



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Université Abderrahmane mira de Bejaia

Faculté des sciences Humaines et Sociales

Département de psychologie et d'orthophonie

Mémoire de fin de cycle

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE MASTER EN
PSYCHOLOGIE

Option : Psychologie clinique

Thème

La résilience chez les enfants en difficultés scolaires

(Etude clinique de six (06) cas au sein d'un cabinet de psychologie)

Réalisé par :

BOUABOUD Sonia

CHALLAL Tassadit

Encadré par :

BOUCHERMA Samia

2021-2022

Remerciements

Et voici le moment de mettre le point final à ce manuscrit et à ces années d'études au sein de l'université A. Mira de Bejaia.

En tout premier lieu, on tient à remercier le Dieu le tout-puissant d'avoir guidé nos pas pour accomplir ce travail et de le mener à terme. On tient à remercier notre promotrice madame BOUCHERMA SAMIA d'avoir accepté de nous encadrer, on la remercie pour ces précieux conseils qui nous ont permis de travailler dans des bonnes conditions.

On remercie également notre psychologue Madame ZERRAD. O pour sa prise en charge et sa patience

Nos profonds remerciements seront adressés à tous nos sujets de recherche, qui nous ont données de leur temps qui nous ont accordé leur consentement pour la réalisation de ce travail, ainsi que leurs familles.

Finalement, on tient à remercier nos deux familles qui nous ont soutenu, et tous ceux qui se sont intéressés de près ou de loin à ce mémoire.

Dédicaces

Je dédie ce mémoire

A mes parents aimables qui représentent pour moi le symbole de bonté, mes parents qui ne cessent pas de m'encourager et de prier pour moi, aucune dédicace ne serait être assez éloquente pour exprimer ce que vous méritez pour tous les sacrifices que vous me donnez.

Que Dieu, le puissant, vous préserve

A mes chères Sœurs :

Katia et Naoual, Kahina et Akila, leurs Maris et leurs anges (Dida, Mayssa, Céline, Aris et Louna) pour leurs encouragements permanents et leurs soutien moral.

A mes chers Frères: Atmane et Mouhand ainsi que sa femme Drifa pour leurs appuis et leurs encouragements.

A mon mari Karim et à toute sa famille.

A mon binôme Sonia pour sa compréhension et encouragement

A tous ceux qui ont contribués de près ou de loin à l'élaboration de ce modeste travail.

A toute la famille CHALAL

Phalal Tassaadit

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

A la mémoire de ma maman qui m'avait toujours soutenue, paix à son âme.

A mon cher papa qui m'a toujours encouragé tout au long de ma vie.

A mes chers frères Youva et Massi ainsi que sa femme Safia.

A mes sœurs adorées Lylia et Yamina qui ont toujours été là pour moi.

A mes chères cousines Manel, Souad et Yasmine.

A mes copines Ouerdia, Titi, Chafia, Tina, Lydia, Tassaadit pour leur soutien et encouragements infinis.

A tous ceux qui m'aiment.

Que dieu vous garde et vous protège

Souaboud sonia.

Liste des abréviations

CEM : Collège d'enseignement moyen

CIM: Classification International des Maladies

CYRM-28: Child and Youth Resilience Measure-28. (Mesure de la résilience chez les enfants et les jeunes).

DSM: Diagnostic and Statistical mondial of Mental Disorders. (Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux).

Oms : Organisation Mondiale de la Santé

RASED : Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés.

Sommaire

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

La liste des abréviations

La liste des tableaux

Introduction ----- 01

Le cadre générale de la problématique

Problématique et hypothèses ----- 05

Objectif de la recherche ----- 08

Partie théorique

Chapitre I : La résilience

Introduction du chapitre ----- 11

1. Origine du concept de résilience----- 11

2. Un aperçu historique sur la résilience ----- 11

3. Définition de la résilience----- 13

4. Les différentes conceptions de la résilience ----- 14

5. Les conditions et les processus de la résilience----- 14

6. La contextualisation de la résilience ----- 15

7. Adaptation, vulnérabilité et résilience ----- 15

8. Facteurs de protections et facteurs de risques ----- 16

9. Résilience et psychothérapie ----- 16

10. Résilience et bifurcation----- 17

11. La résilience dans le domaine scolaire ----- 17

12. Remédiation cognitive, réanimation de la personne, résilience : R. Feuerstein et B.

Cyrulnik ----- 19

13. Les enseignants comme des tuteurs de résilience ----- 19

14. Les dix critères de médiation de Feuerstein et leur lien avec la résilience à l'école--- 20

15. Le développement de la résilience chez l'enfant ----- 23

16. Application clinique de la résilience----- 24

Conclusion du chapitre----- 26

Chapitre II : Les difficultés scolaires

Introduction du chapitre	28
1. Un aperçu historique sur les difficultés scolaires	28
2. La Définition de difficultés scolaires	29
3. L'épidémiologie des difficultés scolaires	30
4. Les causes des difficultés scolaires	31
5. Les conséquences des difficultés scolaires	34
6. Les types de difficultés D'apprentissage de l'enfant	35
7. Les solutions proposées en cas de difficultés scolaire	37
8. Les conduites à tenir pour confronter les difficultés scolaires	37
9. La prévention et la prise en charge en cas de difficulté scolaire	38
10. Les différentes techniques de prise en charge des difficultés scolaires	40
Conclusion du chapitre	40

Partie pratique

Chapitre III : la partie méthodologique

Introduction du chapitre	43
1. La pré-enquête	43
2. L'enquête	43
3. Les limites de la recherche	44
4. Présentation du lieu de recherche	44
5. Présentation de la population d'étude	45
6. La méthode de recherche utilisée	46
➤ 6.1. La méthode descriptive qualitative	46
7. Les outils de recherche	47
7.1. L'entretien clinique	47
7.2. L'entretien clinique semi-directif	48
7.3. Le guide de l'entretien	48
7.4. La description de l'échelle (CYRM-28)	49
8. Les difficultés rencontrées pendant la recherche	52
Conclusion du chapitre	52

Chapitre VI : Présentation, analyse et discussion des hypothèses

Introduction du chapitre	54
I. Présentations et analyses des cas	54
Cas N°01 : Melissa	54

Cas N°02 : Amel	60
Cas N°03 : Céline	66
Cas N°04 : Amine	71
Cas N°05 : Ahmed	75
Cas N°06 : Mounir	81
II. Discussion des hypothèses	85
Synthèse	88
Conclusion	91
La liste bibliographique	94
Les annexes	98

Liste des tableaux

N°	Titre	page
N°01	Caractéristiques du groupe de recherche.	45
N°02	Les items des trois dimensions de l'échelle de CYRM-28.	51
N°03	Résultats de Melissa obtenus dans l'échelle de CYRM-28	57
N°04	Résultats de Melissa obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	58
N°05	Résultats d'Amel obtenus dans l'échelle de CYRM-28	63
N°06	Résultats d'Amel obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	64
N°07	Résultats de Céline obtenus dans l'échelle de CYRM-28	68
N°08	Résultats de Céline obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	69
N°09	Résultats d'Amine obtenus dans l'échelle de CYRM-28	73
N°10	Résultats d'Amine obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	73
N°11	Résultats d'Ahmed obtenus dans l'échelle de CYRM-28	78
N°12	Résultats d'Ahmed obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	79
N°13	Résultats de Mounir obtenus dans l'échelle de CYRM-28	82
N°14	Résultats de Mounir obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28	82
N°15	Tableau récapitulatif des résultats des sujets au CYRM-28	87
N°16	Tableau récapitulatif des résultats des sujets aux sous-échelles CYRM-28	88

Introduction

Après le détachement de la symbiose familiale, l'enfant intègre le préscolaire pour passer ensuite à l'école.

Dans ce nouveau milieu différent de celui qui était familial, il intègre une nouvelle collectivité (éducateurs/rices et camarades) d'où vont émerger les relations sociales et paritaires, qui sont malgré tout délimitées par des lois et des normes bien définies. Ainsi, l'école partage avec la famille la même responsabilité à l'égard de l'enfant, afin de lui fournir une éducation convenable : morale intellectuelle, et langagière...etc. même si les talents langagiers des enfants commencent à apparaître dès le début de leur vie, et les interactions entre la mère et l'enfant, ou son éducation exige que l'on prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, intellectuel et moral, afin de le préparer à affronter l'école le lieu de socialisation par excellence- à partir de laquelle l'enfant commence à se détacher de sa structure familiale, pour construire de nouvelles relations sociales et initier le long chemin des apprentissages scolaires. (Chabert. 1996).

Nul n'ignore en effet l'importance qu'a un enfant dans une famille. Dès sa naissance il est considéré comme un élément de sa cellule familiale. C'est aussi au sein de cette petite société, qu'il commence son apprentissage de la vie, avec les premières occasions de confrontation avec les autres, ce qui lui permet par conséquent d'acquérir une habileté sociale, un Savoir, ce qui l'éveille au monde en lui faisant découvrir la réalité extérieure.

Toutes ces expériences contribuent à amorcer le développement de l'enfant, à aider son épanouissement et à favoriser son adaptation.

Enfant Le terme de l'enfant renvoie à « l'être enfant » et reçoit son sens d'une constellation d'attributs eux-mêmes dépendance de l'évolution des mentalités dans notre histoire.

L'école : L'école telle que l'a instituée Jule ferry, a une fonction essentiellement politique et culturelle, une mission nationale : établir une citoyenneté républicaine. Une orientation de type économique, lie à une vision de l'intégration professionnelle des jeunes, de couplage au mode du travail et de régulation socio professionnelle lui a succédé(Mrandi, F, 2006, P 41) L'école désigne un lieu qui est composé d'un ensemble de partie en interaction à savoir les élèves et les enseignant, les personnels administratifs, leur rôle se limite dans la transmission des savoirs scientifique et des connaissances, et aussi pour la formation idéal des élèves, et pour assure l'éducation affective et sociale

Lorsqu'un enfant vit dans des conditions de développement affectif défaillantes, il lui est souvent nécessaire de trouver en dehors du milieu familial des étayages utilisées au dépassement d'un vécu douloureux, L'école est un lieu où l'enfant carence va pouvoir effectuer des rencontres significative qui peuvent l'entraîner vers un processus de résilience et faciliter ainsi son épanouissement.

On peut donc pas dire que l'école est en soi un facteur de résilience ou d'anti résilience certains enfants déchirés par traumatisme, une émigration ou une maladie en feront un facteur de résilience alors que d'autres rejetés par leurs pairs ou blessés par une difficulté parentale, feront du moindre échec scolaire une perte d'estime de soi anti résilience

Dans notre culture, une altération de la scolarité oriente vers une socialisation difficile. on peut donc pas dire que l'école produit un effet unique, renforçateur ou déstructure c'est la spirale, l'enseignant les compagnons d'école et même les voisin ont leur mot à dire car les enfants se forment au contact des autres que leur influence soit bonne comme celle d'un tuteur résilience ,ou mauvaise ,comme compagnon déviant

On saurait parler de résilience sans l'exposition du sujet à un traumatisme ou a une situation difficile prolongée. Ainsi de nombreux travaux se sont intéressés à la dynamique interactive entre l'expérience traumatique et la pratique artistique à laquelle semble revenir une fonction de tuteur de résilience. Il convient alors de porter un éclairage sur la vicissitude de la sublimation qui apparaît à la lecture de certain parcours artistes.

La résilience est un concept en cours d'élaboration et l'école devient le nouveau classificateur social des sociétés mondialisation

Le terme résilience est un concept de psychologie qui fait référence aux compétences des individus, des groupes des familles à faire face à des situations délétère ou déstabilisation : maladie handicap, événement traumatisant .La résilience est la capacité à sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatisante

Ce concept à été évoqué dans les années 1940 par des psychologues américains et a été popularisé par **Boris Cyrulnik**, neuropsychiatre et psychanalyste français, il définit La résilience comme capacité à se développer quand même, dans des environnements qui auraient dû être délabrant.

La résilience c'est la capacité à s'adapter et a rebondir malgré les situations difficiles Geneviève Beaulieu-pelletier , psychologue "clinicienne et professeur associé à L'UQAM ajoute que la résilience représente aussi la capacité de se montrer flexible par rapport aux changements qui surviennent c'est une habileté qui se construit à mesurer que l'on vit des changements des échec ,des épreuves ou des événements stressant dit-elle notre façon de gérer ces situations nous aide à développer de la résilience

Cette compétence ne vient pas automatiquement les enfants ont besoin de soutien pour développer leur résilience. Un enfant qu'il n'arrive pas à lire n'apprend pas à compter ne tient pas en place en classe, se déconcertante, ne réussit pas.... Les difficultés scolaires ne sont jamais une fatalité. **Grunik, B et Jorland,G (2012)**

Un enfant qui rencontre des difficultés scolaires est aussi un élève qui a du mal à s'organiser et à suivre le rythme régulier de la classe, En général c'est élève anxieux pour qu'il est difficile d'obtenir des résultats satisfaisants.

La notion difficultés scolaires est un problème qui touche une fraction importante de la population sur tous les niveaux, qui est considéré comme un indicateur incontrôlable du rendement et de la qualité du système scolaire.

Le problème de difficultés scolaire chez les enfants est aujourd'hui au premier plan des préoccupations dans le monde de l'éducation et intéresse plusieurs catégories de personnes: pédagogues, sociologues et psychologues, qui lui consacrent des études et des enquêtes sous leurs différents âge. Les familles le considèrent comme un risque redoutable ou une triste réalité. Le problème est suivi de près et de loin dans des réunions et des Conférences à l'échelle nationale et internationale; de leur côté, les administrations scolaires

estiment alarmants les chiffres des échecs scolaires et ce qu'elles supposent être un indicateur du rendement et de la qualité des systèmes éducatifs. Ont souhaité leur apporter toute les connaissances nécessaires à leurs apprentissages et les aider à surmonter leurs difficultés

Nous allons tout au long de notre analyse nous intéresser plus particulièrement aux difficultés scolaires des enfants. Aujourd'hui, de nombreux reportages, des émissions, des conférences, et les articles, sont de plus en plus diffusés à la télévision, la radio, et les journaux, sur les difficultés rencontrées par Les familles, la société, le système éducatif.

Avant de conclure notre recherche, nous proposons le plan de travail suivant :

Une introduction générale, une problématique qui comporte les hypothèses, les objectifs de la recherche, des définitions théoriques, des concepts clés et leurs opérationnalisations.

Une partie théorique qui contient deux chapitres, le premier chapitre : est consacré pour la résilience, sa définition, l'histoire,

Et le deuxième chapitre appartient aux difficultés scolaires, la définition de difficultés, son histoire, les causes, les conséquences, les types pour enfin terminer avec les conseils et la prise en charge.

