

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 14 | Décembre 2025



**LA PLACE DU JEU EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

Mots clés : Éducation physique | Compétences socio-émotionnelles | Volleyball | Cycle 2



Magali Descoedres

Professeure associée, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.



Patrice Reuse

Maître d'EPS et animateur pédagogique, Établissement primaire et secondaire de Vevey, Vevey, Suisse.

patrice.reuse@edu-vd.ch

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE PAR LE JEU

UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES EN VOLLEYBALL AVEC DES ÉLÈVES DU CYCLE 2

Résumé : Cette recherche-action met en place une séquence de volleyball visant à renforcer et développer les compétences socio-émotionnelles (e.g., collaborer, communiquer, gérer les émotions) d'élèves de 8^e année en intégrant pleinement les dimensions socio-émotionnelles dans la conception et la mise en œuvre des activités. En prenant appui sur le jeu collectif, cette démarche propose une approche intégrée du développement socio-affectif et moteur des élèves, en lien avec les attendus du Plan d'études romand. Elle vise à répondre aux tensions relationnelles récurrentes observées dans les pratiques scolaires, tout en faisant du jeu un levier d'apprentissage transversal. Le dispositif comprend un cadre d'apprentissage explicite, une séquence de six leçons de volleyball, une grille d'auto-évaluation, l'enregistrement vidéo des séances, ainsi que trois entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant. Les résultats montrent une progression des compétences socio-émotionnelles, une adhésion des élèves et des effets formatifs pour l'enseignant, mettant en évidence la portée du jeu comme outil éducatif global.

Les textes prescriptifs comme le Plan d'études romand (PER), duquel les élèves de notre contexte vaudois dépendent, accordent une importance particulière aux capacités transversales. Le but est notamment de favoriser le bien-être scolaire, tant social qu'émotionnel des élèves. Toutefois, les descripteurs du PER n'indiquent pas l'opérationnalisation concrète permettant de tendre vers l'acquisition de ces compétences socio-émotionnelles. En effet, l'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir les cinq capacités transversales (PER, Description des Capacités transversales). A l'instar de ce commentaire général, les descripteurs indiquent eux aussi des intentions, des finalités, mais nullement la manière dont pourrait ou devrait s'y prendre l'enseignant. Dans le cadre des cours d'éducation physique, les situations ludiques et les jeux collectifs sont fréquemment mobilisés pour favoriser à la fois le développement moteur et la socialisation des élèves.

Durant leurs cours, les enseignants d'éducation physique remarquent que les transgressions de règles représentent l'élément majeur provoquant des émotions négatives (Descoedres et al., 2022), notamment dans les jeux collectifs (Benvegnen & Rama, 2025). De plus, alors que les situations conflictuelles entre élèves ou entre

l'enseignant d'éducation physique et ses élèves (Benvegnen & Rama, 2025) sont une source d'émotion négative importante, il semblerait qu'un manque d'opérationnalisation soit présent, notamment chez les novices (Descoedres & Hagin, 2021). Les jeux, par leur nature même, confrontent les élèves à des règles, à des adversaires, à des coéquipiers et à des situations de tension, d'échec ou de victoire. Dès lors, comment structurer le jeu pour qu'il devienne un véritable support d'apprentissage social et limite les violences et situations conflictuelles?

Les recherches en sciences de l'éducation, notamment celle de Fanchini (2016) démontrent l'impact des compétences socio-émotionnelles sur l'élève en milieu scolaire d'une part et d'autre part sur l'individu dans la société. Leur opérationnalisation relève donc uniquement du savoir-faire des enseignants et ce, malgré les textes prescriptifs qui déterminent la ligne du Département de l'instruction publique. Morlaix (2015) définit les compétences socio-émotionnelles comme des compétences comportementales qui renvoient à une norme sociale que les élèves devraient acquérir pour pouvoir entrer dans les apprentissages. Fanchini (2016) décline des compétences socio-émotionnelles interindividuelles et intra-individuelles. La première catégorie comprend la sociabilité, l'altruisme, le

leadership, l'écoute, la politesse, l'empathie, la communication, la capacité de résolution de conflit, la coopération, la participation et la capacité d'adaptation, toutes représentant des qualités nécessaires à un bon climat de classe. La deuxième catégorie comprend des compétences sociales telles que l'autonomie, l'attention, la discipline ou encore le dynamisme qui relèvent de la gestion de soi-même, alors que la première catégorie identifie des éléments de gestion des relations à autrui. Dans le contexte des jeux collectifs, ces compétences se manifestent à travers la gestion des interactions, le respect des règles, le fair-play ou encore la solidarité entre pairs.

