **3. LA RELATION FONCTIONNELLE ENTRE BUT ET PERFORMANCE (15.03.99)**

Les variables médiatrices sont celles qui entre le but et la performance joue un rôle causale sur la performance. Les buts influent sur la performance par leur action sur un certain nombre de stratégie qui soit motivationnel ou cognitif.

#### 3.1. Les médiateurs dans la relation entre les buts et la performance

Il y a trois variables qui jouent un rôle directe sur la performance, la direction, l'effort et la persévérance.

- Par direction, on entend que plus un but est difficile et spécifique et plus cela canalise l'attention et l'activité ce qui produira une meilleure performance par augmentation de l'effort et de la persévérance. Ces trois variables sont des stratégies motivationnelles. Quelque soit la tâche, ce sont trois stratégies que l'on utilise en performance et la réussite est liée à ses aspects motivationnels.
- L'effort est la quantité de ressources énergétiques et mentale (cognitives) qu'un sujet consent pour l'atteinte d'un résultat.
- La persévérance correspond à un effort continue dans le temps.

##### 3.1.1. Les effets indirects des buts ; le développement des stratégies cognitives

Si la direction, l'effort et la persévérance ne suffisent pas pour atteindre le but, le sujet va chercher des stratégies particulières pour y parvenir. Dans un premier temps, il va rechercher dans son répertoire des stratégies qu'il possède déjà. Il évalue de manière anticipé si ces stratégies sont efficaces et choisit celles qui semblent les plus appropriées et finit par construire de nouvelles stratégies.

Plus le but est difficile, plus la recherche de stratégie augmentera. d'où une règle, il faut donner aux élèves des buts difficiles.

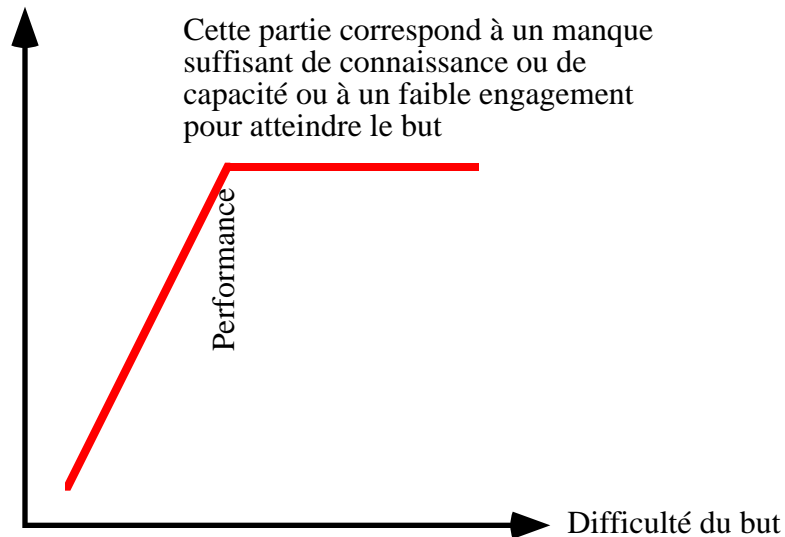
#### 3.2. Relations entre les différentes dimensions du contenu de but et la performance

Sept principes fondamentaux issus de la recherche sur la fixation de but :

1. Des bus difficiles qui contiennent un défi, conduisent à une meilleure performance que des buts trop faciles.
2. Des buts précis et difficiles sont plus efficaces que des buts vagues ou généraux.
3. Des buts contrôlables et flexibles sont plus efficaces que des buts incontrôlables et inflexibles.
4. Des buts à long terme sont plus efficaces s'ils sont associés à des buts à court terme.
5. La fixation de but ne fonctionne que si des indications relatives à la performance obtenue (feed-back) sont apportées pour apprécier l'écart réel entre le but et la performance actuelle.
6. Pour être efficaces, les buts doivent être acceptés et l'athlète doit s'engager pleinement à les atteindre.
7. L'atteinte du but est facilitée par un plan d'action ou des stratégies d'atteinte de l'objectif.