Pour la partie pratique contient ainsi deux chapitres, le premier chapitre, on a présenté la pré-enquête, l'enquête, la présentation de lieu de recherche, présentation de la population d'étude, les caractéristiques de groupe de recherche, et les méthodes et les outils de recherche utilisés dans la réalisation de notre recherche et la description et présentation de guide d'entretien et l'échelle de **CYRM-28** , Le second chapitre contient la présentation des six (06) cas, leurs analyses et la discussion des hypothèses .

A la fin, on a conclu notre travail avec un conclusions.

Problématique

L'école est un carrefour dans lequel différentes personnes : élèves, parents, enseignants, tous les autres personnels, entrent en relation. Bien entendu la communauté éducative ne se limite pas aux adultes. Dans l'école nous sommes tous ensemble réunis pour vivre un projet. (Pilet, 2009, p.5). L'école est une place fondamentale parce qu'il lui revient de faire vivre notre idéal d'égalité des échanges. Dans le cadre de soutien que le droit à l'éducation garantit à chaque élève, l'école est une première ligne pour permettre à chacun de découvrir et développer ses talents, ses aptitudes, de réaliser ses aspirations par son mérite et son travail.

Le passage par l'école constitue une étape essentielle. C'est là que chaque enfant acquiert les instruments de son autonomie et son insertion future dans la société. C'est là que se forme la base de toute la culture à laquelle il pourra recourir tout au long de son existence : la maîtrise des savoirs élémentaires, du langage et des méthodes d'apprentissage dont l'assimilation est déterminante pour l'acquisition de savoirs futurs. L'école est aussi le lieu où se développe la sociabilité, la curiosité, la sensibilité ainsi les aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Tout échec dans le déroulement de cette étape fondatrice peut donc avoir de lourdes conséquences pour le déroulement de la vie future, et affecter non seulement la réussite scolaire mais aussi l'insertion sociale et professionnelle. (Champy. Ph et Eleve. Ch , 2002, p.627).

La scolarité est évidemment très importante mais elle sera d'autant mieux acceptée et comprise par l'enfant si elle est intégrée à l'ensemble de ses activités et si ces autres activités ne dépendent pas de sa réussite scolaire, mais au contraire sont vécues par toute la famille comme autant d'enrichissements. Tout est donc à articuler. (Amy, M-D. 2008, p.141)

Les difficultés scolaires ainsi que l'échec sont une réalité que l'école est censée assumer quotidiennement, elle a sa part de responsabilité et doit trouver des solutions afin d'y remédier. En effet, la notion de difficulté scolaire est complexe, car elle est au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie) et change souvent de définition selon le point de vue d'où l'on se place.

Les difficultés des élèves sont au centre des préoccupations du domaine scolaire. Ces obstacles d'apprentissage et les problèmes comportementaux constituent de véritables défis à surmonter pour les élèves et les enseignants. Elles exigent aussi beaucoup d'énergie de la part des parents. Les difficultés touchent un nombre important d'élèves et sont définies de plusieurs manières selon les auteurs.

Les enfants qui rencontrent des difficultés scolaires au sein de leur établissement. Et nombreuses sont les façons de l'aborder. Les plaintes concernant la scolarité chez un enfant ou un adolescent représentent un des motifs de consultation les plus fréquents auprès d'un professionnel de santé. Les difficultés scolaires peuvent être liées à telle ou telle condition psychopathologique : retard mental, dépression, psychose, on trouve aussi d'autres difficultés spécifiques : Celles liées aux apprentissages scolaires comme la dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, mais aussi celles qui se rapportent au cadre de la scolarité (phobie scolaire). Enfin, la pathologie produite par l'école elle-même (stigmatisation par l'échec scolaire,

harcèlement et violence à l'école etc. jusqu'à l'éventuelle pathologie des enseignants qui n'est pas sans retentir sur l'élève, sa manière d'investir la scolarité et son bien-être. Les difficultés scolaires sont en passe de devenir un véritable phénomène de société. (Catherine, 2012, p.3)

Il faut savoir si l'enfant éprouve des difficultés scolaires depuis longtemps, ou tout allait bien puis il s'est mis soudainement à avoir des difficultés.

L'école peut être ennuyeuse pour un enfant qui manque de motivation et n'arrive pas à apprendre, il doit faire face à ce problème de difficultés scolaires avec l'aide de sa famille. L'enfant peut développer une certaine résilience après avoir eu des difficultés au sein de son établissement scolaire.

Comme cliniciens, nous sommes habitués à examiner le négatif, à voir ce qui ne va pas, ce qui manque, les insuffisances d'une famille, les signes d'immaturation de ses membres, mais nous ne nous étonnons pas devant leurs ressources, pourtant parfois extraordinaires. (Michel Delage et Boris Cyrulnik, 2010, p226).

La résilience personnelle dépend de nos atouts, soit les ressources, les attributs et les aptitudes qui nous aident à surmonter les situations ou les sentiments désagréables, à composer les difficultés et l'adversité et à prendre soin de nous quand les choses vont mal.

Anthony 1974 définit la résilience comme la capacité qu'auraient certains individus à résister aux stress environnementaux et à surmonter les difficultés reliées à des conditions défavorables. La résilience a donc d'abord été assimilée au concept d'invulnérabilité, ce qui sous-entend qu'il s'agit d'un état immuable relié aux caractéristiques personnelles, physiques et psychologiques de l'individu. Cette conception renvoie à une dimension de résistance ou de tolérance plutôt qu'à une dimension de plasticité, ce qui la rapproche de sa définition d'origine, issue des sciences physiques.

La résilience peut être définie comme un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique. Pour étudier les conditions de ces reprises développementales, il faut donc associer des chercheurs de disciplines différentes, comme l'a proposé John Bowlby : « les concepts de l'éthologie se révèlent extrêmement fructueux quand ils s'appliquent au domaine psychanalyse [...] la voie suivie par chaque individu au cours de son développement et son degré de résilience face aux événements traumatisants de la vie sont fortement déterminés par les schémas d'attachement ». (Boris Cyrulnik et Gérard Jorland, 2012).

Les relations sont le principal facteur déterminant de la résilience des enfants. Les relations de soutien contribuent à la résilience tout au long de la vie. Pour un enfant, sa capacité à développer d'autres atouts de résilience dépend de ses relations, surtout celles avec ses parents et celles avec ses figures parentales.

La résilience scolaire est une source d'espérance, peut jouer un rôle majeur dans la réalisation des objectifs et pour surmonter les obstacles. Wang et Haertel (1995) définissent la résilience scolaire comme « la capacité de persévérer et d'atteindre sans retard les objectifs de

succès fixés par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales » (ibid, p.164). Il peut donc être supposé que l'élève en situation d'intégration scolaire fait preuve de résilience scolaire lorsqu'il vit une adaptation positive et donc une réussite éducative dans son milieu scolaire en dépit d'obstacles émanant de situations lui semblant subjectivement plus difficiles à surmonter. (Elise Milot, 2009, p.30)

Les enseignants et les pairs favorisent la persistance et la résilience scolaire. Les enseignants peuvent montrer qu'il est normal de faire des erreurs et d'échouer, en rapportant leurs propres histoires et les anecdotes d'autres personnes, et en se montrant toujours encourageants. Les enseignants peuvent mettre en pratique avec les élèves les compétences permettant de reconnaître et de gérer les émotions difficiles, d'élaborer des plans pour affronter les difficultés et surmonter les revers, et de mener ces plans à bien. Les relations positives et constantes libèrent la résilience scolaire chez de nombreux élèves. Savoir incarner et communiquer cette expérience, les enseignants peuvent présenter des réponses adaptatives pour montrer de quelle manière l'état d'esprit, la faculté à assumer les erreurs et la capacité à ajuster s'intègrent pour façonner la résilience. Gérer la peur de l'échec et de l'anxiété contribue à façonner la persistance scolaire. Il est donc essentiel de développer l'intelligence émotionnelle des élèves et leur capacité à affronter efficacement les émotions négatives. ([www.ibo.org/en/research/.](http://www.ibo.org/en/research/))

Les recherches récentes portant sur les pratiques et les programmes donnent de nouvelles occasions de s'assurer que tous les élèves développent des compétences en matière de résilience scolaire, afin de réussir dans leurs études. Développer la résilience des élèves sur le plan scolaire requiert de l'altruisme et de la compassion, et implique de reconnaître qu'il faut du courage pour affronter l'échec, savoir rebondir, prendre de nouveaux risques et faire face à de nouvelles difficultés, afin d'apprendre et de progresser.

Les recherches auxquelles nous avons procédé, qui portent sur la résilience et son développement chez les enfants, ainsi que ses différents facteurs nous ont mené à chercher à savoir ce qui fait d'une personnalité résiliente chez les enfants en difficultés scolaires. Ce qui nous a incités à poser la question suivante :

Est-ce que un enfant qui présente des difficultés scolaires développe-t-il une résilience ?

Questions partielles :

Est-ce que les enfants rencontrant des difficultés scolaires sont des résilients ?

Est-ce que une bonne estime de soi et le soutien familial favorisent la résilience chez les enfants en difficultés scolaires ?

Les hypothèses de recherche :

Pour répondre à ces questions de recherche nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Hypothèse générale :

Le degré de résilience chez les enfants en difficultés scolaires se diffère d'un sujet à un autre, chez certains enfants on peut retrouver une certaine qui peut être faible et chez d'autres on peut remarquer une résilience moyenne ou forte.

Hypothèses partielles :

Les enfants résilients se caractérisent par la capacité à rebondir malgré les situations difficiles.

L'estime de soi et le soutien familial sont des critères qui favorisent la résilience chez les enfants en difficultés scolaires.

Les enfants qui sont en difficultés scolaires peuvent développer une certaine résilience.

L'objectif de la recherche :

-Dans notre travail de recherche on s'est intéressé aux enfants qui rencontrent des difficultés scolaires qui sont classés dans la tranche d'âge de 8ans à 12ans. Cela pour comprendre et détecter les causes de ces difficultés et la manière dont l'enfant développe sa résilience pour surmonter ce qui l'empêche de réussir.

-Vérification des hypothèses qu'on a formulé dans la problématique, et répondre à notre question de départ.

Les raisons du choix du thème :

-La propagation des difficultés dans le secteur scolaire.

- Elargir nos connaissances dans le domaine de l'éducation scolaire.

- Apprendre à appliquer l'échelle CYRM-28 qui est destinée à la mesure du degré de la résilience chez les enfants.

- On a voulu approfondir nos connaissances dans le thème de la résilience chez les enfants d'une manière générale et chez ceux qui sont en difficultés scolaires en particulier.

Partie théorique

Chapitre I : La résilience

Introduction

La résilience peut-être en termes d'adaptabilité positive et d'intégration dans l'environnement social et psychoaffectif mais aussi à partir du fonctionnement psychodynamique du sujet.

La résilience a été appliqué à deux types de situations d'une part à des individus dits « à risque » qui arrivent à se développer sans dommages psychiques et qui s'adaptent socialement, malgré des conditions de vie familiales et sociales très défavorables ou pathogènes. D'autre part à des sujets (enfant / adulte) qui se reconstruisent après des épreuves ou des évènements traumatiques.

1. Origine du concept de résilience :

A l'origine du concept de résilience se trouve l'américaine Emmy Werner (1950) qui s'est intéressé, pendant trente ans, à l'évolution de 700 enfants nés en 1955 dans une île de Hawaï. Ils étaient considérés comme présentant un risque élevé de développer des troubles du comportement à l'âge adulte. Parmi eux, 70 ont su « rebondir » et devenir des personnes totalement adaptées dans leur société et dans leur existence, sans qu'aucune aide psychologique ne leur soit apportée.

Le concept de résilience est issu des sciences physiques et en particulier de la mesure de la résistance matériaux ; il s'agit de la capacité pour une barre de métal à retrouver son état initial après avoir subis un choc. En psychologie il a été utilisé pour la première fois par John Bowlby (1969) pour qualifier « les personnes qui se laissent pas abattre ». (Boris Cyrulnik et Mony Elkaim, 2010, p16).

2. Un aperçu historique sur la résilience :

Le terme résilience apparaît, en anglais, en 1626 et constitue un dérivé du latin *resilientia*. C'est le philosophe Francis Bacon qui l'utilise pour la première fois, dans son dernier ouvrage, *Sylva Sylvarum ou histoire de la nature*, pour désigner la manière dont l'écho « rebondit ». le sens en anglais du mot résilience est « rebondir », « se ressaisir » ou « se redresser », ce qui peut s'appliquer à de nombreux contextes.

Il est utilisé depuis longtemps en anglais pour désigner des situations qui font l'objet des préoccupations actuelles dans le champ de la psychologie. L'exemple le plus ancien est celui fourni dans les *Dialogues divins* du philosophe platonicien Henry More (1668), qui évoque la résilience face à la misère et au péché. Un autre exemple est celui fourni dans le numéro 110 de la publication *The Rambler*, où Johnson parle, en 1751, de la résilience commune de l'esprit. Pour le sens « se lever à nouveau facilement après avoir été déprimé » et, donc, devenir « joyeux, enjoué, exubérant », l'*Oxford English Dictionary* cite des exemples à partir de 1830. Plus tard, en 1857, un médecin américain qui fut aussi pendant deux ans consul des Etats-Unis à Reims parle dans son ouvrage *The Americans in Japan* de la résilience manifestée par les japonais confrontés à la calamité des tremblements de terre.

Les critiques de l'emploi du mot résilience en psychologie font souvent référence au fait qu'il serait emprunté à la physique. Or l'utilisation du mot résilience en référence à l'élasticité et à la résistance des matériaux date de 1824, quand il figure dans l'ouvrage paru en anglais, de Thomas Tredgold intitulé *Traité pratique sur la solidité de la fonte et d'autres métaux*. Le mot résilience y est utilisé 18 fois, et, à la page 191, une note en bas de page nous informe que c'est le Dr Young qui a donné le nom de résilience à ce type de résistance. Plus tard, ce sens se précise davantage en physique où il fait maintenant référence au rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la surface de la section brisée. Ainsi conçue, la résilience s'exprime en joules par centimètres carrés et caractérise la résistance au choc. L'utilisation du terme résilience en physique s'inscrit, donc, dans un mouvement d'extension de l'emploi de ce mot dans différents domaines, comme je l'ai déjà indiqué, le fait de rebondir, de se ressaisir, de se redresser, de faire preuve de l'élasticité. Rappelons, d'autre part, que l'utilisation de concepts de la physique n'est pas une chose honteuse. Laplanche et Pontalis parlent, en discutant le point de vue économique, de l'utilisation par Freud d'un « langage physicaliste », faisant ainsi référence, notamment, à l'influence que Freud a subie de la part de l'école helmholzienne.

