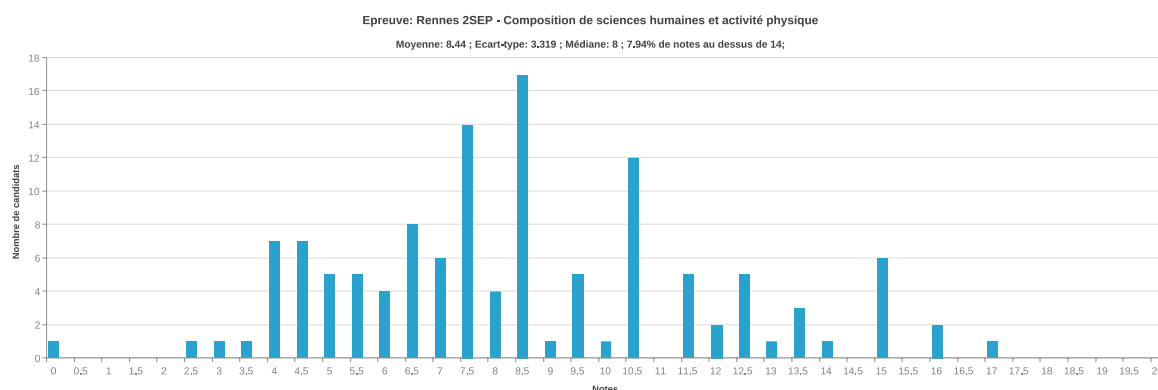


Épreuve SHSAPS Sciences Humaines

Rapport de jury

I- Statistiques



II- Rapport

Rappel du sujet

Que ce soit en sport ou en EPS, les relations humaines représentent un déterminant important de l'engagement des jeunes/sportifs dans les APS. Quels leviers l'enseignant d'EPS et l'entraîneur peuvent-ils actionner pour améliorer la nature de leurs interactions avec les élèves/sportifs, mais aussi les interactions entre élèves (ou entre sportifs), afin de favoriser l'engagement de ces derniers dans les activités physiques ?

Vous expliquerez les fondements théoriques de vos propositions et les illustrerez dans l'APSA ou les APSA de votre choix.

Analyse du sujet, bandeau de correction et caractéristiques des devoirs

Analyse du sujet. Le sujet articule trois mots clés du programme – interactions avec les élèves/sportifs, interactions entre élèves (ou entre sportifs), l'engagement – qu'il s'agissait de mettre en tension tout au long du devoir. En effet, bien que la question soit « quels leviers l'enseignant et l'entraîneur peuvent-ils actionner... », le type de composition attendu en réponse à cette question n'est pas un descriptif listant les différents leviers possibles. Comme dans toute composition, il est attendu du candidat qu'il problématise les relations entre les termes du sujet afin de soulever les tensions. Parmi ces tensions, il y a les difficultés professionnelles, les conditions de validité des stratégies d'intervention, etc. Nous développerons certaines de ces tensions dans la partie III (ci-dessous).

Bandeau de correction. Le bandeau de correction a été élaboré autour de la dimension méthodologique parce qu'elle est structurante de la manière avec laquelle les candidats comprennent le sujet, appréhendent sa problématisation, son traitement argumentaire, et organisent leurs illustrations concrètes. Le bandeau est organisé en 4 niveaux :

- **Devoir anecdotique** (de 0 à 4) :
Le propos n'est pas structuré ou bien hors-sujet.
- **Devoir descriptif** (de 5 à 9) :
Définition très partielle des concepts d'interaction et d'engagement, argumentation descriptive (qui ne développe pas les mécanismes qui favorisent ou non l'engagement) ou qui glisse sur des concepts connexes (motivation, estime de soi, etc.) sans être mise en relation explicite avec les termes du sujet.
- **Devoir explicatif** (de 10 à 14) :
Définitions claires des concepts d'interaction et d'engagement, argumentation fondée sur des modèles théoriques, mais peu référencée, souvent ciblée sur un seul concept (e.g., motivation)
- **Devoir systémique** (de 15 à 20) :
Composition qui met en relation interaction et engagement, qui développe une argumentation étayée et référencée, et qui articule plusieurs concepts (e.g., motivation, cohésion, feedbacks, émotion, habiletés motrices)