#### 4. DIFFICULTE DU BUT ET PERFORMANCE

Des recherches menées dans le domaine sportif et industriel (psychologie du travail) sur la difficulté du but et de la performance par des chercheurs ont montré qu'il existe une relation linéaire entre le niveau de difficulté du but et de la performance. Plus le but est difficile et plus la performance est élevée. Il y a cependant un niveau de but au-delà duquel le sujet ne s'investit plus et la fonction linéaire est rompue.



Quatre sujets à qui on présente une tâche d'escalade qui consiste à grimper sur une voie 4<sup>+</sup>.

Dans un premier temps, on leur demande de grimper le plus rapidement possible avec deux essais. puis on fait la moyenne pour constituer une échelle de valeur.

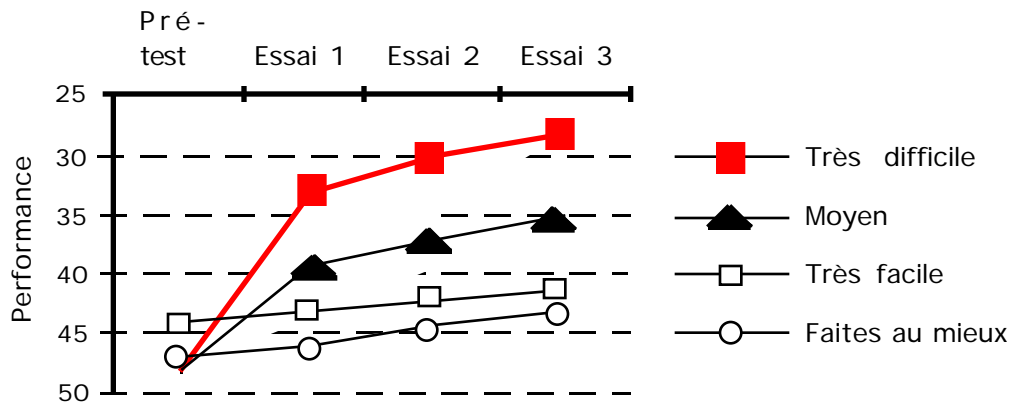
1<sup>er</sup> groupe doit grimper en 15-18 secondes ;

2<sup>ème</sup> groupe en 25 secondes ;

3<sup>ème</sup> groupe en 40 secondes ;

4<sup>ème</sup> fait de son mieux.

Evolution de la performance pour chaque groupe, au cours d'essais successifs



Cela s'appelle la fonction linéaire de la difficulté du but.

En résumé : des buts difficiles permettent :

- meilleure performance ;
- permet un meilleur apprentissage
- un but difficile qui pose un défi permet une meilleure motivation.

#### 4.2. Principes et applications pratiques

Principe n°1 : des buts difficiles qui contiennent un défi conduisent à une meilleure performance que des buts trop faciles.

##### 4.2.1. Applications pratiques. Fixer des buts difficiles

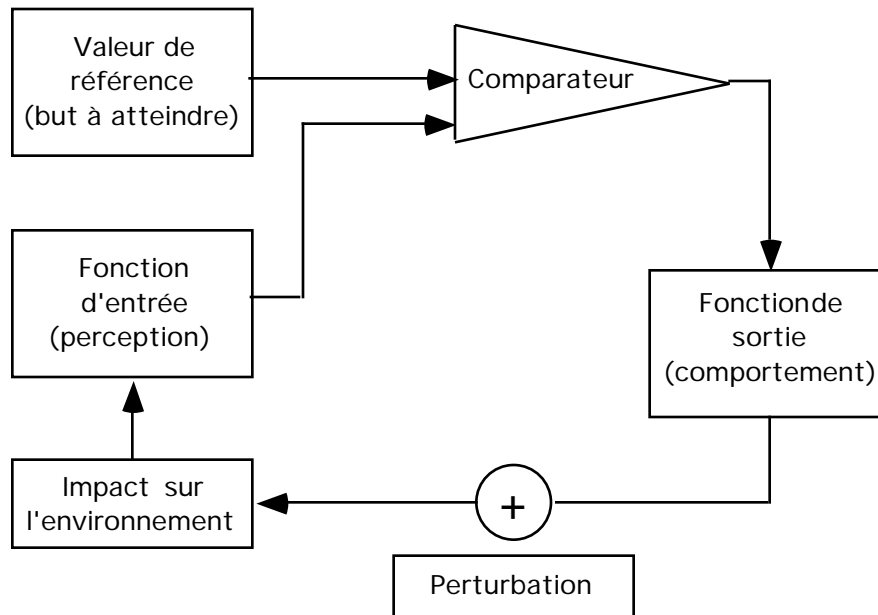
Trois applications découlent de ce principe :