La première occurrence que j'ai trouvée du mot résilience dans un article publié dans une revue scientifique ayant trait à la psyché date de 1942. Écrit par Scoville, le texte en question est publié dans l'*American Journal Of Psychiatry* et est consacré à l'activité des travailleurs sociaux psychiatriques en Grande Bretagne, pendant la seconde guerre mondiale. A partir des études disponibles à l'époque, Scoville souligne « l'étonnante résilience des enfants confrontés à des situations dangereuses pour leur vie ». Scoville cite, aussi, un article paru la même année, où Dorothy Burlingham et Anna Freud notaient que 138 jeunes enfants ayant vécu des bombardements répétés et très destructeurs ne présentaient pas des signes observables de « choc traumatique ».

Le mot résilience entre plus tard dans la langue française. Selon le *Trésor de la langue française* édité par le CNRS, sa première occurrence sous la forme résilience date de 1906 et celle de la forme actuelle (résilience), de janvier 1911. Selon cette même source l'adjectif résilient figure dans Larousse de 1932.

Ce n'est qu'en 1952 qu'André Maurois utilise, pour la première fois en français, le mot « résilience » dans le sens que lui attribuent actuellement les psychologues. Avant cela, Paul Claudel, fin connaisseur de la culture américaine, avait utilisé dans l'élasticité américaine (1936) le mot *Resiliency*, mais sans le traduire en français : « Il y a dans le tempérament américain une qualité que l'on traduit là-bas par le mot *resiliency*, pour lequel je ne trouve pas en français de correspondant exact, car il unit les idées d'élasticité, de ressort, de ressource et de bonne humeur. » André Maurois, par contre, utilise bien le mot « résilience » dans *Lélia ou la vie de George Sand*, en relatant la mort de Marc-Antoine, dit Cocoton, petits-fils de George Sand, âgé d'à peine 1 an. Maurois écrit que « dans son deuil, une fois encore, elle étonna ses amis par son immédiate résilience ». La réaction de Sand à la mort de Cocoton est à mettre en relation avec celle qu'elle eut à la mort d'un proche, Alexandre Manceau, un de ses amis de

son fils Maurice. A deux reprises, sans utiliser dans ce cas le mot « résilience »(A. Maurois ,2004, p.593).

Une série de stratégies utilisées pour traverser les difficultés et faire preuve de résilience. Ainsi, le fait de cultiver l'optimisme, la gaieté, l'humour, l'engagement spirituel et la foi, la sublimation et l'investissement dans la création littéraire, la fuite, la possibilité de s'appuyer sur un réseau social, une attitude particulière à l'égard de la souffrance. (Ibid, p.521).

Le concept de résilience a été d'abord essentiellement exploré dans les pays anglo-saxons, où il a été mis en travail à partir des années 1970, notamment dans le cadre de recherches longitudinales. La plupart des pionniers de ces études étaient des cliniciens-chercheurs qui tentaient de comprendre de prévenir ou de traiter les problèmes de santé mentale. Depuis lors, cette approche s'est largement diffusé dans le monde et suscite de nos jours un vaste intérêt qui se traduit par des implications sur des terrains de pratiques divers et nombreux. Ainsi cette conception théorique trouve des articulations avec les pratiques cliniques, non seulement en psychologie et en psychiatrie, mais plus largement dans les nombreux domaines concernant : le travail social, la santé (accidents, traumatismes, maladies létales) ou encore les secteurs du handicap ou de l'éducation.

Le développement des recherches actuelles conduit à considérer la résilience comme un modèle théorique complexe qui est loin de la caricature utopique ou simplicité parfois véhiculée par les médias. Ainsi, la résilience ne correspond pas à une sorte d'adaptation réservée à quelques personnes exceptionnelles et il ne s'agit pas non plus des individus insensibles aux traumatismes ou aux stress sévères. Les individus résilient ne sont pas invulnérables et conservent des cicatrices de leurs blessures. En fait, le sujet qui a été confronté à une épreuve traumatique va reprendre un développement qui intègre l'expérience adverse, il pourra ainsi garder trace traumatisme mais sans pour autant se trouver stigmatisé par cela.

Les approches théorico-clinique actuelles qui permettent de penser le modèle de la résilience mettent à contribution des analyses de processus impliquant différentes dimensions internes et externes aux sujets (psychologie de la résilience)

3. Définitions de la résilience :

3.1 La résilience est la capacité d'une personne à surmonter, elle ne se réfère pas tant à un état antérieur qu'à l'ouverture vers une nouvelle étape de vie qui intègre les conséquences de problèmes vécus antérieurement, selon des stratégies qui varient selon les cas. C'est davantage une réelle capacité de croissance vers une autre chose à travers les difficultés... la résilience se construit dans l'interaction d'une personne avec son entourage. (Wintgens et Hayez, 2003).

3.2 Pour Michael Rutter (1993) : « la résilience est un phénomène manifesté par des sujets jeunes qui évoluent favorablement, bien qu'ayant éprouvé une forme de stress qui, dans la population générale, est connue comme comportant un risque

sérieux de conséquences défavorables. » Il s'agit donc, pour un individu, de la capacité à vivre, à réussir, à évoluer favorablement malgré des événements traumatisants vécus dans le passé. (Michael Maestre, 2010, p16).

3.3 La résilience concerne la capacité humaine à se confronter, intégrer et être transformé par les expériences adverses ou les événements de vie négatifs, sans perturbations comportementales ni troubles psychiques majeurs, en gardant une qualité de vie. Elle correspond à un processus dynamique et évolutif qui inclut une démarche adaptative et le maintien de l'intégrité psychique, malgré l'exposition à des contextes pathogènes. (Marie Anaut, 2015, p10).

3.4 Il s'agit d'un processus, d'un ensemble de phénomènes harmonisés où le sujet se faufile dans un contexte affectif, social et culturel. La résilience c'est l'art de naviguer dans les torrents...le résilient doit faire appel aux ressources internes imprégnées dans sa mémoire. (Boris Cyrulnik, 2001).

3.5 La définition de la résilience est donc très simple : c'est un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique. (John Bowlby, 1992, p10).

4. Les différentes conceptions de la résilience :

Nous distinguons d'emblée deux problématiques très différentes quant au parcours des personnes qui peuvent être qualifiées de résilientes : d'une part, celles qui sont confrontées dès la naissance à des conditions défavorables de développement, d'autre part, celles qui ont à affronter une situation traumatisante après avoir connu un développement dans des conditions favorables.

5. Les conditions et les processus de la résilience :

La littérature scientifique nous permet de dégager des points de repère sur lesquels il y a, à peu près, consensus chez les différents auteurs malgré leurs divergences.

5.1. Il n'est possible de qualifier de résiliente une personne si que celle-ci est confrontée à des situations adverses (ou à des événements traumatiques). De même façon, un facteur de protection, même s'il est présent de façon constante chez l'individu, ne peut s'actualiser en termes de « protection » que si ce dernier affronte des risques. Ce sont alors ces facteurs qui contribuent à la résilience.

5.2. La résilience n'est pas acquise, mais se construit au fur et à mesure des expériences de la personne. C'est donc un processus dynamique qui n'est pas immuable. Ainsi, un enfant résilient ne sera peut être pas un adulte résilient.

5.3. La résilience n'est pas exclusivement individuelle, elle peut aussi être le fait d'un groupe, par exemple, la famille ou une communauté particulière, dans la

mesure où il a à affronter une situation adverse ou un événement l'affectant dans son ensemble et nécessitant la mise en œuvre des ressources collectives. (Nathalie Nader-Grosbois, 2009, p259).

6. La contextualisation de la résilience :

La contextualisation de la résilience propose que les conditions interpersonnelles des environnements puissent contribuer à renforcer les capacités des enfants à faire face à l'adversité (Liddle, 1994). Cette approche comporte toute fois des difficultés puisque, dans bien des cas, le cumul des événements adverses au cours des années produit un effet de contagion d'un environnement à l'autre. Par exemple, un enfant aux prises avec des problèmes de comportements dont les parents utilisent des pratiques disciplinaires coercitives, qui vit dans un quartier défavorisé où est située une école qui dessert un nombre élevé d'enfants en difficulté, voit ses chances amoindries d'évoluer dans un environnement social propice à la résilience. En d'autres termes, la famille, l'école, le quartier peuvent contribuer à accroître la vulnérabilité plutôt que d'offrir des opportunités susceptibles de soutenir la résilience.

Il est bien connu que l'environnement scolaire peut représenter une source d'espoir ou dans le cas contraire une source d'adversité supplémentaires pour les enfants. (Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, 2007, p181).

7. Adaptation, vulnérabilité et résilience :

La résilience renvoie au processus par lequel le sujet va mobiliser des potentiels internes, en appui sur des étayages externes, pour affronter et dépasser les circonstances adverses et éventuellement traumatiques. Elle ne se réduit pas à la protection de l'intégrité et au maintien d'un état initial, mais implique une transformation face au traumatisme. C'est un processus dynamique qui permet non seulement de résister à l'adversité en s'adaptant, mais de reprendre un néo-développement. Du point de vue psychosocial, la résilience résultera de la mise en place de mesures défensives face aux contextes adverses et de capacités d'adaptation.

Lemay (1999) considère que certains sujets soumis à des négligences précoces et /ou à des agressions (privations, carences, traumatismes...) parviennent à dépasser la crise, ou la situation post-traumatique, en mettant en place des « processus intégratifs salvateurs » qui relèvent du phénomène de résilience. Ainsi face à la maltraitance et à la pathologie parentale, les perturbations apparentes des enfants peuvent s'interpréter comme des procédures défensives qui participent à la résilience. Les mécanismes salvateurs (clivage, refuge dans l'imaginaire, bulles fantasmatiques...) utilisés par les enfants dans des contextes pathogènes, contribuent au processus de résilience car ils permettent de préserver leur intégrité psychique.

En fait, ces mécanismes salvateurs relèvent de la première phase du processus de résilience, qui permet avant tout de se protéger des effets néfastes de la situation vécue. Alors que l'installation d'un véritable processus résilient suppose la mise en place de modalités

défensives plus adaptées à long terme, alliées à un travail de mise en sens et d'élaboration psychique, qui constituera la deuxième phase du processus. (Cyrulnik, B. 2010°)

8. Facteurs de protections et facteurs de risques :

Il n'existe pas encore de véritable théorie formalisée pour expliquer la résilience. Cependant, de nombreuses études soulignent l'importance de quelques facteurs déterminants. Un ensemble de facteurs de protection ou de risque. (Dauphiné, Provitolo, 2007)

En effet, « les facteurs de risques incluent les caractéristiques de l'individu et du milieu », et « les facteurs de protection pourraient inclure les compétences, les facteurs de personnalité, et les mécanismes de soutiens ambiants qui contribuent à la résilience. » (Nader-Grosbois, Cyrulnik, 2009, p. 246)

Les facteurs de protection s'étayent alors sur des ressources à la fois internes au sujet et externes, c'est-à-dire dépendant de son contexte relationnel et social. La résilience pourra donc s'appuyer sur des caractéristiques propres au sujet, mais également sur celles de son environnement. (Cyrulnik, 2010, pp. 87-88)

Selon Garmezy, il y a trois axes fondamentaux de la résilience :

a. Les facteurs individuels : comme le tempérament, réflexion, aptitudes cognitives).

b. Les facteurs familiaux : la chaleur humaine, la cohésion et intérêt de la part des parents, ou du principe dispensateur de soin.

c. Les facteurs de soutien hors de la famille, le professeur bienveillant, l'organisme social. (Konincks, Teneau, 2010, p. 29).

9. Résilience et psychothérapie :

Certaines personnes ont vocation d'être ou de tenter d'être « tuteur de résilience » : les psychothérapeutes. En effet, nous pouvons considérer que la thérapie a comme objectif de permettre aux patients de dépasser leurs souffrances, de les domestiquer, de s'en servir comme tremplins pour avancer vers un mieux-être, mais certainement pas les scotomiser. Ce processus nécessite la présence d'un tiers capable de les encourager ou de les stimuler. On peut se dire qu'une première expérience de ce type de métabolisation du malheur dans un échange avec un tiers pourrait laisser des traces cognitives et constituer ensuite un acquis éventuellement réutilisable lors d'un évènement destructeur ultérieur. Le tuteur de résilience pourrait aussi devenir un tiers pesant (Goldbeter-Marinfeld, 2005) qui, même en cas d'absence, serait présent dans l'esprit ou le cœur.

En effet, si la sollicitation d'une aide psychothérapeutique implique une plainte liée à une souffrance ou une difficulté empêchant un bon développement individuel, conjugal ou

familial, et l'attente explicite d'une éradication de ce frein au confort de vie, elle ne se limite pas ç cet aspect : elle signale également au-delà de la problématique invoquée comme motivation de cette démarche, la nécessité d'inviter un nouveau tiers, le futur thérapeute, dans l'espace intime du patient. En effet, partager sa vie intime avec un étranger n'est pas chose courante ou banale, et donc cet appel à un nouveau tiers pourrait en soi constituer l'un des pôles motivant la prise de rendez-vous. (Michel Delage et Boris Cyrulnik, 2004, p134).

10. Résilience et bifurcation :

L'importance de ces personnes qui jouent le rôle de tuteur de résilience est cruciale même si, très souvent elles ignorent qu'elles occupent cette fonction qui peut leur être attribuée par le « blessé » lui-même. (Boris Cyrulnik, 2009). Cependant, certains peuvent délibérément tenter de favoriser, même s'ils ne se considèrent pas comme des thérapeutes, une bifurcation (Elkaïm et al., 1980). Cette réorientation de trajectoire de vie va alors dans la direction d'un enrichissement, même s'il n'y a pas initialement de traumatisme avéré, mais plutôt un destin sans doute difficile et âpre. (Michel Delage et Boris Cyrulnik).

La résilience est donc en elle-même la manifestation d'une bifurcation dans la trajectoire de vie si l'on considère qu'au lieu de se laisser abattre et de se cesser lors des chocs de la vie, des « déchirures traumatiques » comme les désigne Boris Cyrulnik (2008), il y a réparation de la faille et réorientation en même temps, ce qui débouche sur un nouveau mode de fonctionnement qui n'était pas prédictible avant le traumatisme.

