**Impact des jeux coopératifs sur l'évolution de l'estime de soi des adolescents en situation de décrochage scolaire**

**Dans le cadre des rencontres socio-sportives**

|  |  |
| --- | --- |
| **Dr. Rym GRIOUI****Maitre Assistante****Institut Supérieur des Cadres de l’Enfance** **Université de Carthage** | **Samer Ben Fekih****Doctorant en Art, Design et Sciences des Médiations Artistiques** **Institut Supérieur des Cadres de l’Enfance****Université de Carthage** |

**Résumé**

L’objectif de cette recherche était d’étudier l’impact des jeux coopératifs, employés dans le cadre des rencontres socio-sportives du projet WAHDA, sur l’évolution de l’estime de soi d’un groupe d’adolescents en situation de décrochage scolaire âgés entre 13 et 18 ans. L'échantillon initial de cette étude comprenait 24 participants, dont on n’a retenu que 15 adolescents pour l’enquête, issus de l’école deuxième chance «Bab El Khadhra» en Tunisie qui ont participé à l’expérimentation qui s’est déroulée durant l’année universitaire (2021/2022). Pendant la mise en œuvre des activités, un groupe d’étudiants de l’Institut Supérieur des Cadres de l’Enfance a été engagé en tant que des coéquipiers des adolescents et des observateurs participants. Pour répondre aux questions de recherche nous avons utilisé une méthode mixte en employant le questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA) et le Focus Group. Les résultats montrent qu'il y a une relation positive entre la variable estime de soi globale et les rencontres socio-sportives basées sur les jeux coopératifs. Ainsi certains domaines d’estime de soi ont évolué tels que : L’acceptation sociale, les amitiés intimes, l’humour, la créativité et les compétences athlétiques. Alors que d’autres domaines d’estime de soi tels que l’apparence, les compétences scolaires ont atteint une légère diminution.

**Mots Clés :** Le socio-sport, les jeux coopératifs, l’estime de soi, le décrochage scolaire, inclusion sociale.

**Introduction**

La pandémie de COVID-19 a été une source de préoccupation quant à l’augmentation des taux de l’abandon scolaire. En 2020, dernière année scolaire avant la pandémie, il a été estimé que 259 millions d’enfants et d’adolescents dans les enseignements primaire et secondaire étaient déscolarisés[[1]](#footnote-1). En Tunisie, « environ 110 000 enfants d’âge scolaire restent en-dehors du système éducatif chaque année et près de 100 000 élèves sont à risque d’abandon scolaire[[2]](#footnote-2) ». Dans tous les cas, la situation de décrochage scolaire laisse des traces dans la vie de l’individu, en particulier lorsqu'elle se produit pendant l’adolescence : combinées à une inactivité continue et à un manque de but, elles peuvent entraîner une perte d'espoir, une faible estime de soi, un manque de compétence, de la frustration et une détérioration de la santé physique et mentale. À long terme, les adolescents décrocheurs sont de plus en plus exposés à l'exclusion sociale, aux abus, à l'exploitation.

Néanmoins, les mesures existantes de prévention de décrochage scolaire, et les alternatives de prise en charge des adolescents qui quittent l’école trop tôt, ne sont pas suffisantes ; d'où vient l'idée de soutenir cette communauté en adoptant l’approche « Sport pour le Développement » comme outil pour y parvenir. En effet, le sport a été reconnu dans différentes résolutions de l’Assemblée générale des Nations Unies. En 2015, dans son document officiel sur les ODD, l’ONU déclare officiellement que le sport est un outil pour parvenir à l’intégration sociale : « Le sport est lui aussi un élément important du développement durable. Nous apprécions sa contribution croissante au développement et à la paix par la tolérance et le respect qu’il préconise ; à l’autonomisation des femmes et des jeunes, de l’individu et de la collectivité ; et à la réalisation des objectifs de santé, d’éducation et d’inclusion sociale.[[3]](#footnote-3)» Par ailleurs, le S4D est une vision du sport qui priorise les objectifs de développement (par exemple, l'éducation, l’égalité entre les sexes, la santé, l'inclusion, la cohésion sociale, réduire les inégalités, la paix et l’économie). Il s’agit aussi d’une pédagogie, à travers laquelle l’animateur sportif vise à développer des compétences de vie, sociales et professionnelles.

Dans cette même perspective, l’importance de travailler sur des initiatives concertées pluri-acteurs semble d’actualité. Les chercheurs Gilles Potvin et Tièche Christinat précisent qu’« il s’agit  non seulement de collaborer pour mener à bien le projet d’accrochage d’un élève en situation de décrochage, mais de mobiliser des communautés d’acteurs et des réseaux concernés par la situation[[4]](#footnote-4)». Il s’agit de planifier des actions et des pratiques destinées à prévenir et atténuer le phénomène de décrochage scolaire dans une perspective collaborative entre le monde scolaire et extrascolaire(Famille, Organisations de la Société Civile, secteur privé…) qui s’appuie sur une dynamique émergente existante sur un territoire et en travaillant sur le lien entre les structures éducatives et sociales qui partagent le même objectif d’accompagnement et d’insertion sociale et professionnelle pour les adolescents.

Partant de ces considérations, cette recherche propose l’analyse des rencontres socio-sportives du projet WAHDA, une intervention pluri-acteurs coordonnée par l’Institut International pour l'Action Non-Violente et mis en œuvre en partenariat avec la Fondation Solidarité de l’Université de Barcelone et l’Université de Carthage (à travers l'Institut des Hautes Etudes Touristiques et l’Institut Supérieur des Cadres de l’Enfance). Elle intègre aussi la participation des associations « Catalanes Superaccio », « La Rotllana Associació » et « l’Association ADO + ». Dans ce cadre, le socio-sport est employée comme étant un vecteur d’intégration, de cohésion, de renforcement de compétence de vie et de développement de l’estime de soi chez un groupe d’adolescents appartenant à l’école « Deuxième chance », âgés de 14 à 18 ans, issus prioritairement de milieux économiquement défavorisés et en situation de décrochage scolaire.

Ce rapport analyse et résume un processus de recherche-action participative. Il est élaboré en trois parties : la première décrit les rencontres socio-sportives dont la visée est le renforcement de l’estime de soi et l’acquisition des compétences transversales, chez un groupe d’adolescents en situation de décrochage scolaire, afin de mieux les valoriser et faciliter leur insertion sociale. La seconde partie du rapport présente la méthodologie complète de la recherche sous les rubriques suivantes : Choix de la méthode, La population de l’étude, l’échantillon, l’instrument de recherche et procédure. Quant à la troisième partie, elle détaille les résultats de la recherche action participative conduite. Enfin, la dernière partie du rapport fournit quelques perspectives et leçons tirées de ce processus de recherche-action participative pour alimenter de nouvelles recherches sur le sujet.

1. **Délimitation du sujet**
2. **Objet de la recherche**

Le présent projet est né d’une collaboration entre des partenaires locaux et internationaux issus des milieux scientifiques et des acteurs de la société civile. Il propose une offre socio-sportive inscrite dans la durée, pour atteindre des adolescents en situation de décrochage scolaire afin de leur donner les moyens d’une meilleure inclusion sociale. Il s’inscrit autour de 4 objectifs principaux:

* Proposer une méthodologie d’activités socio- sportives hebdomadaire sûres et sécurisées, basée sur des jeux moteurs coopératifs promouvant l’esprit d’équipe et la mixité entre des participants venant de milieux différents.
* Contribuer à promouvoir l'égalité des chances, grâce à la création de binômes réunissant des étudiant(e)s de l’Institut Supérieur des Cadres de l’Enfance et des adolescent(e)s de l’école deuxième chance accompagnés par l’association Ado +.
* Détecter les effets des journées socio-sportives chez des adolescents en situation de décrochage scolaire, en mesurant l’évolution de l’estime de soi et l’acquisition des compétences de vie.
* Publier une recherche action, adressée au grand public et permettant à toute communauté, de s’inspirer de ces stratégies et en développer d’autres, à leur échelle.
1. **La problématique**

Le décrochage scolaire soulève de nombreuses inquiétudes dans l’opinion publique, chez les parents, chez les éducateurs et tous ceux qui sont préoccupés par la situation de l’enfance et l’avenir de la société. C’est aussi un phénomène complexe qui a attiré l’attention de chercheurs de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales. A cet égard, les auteurs spécialistes de la sociologie du sport affirment que les activités sportives doivent être considérées comme une activité sociale et un « moyen efficace de participation à la société[[5]](#footnote-5) [[6]](#footnote-6)». Notons aussi qu’à l’origine, le « socio-sport » était destiné à des publics en mal d’intégration : les « jeunes les plus en difficultés[[7]](#footnote-7) », les « jeunes en situation d’exclusion[[8]](#footnote-8) », ou encore les « jeunes sous-socialisés[[9]](#footnote-9) », etc.