1. Application : Plus le but prescrit par l'enseignant sera difficile (jusqu'à une certaine limite bien sûr) plus la performance réalisée par les élèves sera élevée.
2. Application : Il est possible d'augmenter la difficulté en jouant sur les conditions de réalisation.
3. Application : Augmenter la difficulté du but et augmenter la difficulté des conditions de réalisation ne sont pas équivalents du point de vue de la motivation. Pour la motivation, il est préférable de jouer sur la difficulté du but plutôt que sur la condition de réalisation car en jouant sur la difficulté il est plus facile de contrôler le résultat.

#### 4.3. Les explications théoriques concernant le rapport entre la performance et la fixation du but

Il y a nécessité d'expliquer les rapports entre la performance et la fixation du but. Ceci s'explique par la théorie de la discrédence.

#### 4.3.1. La théorie de la réduction et de la production de la discrédance



Boucle de feed-back : unité fondamentale du contrôle cybernétique

La valeur de référence est le but que doit atteindre l'individu.

La fonction d'entrée est la perception qu'a l'individu de sa position par rapport à la tâche.

La discrédance est l'écart entre la perception de l'individu et la valeur de la tâche. La fonction de la discrédance est de réduire ou d'annuler l'écart d'où la fonction de sortie qui agit comme un régulateur.

La perturbation sont les facteurs externes qui créent une perturbation.

Deux éléments sont indispensables ; la définition du but et le feed-back.

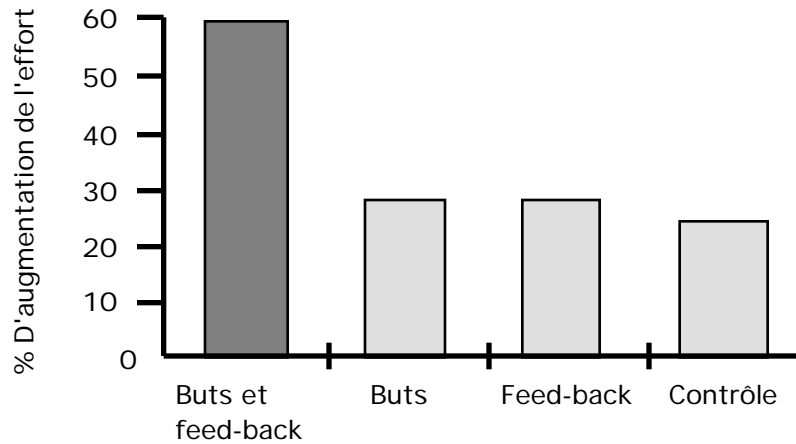
Bandura et Cervone (1983) ont constaté des changements dans le niveau de motivation en fonction de différentes conditions. Il est formé quatre groupes de sujets pour actionner un dynamomètre :

1<sup>er</sup> groupe : buts avec feed-back de performance ;

2<sup>ème</sup> groupe : buts seuls ;

3<sup>ème</sup> groupe : feed-back seul ;

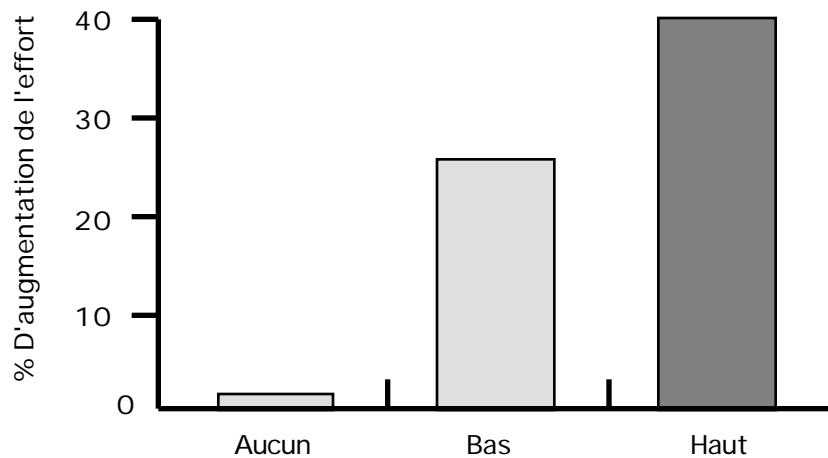
4<sup>ème</sup> groupe : aucun de ces facteurs.