La résilience peut entraîner un changement de regard sur son passé, entretenu par la possibilité d'exploiter d'autres points de vue (venant de soi ou insufflé par des personnes signifiantes et soutenantes) sur les effets de ce passé dans le présent ; ce processus conduit à envisager le futur autrement, notre rapport au temps étant modulé en partie par les interaction entre des boucles du passé (biographie), du présent (actualité) et du futur (destin) que nous reconstruisons constamment au présent (Goldbeter-Merinfeld, 2005).

11. La résilience dans le domaine scolaire :

Bien des enfants se développent grâce ou à travers l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives du fait de carences affectives graves dans le milieu familial. D'autres investissent la scolarité après avoir connu des trajectoires de vies. Pour ces enfants, l'école peut représenter un soulagement et une planche de salut. Certes, certains enfants carencés rencontrent aussi des difficultés dans le système scolaire, ils sont en proie du rejet des autres élèves, à l'incompréhension des adultes, aux punitions et aux humiliations. Mais bien d'autres, malgré des conditions de vie délétères (maltraitements physiques et/ou psychologiques, abus, traumatismes), vont trouver un refuge salvateur dans le contexte scolaire.

L'institution scolaire (au sens généraliste de ce terme, c'est-à-dire tout le système d'enseignement) peut être considéré comme un espace de production et de ressources multiples pour les sujets en détresses. L'école offre une riche palette d'expériences

structurantes : liens amicaux noués avec les pairs, contacts positifs avec des adultes, possibilité de réussir et d'être valorisé. Ainsi, l'enfant blessé pourra explorer des activités et des relations qui contribuent à développer son sentiment de compétence, à renforcer son estime et sa confiance en soi et son sentiment d'appartenance à une institution sociale.

Le domaine scolaire est considéré comme un des trois domaines importants pour le développement de la résilience en lien avec l'environnement (les deux autres étant la famille et la communauté d'appartenance ou la société). Le secteur scolaire peut influencer la résilience selon deux dimensions. D'une part, il peut révéler la résilience, pour les élèves qui réussissent bien leur scolarité malgré un environnement familial défaillant ou inadéquat, et souvent également parce que leur culture d'origine est considérée comme pauvre ou différente. (Bouteyre,2004) .D'autre part, la scolarité peut apporter des éléments de stabilité relationnelle et affective susceptible de favoriser le processus résilient. (Anaut,in Cyrunik et Pourtois,2007)

Le domaine scolaire apparait donc comme un des lieux privilégié d'émergence et de stimulation de la résilience, ce qui s'avère être particulièrement important pour les jeunes issus de milieu défavorisé ou de familles défaillantes (négligence, maltraitance). (Nader-Grosbois. N, 2009)

Dans la perspective d'une résilience potentiellement présente chez tous les individus, le domaine scolaire et éducatif devient un lieu de mise en travail possible de la résilience des enfants et adolescents.

Par ailleurs, l'approche de la résilience dans le domaine scolaire peut apporter un éclairage nouveau aux questions liées à l'échec scolaire en réinterrogeant les approches fondées sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaire, au-delà du constat des corrélations entre échec scolaire et milieux socioculturelle défavorisé (Bouteyre,2009).

Le contexte scolaire offre aux sujets en souffrance un espace de protection à différents niveaux. En premier lieu, la scolarité est un espace structurant qui peut permettre à l'enfant de développer des compétences susceptibles de renforcer ses ressources propres. L'école a pour vocation de faciliter l'émergence des habiletés en général, en mettant à contribuer des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives, ou encore en permettant l'expression de talents particuliers (créativité). C'est aussi un lieu de création de liens amicaux et sociaux qui participe à la reconstruction des personnes en souffrances. (Cyrulnik et Pourtois,2007).

« l'école est un facteur de résilience quand la famille et la culture lui donnent ce pouvoir ».(Cyrulnik,2003,p.107).

12. Remédiation cognitive, réanimation de la personne, résilience : R. Feuerstein et B. Cyrulnik :**Recréer les liens :**

Dans le cas où, quelles qu'en soient les causes (même accidentelles), l'enfant a été privé d'une médiation précoce signifiante et contenant qui le relie à sa culture, il sera, selon la terminologie de Reuven Feuerstein et coll. (1970), un déprivé culturel dont le pronostic d'inadaptation scolaire s'avère élevée.

B. Cyrulnik pense que si l'enfant n'a pas bénéficié, au départ de sa vie, au sein de son milieu familial, d'un attachement Secure (ou s'il l'a perdu suite à une catastrophe), nid de l'étayage des codes sociaux, non seulement toute nouveauté de l'environnement risque de l'angoisser, mais le plus, il sera moins socialisé et son intégration future à l'école risque d'être compromise. Face à ces prédictions réalistes mais pessimistes, existe-t-il une issue ? Feuerstein répond par l'affirmative à la condition que l'enfant rencontre un jour, quelque part, un médiateur réintroduisant la médiation qui a manqué. Cyrulnik fournit une réponse affirmative aussi, mais à la condition que l'enfant rencontre ailleurs un tuteur de résilience. Il s'agit, somme toute, de recréer des liens signifiants grâce à une rencontre substitutive.

Bien que le psychopédagogue Feuerstein, chercheur à l'université de Jérusalem et le neuropsychiatre, éthologue, psychanalyste Cyrulnik, chercheur à l'université de Toulon, différent par la nature de leurs expériences professionnelles ainsi que par leur vocabulaire, ils sont néanmoins porteurs d'un même message d'espérance, qu'ils le dénomment « modifiabilité humaine » ou résilience et, en particulier, dans le domaine qui nous préoccupe, apprentissage médiatisé ou résilience scolaire. Cependant, on constate que l'œuvre de B. Cyrulnik est plus largement diffusée dans les pays francophones que celle de R. Feuerstein et il s'avère dès lors nécessaire d'en définir schématiquement les principaux axes. (Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, 2007).

13. Les enseignants comme des tuteurs de résilience :

L'école peut donner une seconde chance à l'enfant qui n'a pas bénéficié de l'expérience de médiation au sein de sa famille et souffre de déprivation culturelle, que les enseignants puissent être des tuteurs de résilience créant chez l'enfant des capacités à apprendre ne fait plus de doute pour les chercheurs qui s'inspirent du modèle de fonctionnement de la résilience de B. Cyrulnik, tels J. Lecomte, M. Anaut, ou M. Allès-Jardel, ni pour ceux qui s'inspirent des théories de Feuerstein, comme R. Debray, M. Sorel, C. Montadon ou A. Cardinet.

Mais ces deux courants, riches en objectifs convergents, semblent s'ignorer mutuellement. De même les enseignants épuisés qui perdent espoir et souffrent face à des publics difficiles ne semblent pas connaître leur immense pouvoir de générer de la résilience et encore moins la manière d'y parvenir. Or, sauf exception, devenir un enseignant tuteur de résilience ne s'improvise pas. Une formation aux concepts de base en psychologie ainsi qu'à

la pédagogie de la médiation s'avère nécessaire. Si les enseignants désirent transformer leurs pratiques pédagogiques, il faut qu'ils se modifient eux-même.

A cette fin, il est indispensable qu'ils bénéficient d'une formation modifiante. Les futurs enseignants pourraient apprendre la pratique du PEI (programme d'enrichissement instrumental : un programme de développement et de remédiation cognitive par l'apprentissage médiatisé) qui inclut l'étude des paramètres de la médiation ; ils ont cependant la possibilité de se former à utiliser ceux-ci et à analyser leurs applications à l'école au sein de modules spécialisés, indépendamment de la formation au PEI.

Feuerstein pense que « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur du savoir et amener l'enfant à apprendre comment se servir du savoir et avoir un regard éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ». Cette représentation sera d'autant plus forte qu'il aura mesuré l'impact et le plaisir de l'acte d'enseigner. Il faut qu'il ait la conviction que l'enfant est source de savoir, lui faire prendre confiance en lui-même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et de la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir.

L'enseignant a un rôle capital de valorisation et doit permettre à l'enfant de devenir un sujet capable de combler sa carence narcissique. (ibid, p242 et p243).

14. Les dix critères de médiation de Feuerstein et leur lien avec la résilience à l'école :

14.1.Intentionnalité et réciprocité :

Le formateur, persuadé de la modifiabilité de l'apprenant, lui manifeste son intention, son désir d'éduquer et l'incite à participer au contrat éducatif.

14.2.Transcendance :

Amener à dépasser les caractéristiques actuelles d'un apprentissage et en faire percevoir les possibilités de généralisations à d'autres situations, à dépasser « l'ici et le maintenant ».

14.3.Signification :

Expliciter, encourager à rechercher les sens des contenus transmis.

14.4.Sentiment de compétences :

Provoquer la prise de conscience des capacités de réussites.

14.5.Régulation et contrôle des comportements :

Favoriser la lutte contre l'impulsivité, rappeler la nécessité de prendre le temps de réfléchir « une minute...on réfléchit ».

14.6.Partage :

Valoriser la coopération, la socialisation et la prise en considération du point de vue d'autrui donc faire baisser l'égoïsme.

14.7.Différence individuelle :

Faire prendre conscience à chacun de ses particularités individuelles.

14.8.Recherche des buts :

Aider le sujet à choisir, à planifier ses objectifs, à s'inscrire dans un projet.

14.9.Comportement de défi :

Encourager la recherche de la nouveauté et de la complexité des tâches.

14.10. Conscience du changement :

Transmettre à l'apprenant la conscience de sa capacité de changer, de progresser, de se développer, de dépasser ses propres limites, de créer et de devenir autonome.

En quoi le fait d'adopter ces formes de médiation bienveillante contribue-t-il à transformer les enseignants en tuteurs de résilience ? Relions ces critères à ceux de la théorie de la résilience :

1) Transmission de son intime conviction :

« ...les enseignants qui croient à la résilience ont un effet supérieur à ceux qui n'y croient pas...le simple fait d'en être convaincu construit une représentation intime qui s'exprime par des indices que l'enfant perçoit... » (B.Cyrulnik,2004, p96).

De plus, des objectifs pédagogiques clairement affichés contribuent au sentiment d'être un sujet et non un objet manipulé.

2) Etendre la portée d'un acquis spécifique, en monter l'intérêt ailleurs, dans un cadre de référence élargi, en généraliser la signification, est très fructueux car source de motivation et de curiosité.

3) Transmettre du sens : « la croyance que la vie a un sens et que ce sens est positif » M. Manciaux(2001), il faut ajouter que le savoir doit représenter un sens, une valeur (dont la famille n'est pas toujours l'interprète).

4) La restauration narcissique, une bonne estime de soi, une meilleure image de soi font l'unanimité parmi les chercheurs en tant que principaux facteurs de résilience. A. Cardinet, pédagogue, l'exprime en ces mots : « l'école peut aider à dépasser les menaces de l'environnement, mais aussi la peur de soi, de ses compétences, des

risques d'échec, de l'inconnu. » selon M. Anaut (2005), ce sentiment d'efficacité et de compétences favorisera son adaptation plus globale (non seulement scolaire mais aussi sociale), ce qui rejoint les résultats obtenus par H. Desmet et J-P. Pourtois. Les enseignants devraient amener les élèves à prendre conscience qu'il leur faut attribuer leurs échecs à la non-utilisation de stratégies efficaces et non à une incompétence générale, c'est-à-dire réduire leur sentiment acquis d'impuissance par un travail de métacognition.

- 5) Apprendre à contrôler son impulsivité favorise la réflexion et permet d'appréhender l'ensemble des données d'une situation, ce qui contribue à la réussite de résolution des problèmes à l'école et à l'adaptation générale dans la vie.
- 6) Encourager la socialisation et le travail en groupe est bénéfique non seulement afin de provoquer des conflits socio-cognitifs, source de progrès intellectuel, mais encore parce qu'il est notoire que les pairs constituants un important facteur d'étayage et, par conséquent de, résilience.
- 7) Aider l'apprenant à prendre conscience de ses caractéristiques individuelles le différenciant des autres, lui accorder une attention confortant son statut de sujet, c'est participer à la construction de son identité. Celle-ci rappelle fréquemment B. Cyrulnik, est impossible à construire dans le vide existentiel, comme dans la pléthore affective. Elle passe par la représentation de soi et implique des réponses aux questions : « qui suis-je ? » ; « à qui suis-je utile ? » on peut ajouter : « quelle valeur ai-je ? »
- 8) Inciter l'élève à s'inscrire dans la construction d'un projet, l'aider à en anticiper, à en planifier les étapes constituent une des voies reconnues caractérisant le profil d'un individu résilient, d'après la synthèse de M. Anaut (op. cit, p21).
- 9) La confrontation aux défis par la recherche de la nouveauté et de la complexité, grâce aux renforcements positifs des maîtres, à leurs attentes élevées, induit le plaisir de prendre des risques et de réussir, malgré les obstacles rencontrés ainsi que le désir de ne pas décevoir ces figures d'identification.
- 10) Transmettre l'espoir d'un possible changement conduisant vers l'autonomie est peut-être le principal moteur résilient : « car c'est bien la conquête de l'autonomie qui mène à la résilience. », (B. Cyrulnik, 2004, p.122). P. Osterrieth (1964, p.209) avait exprimé l'idée que devenir adulte impliquait bien évidemment devenir autonome mais il insistait sur la nécessité d'un étayage : « dans cette marche vers l'autonomie, il ne fait aucun doute que l'enfant doit être soutenu et aidé. »

15. Le développement de la résilience chez l'enfant :

Les recherches sur les enfants exposés aux événements traumatisants font référence à la résilience en soulignant certains facteurs qui sont associés à une moindre intensité des symptômes psychologiques ceux-ci impliquent un coping actif ; une forte cohésion familiale et la capacité de donner du sens aux agressions. (Sadlier, 2001, p. 94)

Le propos de Wyman (1999), c'est de considérer la résilience dans le cadre du modèle organisationnel du développement proposé par Waters et Srouf (1983). Selon ces deux auteurs, le processus d'adaptation doit être considéré comme le pivot de tout développement réussi. Cette adaptation est un processus dynamique qui permet à l'enfant d'utiliser ces ressources internes et des éléments de son environnement, que Waters et Srouf désignent comme les tâches développementales. À chacune de ses étapes, le résultat obtenu reflète le processus transactionnel entre l'enfant et son milieu. Selon les tâches développementales, le rôle du milieu et des ressources internes de l'enfant peut varier. La résilience doit donc pouvoir compter sur des ressources internes et externes qui permettent l'adaptation adéquate. Chez les très jeunes enfants Werner et Smith (1992) proposent le tempérament facile qui facilite la capacité de répondre à la mère. Chez les enfants d'âges scolaires les facteurs de protections se diversifient et deviennent plus complexes comme l'empathie ou les attentes positives à l'endroit du futur. Folkman, Dumont, et Provost, ajoutent à cette liste les stratégies adaptatives comme facteur modérateur du lien stress (risque) détresse (inadaptation). (Dumont, Plancherel, 2001, pp. 72-73)