Ainsi, convoquée à la fois pour lutter contre les exclusions sociales et pour renforcer la cohésion sociale, la problématique de cette recherche s’annonce comme suit: **Comment évolue l’autoévaluation des compétences personnelles et l’image de soi des adolescents en situation de décrochage scolaire suite à leurs participations aux rencontres socio-sportives ?**

1. **L’hypothèse**

En lien avec la problématique de recherche, nous avons émis l’hypothèse suivante :

Bien au-delà des notions de plaisir et d’occupation du temps libre, si on pratique des activités socio sportives dans un environnement sûr et favorable, et si des rôles de leaders leurs sont donnés, s’ils sont soutenus continuellement par leurs binômes (les étudiants) et par des adultes de confiance (animateurs, accompagnateurs…), alors les adolescents peuvent se sentir en sécurité, résilients, dignes, connectés, respectés et capables d’espérer un avenir meilleur. Ce bien-être et cette résilience accrue aident à concrétiser une expérience constructive à la base d’une nouvelle image de soi plus positive pour tous les participants.

1. **Présentation des rencontres socio-sportives**

Les rencontres socio-sportives du projet WAHDA (Renforcement de la société civile tunisienne pour la défense des droits civils et politiques et la promotion de la cohésion sociale pour faire avancer la gestion de la crise du COVID-19, la transition politique du pays et la stabilité régionale) font partie d’un programme basé sur une méthodologie mise en œuvre par l’Université de Barcelone depuis 25 ans. L’idée est de briser les idées préconçues et les croyances stigmatisant associées aux jeunes en risque d’exclusion sociale et de collaborer positivement au changement d’attitudes des gens et à la promotion de l’inclusion sociale. Il convient de souligner que plus de 8000 étudiants de la faculté d’éducation de l’université de Barcelone ont participé à ce programme à ce jour. Les rencontres socio- sportives ont été reproduites dans d’autres universités catalanes et espagnoles et dans d’autres pays d’Europe (Grèce) et d’Amérique centrale.

La présente partie décrit la conception des rencontres socio-sportives telles que développées en Tunisie. L’objectif ultime de cette activité consiste à développer les compétences de vie et l’estime de soi chez des adolescents en situation de décrochage scolaire. Durant cette première édition du projet les adolescents de l’école deuxième chance partagent la pratique de jeux moteurs coopératifs avec des étudiants de l’Institut Supérieur des Cadres de l’enfance de l’Université de Carthage (spécialité éducation de l’enfant).

1. **Historique des rencontres socio-sportives**

La proposition d'organiser les rencontres socio-sportives est née pendant l'année académique (1994-1995) après la visite d'un groupe d'étudiants de la Faculté de Pédagogie et de l'École Universitaire de Formation des Enseignants de l'Université de Barcelone (actuellement fusionnée avec la Faculté d'Éducation) au Centre Pénitentiaire pour Hommes "Quatre Camins", dans le but de partager des activités sportives et des jeux moteurs avec des personnes privées de liberté, dans une situation d'égalité, tous les participants étant partenaires dans les activités physiques et sportives.

La coordinatrice du programme était Dr. Merche Ríos Hernández, professeure à l'école normale de l'Université de Barcelone, qui avait rencontré Faustino Agudo, inspecteur de la culture et des sports de la direction générale des services pénitentiaires et de réhabilitation de la Generalitat de Catalunya, et avait proposé l'organisation des rencontres socio-sportives entre des étudiants de l'université de Barcelone et des personnes privées de liberté. La prison choisie comme référence était la prison pour hommes "Quatre Camins".

À partir de cette réunion, la collaboration entre les institutions de justice et l'Université, ont commencé avec des objectifs communs. C'est ce point de départ qui a permis de définir les caractéristiques des rencontres socio-sportives: le travail en réseau entre les différents partenaires, la conception de son développement, par le personnel enseignant de l'université et le personnel enseignant et éducateur d'éducation physique des différents centres pénitentiaires impliqués.

La première édition de l'événement a été suivie par des étudiants de la spécialité de professeur d'éducation physique, de la matière Didactique de l'éducation physique, et par des étudiants en éducation sociale de la matière Techniques d'expression et de communication corporelles. Les premiers partageaient avec les seconds des activités sportives et des jeux motorisés. Trois ans plus tard, les détenus qui avaient participé aux éditions précédentes ont déclaré qu'ils préféraient les Rencontres socio-sportives avec des contenus de jeux motorisés, parce qu'elles génèrent plus de communication entre les participants et parce que dans les activités sportives, le fait de concourir, même dans des groupes mixtes entre détenus et étudiants universitaires, faisait que les participants se préoccupent plus de gagner ou de perdre que de privilégier une relation plus intense et spontanée, générant des conversations.

L'expérience du centre pénitentiaire pour hommes "Quatre Camins" a été étendue à d'autres centres préventifs et pénitentiaires catalans et les rencontres sociales et sportives ont été étendues aux centres de justice juvénile, aux centres pour femmes et à d'autres centres pour hommes (modules psychiatriques et départements de soins spécialisés - personnes privées de liberté souffrant d'un handicap intellectuel ou personnes traitées dans le cadre d'un programme de réadaptation en matière de toxicomanie).

Trois ans plus tard, pendant l'année académique (1996-1997), une réception a été organisée pour la première fois au Campus Mundet de l'Université de Barcelone. Il s'agissait d'une sortie programmée pour un groupe de 15 détenus du centre pénitentiaire de « Quatre Camins », dans le but de connaître l'environnement universitaire, le milieu dont sont issus leurs codétenus, et de partager un événement social et sportif en dehors de leur centre. Depuis lors jusqu'à aujourd'hui, ce format est encore reproduit.

Après avoir consolidé l'expérience, au cours de l'année académique 2006-2007, il a été jugé opportun de dynamiser qualitativement le projet, en augmentant la fréquence de l'intervention socio-éducative par la présence de différents groupes d'étudiants qui se sont rendus dans les prisons de manière régulière : un jour par semaine tout au long de l'année. La participation des étudiants a été reconnue par des crédits de cours facultatifs et, à partir de l'année académique (2011-2012), par des crédits de Service Learning.

Ce programme d'intervention socio-éducative est reproduit dans d'autres universités catalanes et espagnoles et dans d'autres pays d'Amérique du Sud et d'Amérique centrale. Par exemple, au Nicaragua, grâce au programme de coopération entre l'Université de Barcelone et l'Université nationale autonome du Nicaragua-León. Au cours de la période 2003-2013, une collaboration a été menée avec le centre pénitentiaire pour hommes de Chinandega, et une structure de continuité a été organisée, faisant partie du programme de traitement de ce centre

Il a également été étendu à d'autres contextes d'intervention socio-éducative tels que les centres d'éducation et de réhabilitation liés aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale ou dans le cas des centres pour jeunes en situation ou en risque d'exclusion sociale. À ce jour, près de 14 000 personnes privées de liberté et étudiants universitaires ont pu bénéficier de l'organisation des Rencontres socio-sportives, une expérience liée dans ce dernier cas au Service Learning.

1. **Structure du curriculum des rencontres socio-sportives**

Cette structure a pour objectif de clarifier les activités, les résultats et la succession logique des rencontres socio-sportives afin de maintenir un développement cohérent des compétences et de l’estime de soi. Elle se base également sur la théorie du changement afin d’expliquer comment les activités sont censées contribuer à la réalisation des impacts finaux prévus. A cette étape, nous suggérons 6 éléments interdépendantes pour renforcer l’estime de soi et les compétences transversales des adolescents et se décompose en cet itinéraire: Établir un climat de confiance et de respect mutuel ➜ Introduire des défis Coopératifs ➜ Favoriser la communication ➜ Gérer les émotions ➜ Favoriser la pensée créative ➜ Responsabiliser les participants.