Cette étude exploratoire s'est inspirée du déficit constaté des compétences socio-émotionnelles interindividuelles chez les élèves durant les cours d'éducation physique, notamment dans les jeux (Reuse, 2023). Patrice Reuse constate dans sa pratique enseignante des comportements variables chez les élèves, tantôt bienveillants, tantôt maladroits, voire inappropriés, essentiellement dans les pratiques de l'axe thématique des jeux (CM24). Les conflits et les gestes de colère dans les jeux sont fréquents, la frustration n'est pas toujours gérée de manière adéquate et les commentaires sur l'arbitrage parfois acerbes. Face aux comportements conflictuels ou inappropriés observés dans les jeux en EP, cette étude cherche à explorer comment un cycle de volleyball, conçu comme un espace de jeu réglementé et coopératif, peut permettre de travailler explicitement les compétences socio-émotionnelles des élèves (Reuse, 2023).

Méthode

Contexte et participants

L'étude s'inscrit dans une recherche-action menée auprès d'une classe de 8^e année en éducation physique, conformément à la CM24 du PER (« Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu »). Après obtention des autorisations de la direction et des parents, une séquence de six leçons de volleyball (45 minutes chacune) a été planifiée. La séquence visait deux types d'objectifs : a) spécifiques à la discipline avec l'acquisition des gestes fondamentaux (passe haute et manchette), b) transversaux (e.g., Tableau 1) par le développement des compétences socio-émotionnelles (collaboration, respect des règles, gestion des émotions). Chaque leçon suivait une structure en six parties : a) accueil et présentation des objectifs (3 min) avec rappel du cadre de travail en lien avec la recherche, b) échauffement (12 min) à travers des jeux et exercices techniques (passe haute pour les 3 premières leçons,

manchette pour les 3 suivantes), en groupes par affinité, c) défi collectif (3 min) avec activité favorisant la coopération et la solidarité tout en étant liée à l'objet d'apprentissage du volleyball, d) jeu de volleyball évolutif (12 min) : du 1 contre 1 au 3 contre 3, avec rituels de fair-play et équipes stables et hétérogènes, e) routine (5 min) à travers du jeu collectif en deux équipes fixes, intégrant les rituels de fair-play, f) retour au calme et mise en commun (5 min) avec le remplissage du questionnaire d'auto-évaluation et discussion collective.

Outils de recueil de données et traitement

La grille d'auto-évaluation créée par l'enseignant et composée de 20 items cherchait à mesurer les perceptions des élèves au niveau de leurs compétences socio-émotionnelles. Elle a été complétée par chaque élève avant le début de la séquence et également après chaque leçon et par l'enseignant à deux reprises (avant le début de la séquence et à la fin de celle-ci). Ces items portaient notamment sur la capacité à encourager et complimenter les pairs, à collaborer avec tous les membres de la classe, à respecter les règles et les décisions, à gérer ses émotions en situation de jeu, ainsi qu'à reconnaître et exprimer ses propres émotions de manière appropriée.

Les données ont été traitées par des analyses descriptives. Cette grille a servi autant de recueil de données que de support pédagogique auprès des élèves. Les scores ont été calculés en attribuant une valeur de 1 à 5 à chaque item du questionnaire (1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord). Pour chaque élève, un score global a été obtenu en faisant la moyenne des 20 items. La moyenne de la classe correspond à la moyenne des scores individuels pour chaque leçon. L'écart-type a été calculé sur ces scores individuels afin d'évaluer l'homogénéité des compétences socio-émotionnelles au sein du groupe.

De plus, chaque leçon a été filmée permettant à l'enseignant de se visionner en activité et à trois reprises (après les leçons une et deux, après les leçons trois et quatre et enfin après les leçons cinq et six), un entretien d'auto-confrontation simple s'est déroulé avec la directrice de ce travail de recherche. Le but de ces entretiens était de faire revivre à l'enseignant son activité, de la mettre en mots, d'explorer de nouvelles possibilités d'actions, de la transformer et de prendre conscience non seulement de l'activité réalisée, mais aussi de l'activité réelle (qui comprend la part empêchée, ce que l'enseignant aurait voulu faire, mais n'est pas parvenu à faire en situation de travail). L'enseignant sélectionnait lui-même les extraits