La meilleure performance est appartient au groupe 1 qui connaît le but et le feed-back, donc qui pouvait comparer ce qu'il faisait avec le résultat obtenu, c'est à dire constatation de la discrédance.

Le schéma ci-dessous montre qu'il y a augmentation de la motivation dans des conditions où seul un feed-back de performance est donné. Les individus réalisent la tâche :

- sans but ;
- en se fixant spontanément des buts hauts et bas.



Dans le domaine du sport, ce type de fonctionnement a été utilisé ou tout du moins tente d'être mis en application au regard de certains sports.

En natation D Chollet a installé des plaquettes équipées de capteurs de force aux mains des nageurs. Les résultats par télémétrie analysent la force de pression des nageurs dans l'eau. Si l'écart en fonction d'un modèle est trop important, une sonnette retentit dans le but d'en informer le nageur.

La discrédance peut être réduite en changeant les buts. Il arrive souvent dans ce type de fonctionnement que les sujets constatent un écart important entre leur résultat actuel et le résultat désiré. Il convient dans ce cas de diminuer la difficulté du but.

#### 4.3.2. Fixation du but, processus de feed-back négatif et de feedforward (22.03.99)

La théorie du feed-back est intéressante mais critiquée dans la mesure où elle suppose un modèle de fonctionnement parfait, c'est à dire finalement au repos ou en état d'inertie. Dans ce système, une fois que le sujet a réduit sa discrépance, il ne fait plus rien. D'où la nécessité d'un modèle qui consiste à dire que l'individu doit certes réduire l'écart entre le but à atteindre et le résultat mais dès que le but est atteint, on doit créer une nouvelle discrépance. Cela fonctionne en boucle, soit :

----> Création de discrépance ---> Réduction de discrépance ---> nouvelle discrépance.

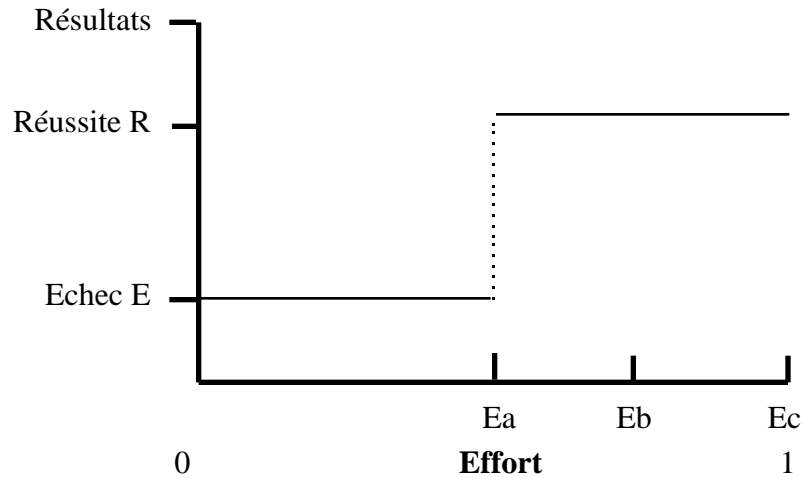
Contrairement à Loke, Kukla (1980) considère que la difficulté des buts n'influence pas directement la performance mais que celle-ci s'influence plutôt au travers d'opérations cognitives. Selon Kukla, la relation but-performance, l'effort dépensé sur une tâche est la conséquence d'une décision préalable concernant la quantité d'effort que l'on consent à fournir. On parle alors d'effort intentionnel qui précède l'effort réel. Il y a un ensemble de quantité d'effort possible parmi lesquels on peut choisir.

**La difficulté du but n'est pas à considérer comme la difficulté réelle du but mais la difficulté perçue qui est relatif avec le rapport en soi , la confiance, l'estime de soi, etc ...**

##### 4.3.2.1. La valence ou valeur du but

Si le but n'a pas d'importance pour le sujet, il consent à dépenser peu d'effort. A contrario, si la valeur du but est élevée, le sujet cherchera à produire plus d'efforts.