La famille peut influencer la réaction de l'enfant par sa propre réaction et procurant un sentiment de sécurité et des stabilités qui compensent l'insécurité élevée du monde extérieur. Face aux agressions extrafamiliales, une cohésion familiale élevée peut protéger les enfants du développement des symptômes. Pour qu'il soit un climat renforçant le développement de la résilience il faut l'existence de deux critères principale, d'abord l'adaptabilité ou la flexibilité de réponse de la famille et aussi la cohésion ou l'union de la famille. (Sadlier, 2001, p. 95)

En effet on parle aussi d'un lien important avec la personne qui a pris soin de l'enfant depuis sa petite enfance a aussi son impact sur le processus de résilience, dans se sent Cyrulnik évoque la notion de « tuteur de résilience » pour décrire les adultes avec lesquels les enfants nouent une relation de confiance mutuelle, il peut (Sahuc, 2006, p. 54) même s'agir d'un tuteur virtuel comme certains enfants esseulés dans leur souffrance qui arrivent à se bâtir un compagnon imaginaire. Ainsi les facteurs de la résilience se traduisent par un tempérament qui induit des réponses positives dans l'entourage, un lien important avec une personne qui a pris soin de l'enfant depuis sa petite enfance, et une approche active pour résoudre les problèmes, la croyance, que la vie à u sens positif et une bonne estime de soi. (Sahuc, 2006, p. 54)

Ajoutant aux facteurs familiaux aussi le système de croyances comme facteur de protection psychologique chez l'enfant, des recherches qui ont été faites sur les enfants

palestiniens exposés aux interventions militaires répétés démontrent que la présence d'une idéologie nationaliste ou religieuse extrême, laquelle justifie la violence en tant que moyen de lutte patriotique, est un facteur associé à une moindre intensité des symptômes traumatiques, c'est-à-dire plus l'enfant tient un système de croyances approuvant la violence et moins il présente de signes de détresse psychologique. Le coping aussi est considéré comme un facteur de protection, mais il ne doit pas être confondu avec les mécanismes de défense qui sont un processus intrapsychique inconscient permettant au sujet de gérer ses angoisses conflictuelles. (Sadler, 2001, pp. 96-97)

Défense et coping coexistent en chacun de nous défense et coping peuvent être des processus adaptatifs ou mal adaptatifs. Ce caractère fonctionnel ou dysfonctionnel dépend à la fois du type de défense ou de coping, de l'intensité et de la durée de sa mise en jeu, mais aussi du contexte interne et externe de leur mobilisation et des interactions éventuelles entre défense et coping. Enfin, défense et coping s'activent habituellement conjointement ou successivement et contribuent ensemble à notre adaptation aux difficultés de la vie quotidienne, comme aux situations difficiles de la vie ou aux traumatismes majeurs. (Chabrot, 2005)

L'enfant utilise en effet un ensemble de mécanismes de défense pour faire face aux contraintes de vie et aux traumatismes. Ensemble de mécanismes bien spécifique à la résilience, car tout le registre défensif dont disposent les individus en général peut-être mis à contribution dans le processus de résilience, et d'autres mécanismes peuvent favoriser le processus de résilience comme le recours à l'imaginaire, l'humour, le clivage, le déni ou l'intellectualisation. (Cyrulnik, Duval, 2010)

16. Application clinique de la résilience :

Dans le vaste secteur sanitaire et social, loin de se substituer à la prise en considération des facteurs de risque des sujets, la résilience enrichit la clinique en proposant de nouvelles perspectives dans la compréhension de la souffrance et la prise en charge des patients. On peut dire que ce concept participe à la constitution d'un modèle théorico-clinique originale dont les applications sont nombreuses et variées dans la clinique contemporaine. Différents secteurs relevant des prises en charges sanitaires et sociales ont contribué au développement des théories sur la résilience. Actuellement, le champ de la psychologie de la santé (accidents, traumatismes, maladies létales etc) est devenu un domaine de recherche et d'applications des théories de la résilience parmi les plus féconds. Par ailleurs, les observations cliniques des praticiens dans leur quotidien des prises en charge des patients, ainsi que des recherches exploratoires sur des populations dites à risque, ont permis de démontrer la réalité clinique du phénomène de résilience. Parmi les observations cliniques marquantes, la recherche conduite par Werner et coll. (1982) occupe une place prépondérante. Cette étude longitudinale (sur plus de 30 ans), portant sur le suivi d'une cohorte d'enfants et de familles considérée comme à risque, a mis en évidence des processus de résilience chez de nombreux enfants élevés dans des contextes fortement carencés. (Anaut, 2005)

Le rôle de la psychologie est d'explorer ces domaines et de découvrir les possibilités du patient. Selon l'approche de la cognition, créative, la créativité est un phénomène qui provient de l'application des processus cognitifs. Les chercheurs (Mehrani, 2006, p. 211) récents ont démontré que les talents exceptionnels sont plutôt l'étude des pathologies, les faiblesses, les dégâts, c'est aussi l'étude des forces et des vertus. (Mehrani, 2006, p. 211)

En effet les applications cliniques des théories de la résilience concernent : les prises en charges individuelles ou groupales (familles-communautés) des sujets en souffrance, l'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention, les interventions s'appuient sur des méthodes ou des techniques spécifiques destinées à aider les sujets à développer leur capacité de résilience. Ces méthodes concernent trois domaines : les comportements, l'environnement relationnel, l'individu (intrapyschique, personnalité). (Anaut, 2003, p. 75)

En effet la résilience est une réalité humaine, elle concerne donc tous les soignants quels que soient leurs lieux d'exercice et nous amène à une confirmation de notre regard humaniste sur les patients. Elle nous conduit à positiver notre regard sur autrui et comme le démontre Manciaux à modifier nos pratiques en commençant par mieux observer, identifier, utiliser les ressources propres de ceux dont nous avons à prendre soin. Ainsi la résilience peut être considérée comme le processus du « remaniement psychique » après un traumatisme, il faudra donc prendre le temps d'accompagner les patients dans leur stratégie d'adaptation aux événements pour qu'ils puissent mieux rebondir dans l'étape suivante. Pour cela, il nous faut avant tout bien comprendre le coping afin d'ajuster la relation d'aide. Les interventions de soins auprès des personnes soignées devraient donc viser à restaurer constamment l'équilibre entre les facteurs de risques et facteurs de protection, soit en diminuant l'exposition à des facteurs de risque ou à des événements stressants. (Psiuk, 2005)

Le traumatisme semble important pour parler de la résilience, on peut dire qu'il se complète au sens qu'il n'y pas de résilience sans qu'il est de traumatisme. En effet la résilience caractérise une personnalité blessé mes qui arrive à rebondir face à cette difficulté, à la pathologie des liens familiaux, dans des contextes de carences graves et parfois d'abus et de violences intrafamiliales, certains individus sont submergés par des troubles psychopathologiques et semblent condamnés à la répétition transgénérationnel; alors que d'autres résistent à la menace de destruction psychique et montre une adaptation relationnelle et sociale parfois remarquable. (Anaut, 2002)

En effet, la résilience ne s'inscrit pas dans une logique de la vulnérabilité, elle relève de facteurs de protection, elle constitue pour le sujet une manière de développer de nouvelles capacités et compétences. Cette notion peut tout autant être envisagée comme un phénomène, une forme de développement, que comme une capacité ou un processus. Selon nous, la résilience s'apparente à un processus car elle n'est jamais donnée d'avance. Elle se développe différemment d'un sujet à un autre et l'envisager en termes de processus dynamique et évolutif, nous renvoie à la variabilité interindividuelle qui fait que chacun. (Mazoyer, Auriol-Verge, Roques, De Brail, 2016, p. 228)

Quant à Freud, la résilience se joue dans la répétition des traumatismes. Le premier est fondateur, le second est révélateur. C'est à la survenu de ce dernier que la résilience s'exprime. Les traumatismes fondateurs ont pris place dans l'enfance, les autres plus tard, parfois beaucoup plus tard. (Cyrulnik, 2010)

Deux aspects des premiers paraissent essentiels à tous ceux qui ce fonctionnement psychique, encore largement narcissique. Pour faire face aux difficultés l'enfant vat avoir recours à deux mécanismes de défense régressives: l'identification à l'agresseur et le retournement de la violence contre soi-même ; c'est une solution de survie, ce recours risque d'obérer le fonctionnement mental ultérieur lorsqu'il ne peut pas être dépassé. L'enfant utilise ces mécanismes de défense pour d'en tenir à l'abri, comme nous le voyant régulièrement chez les enfants en deuil ou chez certains adultes face à un deuil traumatique. La résilience fait mieux que de survivre aux traumatismes, elle les intègre, elle est surpasse, elle est transcende. (Cyrulnik, 2010).

Ainsi, dans une situation traumatisante tous le monde ne souffre pas aussi intensément, ni la même manière. Certains se protègent mieux et reprennent le gout de la vie rapidement. Quand avant le trauma, ils avaient acquis des facteurs de protection au cours de leur petite enfance et quand, après l'accédent, ils ont été bien soutenus par leur famille et leur culture, ils reprennent un bon développement. Ce qui ne veut pas dire qu'ils oublient, au contraire, ils gardent la trace de la blessure mais ils sont plus soumis puisqu'ils peuvent en faire un récit, un essai ou un roman. La manière d'en parler joue un rôle majeur dans la reprise évolutive. Quand le blessé est laissé seul, abandonné à sa souffrance, la résilience est difficile puisqu'il ne peut que ressasser son malheur. (Lani-Bayle, Slowik, 2016, pp. 10-11)

La résilience alors ne signifie pas d'effacer un trauma, ce qui m'apparait d'ailleurs impossible. Il s'agit davantage d'utiliser la souffrance qui y est rattachée, pour se construire une vie enrichissante, au lieu de laisser cette souffrance se transformer en dépression avec le risque final d'autodestruction. Le but étant que le trauma ait moins de prise négative possible sur la personne. (Fischer, 2005)

Conclusion du chapitre

La résilience scolaire se réfère à la résistance des enfants dans leur vie d'élève, donc à une forme spécifique de résilience psychologique contextualisée au domaine scolaire. La résilience scolaire est définie comme la capacité de persévérer et d'atteindre sans retard les objectifs du succès fixé par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales.

Chapitre II : Les difficultés scolaires

Introduction :

La notion de difficultés scolaires peut se désigner un retard dans la scolarité, sous toutes ses formes, les difficultés scolaires sont des obstacles de l'apprentissage qui peuvent être en lien avec ce que la personne peut vivre comme des comportements inadéquats et des conditions socio affectives difficiles. Les difficultés scolaires est un problème qui touche une fraction importante de la population sur tous les niveaux.

Dans ce chapitre nous traitons les difficultés scolaires on commence par citer son histoire , ensuite donner des définitions ,puis l'épidémiologie, ainsi les causes et les conséquences ,les types de difficultés d'apprentissage de l'enfant ,pour enfin conclure le chapitre avec des techniques de prise en charge ,et une synthèse

1. Un aperçu historique sur les difficultés scolaires :

La notion de difficultés scolaires est récente, elle est apparue en 1950, mais sera réellement utilisée dans les années 1960, c'est autour de concepts comme l'inadaptation scolaire, l'anormalité ou encore la débilité mentale légère qui construisent cette notion.

Au début du 20^{ème} siècle, et plus particulièrement en 1909, on a créé les classes de perfectionnement avec la loi du 15 avril 1909, ces classes sont destinées à recevoir des enfants « mentalement anormaux » ou « arriérés », selon le vocabulaire de l'époque ces termes désignaient des enfants éducatibles , c'est - à - dire susceptibles d'être éduqués mais incapables de suivre une scolarité dans une classe ordinaire , on parlait alors de déficience mentale légère (QI compris entre 70 et 80) en se basant sur les travaux de "Elfried binet" et de "Théodore Simon " qui avaient mis en place un test permettant de mesurer l'intelligence, ce test a été créé à la demande de l'instruction publique qui souhaitait avoir un outil à fin de dépister les élèves qui n'étaient pas en mesure de suivre une scolarité normale. (Elodie Estace, 2014, p.p. 14, 15)

En effet, la scolarité obligatoire de "Jules Ferry" avait montré l'incapacité pour des élèves de suivre cet enseignement et la nécessité de créer des classes spécialisées, c'est dans ce contexte que sont nées les classes de perfectionnement. En 1964, un arrêté vient redéfinir le rôle des enseignants des classes de perfectionnement et rappelle que ces classes sont destinées à des enfants «accusant un déficit intellectuel», ce qui les différencie des «enfants normaux» et d'indiquer que «si l'on ne tient pas compte de cette exigence de recrutement on risque de mal orienter les enfants inadaptés dont les problèmes sont fort différents et dont la réadaptation devra être envisagée dans d'autres types de classes spéciales»(arrêté du 12 août 1964). A partir des années 1970, un changement radical s'opère grâce à trois influences. Tout d'abord, la mise en place de réseaux pour le dépistage et l'aide précoce aux élèves présentant des signes de difficulté et d'échec. Ensuite, grâce à un nouveau regard sur le handicap et une nouvelle nomenclature interdisant de considérer des enfants comme définitivement handicapés seulement lorsque leur QI était inférieur à 80. Les sociologues de cette époque et plus particulièrement, Pierre Bourdieu, évoque la possibilité que les difficultés d'un élève à l'école soient dues à son milieu d'origine. Il parle d' « handicap socioculturel » en expliquant que les

enfants issus de familles défavorisées ne possèdent pas le « capital culturel » nécessaire pour réussir à l'école. Cette affirmation nécessite donc que l'école compense ces carences.

En 1970, sont créés les GAPP (Groupes d'Aide Psychopédagogique). Il s'agit d' « une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs qui intervient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue leur permettra de mieux s'y adapter et, par la suite, d'en suivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure » (Circulaire du 9 février 1970). Ces groupes d'aides sont remplacés par les RASED (Réseaux d'Aide Spécialisés aux élèves en difficulté) en 1990. (Elodie Estace, 2014, p.p. 14, 15)

2. La Définition de difficultés scolaires :

Le mot difficulté vient du latin *difficultas* qui signifie «obstacle, embarras » Mais aussi de *difficilis* qui est construit avec le préfixe négatif «dis» et «*facilis* »Signifiant «aisé à faire».