Caractéristiques de la majorité des devoirs (notes comprises entre 6/20 et 12/20)

- La majorité des copies se sont **focalisées sur le terme « interactions » en oubliant de le mettre en relation avec celui d'engagement.** Le terme d'engagement a d'ailleurs été très peu défini par les candidats, dans seulement 10% des copies environ (alors qu'il était souligné dans le sujet).
- La majorité des copies ont davantage traité « les interactions enseignant – élèves » que « les interactions entre élèves ». Or, il était attendu un traitement équilibré de ces deux aspects du sujet.
- La majorité des copies ont témoigné d'une bonne connaissance des théories de la motivation (en particulier la théorie de l'autodétermination et de la théorie des buts d'accomplissement), que les candidats ont mobilisé pour mettre en évidence les effets des comportements de l'enseignant sur la motivation des élèves.
- La majorité des copies ont proposé un devoir plutôt « descriptif », focalisé sur les leviers susceptibles d'affecter les interactions, en omettant discuter des conditions d'utilisation de ces leviers et leur pertinence au regard du contexte de l'intervention.
- Dans la majorité des copies, les théories et connaissances scientifiques mobilisées auraient mérité d'être référencées de manière plus systématique et rigoureuse. Pour rappel, référencer une théorie consiste à mettre entre parenthèses le nom de l'auteur et la date de publication. Par exemple, pour la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017).
- La majorité des copies se sont peu appuyées sur les différences entre contexte éducatif et contexte sportif (qui sont des éléments assez récurrents dans les sujets de cette épreuve). Or, s'appuyer sur ces différences (e.g., enseignement obligatoire vs. pratique volontaire, variété des APSA supports d'enseignement vs spécialisation dans une APSA ; objectifs d'éducation vs objectifs compétitifs), peut permettre de varier les illustrations, mettre en évidence des spécificités, souligner des nuances contextuelles dans l'analyse du sujet, etc.

III- Proposition de traitement

Le texte ci-dessous propose quelques orientations pour le traitement du sujet – sans pour autant être rédigé comme une composition aboutie – et permet d’illustrer les différents conseils pour progresser présentés dans la partie IV de ce rapport.

- 3 -Une interaction est une relation d’interdépendance ou de dépendance réciproque entre l’activité de plusieurs acteurs (Lexique pour l’action, 2016). Que ce soit en EPS ou en sport, nous pouvons distinguer les interactions entre l’enseignant/entraîneur et les élèves/sportifs d’une part, et les interactions entre élèves (ou entre sportifs) d’autre part. Alors que les premières sont essentiellement de nature dissymétrique, tant au niveau du statut que de la compétence, les secondes, en revanche, sont généralement plus symétriques. Toutefois, des statuts différents entre les joueurs d’une même équipe (e.g., capitaine, remplaçant) ou des niveaux de compétence hétérogènes au sein d’une même classe en EPS peuvent également donner lieu à des interactions relativement dissymétriques entre sportifs et élèves. Plusieurs théories issues du champ de la psychologie générale et de la psychologie du sport (e.g., théories de la motivation, Ryan & Deci, 2017 ; Nicholls, 1989 ; théorie de l’interdépendance sociale, Deutsch, 1949 ; théories sociocognitives de l’apprentissage ; Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988 ; théorie de la cohésion, Carron & Hausenblas, 1998) peuvent être mobilisées pour éclairer les effets de ces interactions sur l’engagement et dégager des pistes pour l’intervention.

Le terme « engagement » est généralement utilisé pour caractériser l’investissement actif d’un individu (élève ou sportif) dans une situation d’apprentissage (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Plus précisément, il correspond à la qualité de l’investissement des individus dans les activités proposées, c’est-à-dire avec les personnes, activités, buts, valeurs et lieux qui leur sont reliés (Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), l’engagement est un concept multidimensionnel formé de trois composantes distinctes mais fortement inter-corrélées : (1) l’engagement comportemental (e.g., l’effort, la concentration et l’attention dont fait preuve un élève) ; (2) l’engagement émotionnel (e.g., la présence d’émotions facilitatrices comme l’intérêt, la curiosité et l’enthousiasme et l’absence d’émotions associées à l’abandon de la tâche telles que le désarroi, la colère, l’anxiété, la peur ou la frustration) ; et (3) l’engagement cognitif (e.g., l’utilisation de stratégies d’apprentissage élaborées, le traitement en profondeur de l’information).