* 1. **L’établissement d’un climat de confiance et de respect mutuel**

La présence de confiance et de respect mutuel entre les membres du groupe figurent parmi les facteurs les plus importants pour la réussite du programme. Ainsi les participants ont besoin de se sentir en confiance avec leurs pairs et de se familiariser avec l’environnement de l’activité. Cette confiance est aussi nécessaire dans le contexte des jeux moteurs coopératifs étant donné que les tâches sont partagées entre les participants et que chacun doit y contribuer.

En favorisant la confiance, le groupe apprend à mieux communiquer et à parler plus ouvertement des conflits, d’adopter collectivement les normes qui seront respectées et appliquées par tous ses membres. Ces normes aideront les participants à collaborer plus efficacement, augmentent la cohésion du groupe et influencent positivement la motivation de réussir ensemble. Par la suite, l’application de cette étape est non seulement essentielle pour la formation du groupe réussie, mais elle se traduit également par un sentiment d’efficacité personnelle et collective, un sentiment d'être digne, respecté et plein d'espoir, en assumant la responsabilité de soi-même et du groupe.

* 1. **Introduction des jeux coopératifs**

Savoir coopérer nécessite un groupe uni, motivé par un intérêt commun afin d’explorer ensemble des idées novatrices qui permettent de répondre à un besoin partagé qu’un participant ne peut réaliser seul. En effet, les jeux coopératifs employés dans le curriculum proposé, doivent être présentés comme des défis à surmonter en groupe. La meilleure stratégie consiste à n'expliquer que les règles de base et à laisser l'espace, le temps et les conditions nécessaires pour que les participants puissent essayer différentes options pour les résoudre.

En outre, « la mise en place de situations coopératives développent les relations d’entraide par les pairs ont aussi été rapportés notamment sur le développement de meilleures habiletés sociales/gestion des conflits, et sur l’intégration des jeunes isolés[[10]](#footnote-10) ». Par ailleurs, «des effets très bénéfiques sur l’estime de soi et sur l’autocontrôle comportemental ont été observés chez des élèves présentant des troubles graves de comportement qui avaient agi comme médiateurs ou pairs aidants pendant une année scolaire[[11]](#footnote-11) ».

Il semble finalement que les programmes qui multiplient les activités coopératives de groupe permettront aux participants de nouer des relations solides et de travailler efficacement ensemble; en effet, la coopération est le résultat de la capacité à communiquer, à penser de manière créative, à gérer ses propres émotions et celles des autres, et à prendre des responsabilités.

* 1. **Favoriser la communication**

Communiquer efficacement est essentiel pour atteindre les objectifs du programme: c'est-à-dire aider les participants à établir des relations saines avec leurs coéquipiers et leurs animateurs, à se sentir connectés, en sécurité, dignes, respectés et pleins d'espoir. Ainsi dans ce contexte, étant donné que tous les participants sont responsables d’utiliser leur leadership et leurs habiletés de communication pour aider à surmonter les défis de jeu proposés, il convient que chacun adopte une façon claire et précise de communiquer avec les pairs dans le but d’accorder la priorité aux échanges utiles à la poursuite du but commun du groupe.

* 1. **Gérer les émotions**

L’émotion est définie comme une réaction psychologique et physique à une situation précise. Elle a d'abord une manifestation interne et génère une réaction extérieure. C'est une énergie qui doit être libérée, sinon elle risque d'être transformée ou déplacée. Le programme vise le traitement sain des événements, des expériences et des émotions qui y sont afin d’éviter les situations où un jeune peut se faire du mal à lui-même et permettre de réagir correctement à des situations difficiles, notamment celles liées à la protection, faire face à un risque, se trouver dans des situations inconfortables...

Une gestion saine des émotions conduit à l'auto-efficacité et à une meilleure estime de soi. Cette estime de soi favorise la cohésion de groupe, le vivre ensemble et le bien-être individuel et collectif. Une bonne gestion des émotions permet la résolution des conflits, les échecs et les succès.

* 1. **Favoriser la pensée créative**

La pensée créative vise à générer un maximum d’alternatives et de solutions pour réussir les défis coopératifs proposés. Ceci implique de concevoir les choses d'une nouvelle manière. Il s’agit de penser de façon innovante, d’apporter une perspective nouvelle, et parfois non traditionnelle. De plus, la pensée créative est essentielle à l'efficacité personnelle et collective. Elle permet aux participants d'atteindre les objectifs du groupe en élaborant de manière collective des solutions possibles aux problèmes rencontrées lors des entraînements et réagir de manière appropriée aux situations critiques.

* 1. **Prendre des responsabilités**

Reconnaître que les participants ont un rôle crucial à jouer, une responsabilité, et valoriser l'importance de cette responsabilité, peut aider les adolescents à se sentir dignes, et à trouver un but, renforçant ainsi leur sens intérieur de la résilience. Le renforcement de la responsabilité peut conduire à une récupération plus rapide et à un apprentissage plus profond. La fixation de cette compétence peut permettre aux participants de développer leur motivation, leur conscience et leur capacité à agir par eux-mêmes dans leur vie, à prendre la responsabilité de leur propre protection et de celle de leurs pairs. Ainsi, la responsabilité pourrait être communiqué aux participants par le biais de diverses manières : attribution de rôles (contrôler le temps, gérer le matériel, veiller à ce que les règles soient respectées, veiller au bon fonctionnement au sein du groupe …), prendre des décisions au sein du groupe, présenter et animer un jeu…

1. **Structure des sessions**

Le programme propose 12 sessions hebdomadaires de rencontres socio-sportives de trois heures chacune. Elle se base sur les étapes suivantes: a. accueil et déjeuner, b. échauffement / introduction, c. partie principale, et d. retour au calme / clôture. Pendant l'introduction, le repos actif et passif, le retour au calme et les situations difficiles, l’animateur profite d’opportunités pour poser des questions sur les expériences de chacun des participants et sur la façon dont celles-ci peuvent être liées à leur vie. Le but est d'identifier les situations qui sont en rapport avec les objectifs du programme et de faire des réflexions opportunes. Les sessions proposées sont réparties comme suit:

* 1. **Accueil et déjeuner**

Cette étape dure généralement 45 minutes. La méthodologie du projet donne beaucoup d’importance au temps consacré au déjeuner car tous les participants (adolescents, étudiants, animateurs...) peuvent développer des compétences sociales et de communication dans un contexte de conversation détendue.

* 1. **L'échauffement est l'introduction de la session**

Le temps consacré à cette étape est compté entre 15 et 20 minutes. 1. L’animateur ou l’un des participants peut rappeler au groupe les principes des rencontres socio-sportives, les points clés et les principaux enseignements de la dernière séance. 2. L’animateur introduit les différentes parties de la session etmotiver tout le mondeà participer à toutes les activités. 3. Un jeu d’animation est joué avec les participants en fonction de l'objectif de la session, et qui permet l'échauffement.

* 1. **Les jeux moteurs coopératifs au cours de la partie principale de la session**

Cette étape dure entre 50 mn et une heure. 1. Effectuer au moins 3 jeux moteurs coopératifs; 2. Engager les participants dans une réflexion critique sur les tâches qu'ils accomplissent tout au long de l’entraînement; 3. Prévoir entre les jeux des temps de repos actif et passif, en fonction de la charge du jeu précédent et de la session globale ; 4. A chaque nouveau jeu, on Laisse le temps nécessaire à la formation de groupes et à l’instauration de la confiance; 5. Favoriser l’adhérence et le renforcement des compétences préexistantes;

* 1. **Retour au calme**

Cette étape prend entre 15 et 30 mn. 1. Retour au calme physique ; techniques de relaxation et de respiration; 2. Réfléchir à ce que nous avons le plus apprécié, à ce qui a moins bien fonctionné et à ce qui peut être changé pour le mieux ; 3. Réfléchir aux points forts de la session (échauffement, partie principale et situations anecdotiques); 4. Évaluation de l’activité réalisée par tous les participants et si nécessaire, choisir les participants qui dirigeront la séance suivante; 5. La Clotûre de la séance et le retour des adolescents à l’école; 6. Évaluer uniquement avec les étudiants et l’équipe du projet les axes qui se rapportent au déroulement des activités, les relations entre les participants, l’évolution des comportements des adolescents, les problèmes détectés, le bilan et les indications pour la prochaine session.