<p>Aider et encourager ses camarades. <i>Mettre ses compétences au service des autres, dire un compliment pour une belle action.</i></p>
<p>Collaborer avec toutes les personnes de la classe. <i>Accepter la composition des équipes et donner la même importance à toutes les personnes du groupe.</i></p>
<p>Gérer ses émotions de manière appropriée. <i>Régler calmement un conflit en lien avec une action de jeu litigieuse. Quitter le jeu et sortir se calmer si trop plein d'émotion</i></p>
<p>Faire preuve de Fair-Play. <i>Respecter les règles de jeu, s'excuser après un geste ou une parole inappropriée, être honnête en situation d'auto-arbitrage, accepter les décisions de l'arbitre, accepter la défaite, féliciter les vainqueurs, chercher le plaisir de jouer.</i></p>
<p>Utiliser les moments de discussion et d'échanges de manière efficace. <i>Être à l'écoute des autres sur ce qu'ils disent et/ou ressentent. Donner son avis et exprimer ses sentiments. Accepter la critique des autres et respecter le temps de parole de chacun.</i></p>

Tableau 1. Le cadre d'apprentissage (Reuse, 2023)

vidéo qui l'affectaient positivement ou négativement et avec l'aide de la directrice de la recherche, en les visionnant, il développait son activité d'enseignant. Les données ont été traitées à l'aide de trois indicateurs issus de Burno et Méard (2018) : l'auto-affectation, la création de nouveaux buts et la généralisation de nouvelles pratiques.

Résultats

Les résultats liés à l'analyse des grilles d'auto-évaluation sur les compétences socio-émotionnelles permettent de mettre en évidence quatre éléments saillants. Tout d'abord, il est intéressant de constater une forte similitude entre l'autoévaluation diagnostique des élèves et l'évaluation de l'enseignant dans le questionnaire sur les compétences socio-émotionnelles. Ainsi, chaque élève semble, avant la séquence, avoir déjà identifié ses forces et lacunes en matière de compétences socio-émotionnelles. Puis, une progression générale positive au fil des six leçons de la séquence est à signaler, ce qui signifie que l'ensemble de la classe s'améliore et l'écart-type (Figure 1) diminue démontrant une plus grande homogénéité entre les élèves. Troisièmement, une bonne progression (Figure 2) individuelle de chaque élève se dessine. Il est intéressant de souligner que les élèves qui ont fait le plus de progrès sont les élèves avec une faible évaluation diagnostique, qui sont d'ailleurs principalement visés par cette démarche. Quatrièmement, une certaine proportionnalité entre les progrès et les efforts fournis ne semble pas systématique, puisqu'une douzaine d'élèves

semble avoir fourni de gros efforts (d'après les propos déclaratifs des élèves auprès de leur enseignant ainsi que leurs actions) pour peu de progrès réalisés.

De manière générale, la démarche démontre une bonne implication (prise en compte par les élèves des résultats issus des discussions collectives, ouverture et disponibilité pour gérer efficacement un conflit ou encore engagement des élèves pour tendre vers le respect du cadre d'apprentissage) des élèves dans le dispositif et des résultats positifs quant aux compétences socio-émotionnelles.

Du côté de l'enseignant, les trois entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés après les leçons 1-2, 3-4 et 5-6, à partir d'extraits vidéo choisis par l'enseignant lui-même. Ces extraits correspondaient à des moments jugés significatifs (positifs ou négatifs) par l'enseignant.

Concrètement, l'enseignant a pu décrire ses intentions dans ce cycle de volley (création de nouveaux buts en lien avec le volleyball et les dimensions socio-émotionnelles), ses émotions (auto-affectation) et ses choix pédagogiques, puis réfléchir à des alternatives (généralisation de nouvelles pratiques). Par exemple, après avoir observé un conflit entre deux élèves lors d'un jeu évolutif, il a expliqué qu'il aurait souhaité intervenir plus tôt pour instaurer un rituel de médiation. Cette prise de conscience l'a conduit à intégrer, dès la séance suivante, un temps de discussion structuré avant le jeu pour anticiper les tensions.

Ces entretiens montrent que le dispositif, en confrontant l'enseignant à la trace de son activité réelle, a favorisé une évolution de ses pratiques : il déclare avoir ajusté ses attentes, ses interactions et son positionnement pour

renforcer la coopération et la régulation entre pairs. Bien qu'expérimenté (plus de 25 ans de pratique), il souligne que ce travail réflexif lui a permis de repenser la manière dont il cadre le jeu et accompagne les élèves.