Problématique. Nous tenterons de montrer au cours de ce devoir que si les interactions entre l’enseignant/entraîneur et les élèves/sportifs et entre élèves/sportifs sont de nature à favoriser l’engagement comportemental, émotionnel et cognitif de ces derniers, la dynamique positive des interactions sociales qui favorise engagement ne s’instaure pas toujours spontanément dans un groupe sportif. Il sera nécessaire, tant pour l’enseignant d’EPS que pour l’entraîneur, de connaître les fondements théoriques sous-jacents aux interactions sociales positives afin de pouvoir mobiliser sur le « terrain » les leviers qui participent à la dynamique de l’engagement.

Relation enseignant-élèves (entraîneur-sportifs) et engagement. Dans cette première partie, le candidat peut aisément mobiliser les théories de la motivation. En effet, l’engagement est la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond (Escriva-Boulley, Tessier, Sarrazin, 2018). Plusieurs théories de la motivation expliquent comment l’enseignant/l’entraîneur peut influencer sur la motivation et donc l’engagement des élèves/sportifs dans l’apprentissage.

Par exemple, la théorie de l’autodétermination (Ryan & Deci, 2017) postule que la motivation dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux (i.e., autonomie, compétence et proximité sociale), qui elle-même est fortement influencée par les comportements (i.e., le style motivationnel) de l’enseignant/entraîneur (pour une synthèse de ces travaux voir Escriva-Boulley, Tessier, Sarrazin, 2018 ; Tessier, Sarrazin, Trouilloud, 2006).

Dans ce développement, il s’agirait de montrer que certaines dimensions du style motivationnel favorisent l’engagement de l’élève/sportif (i.e., le soutien de l’autonomie, la structure et l’implication), et que d’autres au contraire l’entravent (i.e., le contrôle, le chaos et l’hostilité). Afin de ne pas cibler l’argumentaire uniquement sur le style motivationnel (ce qui conduirait à un traitement partiel du sujet), il est impératif que le candidat fasse régulièrement le lien avec les différents composants de l’engagement. Par exemple, il s’agirait de souligner que si l’utilisation un style motivationnel contrôlant (i.e., se caractérisant par l’utilisation de leviers de type récompense/punition) de la part de l’enseignant d’EPS peut favoriser l’engagement comportemental, ses effets seraient en revanche très délétères sur l’engagement

émotionnel et cognitif. Aussi, pour répondre à la problématique annoncée (i.e., connaître les fondements théoriques sous-jacents aux interactions sociales positives), le candidat peut souligner le fait que les travaux de recherche sur le style des enseignants ont montré qu'en dépit de ses intentions bienveillantes, l'enseignant avait souvent tendance à adopter un style motivationnel qui menace la satisfaction des besoins psychologiques des élèves et donc leur engagement. En effet, en raison des pressions qui pèsent sur l'enseignant (e.g., manque de temps, comportements perturbateurs des élèves, attentes élevées de l'institution), il a tendance à recourir plus spontanément à un style menaçant qu'à un style soutenant les besoins (Escriva-Boulley et al., 2018). Ainsi, la connaissance par l'enseignant de ce phénomène pourrait l'aider à en prendre conscience et à s'en prémunir dans l'interaction avec ses élèves. La théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989) représente un autre éclairage théorique susceptible d'analyser les relations entre interactions entraîneur – sportifs et engagement. Dans cette deuxième sous-partie, il serait nécessaire de prendre des illustrations plutôt dans le contexte sportif afin d'équilibrer les exemples. Cette approche de la motivation est intéressante pour montrer le fait que valoriser le but d'implication de l'ego (ou de performance) peut favoriser un désengagement des sportifs qui doutent de leur compétence. Afin de pallier cette situation, il est recommandé d'orienter les sportifs vers des buts d'implication dans la tâche (ou de maîtrise). Dans cette perspective, le climat motivationnel instauré par l'entraîneur peut favoriser des interactions sociales bénéfiques en termes d'engagement (pour une synthèse en français de cette théorie v. Tessier & Mascret, 2016). L'acronyme TARGET (Epstein, 1988) résume les différents leviers – Tâche, Autorité, Reconnaissance, gestion des Groupes, Évaluation et gestion du Temps – que l'entraîneur est susceptible d'actionner pour favoriser l'engagement de tous les sportifs dans l'apprentissage (pour une synthèse de ces travaux en français, voir Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006). Là aussi, lors du développement sur les différents leviers et de leur illustration, il est indispensable d'établir des relations spécifiques avec les 3 dimensions de l'engagement. En définitive, en s'appuyant sur ces deux théories de la motivation, cette partie démontre l'importance pour l'enseignant/entraîneur de bien connaître les ressorts de l'engagement des élèves/sportifs afin de pouvoir mobiliser les bons leviers. Plusieurs nuances seraient pertinentes à apporter au cours de cette démonstration afin de montrer que la réalité est un peu plus complexe qu'une simple application des théories de la motivation. Par exemple, il serait opportun de souligner que les modèles théoriques sont surtout mobilisables avant l'action, et non pas pendant action, ce qui nécessite pour l'intervenant de faire ses choix pédagogiques favorables à l'engagement en amont l'intervention, au moment de conception de la séance.