L'étymologie du mot difficulté ainsi que la définition du mot difficile «qui est malaisé, qui donne de la peine» transposé dans le contexte scolaire, montre la complexité du problème qu'est la difficulté scolaire. (Elodie Estace, 2014, p.6)

Les difficultés scolaires :

Il faudra attendre les années 70 pour que la question de la difficulté scolaire soit véritablement posée. En effet, Jean-Marc Louis et Fabienne Raymond nous expliquent dans leur ouvrage⁵ qu'auparavant on assimilait la difficulté scolaire à la dotation ou non d'un « outillage naturel » pour apprendre.

La difficulté scolaire était alors assimilée à un handicap et ces enfants mis à l'écart. Toutefois, la perception de la difficulté scolaire comme due à des problèmes provenant exclusivement de l'élève perdurait. Ainsi, était-elle traitée en dehors des classes dans le cadre de structures telles que les GAPP. Les véritables changements auront lieu avec dans un premier temps la loi d'orientation de 1989 qui met l'élève au centre des apprentissages et qui a notamment pour principe « d'assurer l'égalité et la réussite des élèves » . Pour ce faire, elle propose entre autre l'organisation en cycles. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école précise davantage le rôle de l'école dans le traitement des difficultés scolaires. Les mêmes auteurs ajoutent même qu'elle « met implicitement fin au lien tacite qui était fait historiquement entre la difficulté scolaire et le handicap ».

Une étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance⁸ révèle, comme nous l'indique le même ouvrage, que les enseignants considèrent encore que les difficultés sont intrinsèques aux élèves eux-mêmes ou dues à leur environnement

socioculturel. Ils ne se remettent pas en cause mais ont tendance à accuser l'institution et le manque de moyens. Notons que la distinction entre les élèves en difficulté et les élèves en échec scolaire est importante puisque les dispositifs à mettre en place divergeront selon chacun des cas.

Définir la difficulté scolaire en le comparant avec l'échec scolaire semble donc intéressant. Un élève en difficulté souffre du manque de temps pour assimiler l'ensemble des connaissances qui lui est apporté et n'hésite pas à demander de l'aide car il est conscient de ses erreurs. L'élève en échec lui trouve le temps trop long car il ne comprend pas ce qui lui est demandé et ne demande pas d'aide parce qu'il n'est pas capable de s'évaluer. Alors que dans le cas d'un élève en difficulté l'aide des autres élèves peut lui être profitable, dans le cas d'un élève en échec ce n'est pas le cas. L'élève en échec peut même devenir un élément perturbateur de la classe.

L'élève en difficulté est perméable à l'apprentissage, les savoirs apportés sont en partie compris et la correction de ses erreurs lui est bénéfique. Mais l'élève en échec lui fait un rejet des apprentissages scolaires ou y est indifférent, il ne comprend généralement ni le sens ni l'intérêt de ce qui est appris à l'école. Corriger ses erreurs ne sert généralement à rien et il ne peut suivre une activité ou une séance. En ce qui concerne la lecture et l'écriture même si l'élève en difficultés commet beaucoup de fautes syntaxiques et orthographiques, ses phrases ont du sens. Il lit difficilement mais intègre certaines informations. L'élève en échec lui n'arrive pas à construire des phrases correctes, celle-ci sont souvent phonétiques et lors de la lecture il ne fait que du déchiffrement sans comprendre ce qu'il lit. Ainsi alors qu'il suffirait d'accorder plus de temps à l'élève en difficulté et de s'adapter à son rythme, pour l'élève en échec cela serait insuffisant, il faudrait lui enseigner autrement, le mettre en confiance, lui permettre de se détendre, le rassurer, le valoriser jusqu'à ce qu'il retrouve peu de sérénité. LOUIS, J-M. et RAMOND, F. (2009), Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire

3. L'épidémiologie des difficultés scolaires :

Selon une étude de l'européen association for spécial éducation, 16 à 25 % des élèves européens sont en difficulté scolaire, susceptible de toucher tout enfant, on estime que la dyslexie et la dyscalculie touchent environ 5% de la population, la dyslexie est encore plus fréquente, près de 10%, trouble de l'attention concernent environ 5% des enfants, il faut aussi citer les dépressions infantiles qui ont des répercussions scolaires autour de 5% des enfants, on estime à 2% la population d'enfants sourds, ces enfants de par leur fonctionnement particulier se retrouvent parfois eux aussi en difficulté scolaire. Le développement insuffisant de la scolarisation en Algérie à la veille de son indépendance reste un sujet de polémique, d'après les chiffres officiels en 1961, le taux de scolarisation des enfants algériens musulmans d'âge scolaire était de 31%, 735000 enfants scolarisés pour un total de 2.4 millions d'enfants âgés de 6 à 14ans, l'évolution des effectifs des enfants en âge d'être scolarisés est plus significative

. En Algérie, chaque année plus de 200.000 enfants quittent le système scolaire. (<http://www.lematindz.net/news/11210-education-nationale-les-causesde-lechec-scolaire.html>)

4. Les causes des difficultés scolaires :

Les difficultés scolaires se traduisent généralement par des résultats insuffisants et peuvent également s'accompagner de comportements difficiles comme une grande passivité en classe ou au contraire de l'agitation un enfant qui rencontre des difficultés scolaires est aussi un élève qui a du mal à s'organiser et à suivre le rythme régulier de la classe. En générale, c'est un élève anxieux pour qui il est difficile d'obtenir des résultats satisfaisants

Les difficultés scolaires peuvent avoir de nombreuses causes : une intelligence trop limitée, un trouble d'apprentissage, manque de confiance en soi, une indisponibilité d'origine psychologique, un manque de motivation, il faut comprendre l'origine des difficultés scolaires afin de proposer des pistes de travail pour y remédier. Des chercheurs ont démontré que ce qui conditionne le plus la réussite scolaire n'est pas le niveau intellectuel mais la motivation qui permet les efforts nécessaires.

Il est toujours difficile de savoir pourquoi l'enfant rencontre des difficultés scolaires tant il existe une multitude de causes. Parmi elles, on peut toutefois recenser :

4.1. Les causes liées à l'école :

Un problème récurrent, qui est pour de nombreux chercheurs, l'une des causes de difficultés scolaire est le système de notation. En effet, il serait la cause chez beaucoup d'enfants d'une perte d'estime de soi, les notes étant une preuve de leur valeur. Selon la note obtenue, l'enfant est alors jugé de « bon » ou de « mauvais » élève alors que l'on s'intéresse peu à ce qui a pu le faire échouer. L'évaluation institue alors un système de classement des élèves et n'est à ce moment pas productif

L'enfant peut se sentir alors cataloguer comme étant celui qui n'a pas réussi et se met dans une attitude de refus ou de rejet face au système éducatif. L'enfant se démotive alors et c'est ainsi que naît l'échec. De même, on note aussi que l'école produit un système de dévalorisation avec le phénomène de redoublement. Le principe selon lequel à chaque âge correspond une classe dite « normale » est souvent pour l'élève « qui a du retard » le signe d'un échec ; ce qui n'est en rien, car il a été prouvé que chacun apprend à son rythme

Mais c'est avec ces idées reçues que l'enfant développe un manque de confiance en lui et des réticences face à l'école. Le fait de refaire le même programme deux années de suite, peut représenter chez l'enfant le signe d'une régression, surtout si les choses lui sont présentées de la même manière et que les méthodes ne changent pas. Marcel Crahay¹⁰ (1996 : 27) explique à travers une citation de W. Hutmacher que : « Les acteurs (enseignants, parents, et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé ; celui-ci leur apparaît comme le signe tangible de l'échec scolaire ».

4.2. **Le redoublement** : s'inscrit alors comme l'un des prémices de l'échec scolaire, le signe que les difficultés n'ont pu être surmontées. L'enfant ne fait alors aucun progrès car il est trop jeune pour comprendre l'aspect positif qu'il peut y avoir au redoublement, il ne voit souvent que l'aspect négatif c'est-à-dire le fait d'avoir échoué son année.

4.3. Le refus scolaire chez l'enfant :

L'enfant s'oppose à toutes acquisitions scolaires, Le refus scolaire s'observe parfois comme une composante d'une organisation caractérielle ou psychopathique (déviation caractérielle entraînant des conduites antisociales). Il peut également résulter d'une inhibition face à la problématique œdipienne, en particulier dans la rivalité avec le père. Enfin, il peut être la conséquence d'exigences parentales excessives que l'enfant ne peut assumer. (N. EVRARD, 2016).

4.4. La passivité scolaire

Elle se manifeste entre 8 et 12 ans. Elle exprime une absence du désir d'apprendre. Le manque de curiosité intellectuelle est entretenu par un mécanisme de défense destiné à maintenir un accès à la pulsion de savoir. Elle entraîne une souffrance chez l'enfant incapable de travailler ou de se concentrer sur sa tâche malgré son désir, ces enfants sont toujours en retrait, ils interviennent peu dans les activités scolaires et craignent d'être interrogés. (N. EVRARD, 2016)

4.5. Le désintérêt scolaire

Ce désintérêt est caractérisé par un fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui à trait à l'école, son inutilité, l'ennui qui en résulte. Il peut s'accompagner d'un absentéisme scolaire important, Il peut témoigner d'une problématique plus profonde telle qu'un syndrome dépressif ou d'une perturbation de l'environnement familial (mésentente conjugale, deuil, chômage...) ou d'une entrée dans la psychose. (N. EVRARD, 2016).

4.6. Le handicap socioculturel

D'après des études statistiques, l'échec scolaire toucherait plus nettement les catégories socialement défavorisées, un enfant issu d'un milieu défavorisé n'a pas les mêmes acquisitions sur le plan cognitif et verbal, Il existe donc une liaison étroite entre les pratiques culturelles familiales et la scolarité des enfants qui en sont issus. Ainsi la présence de livres à la maison, la lecture de journaux, la fréquentation d'espaces culturels (musées, théâtres, cinéma...) sont des éléments qui influent directement sur la réussite scolaire. (N. EVRARD, 2016).

4.7. Le redoublement

C'est un événement générateur de stress pour l'enfant et sa famille. Il peut également entraîner une baisse de l'estime de soi, l'enfant doute de lui-même, de ses capacités. La motivation pour le travail est difficile, souvent les élèves perçoivent négativement le

redoublement et n'en voient pas les avantages, il est alors considéré comme un échec personnel. (N. EVRARD, 2016)

4.8. La phobie scolaire

La phobie scolaire s'observe chez "des enfants qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer". Elle semble plus fréquente chez les garçons. Elle apparaît entre 5 et 13 ans, surtout à l'entrée à l'école, L'enfant peut présenter des plaintes somatiques (maux de ventre) même des vomissements, 20 à 30% ont une évolution défavorable notamment lorsque la phobie est persistante et associée à d'autres symptômes. (N. EVRARD, 2016).

4.9. Les causes psychomotrices

Elles peuvent être le contenu des programmes non adaptés aux besoins et aux intérêts de l'enfant, la surcharge des programmes, des méthodes d'enseignement non motivantes et dépassées qui se basent sur le verbalisme et la mémorisation, , matériel scolaire inadéquat ou insuffisant, des enseignants qui ne fournissent pas assez d'efforts pour susciter la curiosité de l'enfant et son appétit intellectuel. (N. EVRARD, 2016)

4.10. Les causes individuelles

Elles peuvent être des déficiences physiques ou psychologiques. Parmi les déficiences physiques, on peut citer les infirmités sensorielles, paralysie relative des membres, parmi les déficiences psychologiques, on peut citer le retard mental, la dyslexie...etc. (N. EVRARD, 2016)

4.11. Les causes familiales

Elles sont variées et nombreuses. Il y a des parents qui se désintéressent totalement de leur enfant surtout s'ils travaillent tous les deux, dans certains ménages, la dysharmonie conjugale s'installe, chacun des parents essaie d'attirer l'enfant vers lui, ou bien, ils ont des vues divergentes sur la méthode à employer dans l'éducation de l'enfant, il entre dans un chantage affectif qui perturbe tous les membres de la famille, aussi . Il y a des parents qui manquent de maturité affective, ils n'ont pas une humeur égale, ce qui déstabilise l'enfant et favorise la naissance de sentiments contradictoires : angoisse, anxiété, agressivité et sentiments de culpabilité. (N. EVRARD, 2016)

4.12. Les causes sociales

Elles peuvent être, les mass médias, les activités extrascolaires et autres, en ce qui concerne les mass médias, elles peuvent accaparer l'attention et le temps de l'enfant si ses parents ne sont pas assez vigilants. En ce qui concerne les activités extrascolaires tel un club sportif, elles peuvent disperser l'attention de l'enfant et capter son énergie et ses efforts, il se désintéresse de l'activité scolaire et lentement mais sûrement, il avance vers l'échec scolaire. (N. EVRARD, 2016).

5. Les conséquences des difficultés scolaires :

Difficultés scolaires : a sans nul doute un retentissement sur l'équilibre psychoaffectif de l'enfant. Les parents projettent sur leurs enfants leurs aspirations notamment un meilleur avenir pour leur progéniture. L'échec scolaire réalise donc une blessure narcissique pour les parents.

5.1. Conséquences de difficultés scolaires sur l'enfant :

L'enfant est soumis à pas mal de conséquence de difficultés scolaire sur le plan psychologique comme l'image qu'il a de lui-même, l'opinion des autres de lui et provoque des réactions de mécontentement dans sa famille. Il régira plus tôt en perdant la confiance en lui et en ses possibilités intellectuelles. S'il doit redoubler, il perdra le contact avec ses anciens camarades et sera pour les nouveaux celui qui n'a pas été reçu l'année précédente. Sur la personnalité en formation et, de ce fait, délicate de l'enfant, ce «échec » laisse des traces. Dans les cas extrêmes, quand s'ajoute la peur des réactions et des châtiments venant de la famille, il peut y avoir des conséquences imprévisibles et graves. Sur le plan strictement scolaire, l'élève peut réagir de deux manières: prendre l'échec comme un stimulant qui le pousse à faire des efforts et à essayer d'obtenir de meilleurs résultats ou bien rejeter totalement ce qui rappelle l'étude et la vie Scolaire. (J. BLAT GIMENO, 1984, p.60).