1. **Préparation des sessions**

La préparation d'une session de rencontre socio-sportive implique également de revoir ses connaissances sur les objectifs de la session, et de préparer des arguments et des exemples pour lancer et conclure la réflexion. Il est également à noter que les thèmes proposés sont fortement liés au développement des compétences transversales et de l’estime de soi chez des adolescents en situation de décrochage scolaire.

L’animateur conçoit la session en fonction de la situation, de la disponibilité du matériel, des prédispositions du groupe cible et des précédentes évaluations. En effet, il est bien important de planifier les jeux, les défis coopératifs et les dynamiques qui vont être développés lors de la rencontre socio-sportive. Il est important de savoir combien de personnes vont y participer car cela peut conditionner le nombre de groupes à constituer, leurs motivations et caractéristiques générales et si certaines d'entre elles ont besoin d'un soutien spécifique.

De plus, des questions importantes doivent également se poser: Quel sera mon plan B? Que dois-je faire si le nombre de participants est réduit ou s’il fait mauvais temps? Quelle est la situation actuelle des participants ? À quels exemples et histoires peuvent-ils se référer pour atteindre les objectifs du programme ? Dans le cadre de ce programme, l’animateur réfléchit avec les étudiants à l'identification des jeux et à la construction du programme avec une approche participative.

Il est aussi recommandé que l’animateur arrive plus tôt aux sessions. Ce temps peut servir à connaître l'espace où va se dérouler la rencontre socio-sportive et faire en sorte qu'il soit accueillant et sécurisé. Dans le contexte de ce projet l’animateur mène les préparatifs avec les étudiants.

1. **L’évaluation et le suivi du programme**

L’évaluation et le suivi du programme permettent de s'assurer que nous faisons les bonnes choses de la bonne manière et de réajuster les activités en conséquence. Nous devons vérifier que les activités sont bien mises en œuvre, que les participants sont satisfaits, qu'il n'y a pas de problème et identifier tout ce qui pourrait être changé ou adapté: Nous devons également examiner comment nous assurer que nous ne causons pas de tort ou que nous n'atteignons pas des résultats négatifs involontaires.

Le monitoring nous a permis de s’assurer que nous sommes sur la bonne voie pour atteindre les résultats prévus, en prévenant ou en évitant tout risque éventuel. Ensuite, à certains moments, nous devons également procéder à des évaluations plus approfondies pour apprécier la qualité de l'intervention et ses effets, en répondant aux questions suivantes : Comment pouvons-nous nous assurer que nos activités atteignent les résultats escomptés? ; Comment pouvons-nous nous assurer que le programme, le curriculum et la méthodologie soient pleinement pertinents à long terme, et que les résultats soient positifs et susceptibles d'être pérennisés ? Par le biais du suivi et de l'évaluation, nous voulons évaluer la progression des participants en termes de compétences et d’estime de soi, de la méthodologie et du contenu des sessions.

L'évaluation signifie que nous portons un jugement sur la valeur et le succès d'une intervention ou d'une activité. Il est très important de compléter l’évaluation par une réflexion et une analyse plus approfondies à des moments précis de l'intervention, afin d'évaluer les succès et les échecs, et d'identifier les effets plus larges d'une intervention. Ceci est fondamental pour apprendre, améliorer et rendre compte (être transparent et responsable).

Au cours du programme l’évaluation est effectuée à une fréquence régulière, tout au long de l'intervention, elle se fait à des moments précis, généralement à la fin de chaque séance, à la fin du projet, ou à mi-parcours. Elle est assurée par les animateurs en tenant toujours compte des réactions des participants (questionnaire et discussions de groupe).

C'est aussi l'occasion de se remettre sur la bonne voie en ce qui concerne la qualité des activités, les délais et les rapports. À la fin de l'intervention, et afin de mesurer la réalisation globale, une évaluation finale devrait être menée pour analyser en profondeur les réalisations des participants à titre individuel et en tant que groupe. L'évaluation finale informera sur les changements et les besoins qui devraient être pris en compte en plus des révisions de la méthodologie, des approches, du curriculum et des outils pour d'éventuelles interventions futures.

1. **Méthodologie de la recherche**
2. **Le choix de la méthode**

Pour vérifier l’impact des rencontres socio-sportives sur l’évolution du sentiment de compétence et de l’estime de soi des participants, nous avons utilisé la méthode mixte. Ce mode d’investigation combine des approches qualitatives et quantitatives en réponse aux questions de la recherche et à l’hypothèse. Dans le cas de cette recherche, la variable dépendante est « le sentiment de compétence des adolescents »  et la variable indépendante concerne « la participation aux rencontres socio-sportives ». Pour répondre à notre question de recherche, nous avons décidé de soumettre les participants, 2 fois durant les journées socio-sportives, à un questionnaire et à plusieurs séances de Focus Group afin de mesurer et d’observer les éventuels changements engendrés par les journées socio-sportives.

1. **La population de l’étude**

En Tunisie, la généralisation de l’enseignement fait partie des priorités des différents gouvernements depuis l’indépendance. Ainsi depuis 1958, les réformes successives du système éducatif tunisien établissent l’éducation obligatoire, unifiée et gratuite de 6 à 16 ans. La loi d’orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002[[12]](#footnote-12), relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, dispose dans son article premier que l’éducation est une priorité nationale absolue et que l’enseignement est un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l’origine sociale, la couleur ou la religion.

Bien que, le système éducatif connaît un certain nombre d'élèves assez important abandonnant l’école avant d'atteindre l’âge de 16 ans. Selon un récent rapport traitant la situation des enfants en Tunisie, « environ 110 000 enfants d’âge scolaire restent en-dehors du système éducatif chaque année et près de 100 000 élèves sont à risque d’abandon scolaire[[13]](#footnote-13) ». Une petite proportion seulement des décrocheurs se dirige vers la formation professionnelle tandis que la majorité reste sans encadrement socio-éducatif. Ce phénomène, reste limité au primaire et affecte surtout les élèves du collège à partir de la septième année de l’enseignement de base[[14]](#footnote-14) posant la question de la délicate transition entre les deux cycles. Plusieurs facteurs ont contribué à amplifier ce phénomène multidimensionnel de nature socio-économique qui diffère selon les spécificités des régions.

Pour lutter contre le décrochage scolaire, certains systèmes éducatifs et méthodes d’enseignement et d’apprentissages ont été conçus et déployés afin d’aider les élèves en difficulté. Parmi les exemples notables, citons les pratiques des écoles alternatives (Viaud, 2005[[15]](#footnote-15) ; Cedelle, 2008), les pédagogies soignantes (Ponsard, 2012)[[16]](#footnote-16), les structures spécifiques pour les décrocheurs (Longhi et Guibert, 2003)[[17]](#footnote-17) ainsi que d’autres pratiques professionnelles et programmes éducatifs innovants mis en place par les enseignants et les éducateurs pour identifier les élèves en difficulté. Par ailleurs, une grande partie de ces élèves rejoint la formation professionnelle, l’enseignement privé, des structures spécialisées du ministère des Affaires sociales ou même l’école de la deuxième chance qui a pour attribution l’accueil, l’orientation, l’encadrement et l’accompagnement des enfants entre 12 et 18 ans ayant quitté l’école en se basant principalement sur :

- Un volet préventif : Suivi les élèves ayant un risque élevé de décrochage et d'échec scolaire

- Un volet thérapeutique : destiné aux élèves ayant été victimes décrochage de la tranche d'âge 12-18 ans.

La population de cette étude est issue du Centre de la Deuxième Chance de Bab EL Khadra. Ce centre est le fruit d’une collaboration entre le ministère de l’Education, l’ancien ministère de la Formation professionnelle et de l’Emploi (actuellement dénommé le Ministère de la Formation Professionnelle, de l’Emploi et de l’Économie Sociale et Solidaire) et le Ministère des Affaires Sociales, il est aussi soutenu par le gouvernement britannique et l’UNICEF.