Relation interactions entre élèves/sportifs et engagement. Dans cette partie qui porte sur les relations sociales entre les élèves/sportifs, la théorie de l'interdépendance sociale, les théories sociocognitives de l'apprentissage, et les modèles sur la cohésion sont intéressants à mobiliser pour éclairer les leviers de l'engagement.

Par exemple, la théorie de l'interdépendance sociale (Deutsch, 1949, Johnson et Johnson, 2005, Butera et Buchs, 2019) met en évidence le fait qu'il ne suffit pas de mettre des élèves en groupe pour qu'ils coopèrent et s'engagent dans l'apprentissage. On le voit bien en EPS, proposer des sports collectifs ne génère pas automatiquement de l'entraide entre les élèves. Au contraire, cela peut conduire à la rivalité et aboutir au désengagement de certains (i.e., ceux qui doutent de leur compétence, voir ci-dessus le paragraphe sur les buts de performance). Pour que la coopération s'installe et soit génératrice non seulement d'engagement comportemental, mais surtout d'engagement émotionnel et cognitif, 5 déterminants de l'apprentissage coopératif ont été mis en évidence dans la littérature scientifique : (1) l'interdépendance positive (e.g., la poursuite d'objectifs communs), (2) la responsabilité et l'obligation de rendre des comptes (e.g., la facilité d'évaluer les contributions de tous les membres du groupe aux objectifs du groupe), (3) les interactions promotrices (e.g., l'échange des ressources nécessaires, la prise en compte du point de vue du partenaire, l'encouragement de l'engagement des autres), (4) les compétences sociales (e.g., faire confiance aux autres membres du groupe, communiquer de manière précise et non équivoque, tolérer et soutenir les autres membres, réguler les conflits de manière constructive), et (5) le traitement de groupe (i.e., les processus métacognitifs permettant au groupe de reconsidérer les décisions et d'éviter les phénomènes de recherche de concordance). Là aussi, comme dans la partie précédente, tout en se focalisant sur le développement de la théorie il ne faut pas oublier de raccrocher les propositions aux différentes dimensions de l'engagement.

D'autres théories, comme les approches sociocognitives de l'apprentissage peuvent permettre au candidat de compléter et nuancer les arguments qui viennent d'être développés. L'article de Beaudichon, Verba et Winnykamen (1988) propose une bonne synthèse de plusieurs modalités d'interaction sociales susceptibles de favoriser l'engagement. Trois types d'interaction pourraient être développés : les interactions se produisant dans des dyades symétriques, celles se produisant dans des dyades dissymétriques et l'apprentissage par observation. Nous ne développerons pas ces travaux, mais ils constituent un appui intéressant pour éclairer l'effet des relations sociales sur l'engagement des élèves en EPS.

Enfin, une troisième approche intéressante pour examiner l'effet des interactions sociales entre athlètes sur leur engagement au sein des groupes sportifs est la cohésion. La cohésion renvoie à « un processus dynamique reflété par la tendance du groupe à rester lié et à rester uni dans la poursuite de ses objectifs instrumentaux et/ou pour la satisfaction des besoins affectifs des membres » (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998). Une forte cohésion au sein d'un groupe sportif est susceptible de favoriser les trois dimensions de l'engagement : comportemental, cognitif, émotionnel. Afin de démontrer cette affirmation, le candidat peut développer les relations entre les leviers de la cohésion et l'engagement. Deux leviers essentiels peuvent permettre à l'entraîneur de solidifier la cohésion de son équipe : (1) fortifier la cohésion sociale en renforçant le sentiment d'appartenance, de proximité et de similitude envers le groupe et les individus qui composent, et (2) fortifier la cohésion opératoire en renforçant le sentiment de participer à la productivité et aux objectifs du groupe.