5.2. Conséquences de difficultés scolaires sur la famille :

Il est difficile pour la famille d'accepter l'échec et elle cherche un responsable: son propre fils ou l'école. Il s'ensuit une série de tensions portant préjudice à l'équilibre familial, ce qui, parfois, se traduit par la mise au travail de l'enfant, c'est-à-dire l'abandon scolaire. Si la famille estime que la faute incombe à l'école, elle cherchera un autre établissement offrant plus de garanties d'efficacité ou dans lequel, les critères étant plus libéraux. (J. BLAT GIMENO, 1984, pp.60, 61)

5.3. La dépression :

La dépression de l'enfant ne ressemble pas à celle de l'adolescent ou de l'adulte, la dépression infantile apparaît essentiellement comme une impuissance à exister dans l'environnement familial et comme une impossibilité à affronter les exigences de la vie sociale et scolaire ou à supporter les échecs résultant d'une compétition impossible avec les autres. Il en résulte un sentiment de culpabilité, une impression de doute existentiel, qui aboutissent à la tentation du retrait ou de l'abandon des activités

5.4. L'estime de soi :

L'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être . C'est vers le milieu de l'enfance que l'individu se forge une image de lui-même qui restera relativement stable au cours de sa vie. Cette appréciation pourra être affectée par des événements de vie, mais si

l'environnement se rééquilibre, il en sera de même pour cette dernière. La définition de l'estime de soi repose sur la notion " d'auto-évaluation ". L'individu va considérer ses résultats, ses capacités, ses qualités selon un système de valeurs et de normes personnelles.

5.5.La bonne ou mauvaise réussite scolaire :

Joue un rôle important dans l'estime de soi. D'après différents travaux, on constate que l'échec scolaire entraînerait une baisse de l'estime de soi et parallèlement des sujets présentant une image de soi négative obtiendraient des résultats inférieurs à leurs capacités intellectuelles. (Thomas .J.et Al.2007.p213)

5.6.Le stress et l'anxiété :

Ils se caractérisent le plus souvent par divers troubles et manifestations psychosomatiques: mal au ventre, céphalée, vomissement, tics, bégaiement, fatigue... Tout est prétexte à manquer l'école, les contrôles et même parfois le contact avec les autres. (Thomas .J.et Al.2007.p216)

5.7.Les troubles du comportement :

L'importance du Cours préparatoire a été encore confirmée par les conclusions d'études récentes en sociologie scolaire ; elles constatent qu'une bonne réussite dans cette classe garantit un déroulement satisfaisant des études. Inversement l'échec d'adaptation au cours préparatoire va avoir un retentissement fâcheux sur la scolarité, comme si ces difficultés initiales tendaient à se cristalliser peu à peu en un échec scolaire.

6. Les types de difficultés D'apprentissage de l'enfant :

Les troubles de l'apprentissage, les difficultés d'apprentissage font aussi partie de véritables causes de difficultés scolaire et parmi ces difficultés on trouve :

-La dyslexie : La dyslexie est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme, chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants. Ni les parents, ni les enseignants, ne sont responsables de ce trouble spécifique d'apprentissage. Mais ils ne doivent pas l'ignorer. La dyslexie touche 8 à 10% d'écoliers appartenant à tous les milieux sociaux. Une dyslexie sur trois est précédée d'un retard du langage. il existe plusieurs formes de dyslexie, la dyslexie profonde (blocage complet de système de reconnaissance des mots écrits).les dyslexies de surface (les sujets lisent environ un mots sur deux).les dyslexies phonologique (les enfants identifient les mots par adressage, la lecture est donc approximative et les formes mixtes (l'enfant n'utilise ni le contexte ; ni l'amorce du mot. (Lussier .Francine et Flessas,J,2009 .P204)

La dyscalculie : Elle se traduit par un échec dans l'apprentissage des premiers éléments de calcul et un échec dans la capacité à maintenir un nombre de façon adéquate .elle est associée

à des difficultés d'organisation spatiale .dans l'addition par exemple l'enfant ne sait pas par où commencer. (Ibid.p .237).

La dyscalculie est un trouble sévère et durable qui touche l'acquisition des structures logico-mathématiques : l'assimilation des concepts fondamentaux, l'acquisition de la numération, la réalisation des opérations mathématiques et les situation-problèmes et ce, chez des enfants d'intelligence normale, qui ne présentent pas de déficit sensoriel et en l'absence de troubles psychoaffectifs. On peut plus spécifiquement la définir comme une association de troubles du calcul touchant les différentes opérations mentales : les regroupements, les appariements, les sériations, la correspondance terme a terme, la conservation des quantités, l'énumération, les algorithmes, la numération, la résolution des problèmes

La dysgraphie : C'est un trouble de l'apprentissage de l'écriture, Les difficultés graphiques qui apparaissent sont souvent dues à une contraction musculaire exagérée, liée à des perturbations d'origine émotionnelle. L'écriture est penchée, ne respecte pas les lignes et devient illisible. (Ibid. P.297).

La dyspraxie : Elle réalise une perturbation majeure du schéma corporel et de la représentation spatiale, sans atteinte neurologique objective. Elle se traduit par une maladresse gestuelle, par un échec d'apprentissage de la lecture et du calcul, et des troubles affectifs dont la gravité est variable. Elle est souvent difficile à dissocier de la débilité motrice grave. (Lussier francine et Flessas.J.2009 .p258).

La dysphasie : Est un déficit spécifique du langage caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé, Il y a également différents types de dysphasie allant de la dysphasie légère transitoire à la dysphasie sévère persistante (Ibid.p260).

Les troubles psychologiques :

Connues sous le nom de « maladie mentale » ce trouble peut parfois empêcher le malade de vivre une vie normale toute au long de la vie, pour permettre de vivre la normalité.

Il existe différents types de troubles, les plus fréquents chez les garçons que les filles, ce trouble est caractérisé par un déficit du développement qui empêche l'individu de communiquer, d'imaginer ou de planifier : -psychose infantile : lorsqu'une personne a des hallucinations (voir, Entendre, sentir.)

Ces situations bloquent l'expression des capacités intellectuelles sans négliger les angoisses, l'anxiété et les troubles obsessionnelles compulsifs (TOC) car sont des facteurs qui inhibent la pensée et entraînent des incidences directes et indirectes sur les apprentissages.

En réalité , il faut aussi savoir faire la différence entre un enfant qui éprouve des difficultés scolaires depuis longtemps ,et un enfant qui se met soudainement à avoir des difficultés alors

que tout allait plus ou moins bien jusque là pour ce dernier ca ,cela peut être le signe d'un malaise profond chez l'enfant

7. Les solutions proposées en cas de difficultés scolaire :

Lorsque les parents constatent les difficultés scolaires, ils ne doivent pas culpabiliser l'enfant, mais au contraire faire preuve de patience et lui apporter leur soutien. Aux premières difficultés, ne pas hésiter à s'entretenir avec le professeur afin de mettre en place des solutions adaptées. Il faut savoir motiver l'enfant, l'encourager lors de ses efforts, afin de lui redonner confiance et pour qu'il sente que son travail a de la valeur. Lorsqu'un élève réussit une tâche, il n'est pas rare de nous entendre lui dire : « c'est bien, tu es doué » ou: «tu vois, tu es bon en math » une enquête effectuée auprès de parents (**Mueller et dweck, 1998**) montre que plus de 80% des parents affirment qu'il est nécessaire de complimenter les élèves sur leurs capacités afin qu'ils aient une bonne opinion d'eux-mêmes Nous tenons à préciser que compte tenu de l'importance du rôle de la famille, et en particulier des parents, vis-à-vis de la scolarité des enfants ; en sachant que : « La famille est un lieu favorable aux transmissions qui se donnent en fonction de l'appropriation active de la part de l'enfant.

Selon les contenus qui circulent dans le giron familial, ceux-ci peuvent générer des problèmes d'apprentissage aussi systématique qu'asystématique » (Glaser,J . 2007 p. 76).

Si le problème persiste ou si l'enfant semble développer des pathologies l'intervention de professionnels de la santé peut s'avérer utile. En cas d'échec scolaire, il convient d'éviter de dramatiser la situation. L'Éducation populaire, à travers ses initiatives en matière d'accompagnement scolaire, peut jouer un rôle essentiel dans la lutte contre l'échec : sans se substituer aux parents et à l'École, ni les exonérer de leur travail, elle contribue à aider les enfants à rencontrer une interlocution essentielle dans leur développement et pour leurs apprentissages.

L'enseignant dispose d'une certaine marge de manœuvre pour manipuler l'habillage des tâches au sein de sa classe. L'intitulé d'un exercice (géométrie) ou d'une séance de travail (mathématiques ou grammaire), l'enseignant doit pouvoir les repérer et en limiter la visibilité.

Les activités scolaires se présentent aux élèves comme finalisées par un but qui n'est pas l'évaluation des compétences, en ce concerne les situations d'évaluation le contrôle, l'évaluation de fin trimestre pour objectif d'évaluer ce qu'ils ont appris. Durant ces évaluations, les élèves apparus moins tendus que d'habitude et leurs performances avaient été meilleures. Il s'agit de convaincre les élèves que l'intelligence n'est pas fixée et qu'elle peut être développée à travers l'apprentissage. La répétition de ces interventions et le renforcement systématique du message par l'enseignant permettent d'infléchir la conception que les élèves se font de l'intelligence vers une conception plus malléable.

8. Les conduites à tenir pour confronter les difficultés scolaires :

1. Agissez dès les premiers signes d'échecs scolaires.

2. Donnez des bonnes habitudes d'études : il est essentiellement de créer des habitudes d'étudier très tôt chez les enfants, cela signifie : leur fournir un endroit calme et approprié à l'accomplissement de leurs tâches. Dès le jeune âge : il faut les aider à créer l'habitude de faire un travail scolaire à certaines heures, le défi c'est de faire en sorte qu'ils ne voient pas cela comme une punition ou comme une obligation. D'après notre expérience avec les enfants autistes, on a remarqué que ces derniers ne peuvent pas travailler dans le bruit, ils ont besoin d'un endroit calme, un petit bruit peut les déconcentrer.

3. Chercher la cause des difficultés : chaque cas est unique, chaque personne a ses propres particularités, son propre environnement et ses propres motivations, il est donc important de prendre cela en compte

4. Ne les laissez pas penser qu'ils sont les perdants mais faites leur voir qu'ils sont aimés pour eux-mêmes et non pour leurs réussites ou leurs échecs scolaires.

5. Ne les grondez pas, s'ils se plaignent ou pleurent, ne les laissez pas quitter leurs tâches mais aidez les plutôt à les finir. D'après notre pré-enquête on a constaté qu'un enfant autiste a toujours besoin d'une aide pour accomplir sa tâche.

6. Créez un environnement sain et heureux libre de conflits et de détresse émotionnelles : cela ne signifie, ignorer les problèmes mais plutôt les aborder d'une manière saine et constructive.

7. Motivez-les, il est essentiel de motiver les enfants, pour cela, il faut leur montrer que seul l'effort se paie, il faut aussi les aider à avoir une estime de soi. D'après notre stage on a remarqué qu'une petite récompense aide ces enfants à mieux travailler et à avoir confiance en eux-mêmes.

8. Encouragez les à lire, à communiquer et s'exprimer par écrit. D'après les critères de diagnostic de DSM-VI-R les enfants autistes ont un problème de langage, ce qui les conduit à avoir des problèmes de communication et cela résulte le repli sur soi.

9. Aidez les à avoir plus d'attention, moins ils auront de distraction en travaillant, mieux ils se concentreront. (<https://edu.academy/10-conseils-pour-lutter-contre-le-echec-scolaire/>).

9. La prévention et la prise en charge en cas de difficulté scolaire :

Les difficultés scolaires peuvent avoir des origines très diverses, de nombreux professionnels du monde médical, paramédical ou autres, peuvent être amenés à travailler auprès des élèves en difficultés pour les aider

L'élève, dès sa rentrée au collège doit apprendre à devenir plus autonome, lui imposer un encadrement systématique, l'aider à s'organiser et lui proposer de temps en temps un accompagnement qui lui permet d'être rassuré et de progresser en toute confiance. En revanche l'élève en difficulté scolaire a besoin d'être accompagné pour réaliser ses devoirs,

mais l'accompagner dans l'étude de ses leçons n'est toujours pas une tâche facile pour ses parents, il est indispensable pour les enseignants de faire en sorte de créer une relation de confiance avec eux. L'assurance de cet accompagnement doit être suivie par plusieurs Spécialistes de la santé :

9.1. Psychologue scolaire:

Souvent à la demande des enseignants, parfois des parents, le psychologue scolaire prend en charge les enfants des écoles maternelles et primaires en difficulté. Il intervient au sein d'un réseau Constitué notamment d'orthophonistes et de professeurs de l'école Spécialisée en pédagogie et rééducation

Dans les écoles, le psychologue scolaire observe les élèves, évalue le niveau d'une classe, dépiste les problèmes pathologiques qui peuvent être variés : retard de langage, bégaiement, troubles du comportement, réactions violentes, difficultés relationnelles, il conseille une rééducation, voire un soutien psychothérapeutique et oriente l'enfant vers les professionnels ou les centres les plus adaptés.

Si les difficultés, affectives ou intellectuelles, d'un enfant l'empêchent de suivre une scolarité Normale en classe, le psychologue peut être amené à orienter l'enfant vers Une classe spécialisée. Enfin, autre mission du psychologue scolaire : faciliter l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement classique (Studarma, psychologue scolaire, 2017).

9.2. Orthophoniste

Est le spécialiste de la communication avec les enfants } difficiles ou en difficultés. Il est le spécialiste du développement de Langage de l'enfant en générale. Il en a étudié les disfonctionnement et a appris à y remédier. Il a sa disposition de nombreuses outils d'évaluation et plusieurs méthodes d'apprentissage en fonction des difficultés sensorielles ou cognitives, il sait corriger l'articulation et mettre en place la structure syntaxique, son intervention et pondère. En effet, l'objectif pour l'orthophoniste n'est pas seulement une application de techniques à visée rééducative, donc corrective, mais aussi et surtout une prise en charge plus large de la communication.

Le choix des stratégies rééducatives passent par la connaissance du fonctionnement mental et cognitif de l'enfant porteur d'autisme et des aspects particuliers de ses possibilités d'apprentissage. (FNO, 2008). Auxiliaire de vie scolaire: l'AVS sont des assistants d'éducation qui } offrent un accompagnement à l'intégration scolaire, elle a un rôle important car elle fait le lien entre l'enfant, la famille, l'école et l'institution thérapeutique. Elle est amenée à effectuer deux types d'activité :

1. des interventions dans la classe : définissent en concentration avec l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler les matériels dont l'élève a besoin), il peut également s'agir d'une aide aux taches scolaires.