Cette institution a pour objectif de lutter contre l’échec et l’abandon scolaire, de développer les compétences des enfants et de donner une autre chance à ceux qui ont décroché de l’école et qui se sont trouvés sans formation ni emploi. En effet, le centrede l’Ecole de la deuxième chance « Bab El Khadra » vise à apporter un soutien aux adolescents de 12 à 18 ans qui ont abandonné l’école, en leur fournissant un accompagnement individualisé leur permettant un retour à l’école, l’accès à la formation professionnelle et l’intégration sur le marché de l’emploi pour les âgés de plus de 16 ans.

Ce programme prévoit, en outre, le lancement de deux autres centres qui devront ouvrir leurs portes durant cette année : un à Kasserine et un autre à Gabès. Le choix de ces régions s’explique par plusieurs raisons. En effet, le comité de pilotage a fixé les termes de références qui englobent les conditions de choix. Pour la région de Kairouan, c’est le gouvernorat qui enregistre le taux le plus élevé d’analphabétisme, de décrochage et de suicide des jeunes, alors que le Sud, le choix est tombé sur la ville de Gabès.

1. **L’échantillon**

L'échantillon initial de cette étude comprenait 24 participants, dont on n’a retenu que 15 adolescents, 7 filles et 8 garçons (âgés de 13 à 18 ans), en situation de décrochage scolaire et vivant en milieu urbain. Ils étaient choisis de manière arbitraire par leur éducatrice de l’école deuxième chance. Malgré cet échantillon limité, nous estimons que la recherche est significative sans être bien sûr généralisable.

**Tableau n° 1 : Description de l’échantillon de l’étude**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Genre  | % | Âge  | % |
| Homme  | 8 | 54.0 | 13 | 2 | 13.0 |
| Femme  | 7 | 46.0 | 14 | 1 | 06.0 |
| Total  | 15 | 100.0 | 16 | 1 | 06.0 |
| 17 | 5 | 33.0 |
| 18 | 6 | 40.0 |
| Total | 15 | 100.00 |

En plus des adolescents de l’école deuxième chance, le projet a engagé un groupe d’étudiants, pendant la mise en œuvre du projet, la communauté invitée en tant que des coéquipiers des adolescents et des observateurs participants.

1. **Les instruments de la recherche**
	1. **Le questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA)**

Nous utilisons dans cette recherche, le questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA), de Susan Harter, paru en 1988. Le (SPPA) permet d’évaluer le sentiment qu’a le jeune par rapport à ses compétences ou son adéquation dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu’il a, globalement, de sa propre valeur en tant que personne. Cet instrument a été validé aux États-Unis. L’application d’analyses factorielles exploratoires et confirmatoires sur les données de plusieurs échantillons d’adolescents a permis de confirmer sa structure interne : chacun des domaines considérés définit bien son propre facteur indépendant. Quant à la consistance interne des différentes sous- échelles, elle a été validée par des coefficients alphas de Cronbach satisfaisants.

Plusieurs raisons incitent à utiliser le (SPPA) pour cette recherche :

* Ce questionnaire informe sur l’auto-évaluation de l’estime de soi et du sentiment de compétence.
* La multi-dimensionnalité de ce questionnaire peut apporter des indicateurs intéressants sur les domaines de la vie (scolaire et hors scolaires) dans lesquels un adolescent donné pense avoir le plus, et le moins, de compétence personnelle.
* Son format particulier de présentation met en vis-à-vis deux parties contrastées d’une même phrase afin de neutraliser la tendance à donner des réponses socialement désirables.
	1. **Le Focus group**

Pour le volet qualitatif de notre recherche, nous avons employé la technique de focus groups dans le cadre d’une démarche d’évaluation (à la fin de chaque séance et au cours de la séance de clôture du programme) afin de fournir des compléments d’information concernant la perception de l’efficacité d’un programme par les adolescents et leurs coéquipiers dans l’activité les étudiants de la spécialité « Education de l’enfant ». Le focus groups a été utilisé pour évaluer la qualité des activités, les délais, les rapports entre les participants et les réalisations des adolescents à titre individuel et en tant que groupe en les amenant à discuter des problèmes rencontrés et des grandes questions qui s’y rapportant puis à réfléchir aux voies et aux moyens de les résoudre. L'évaluation finale nous a informés sur les changements sentis sur le plan individuel et collectif ainsi que les besoins qui devraient être pris en compte pour d'éventuelles interventions futures. Les séances de Focus group ont été enregistrées et retranscrites.

1. **Procédure**

Le questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA) a été administré en groupe et sous la responsabilité de l’équipe de recherche et des éducateurs de l’Ecole de la Deuxième Chance. On a indiqué aux adolescents comment il convient de répondre aux questions en utilisant la consigne qui suit. On a présenté la situation comme une enquête pour laquelle il n’y a ni bonnes ni mauvaises réponses. On a expliqué que pour chaque item il ne faut qu’une croix sur l’un ou l’autre côté de la phrase ; il ne faut pas cocher des deux côtés, c’est pour cette raison que l’équipe de la recherche a veillé a assisté quelques adolescents pour avoir la certitude que le mode de réponse a été bien compris/ assimilé par les enquêtés.

Instructions données aux adolescents :

« Ceci est un questionnaire qui nous permettra de savoir comment vous êtes, quel genre de personne vous êtes. Ce n'est pas un examen, ce n'est pas un test ; en fait, toutes les réponses sont bonnes. Comme vous êtes différents les uns des autres, chacun peut avoir des réponses différentes. (PASSER LE QUESTIONNAIRE). Inscrivez vos noms, votre date de naissance, votre sexe dans le haut de la page. (ATTENDRE)

Je vais d'abord vous expliquer comment répondre aux questions. Écoutez attentivement avant de répondre. La première question indiquée par la lettre (a) est un exemple. Je vais la lire à voix haute, vous n'avez qu'à suivre ma voix (LIRE LA QUESTION). Cette question montre deux types de jeunes. Nous voulons savoir lequel de ces types vous ressemble le plus.

1. Donc, la première chose que j'aimerais que vous fassiez, c'est de décider si vous êtes plus comme le jeune à gauche, celui qui aime ……, ou si vous êtes plus comme le jeune à droite, celui qui ………. N'écrivez rien pour l'instant, choisissez seulement, entre les deux types de jeunes, celui qui vous ressemble le plus.
2. Maintenant, la deuxième chose que j'aimerais que vous fassiez, après avoir choisi le jeune qui vous ressemble le plus, c'est de décider à quel point ce jeune est comme vous. S'il est beaucoup comme vous, vous mettez un X dans la case « Très vrai pour moi ». S'il est un peu comme vous, vous mettez un X dans la case «Assez vrai pour moi ».
3. Pour chacune des phrases, vous ne cochez qu'une seule case. Parfois, ce sera à gauche, d'autres fois, ce sera à droite. N'oubliez pas qu'on doit cocher une seule case. Vous mettez un X seulement du côté qui vous ressemble le plus. Faites-le maintenant, choisissez le jeune qui vous ressemble le plus dans l'exemple, et décidez à quel point il vous ressemble.
4. OK. Ça va bien ? Maintenant, nous avons 54 phrases. Je vais lire et expliquer une par une. Vous répondez quand j'ai terminé de lire la phrase. N'oubliez pas de cocher seulement une case, du côté qui vous ressemble le plus. »

Il est à noter que l’instrument « Focus group » a été employé auprès des adolescents et des étudiants à la fin de chaque séance de journée socio-sportive et au cours de la séance du clôture de projet en tant qu’outil d’évaluation.

1. **Résultats et vérification de l’hypothèse**

Cette partie présente les résultats de la recherche évaluative d’implantation des journées socio-sportives du projet WAHDA. Les résultats seront présentés en fonction de l’hypothèse émise. Des figures présenteront les résultats relatifs aux différents indicateurs.

A titre de rappel, l’hypothèse préconise que bien au-delà des notions de plaisir et d’occupation du temps libre, si on pratique des activités socio sportives dans un environnement sûr et favorable, et si des rôles de leaders leurs sont donnés, s’ils sont soutenus continuellement par leurs binômes (les étudiants) et par des adultes de confiance (animateurs, accompagnateurs…), alors les adolescents peuvent se sentir en sécurité, résilients, dignes, connectés, respectés et capables d’espérer un avenir meilleur. Ce bien-être et cette résilience accrue aident à concrétiser une expérience constructive à la base d’une nouvelle image de soi plus positive pour tous les participants.