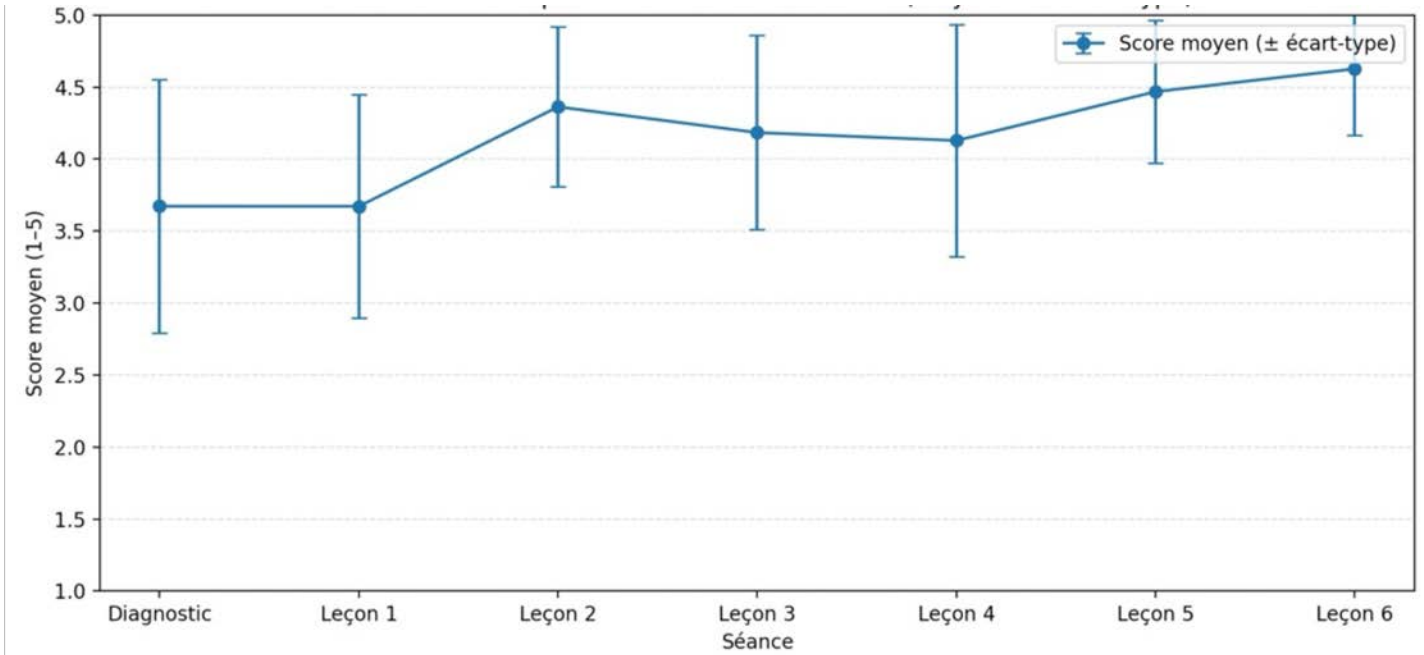


Figure 1. Évolution des scores de compétences socio-émotionnelles au fil des leçons