Relation théorique entre l'effort et le résultat attendu (d'après Kukla, 1972).

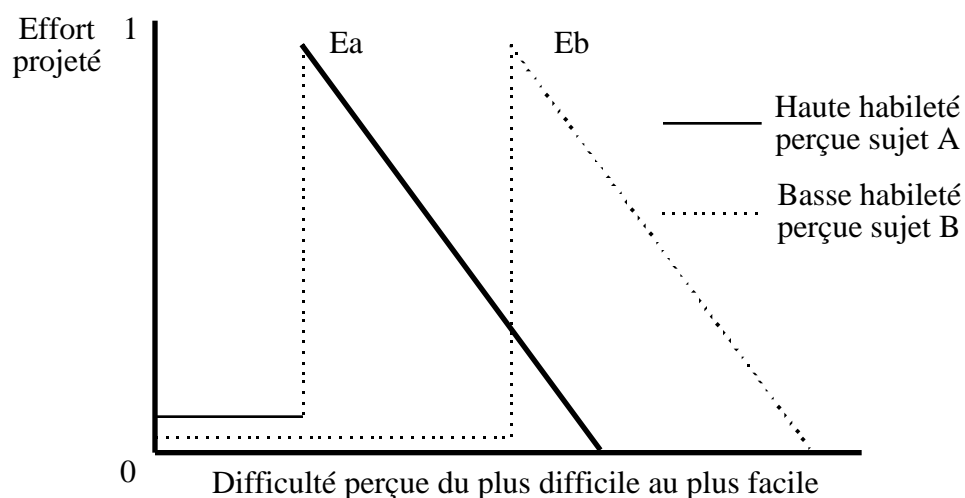


Tant que le sujet pense que le but de la tâche peut-être atteint, il consentira à fournir une quantité d'efforts proportionnels à la difficulté perçue par l'exigence de la tâche. Lorsqu'il atteint le maximum d'efforts possibles toutes tâches plus difficiles ne pourra plus être réussies. Dans ce cas l'investissement d'efforts deviendra nul.

Une autre variable va jouer un rôle important dans cette relation effort-performance, il s'agit de l'habileté perçue, c'est à dire le niveau de compétence que le sujet s'attribue dans un domaine de tâches particulières.

Si on prend deux sujets l'un ayant une haute habileté et l'autre un faible niveau d'habileté, le moment où les sujets vont renoncer à faire des efforts seront différents en fonction de la difficulté perçue. Les sujets à basse difficulté perçue vont commencer à s'investir sur des tâches en rapport avec leur compétence, c'est à dire de faible niveau. Ils vont de ce fait atteindre beaucoup plus rapidement les possibilités maximum de la tâche et se désengager plus vite que les autres. La relation étant linéaire.

Relation théorique entre la difficulté perçue de la tâche, l'effort projeté pour des individus à haute ou à basse habileté perçue (d'après Kukla 1972a).



L'exemple de Yukelson (1981) a mis en évidence par une expérience ces faits.

Il a demandé à des sujets de lancer des fléchettes sur une cible. Les sujets voyaient leur résultat mais les expérimentateurs les truquaient en disant par exemple qu'il appartenait à la catégorie des 10 meilleurs ou des 10 plus mauvais. Les sujets à basse habileté à qui on a dit qu'ils étaient dans les 10 mauvais ont été invités à refaire 10 autres lancers. Ils s'est avéré que leurs nouveaux lancers étaient plus mauvais. La manipulation du feed-back a pour but de faire penser que la tâche était plus facile ou plus difficile que pensée.

En conclusion, les sujets à basse habileté à qui on faisait penser que la tâche est plus difficile que prévue en les catégorisant parmi les mauvais, finirent par penser que la tâche leur était hors de portée et lors des 10 nouveaux essais virent leur performance diminuer. A l'inverse, les sujets à haute habileté à qui on disait que la tâche est plus difficile et qu'on avait catégorisé dans le groupe des bons pensent que c'est dans leur possibilité et virent leur performance augmenter lors des 10 nouveaux essais.

Donc la performance n'est pas uniquement le résultat exclusif de l'habileté mais aussi une interprétation du sujet entre la difficulté de la tâche et le niveau d'habileté du sujet.