1. **Résultats et analyse du questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA)**

Nous avons utilisé le questionnaire du « Self-Perception Profile for Adolescent » (SPPA) afin d’explorer de manière quantitative les effets du programme sur différentes dimensions de l’estime de soi des adolescents, et ce, pour chacun et pour l’ensemble du groupe. En ce qui concerne les résultats obtenus pour chacun des adolescentes, ceux-ci ont été obtenus à l’aide de la codification proposée par l’auteur de l’instrument. Les participantes devaient se positionner sur une échelle de Likert en 4 points (4=évaluation la plus favorable et 1=évaluation la moins favorable). Pour tenter de neutraliser le phénomène de la désirabilité chez les participantes, les items dans chaque sous-échelle sont contrebalancés. Les jugements les plus positifs se trouvent sur la droite pour certains items et sur la gauche pour d’autres. Les moyennes de chaque sous-échelle ont été calculées en additionnant les scores des participants sur chaque sous-échelle. Neuf moyennes ont donc été obtenues. Ces calculs ont été réalisés avec le logiciel SPSS et vont être affinés et consolidés avec les feedbacks recueillis lors des séances Focus group.

* 1. **Evolution du soi global**

Cette sous-échelle saisit combien l’adolescent s’apprécie en tant que personne, est heureux de la façon dont il mène sa vie, est généralement satisfait de ce qu’il est. Cela constitue le sentiment de la valeur de soi en tant que personne, et non pas un domaine particulier de compétence ou d’adéquation.

**Figure 1 : Résultat de la sous-échelle « valeur globale de soi » (Global self-worth).**

La figure 1 compare les résultats des analyses d’autoévaluation de la « valeur global de soi »entre les pré-tests et les post-tests. A ce niveau nous avons répartit les scores en trois niveaux, comme suit :

* Niveau 1: Désigne les participants qui ont eu des scores entre 54 et 107 points. Ce niveau correspond à une estime de soi global faible à l’égard de soi-même
* Niveau 2 : Désigne les participants qui ont eu des scores entre 108 et 161 points. Ce niveau correspond à une estime de soi plus au moins positive à l’égard de soi-même.
* Niveau 3: Désigne les participants qui ont eu des scores entre 162 points jusqu’à 216 points. Ce niveau correspond à une estime de soi très positive à l’égard de soi-même.

Les pré-tests réalisés ont révélé, qu’aucun participant n’appartient à la catégorie qui correspond à une estime de soi global faible, 93% des membres correspondent à une estime de soi plus au moins positif à l’égard de soi-même et 7% des membres correspondent à une estime de soi très positive à l’égard de soi-même.

À la suite de l'analyse des données recueillies des post tests, les résultats indiquent qu'il y a effectivement une relation positive entre la variable estime de soi globale et les rencontres socio-sportives. Ainsi comme le montre la figure 1, Les deux courbes parviennent à bien identifier l’évolution des adolescents avec une autoévaluation supérieure (60 % de l’échantillon). On note que l’estime de soi global de 86% de l’échantillon d’étude a évolué contre 14% en situation de stagnation et 0% de régression. Les résultats finaux indiquent que 53% ont une estime de soi global positive et 47% ont une estime de soi très positive.

* 1. **Evolution des différents domaines du soi**

Contrairement aux études antérieures qui évaluent l'estime globale de soi sans se soucier des autres dimensions, les différents domaines du soi permettent de cerner les variations de perception des participants entre les différents domaines et ainsi, de pouvoir tracer un portrait plus fidèle de l'estime de soi. Ces domaines, ou facettes, sont conçus de manière multidimensionnelle dans la structure de l'estime globale de soi.

L'approche multidimensionnelle a obligé à considérer l'estime de soi non plus comme une entité globale dénuée de prise en compte du contexte, mais plutôt comme une auto-perception de plusieurs domaines de compétence comme: la compétence scolaire, la compétence athlétique, l’acceptation sociale, apparence, les amitiés intimes, l’humour et la créativité.

Pour mettre en évidence une bonne ou une mauvaise estime de soi, on a considéré que la zone située entre 2,5 et 3 correspond à « une bonne estime de soi ». Les scores inférieurs à 2,5 représentent une basse estime tandis que ceux au-dessus de 3 sont considérés comme «trop» élevés[[18]](#footnote-18).

**Figure 2 : Résultat de la sous-échelle « valeur globale de soi » (Global self-worth).**

La figure 2 montre une vision globale de l’évolution des moyennes obtenues dans les différents domaines d’estime de soi entre les pré-tests et les post-tests. Ainsi certains domaines ont évolué positivement, tels que : L’acceptation sociale, les amitiés intimes, l’humour, la créativité et les compétences athlétique. On observe aussi que les plus grandes variations entre les deux tests concernent en premier le domaine de la créativité avec 0,3 et en second lieu le domaine de l’humour avec une variation de 0,24.

Seules les sous-échelles de l’apparence et les compétences scolaires ont atteint une légère diminution. Notons que la plus importante régression concerne la sous échelle les compétences scolaires, soit une variation de 0,3.

1. **Résultats et analyse des focus group**

Les résultats au questionnaire « Self Perception Profile for Adolescent » (SPPA) sont croisés avec les données des focus group. L’analyse porte sur les questions en lien avec les domaines scolaires, l’apparence physique et la vie de l’élève dans sa globalité.

* 1. **Questions relatives au domaine scolaire**

Les résultats obtenus quant à l'estime de soi relative au domaine scolaire ne varient pas positivement entre le prétest et le posttest et sont au-dessous de la zone de « bonne estime de soi». Une participante explique qu’elle s’estime faible à l’école et particulièrement en matière de mathématiques. À la question (que penses-tu de tes compétences scolaires ?), un autre participant répond : « En fait quand je veux je peux mais quand je n’ai pas envie je ne peux pas ». Ensuite il précise: « En fait quand je veux je peux le faire mais quand ça ne me plait pas ou que quelque chose me plait pas je ne fais pas ». Les réponses montrent que sa motivation pour le travail scolaire dépend de la manière dont il se sent compétent ce qui justifie le résultat. Deux autres participants pensent être faibles mais prétendent être capable d’en faire plus pour autant qu’ils le souhaitent. D’autres participants préfèrent passer pour des « paresseux » plutôt que laisser apparaître une éventuelle incompétence dans le domaine scolaire. De plus, certains expliquent que les journées socio-sportives, ainsi que d’autres activités artistiques pratiquées à l’école deuxième chance, leurs permettent de mettre en évidence des réussites dans des secteurs autres que le domaine scolaire.

* 1. **Questions relatives à l’apparence**

Le résultat apparence physique n’augmente pas au post-test et reste bien au-dessous de la zone de « bonne estime de soi ». Pendant le focus group, une adolescente a exprimé que son physique « est loin de l’image idéale qu’elle veut atteindre car elle a tendance à prendre du poids et de la graisse. » elle a donné référence à quelques instagrameuses Tunisienne tout en soulignant avec humour qu’elle est « loin des standards de beauté ». Une seconde participante explique qu’elle entend depuis plusieurs années des moqueries liées à sa taille et son poids. Elle s’est sentie très souvent en décalage avec ses amies à cause de son excès de poids. Elle prétend que ces remarques ne la touchent pas trop si elles viennent de personnes qu’elle ne connaît pas, mais elle se sent blessée lorsque ça vient des ami(e)s proches. Elle ajoute que le regard et les paroles des « autrui » significatifs sont très importants pour elle. « J’ai pris habitude de ne pas apprécier que les autres me regardent pendant que je fais une activité. Ça me déconcentre !»

Par la suite, le résultat plutôt bas s’explique par le fait que certains participant(e)s entendent des remarques négatives concernant leurs apparences physiques depuis longtemps. Malgré que certains ont affirmé qu’ils se sentent plus à l’aise dans leurs corps en pratiquant les jeux socio sportives et qu' après leurs décrochage scolaire, ils ne pratiquent aucune activité physique. D’autres ont expliqué, que les jours de l’activité socio-sportive sont des « occasions spéciales », selon les paroles d’une participante, ils se lèvent tôt, font attention au choix de leurs vêtements, se soignent davantage et prennent soin de leurs coiffures.