En définitive, cette partie, à l'instar de la précédente, visait à démontrer que la connaissance des modèles théoriques relatifs aux interactions sociales peut éclairer les choix de l'intervenant (enseignants d'EPS ou entraîneur) désireux de stimuler l'engagement des élèves/sportifs.

Cette proposition n'est ni exhaustive ni aboutie, mais elle vise surtout à mettre en évidence le fait que quel que soit le sujet – même lorsqu'il démarre par « quels leviers » - il est toujours attendu du candidat qu'il/elle démontre sa maîtrise des modèles théoriques et les incidences pour l'intervention qu'il/elle tire de la connaissance de ces théories.

IV- Conseils pour progresser (identiques à ceux proposés dans le rapport de jury de 2020)

Le bandeau étant structuré autour de la dimension méthodologique, les conseils qui suivent visent à proposer quelques outils d'analyse et de traitement des sujets permettant aux candidats de stabiliser une démarche de réponse aux sujets se situant dans les niveaux 3 et 4 de ce bandeau.

Démarche d'analyse :

- Bien lire le sujet afin de repérer et d'entourer les blocs de mots clés
- Si l'un de ces blocs de mots renvoie à une thématique que vous avez particulièrement travaillé en préparant le concours, alors méfiez-vous du risque de polariser votre devoir sur cette thématique. Cela pourrait vous conduire à glisser vers un traitement partiel, voire un hors-sujet
- Définir et caractériser chacun des blocs que vous avez entourés. Il s'agit ici de faire ressortir 2 ou 3 idées fortes sous-jacentes à chacun de ces thèmes.
- Essayer de mettre en tension les idées identifiées afin de faire émerger les enjeux, les problématiques du sujet.

Démarche de traitement du sujet :

- Choisir la structure de devoir qui répond le mieux au sujet. Le sujet de cette année commençait par la locution « quels leviers », il est indispensable que chacune des parties propose différents leviers d'intervention.
- Que vous choisissiez un plan en deux ou en trois parties, il est nécessaire que ces parties soient cohérentes entre elles et équilibrées (volume, nombre d'arguments et d'illustrations)
- Dans chacune des parties du devoir, il est indispensable de croiser les termes du sujet. Dans ce devoir, il aurait été hors-sujet de faire une partie sur « les interactions », et une autre sur

« l'engagement ». La pertinence d'un devoir réside dans la capacité du candidat à discuter des relations existantes entre les termes du sujet.

- L'argumentation est une démonstration qui consiste à apporter la preuve de ce qu'on avance en s'appuyant sur des connaissances scientifiques référencées. Argumenter ce n'est pas affirmer, c'est expliquer pourquoi. La référence scientifique entre parenthèses – auteur et date – ne fait pas l'argumentation mais est pour autant indispensable au correcteur pour situer le niveau de maîtrise théorique du candidat.
- L'illustration est une composante indispensable du développement qui permet d'évoquer les incidences pratiques des arguments développés. Elle permet de montrer au correcteur que l'on s'est approprié le concept théorique et que l'on en voit les applications concrètes.
- En conclusion, synthétiser les idées fortes développées dans l'argumentation et ouvrir des perspectives, par exemple pour l'intervention.

Soigner la forme :

- Il est évident qu'une copie bien écrite (au niveau calligraphique), bien structurée (avec des paragraphes distincts marqués par des alinéas) et propre (sans ratures) suscite à meilleur *a priori* chez le correcteur qu'une copie difficile à lire, peu aérée et jalonnée de ratures.
 - S'évertuer à faire des phrases courtes. Il est plus facile de suivre un raisonnement développé par des phrases courtes que par des phrases longues riches en conjonctions (que, qui, or, car, mais).
 - Être vigilant aux fautes d'orthographe et de grammaire qui peuvent pénaliser l'intelligibilité du propos.
-