#### 4.4. Les explication affectives et attentionnelles

##### 4.4.1. Les émotions

Selon Weiner, les émotions ont une qualité d'expérience positive ou négative, c'est à dire qu'elles sont quelque chose que la personne aime et désire avoir en plus (plus de joie, d'amour, de fierté) ou quelque chose que la personne désire avoir en moins ou être débarrassé (moins de tristesse, de haine, de honte).

Les caractéristiques positives ou négatives des émotions varient en amplitude ainsi on peut ressentir une petite ou une grande quantité de bonheur (être un peu triste ou beaucoup triste).

Les émotions peuvent être accompagnées de certaines expressions faciales et de postures corporelles. Le sourire accompagne souvent les émotions positives, les lèvres serrées et les muscles faciaux contractés accompagnent le colère.

Les émotions sont des signaux pour certains comportements. On s'efforce d'éliminer l'objet de la colère. La gratitude donne naissance à une faveur réciproque.

Les émotions suivent souvent des pensées particulières. Ex : si on obtient une mauvaise note et qu'on pense que c'est de la faute du correcteur qui est trop sévère, on peut éprouver un sentiment de colère et l'inverse pour une bonne note.

**Ce qui détermine les émotions, c'est l'interprétation subjective et non pas l'effet réel.**

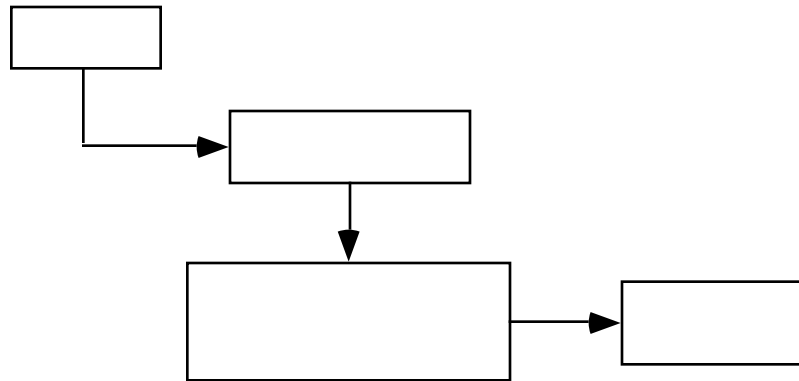
##### 4.4.2. Le déclenchement des émotions

Deux théories s'opposent au déclenchement des émotions :

une théorie qui pense que c'est la perception directe d'une situation qui est responsable des émotions ;

une autre approche qui est cognitive pense que l'émotion est la conséquence d'une évaluation cognitive. L'émotion naît de la comparaison d'un objet ou d'un événement actuels en fonction des buts que l'on poursuit. Si ce qu'on perçoit va dans le sens du but que l'on poursuit alors l'émotion est positive. A contrario, si l'on note un décalage l'émotion sera négative.

Dans cette théorie cognitive, tous les processus émotionnels sont infra-conscients.



On distingue donc quatre éléments :

l'objet : toute émotion porte sur quelque chose, soit sur un objet, un événement, une pensée ou encore une autre émotion. ;

- la cognition : l'objet doit être perçu et identifier :
  - on perçoit,
  - on catégorise,
  - on le ramène à la situation générale
- l'évaluation : comparaison obligatoire de l'événement par rapport à une préoccupation ;
- l'émotion : facteur qui déclenche l'action.

#### 4.4.3. Les évaluation cognitives et les buts poursuivis par les sujets

Toutes émotions surgit donc d'un processus de comparaison entre un événement perçu et les buts que l'on poursuit. Si l'événement indique soit l'atteinte, soit un progrès vers un but positif, l'émotion sera alors positive. Si l'événement indique un retard ou un éloignement vers l'atteinte d'un but positif, alors l'émotion sera négative. De même, si l'événement indique l'atteinte ou un progrès que l'on veut éviter, l'émotion sera négative.