* 1. **Question relative à l’acceptation sociale**

En ce qui concerne la sous-échelle acceptation sociale, les résultats ont légèrement évolué. Ceux-ci peuvent s’expliquer, en partie, par le fait que les adolescents de l’échantillon se sentaient bien accueillis au sein du milieu universitaire. Un participant s’exprime dans ce sens «j’aime bien l’endroit, la verdure et la mer c’est idéal pour jouer... les repas du chef aussi sont délicieux ». De plus, les adolescents ont montré une immense capacité à créer des liens d’amitié avec les étudiants. Dans ce cadre une adolescente explique « je ne fais plus la différence entre nous et les étudiants…d’ailleurs on est devenu amis dans la vie réelle et même sur Facebook. Je vais partager avec Molka (étudiante) le jeu que je vais proposer à la prochaine séance, si elle veut on peut le présenter ensemble.»

En effet, la structure des journées socio-sportives veille à favoriser les opportunités de collaboration entre les adolescents et les étudiants dans l’élaboration et l’exécution des jeux. Les jeux coopératifs, eux-mêmes, ont encouragé l’acceptation d’autrui. Un participant exprime « ce qui m’a semblé étrange au début, c’est qu’il n'y a ni gagnant ni perdant, par contre chaque groupe cherche des alternatives et des stratégies pour s’améliorer… personne n’est éliminé et aucun n’est rejeté par le groupe ». De l’autre côté, un adolescent explique avec beaucoup d’émotion «Quand j’entends les encouragements de mon équipe, je sens que c’est mon devoir de contribuer à la réussite de la tâche, on donne tout ce qu’on peut vue de sa réussite. »

* 1. **Question relative aux amitiés intimes**

Les résultats qui se rapportent à l'estime de soi reliée aux relations intimes, ont moyennement augmenté. Ceux-ci pourraient notamment s'expliquer par la nature des jeux coopératifs qui apparaissent comme une condition permettant de favoriser des relations positives entre des participants différents. Dans ce cadre, une adolescente a exprimé « Je ne veux pas rater la séance parce que j’ai promis hier sur Facebook à mes amis qu’on va se voir et bien s’amuser. » De plus, les jeux coopératifs créent une certaine interdépendance positive étant donné que les membres du groupe partagent un but et des résultats communs et travaillent ensemble pour réussir la tâche. Un participant témoigne « J’ai passé toute la semaine avec mes deux amis à chercher les meilleurs jeux qu’on peut proposer pour cette séance… On s’est échangé des informations, des conseils et on a partagé des décisions concernant les règles du jeu. » Ainsi, on peut déduire que des habiletés coopératives sont développées dans les tâches effectuées entre amis.

Il est donc légitime de croire que dans un tel contexte, que les adolescents pourraient nouer des amitiés mais en même temps nous croyons que la durée de la session du projet est insuffisante pour que des relations amicales intimes et durables puissent apparaître.

* 1. **Question relative à l’humour**

Les résultats qui se rapportent à l'estime de soi reliée au domaine de l’humour ont bien évolué. En effet, si on enlève le plaisir de l’activité du jeu, on détruit en quelque sorte son essence. Dans ce cadre, les séances des rencontres socio-sportives ont été faites dans la bonne humeur sous une forme de défis coopératifs valorisant pour les participants. Un participant révèle la phrase suivante « Pas de perdant, pas de gagnant non plus ! Que des joueurs! C'est l'occasion d'oublier l'esprit de compétition, des notes….de nouveaux amis, de rire et de mettre en valeur d'autres qualités, dont la patience, l'humour et l’amusement.»

Une autre participante exprime « J’ai bien aimé le jeu des prénoms c’était super amusant malgré que j’ai un trou de mémoire. » En effet, avoir des trous de mémoire ou faire des erreurs se sont souvent transformés de situations embarrassantes en occasions humoristiques et de bonne humeur entre tous les membres du groupe.

* 1. **Questions relative à la créativité**

Les résultats qui se rapportent à l'estime de soi reliée au domaine de la créativité ont très bien évolué. L’un des participants explique que « les règles des jeux coopératifs me poussent à réfléchir comment on peut jouer ensemble par rapport au défi proposé sans qu'il y ait nécessairement un ennemi à éliminer ou à vaincre ! »

Plusieurs dimensions ont permis aux participants de bien assimiler la créativité et la pratiqué, effectivement les participants ont eu l'occasion de créer et de proposer des jeux coopératifs tout en respectant certaines règles ou contraintes qui ont été imposées. Sans oublier que les jeux et les sports coopératifs, d’une manière générale, encouragent la spontanéité et la créativité des participants. Parfois, il s'agit de désorganiser un jeu organisé par la modification d'équipements et de règlements. Sans effacer le défi. A ce moment, les participants réalisent l'importance de la structure du jeu pour actualiser le plaisir, l'entraide et la participation maximale à ce niveau d’idées un participants nous apprend que «La collaboration du groupe suscite ma créativité, elle impose le fait d’échanger les points de vue, de créer de nouvelles idées ensemble, de compenser les faiblesses, les capacités de chacun deviennent complémentaires… d’être stratège pour faire les choses comme il faut.» Ainsi, le jeu coopératif devient ainsi un moment qui favorise la créativité.

* 1. **Questions relatives à la compétence athlétique**

Les résultats qui se rapportent à l'estime de soi reliée au domaine de la compétence athlétique ont bien évolué. Cette sous échelle se réfère principalement à la capacité d'une personne à faire du sport, y compris les jeux de plein air. Certains membres du groupe ont exprimé qu’ils n’ont pas une intense activité sportive au quotidien. Une participante a déclaré « je n’ai pas touché un ballon depuis que j’ai quitté l’école. » Et depuis les rencontres socio-sportives ont présenté une opportunité aux membres de l’échantillon pour reprendre la pratique des jeux en plein air. De plus, les différents jeux coopératifs ont permis de confronter les participants à des performances individuelles telles que courir à grande vitesse, sauter loin/haut, adapter ses déplacements à différents types d' environnement …

1. **Discussion des résultats**

L’objectif de cette recherche était d’étudier l’impact des rencontres socio-sportives basé sur les jeux coopératifs sur l’estime de soi d’un groupe d'adolescents en situation de décrochage scolaire. Les résultats ont indiqué que les jeux coopératifs ont contribué à l’évolution de la valeur globale de l’estime de soi chez 86% de l’échantillon d’étude a évolué, 14% en situations de stagnation et 0% de régression. De plus, l’activité des jeux coopératifs ont mis en évidence leurs réussites au niveau de certains sous échelles d’estime de soi, tels que : L’acceptation sociale, les amitiés intimes, l’humour, la créativité et les compétences athlétique. Alors que, les sous-échelles de l’apparence, les compétences scolaires ont atteint une légère diminution. Ainsi, ces résultats nous permettent de mettre en avant des différences significatives pour l’estime de soi des adolescents et depuis confirmé notre hypothèse de départ.

Tout de même, il est à mentionner que la notion de l’estime de soi est difficile à mesurer vu sa subjectivité d’où le choix d’employer une méthode mixte. En outre, la tranche d’âge de l’adolescence est une période de remaniements physiques, identitaires et sociaux pas toujours facile à vivre et qui rend ainsi encore plus instable l’évaluation de l’estime de soi. Il s’avère aussi qu’une étude à plus grande échelle et avec un groupe de contrôle aurait été plus fiable et généralisable, néanmoins nous avons obtenu tout de même des résultats intéressants et utiles à la compréhension de l’évolution de l’estime de soi global et spécifique chez l’échantillon d’étude. Enfin, la dernière limite à prendre en considération est la nature particulière de l’échantillon, totalement composé d’adolescents provenant d’un milieu socio-économique médiocre, de sorte que les résultats obtenus pourraient ne pas être représentatifs des adolescents décrochage scolaire d’origines ou de statuts socio-économiques différents.

À la lumière des résultats obtenus et des limites relevées, certaines pistes jaillissent pour la recherche future, nous supposons qu’une expérimentation de 6 semaines ne constituait pas une durée suffisante pour que certaines sous-échelles évoluent positivement telles que les amitiés intimes... Et depuis, il serait intéressant dans une prochaine recherche de mettre en place une expérimentation plus longue pour savoir si de nouvelles sous-échelles pourront progresser.