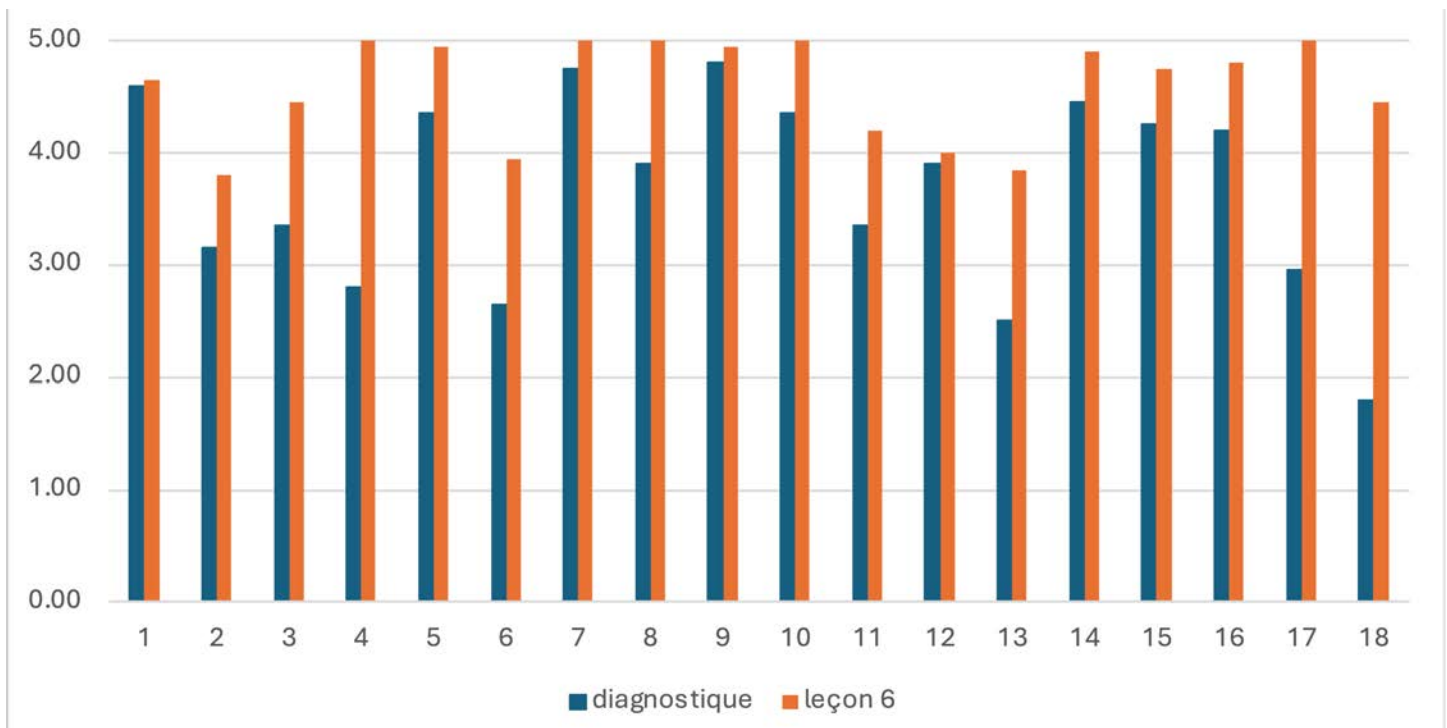


Figure 2. Comparaison individuelle entre l'évaluation diagnostique et la dernière leçon

Conclusion et perspectives

Ce travail montre que le jeu, lorsqu'il est pensé comme un espace d'apprentissage social et non comme une simple pratique technique, peut être un puissant levier éducatif. La spécificité de la séquence réside dans son traitement didactique particulier : chaque leçon intégrait des rituels de fair-play, des défis coopératifs, des temps de discussion structurés et une grille d'auto-évaluation pour travailler explicitement les compétences socio-émotionnelles (collaboration, gestion des émotions, respect des règles). Ces éléments différencient cette séquence d'un cycle de volleyball centré uniquement sur la performance motrice. Les résultats montrent une amélioration des compétences socio-émotionnelles des élèves et une meilleure cohésion

de groupe. Du côté de l'enseignant, les entretiens d'auto-confrontation ont joué un rôle clé : en analysant ses pratiques à partir de vidéos, il a ajusté ses attentes et ses interventions pour renforcer la coopération et la régulation entre pairs. Ce travail réflexif, bien que mené par un enseignant expérimenté, a permis de faire évoluer ses pratiques vers une approche plus intégrée des dimensions socio-émotionnelles. Toutefois, ces effets ont été observés sur une séquence courte (six leçons). L'enseignant s'interroge sur la pérennité de ces compétences à long terme. Une piste serait d'étendre ce type de dispositif à l'ensemble des disciplines du plan d'études et sur un cycle complet, afin de favoriser une réelle transversalité des compétences socio-émotionnelles dans la scolarité.

Bibliographie

- Benvegnen, D. & Rama, A. (2025). L'apparition des conflits dans les sports collectifs en éducation physique au secondaire 1. Mémoire de Master secondaire 1, HEP Vaud.
- Descoedres, M., Cece, V. et Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education* 7:970971. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970971>
- Descoedres, M. & Hagin, V. (2021). Emotionally Significant Situations Experienced by Physical Education Teachers in Training. *Revista De Psicologia Del Deporte (Journal of Sport Psychology)*, 30(1), 250-256. Retrieved from <https://www.rpd-online.com/index.php/rpd/article/view/308>
- Fanchini, A (2016). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III, *Recherches en éducation*, 27. DOI <https://doi.org/10.4000/ree.6304>
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183>
- Plan d'études romand (2011). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Reuse, P. (2023). Comment le volleyball en éducation physique et sportive au cycle 2 peut-il développer et renforcer les compétences sociales : étude exploratoire avec une classe de 8^{ème} année. Mémoire de Master secondaire 1. Haute école pédagogique du canton de Vaud.