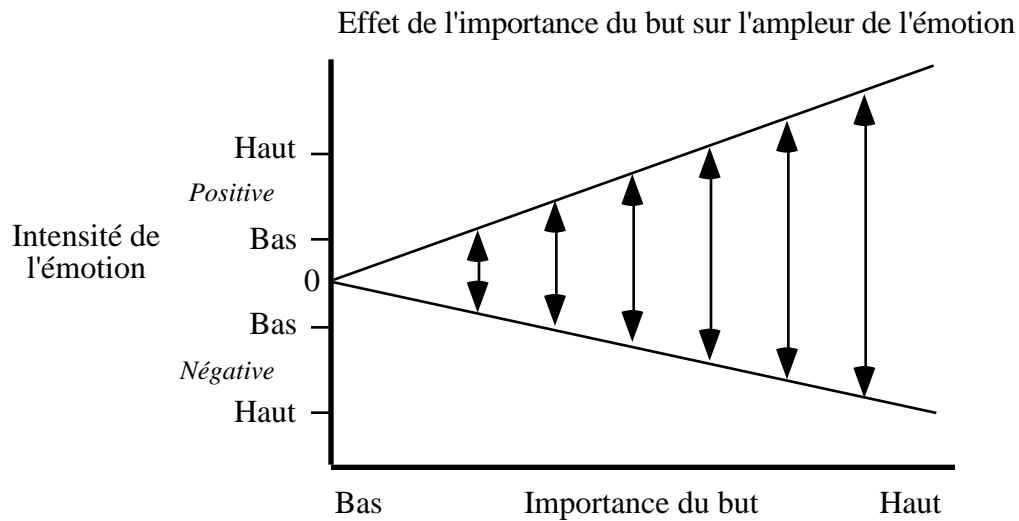
Tout ce qui peut-être un signe d'incompétence est source d'affect négatif.

Tout ce qui indique un progrès dans l'estime de soi est une source d'affect positif.

#### 4.4.4. Intensité de l'émotion et importance du but

Les buts peu importants déclenchent peu d'émotion.

Les buts qui développent l'estime de soi, l'honneur, la compétence, si on arrive à les démonter, déclenchent des émotions positives.



Tous les résultats que l'on désire atteindre dans la vie peuvent être à l'origine d'émotions.

#### 4.4.5. Les caractéristiques des émotions

On éprouve rarement une émotion totalement pure. En général, ce que l'on ressent à la suite d'un événement sont des émotions mixtes.

Quand on perçoit des émotions positives ou négatives, il n'y a pas concomitance entre les deux et elles restent bien souvent dépendantes l'une de l'autre.

### 4.5. Emotions et actions

**Toute émotion est le signal de déclenchement d'une action.**

#### 4.5.1. Concernant la relation fixation de but et l'action

Pour Bandura, lorsque les sujets constatent une discrédance entre le but qu'ils poursuivent et les résultats atteints, cette discrédance produit un mécontentement qui sera d'autant plus forte que la discrédance est importante. Cette émotion va déclencher une émotion accrue qui va mettre en jeu la réalisation d'efforts plus importants afin de diminuer cette discrédance. Si le sujet dépasse ne niveau souhaité cela va le conduire à se fixer un but plus difficile.

On distingue :

- les émotions instrumentales qui aident à réguler l'activité générale, c'est à dire le déclenchement, la continuation, la répétition ou l'arrêt de l'activité.

- les émotions sociales qui aident à réguler les relations interpersonnelles et à réguler la conformité ou la coopération avec les attentes sociales.

Ils existent des émotions qualitativement différentes. La joie n'est pas identique à la curiosité par exemple. Ces émotions qualitatives aident à entraîner un certain nombre de comportement chez l'individu.

La fonction adaptative de ces émotions est de pousser l'individu à rechercher à recueillir et à retenir de informations nouvelles. Ce sont ces émotions qui déterminent le comportement exploratoire du sujet.

#### 4.6. En conclusion

Les émotions sont ressenties en fonction de l'atteinte ou non d'un but. Lorsqu'un événement ou un résultat indique que l'on progresse vers le but on ressent une émotion positive. Il faut que le but soit valorisant pour le sujet. Si le but est non désiré, tout progrès vers ce but entraînera une émotion négative. Tout obstacle ou tout éloignement d'un but désiré entraîne une émotion négative ou encore, tout rapprochement vers un but non désiré entraîne une émotion négative.

Les émotions positives ou négatives peuvent être qualitativement différentes. Les différences qualitatives concernent les différences dans les fonctions adaptatives de ces émotions.