**Conclusion**

La pratique socio- sportive basée sur les jeux coopératifs était une porte d’entrée à partir de laquelle nous avons construit une connaissance plus proche des adolescents en situation de décrochage scolaire. Ainsi notre recherche, compte tenu de ses résultats et de ses limites, ouvre la porte à d'autres études. Bien que l’étude ait permis de faire ressortir l’évolution de l’estime de soi global et spécifique dans les différents domaines , seule une étude longitudinale permettrait d’obtenir un portrait vraiment fiable de l’évolution de ces perceptions chez les participants.

Par ailleurs, cette recherche pourrait être reprise en ayant un plus grand nombre de participants (groupe expérimental et groupe témoin) afin de comparer l’évolution de l'estime de soi globale et spécifique en fonction de différentes activités sportives, culturelles et artistiques. Les résultats de ces recherches aideraient à formuler les actions nécessaires en intervention pour tirer les bienfaits associés à la pratique de ces différentes activités.

**Bibliographie**

**Les rapports**

* Journal officiel, 2002-07-30, n° 62, pp. 1735-1740

[**https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/61806/55086/F1183773494/TUN-61806.pdf**](https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/61806/55086/F1183773494/TUN-61806.pdf)

* L’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture. (2022, avril). *Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons, résumé*. [**https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106\_fre/PDF/381106fre.pdf.multi**](https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000381106_fre/PDF/381106fre.pdf.multi)
* Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. (2015a). Dans

[**https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement**](https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement)

* UNICEF. (2020, novembre). *Analyse de la situation des enfants en Tunisie*.[**https://www.unicef.org/tunisia/media/2986/file/SITAN-11-2020.pdf**](https://www.unicef.org/tunisia/media/2986/file/SITAN-11-2020.pdf)
* UNITE DE GESTION DU BUDGET PAR OBJECTIFS DU MINISTERE DE L’EDUCATION. (2021, novembre). *Rapport Annuel de Performance de la mission Education pour l’année 2020*. [**http://www.gbo.tn/sites/default/files/202111/RAP%20Education%202020%20francais.pdf**](http://www.gbo.tn/sites/default/files/202111/RAP%20Education%202020%20francais.pdf)

**Livres**

* Baillet, D. (2001). Les grands thèmes de la sociologie du sport. Paris : L'Harmattan.
* Beaumont, C. (2005). Le développement des habiletés d’entraide : une alternative pour favoriser l’adaptation sociale des élèves en difficulté. Dans L.Deblois (dir.), La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir (pp.197-206). Québec: Presses de l’Université Laval.
* Chantelat, P., Fodimbi, M., Camy, J. (1996). Sports de la cité. Anthropologie de la jeunesse sportive. Paris, L’Harmattan.
* Gasparini, W., Vieille-Marchiset, G. (2008). Le sport dans les quartiers - Pratiques sociales et politiques publiques. Paris, Presses Universitaires de France.
* Gilles, J.-L., et Potvin, P. (2012). Les enjeux d’une approche qualité pour les acteurs d’alliances éducatives engagés dans une dynamique de partage d’expérience. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (Eds.), Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (pp. 279-292). Berne, Suisse: Peter Lang . http://hdl.handle.net/20.500.12162/1811
* Lapeyronnie, D. (2003). « Ville, Vie, Vacances, un bilan général », in D. Lapeyronnie (dir.), Quartiers en vacances. Des Opérations Prévention Eté à Ville-Vie-Vacances 1982-2002. Paris, Les éditions de la DIV.
* Longhi, G., & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d’école*. Ed. de La Martinière.
* Medan, H. et Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic, 43, 158-167.
* Picot, A.-L. & Perrin, C. (2004). Itinéraires de pratiques physiques de loisir et évolution de réseaux sociaux : analyse de récits de vie de jeunes adultes, dans Société de sociologie du sport de langue française. Dispositions et pratiques sportives: débats actuels en sociologie du sport, Paris : L'Harmattan, p. 199-214.

**Article scientifique**

* Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter. Un questionnaire multidimensionnel d’évaluation de soi. Récupéré le 27 juillet 2015. https : osp.revues.org/1118.
* **François**Jacquet-Francillon, « HUGON Marie-Anne & VIAUD Marie-Laure (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* », *Revue française de pédagogie*, 194 | 2016, 148-150.
* Ponsard, C. (2012). La scolarisation des élèves présentant des difficultés psychologiques à expression comportementale : l'école à l' itep, l' itep à l'école. *Enfances & Psy*, 54, 92-101. <https://doi.org/10.3917/ep.054.0092>
1. L’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture. (2022, avril). *Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons, résumé*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106\_fre/PDF/381106fre.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000381106_fre/PDF/381106fre.pdf.multi) [↑](#footnote-ref-1)
2. UNICEF. (2020, novembre). *Analyse de la situation des enfants en Tunisie*.

<https://www.unicef.org/tunisia/media/2986/file/SITAN-11-2020.pdf> [↑](#footnote-ref-2)
3. A /RES/70/1, para. 37. Disponible sur le site

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. [↑](#footnote-ref-3)
4. Gilles, J.-L., et Potvin, P. (2012). Les enjeux d’une approche qualité pour les acteurs d’alliances éducatives engagés dans une dynamique de partage d’expérience. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (Eds.), Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (pp. 279-292). Berne, Suisse: Peter Lang . <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1811> [↑](#footnote-ref-4)
5. Baillet, D. (2001). Les grands thèmes de la sociologie du sport. Paris : L'Harmattan. [↑](#footnote-ref-5)
6. Picot, A.-L. & Perrin, C. (2004). Itinéraires de pratiques physiques de loisir et évolution de réseaux sociaux : analyse de récits de vie de jeunes adultes, dans Société de sociologie du sport de langue française. Dispositions et pratiques sportives : débats actuels en sociologie du sport, Paris : L'Harmattan, p. 199-214. [↑](#footnote-ref-6)
7. Lapeyronnie, D. (2003). « Ville, Vie, Vacances, un bilan général », in D. Lapeyronnie (dir.), Quartiers en vacances. Des Opérations Prévention Eté à Ville-Vie-Vacances 1982-2002. Paris, Les éditions de la DIV. [↑](#footnote-ref-7)
8. Gasparini, W., Vieille-Marchiset, G. (2008). Le sport dans les quartiers - Pratiques sociales et politiques publiques. Paris, Presses Universitaires de France. [↑](#footnote-ref-8)
9. Chantelat, P., Fodimbi, M., Camy, J. (1996). Sports de la cité. Anthropologie de la jeunesse sportive. Paris, L’Harmattan. [↑](#footnote-ref-9)
10. Medan, H. et Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic, 43, 158-167. [↑](#footnote-ref-10)
11. Beaumont, C. (2005). Le développement des habiletés d’entraide : une alternative pour favoriser l’adaptation sociale des élèves en difficulté. Dans L.Deblois (dir.), La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir (pp.197-206). Québec: Presses de l’Université Laval. [↑](#footnote-ref-11)
12. Journal officiel, 2002-07-30, n° 62, pp. 1735-1740

<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/61806/55086/F1183773494/TUN-61806.pdf> [↑](#footnote-ref-12)
13. UNICEF. (2020, novembre). *Analyse de la situation des enfants en Tunisie*.

<https://www.unicef.org/tunisia/media/2986/file/SITAN-11-2020.pdf> [↑](#footnote-ref-13)
14. UNITE DE GESTION DU BUDGET PAR OBJECTIFS DU MINISTERE DE L’EDUCATION. (2021, novembre). *Rapport Annuel de Performance de la mission Education pour l’année 2020*.

<http://www.gbo.tn/sites/default/files/2021-11/RAP%20Education%202020%20francais.pdf> [↑](#footnote-ref-14)
15. FrançoisJacquet-Francillon, « HUGON Marie-Anne & VIAUD Marie-Laure (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* », *Revue française de pédagogie*, 194 | 2016, 148-150. [↑](#footnote-ref-15)
16. Ponsard, C. (2012). La scolarisation des élèves présentant des difficultés psychologiques à expression comportementale : l'école à l' itep, l' itep à l'école. *Enfances & Psy*, 54, 92-101. <https://doi.org/10.3917/ep.054.0092> [↑](#footnote-ref-16)
17. Longhi, G., & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d’école*. Ed. de La Martinière. [↑](#footnote-ref-17)
18. Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter. Un questionnaire multidimensionnel d’évaluation de soi. Récupéré le 27 juillet 2015. https : osp.revues.org/1118. [↑](#footnote-ref-18)