2. Des participations aux sorties de classes occasionnels ou régulières : en lui apportant l'aide nécessaire dont tous les actes qui ne peut réaliser seul, l'AVS permet à l'élève d'être intègre dans toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires, sa présence permettra également que l'élève ne soit pas exclu. (Circulaire n 2003)

10. Les déférentes techniques de prise en charge des difficultés scolaires :

Rased :(Réseau D'aide Spécialisées aux Elèves en Difficulté).

Les **RASED** rassemblent des psychologues et des professeurs des écoles spécialisées, les **rased** préviennent la difficulté scolaire et aident les élèves à la surmonter, les membres du **rased** font de la prévention pendant les activités collectives en classe ou en petits groupes.

Un psychologue scolaire :

Effectue un bilan personnalisé à chaque fois que c'est nécessaire, lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans ses apprentissages, l'enseignant spécialisé aide le maître à : Identifier les obstacles de la réussite

- Etablir des objectifs avec l'élève en difficulté
- Proposer des situations, activités supports, modalités d'évaluation
- L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée en petits groupes, elle a pour objectif de favoriser des acquisitions qui n'ont pas été faites pendant le temps scolaire. (S. PITON, 2017).
- 10.2. PPRE :(Programme Personnalisés de Réussite Educatif). Ce programme permet de coordonner une prise en charge personnelle et peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire. Les objectifs de ce programme pour l'élève : Enrichir ses acquis en référence aux attendus du cycle
- Retrouver confiance en lui-même et en l'équipe enseignante.
- Surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages
- Profiter d'une différenciation dans le cadre de la classe
- Eviter le décrochage. . (S. PITON, 2017)

Conclusion du chapitre:

La difficulté est inhérente au processus d'apprentissage et cette difficulté Peut avoir de nombreuses origines et causes. Lorsque cette difficulté empêche l'élève d'avancer, alors c'est aux adultes de les aider, cela nécessite un travail de collaboration entre les partenaires de l'école, l'enfant et sa famille, c'est seulement comme cela qu'on aidera l'élève à dépasser ses difficultés pour contribuer à sa réussite.

Partie pratique

Chapitre III : Partie méthodologique

Introduction

Toute recherche comporte le choix d'une méthode et d'une technique pour obtenir une garantie scientifique. Angers, M définit la méthodologie comme « un ensemble de méthodes et techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et guide de démarche scientifique » (Angers.M, 1994, p.56).

Pour effectuer notre travail de recherche sur la résilience chez les enfants en difficultés scolaires nous avons décidé d'appliquer quelques outils de recherche tels que l'entretien clinique et l'échelle de CYRM-28.

Dans ce chapitre nous allons définir la pré-enquête la méthode clinique, les outils de recherche consacrés pour le recueil de données dans notre travail et enfin une conclusion.

1. La pré-enquête :

La pré-enquête représente une étape très importante dans toutes les recherches scientifiques, et permet de recueillir des informations sur le thème de recherche, ainsi de tester la fiabilité des hypothèses sur le terrain.

La pré-enquête est défini par Chauchat H comme étant « la phase d'opérationnalisation de la recherche théorique. Elle consiste à définir des liens entre d'une part les constructions théoriques : schéma théorique ou cadre conceptuel selon le cas. Et d'autre part, les faits observables afin de mettre en place l'appareil d'observation. » (Chauchal.H, 1990, p.19).

La pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments (questionnaire, analyses de documents)prévus pour effectuer l'enquête, si l'on a des doute sur telle ou telle variable, ou sur le rendement de telle technique, on peut explorer de façon limitée le problème à étudier, avant même de préciser définitivement ses objectifs.(Grawits, 2001, p.526).

Dans cette étape on est allé sur le terrain pour vérifier si notre thème de recherche peut être effectué, on a visité deux écoles primaires et n'ont pas accepté qu'on fasse notre recherche dans leur école. Puis, on a dû l'effectuer dans un cabinet psychologique donc on a cherché un lieu de stage, on a expliqué notre thème de recherche et les techniques qu'on va utiliser au responsable du cabinet qui est une psychologue clinicienne, elle nous a accueillies et elle a dit que le consentement des parents est nécessaire.

On est passé à l'étape de la rencontre d'un des parents du sujet pour qu'on puisse avoir leur consentement et aussi les informations concernant leur enfant dans son entourage et dans son école.

2. L'enquête :

L'enquête, est l'ensemble des opérations par lesquelles les hypothèses vont être soumises à l'épreuve des faits, et qui doit permettre de répondre à l'objectif qu'on s'est fixé. (Blanchet &Gotman, 2014, p.35).

Elle « consiste à poser des questions à un vaste échantillon de personnes à propos de leur comportement ou de leurs opinions en utilisant des questionnaires ou des interviews ». (Chahraoui, Bénony, 2003, p.131-132). L'idée de l'enquête suppose qu'il existe des problèmes, son objectif exige qu'ils soient formulés.

2.1. Le déroulement de la recherche :

Notre recherche s'est bien déroulée auprès des enfants en difficultés scolaires qui viennent dans un cabinet psychologiques, puis on a dû déplacer ailleurs a cause du manque des cas au cabinet, ce qui nous a permet d'effectuer notre travail.

Après avoir eu le consentement des sujets concerné, d'abord nous avons commencé par la passation de l'entretien semi-directif que nous avons élaboré sous forme d'un guide d'entretien avec les enfants puis avec leurs parents On leur a expliqué que tout ce qu'ils nous diront restera confidentiel et que c'est seulement dans le but de faire une recherche. Nous avons formulé la consigne pour l'entretien de recherche.

Après avoir passé l'entretien avec les enfants et leurs parents, comme deuxième étape on a fait la passation de l'échelle de (CYRM-28), en essayant de leur lire les items en kabyle ou arabe pour que l'enfant puisse comprendre le contenu des questions, ensuite après la lecture de chaque item, si nous trouvons que l'enfant ne l'a pas bien compris ou qu'il demande des explications, nous reformulons la phrase (Item) de manière à utiliser un langage familier qui peut aider l'enfant à mieux comprendre la question pour donner une réponse juste.

3. Les limites de la recherche :



3.1.Limite spatiale : la recherche s'est déroulée avec la psychologue Warda Zerrad dans son cabinet psychologique situé à Akbou.

3.2.Limite temporelle : du 02 mai au 30 mai.

3.3.Limite du groupe : l'étude s'est portée sur six enfants en difficultés scolaires.

3.4.Outils de la recherche : entretien de recherche semi-directif doté d'un guide d'entretien, l'échelle de la résilience CYRM-28.

4. Présentation du lieu de recherche :

Le lieu de stage est un cabinet de psychologie clinique de Dr. Zerrad. O qui se situe à Ighil Messaoud Aguelmim Cne Akbou wilaya de Bejaïa.

5. Présentation de la population d'étude :

Notre travail de recherche porte sur la résilience chez les enfants en difficultés scolaires, notre groupe de recherche comprend six cas que nous avons sélectionnés parmi d'autres cas sur la base de différents critères d'inclusion et de critères d'exclusion, cités ci-dessous :

5.1. Les critères d'inclusion :

Les critères sur lesquels on s'est basé pour la sélection du groupe de recherche sont les suivants : Des enfants dont l'âge est varié entre 8 ans à 12 ans. Tous les enfants sont scolarisés. Des enfants ayant des difficultés scolaires. Ceux qui sont en bonne santé c'est-à-dire absence de handicap physique, psychique ou mental. Des enfants vivants avec leurs parents.

5.2. Les critères d'exclusion :

Des enfants dont l'âge est inférieur à 8 ans et supérieur à 12 ans. Enfants non scolarisés. Le sexe n'est pas pris en compte, on n'a pas étudié seulement les garçons ou les filles. Tous les cas n'ont pas le même niveau scolaire. Enfants ayant une problématique de handicap physique, psychique ou mental. Les enfants qui n'ont jamais eu de difficultés scolaires. Ceux qui ne vivent pas avec leurs parents et sont placés dans des institutions.

Dans un tableau nous allons illustrer et définir les caractéristiques de notre groupe de recherche. Ce tableau contient les prénoms des cas que nous avons tenus à changer pour garder la confidentialité selon la déontologie et l'éthique de la recherche en psychologie clinique, leur âge, leur sexe, leur niveau scolaire, leur emplacement dans la fratrie.

Tableau N°01 : les caractéristiques du groupe de recherche :

Informations Prénom	Age	Sexe	Emplacement dans la fratrie	Niveau scolaire
Melissa	8 ans	féminin	La benjamine	3eme année primaire
Amel	11 ans	féminin	L'aînée	1ere année CEM
Céline	12 ans	féminin	L'aînée	2eme année CEM
Amine	9 ans	masculin	Le cadet	4eme année primaire
Ahmed	10 ans	masculin	Le benjamin	5eme année primaire
Mounir	11 ans	masculin	Le cadet	3eme année primaire

6. La méthode de recherche utilisée :

La recherche scientifique est un processus dynamique ou une démarche rationnelle qui permet d'examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre, et d'obtenir des réponses

précises à partir d'investigations. La méthode est définie comme : « l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée ». (Loubet, 2000, p. 120).

Lorsqu'on est face à une recherche, les méthodes utilisées varient selon les sujets à traiter et c'est ce qui impose au chercheur de suivre une méthode précise. Or, la méthode qu'on a utilisée dans notre recherche est une méthode clinique qui permet par le moyen de recueil de données la compréhension de la personne totale en situation et en interaction.

« Historiquement, la méthode clinique est avant tout l'étude approfondie d'un cas individuel qu'il soit normal ou pathologique. Mais la méthode clinique s'applique également à l'étude des groupes (petits ou grands) étudiés dans des contextes différents ». (Lavarde, 2008, p.232)

Elle nous permet d'explorer et d'expliquer le fonctionnement, dysfonctionnement et trouble au sein de tous nos sujets d'étude en profondeur d'une manière réaliste et fidèle. De ce fait la méthode clinique est « une méthode particulière de compréhension des conduites humaines qui visent à déterminer, à la fois, ce qu'il y a de typique et ce qu'il y a d'individuel chez un sujet, considéré comme un être aux prises avec une situation déterminée ». (Sillamy, 2003, p.58)

La méthode clinique utilise l'entretien, les tests, les échelles d'évaluation, le dessin, le jeu, l'observation pour développer l'étude de cas. Cette méthode est également définie par Daniel Lagache, 1949, comme ceci « elle envisage la conduite dans sa perspective propre, relative aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet aux prises avec cette situation, cherché à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits ». (Lagache cité par Chahraoui, K, Bénony, H 2003, p. 11)

Ainsi, la méthode clinique s'insère dans une activité pratique visant la reconnaissance et la nomination de certains états, aptitudes, comportements dans le but de proposer une thérapie (psychothérapie par exemple), une mesure d'ordre social ou éducatif ou une forme de conseil permettant une aide, une modification positive de l'individu. Il a spécificité de cette méthode réside dans le fait qu'elle refuse d'isoler ces informations et qu'elle les regroupe en les replaçant dans la dynamique individuelle. (Pardinielli, 2006, P.43).

En somme, on peut déduire que la méthode clinique est une pratique pertinente qui repose sur le principe de singularité de l'individu dans sa langue, ses pensées, ses réactions, son histoire. De plus, il est impossible d'aborder ces éléments en niant leur contexte et la manière dont le sujet les saisit. De ce fait, nous avons estimé que c'est la méthode la plus appropriée aux objectifs de notre recherche, elle va nous permettre d'étudier et analyser le sujet tant que cas individuel.

6.1. La méthode descriptive qualitative :

Concernant la méthode par laquelle nous avons procédé afin d'effectuer les vérifications de terrain nécessaires et indispensables pour nos hypothèses c'est la méthode descriptive.

Elle s'appuie principalement sur l'étude de la réalité ou d'un phénomène tel qu'il est, elle sert à décrire et d'exprimer les choses qualitativement et quantitativement, dont l'expression qualitative décrit le phénomène et présente ses caractéristiques et la quantitative donne une description numérique indique la quantité et la taille du phénomène et les degrés d'association avec différents phénomènes. (A, Bouhouch, 2007, p138).

7. Les outils de recherche :

Les outils de recherches "représentent les instruments nécessaires et adéquats qui permettent aux chercheurs de palper, de mesurer et de vérifier l'exactitude de cette vérité Le questionnaire les entretiens, l'observation ainsi que l'expérimentation sont les outils nécessaires à la recherche et à l'investigation en psychologie dans les domaines de la clinique, du travail, de l'enfant ou de la psychologie sociale.

Dans notre recherche on va utiliser deux techniques, l'entretien clinique, en particulier l'entretien clinique semi-directif et l'échelle de CYRM-28.

7.1. L'entretien clinique :

L'entretien du psychologue avec le sujet est souvent considéré comme la technique par excellence. Il existe différentes conceptions des buts de l'entretien et de l'attitude que le psychologue doit adopter à l'égard du sujet. On peut concevoir l'entretien comme le moment où peut se produire la « rencontre », au sens phénoménologique, du psychologue et du sujet, où peut s'établir ce champ d'intersubjectivité qui est, pour certaine, le domaine d'application de la méthode clinique. (Rauchlin, 2002, P113).

L'entretien clinique vise à appréhender et à comprendre le fonctionnement psychologique de sujet en se centrant sur son vécu et met l'accent sur la relation

En clinique, l'entretien permet d'obtenir des informations sur la souffrance du sujet, ses difficultés de vie, les événements vécus, son histoire, la manière dont il aménage ses relations avec autrui, sa vie intime, ses rêves, fantasmes. Il apparaît donc comme un outil tout à fait irremplaçable et unique si l'on veut comprendre un sujet dans sa spécificité et mettre en évidence le contexte d'apparition de ses difficultés. L'entretien clinique a donc une place de choix en psychologie clinique ; il vise à recueillir un maximum d'informations sur le sujet, mais ces informations ne peuvent être comprises qu'en référence au sujet lui-même. (Bénony, H et Chahraou, K, 1999, P12-13).

Il représente un outil indispensable pour avoir accès aux informations subjectives des individus : biographie, événements vécus, représentations, croyances, émotions, histoire personnelle, souvenirs, rêves, etc. mais le clinicien doit également se servir de l'observation

clinique qui a toujours occupée une place importante dans le domaine de la recherche, elle permet d'enrichir, de compléter et d'appuyer les résultats obtenus à partir d'autres outils méthodologiques, de ce fait, dans notre étude on a eu recours à l'observation clinique non seulement à propos des enfants orphelins de mère mais également leurs parents et personnel de l'école, d'une part pour répondre aux exigences des épreuves et tests passés. D'autre part, pour vérifier les informations fournies par les différents entretiens.

L'objectif de l'entretien est d'appréhender et de comprendre le fonctionnement psychologique d'un sujet, en se centrant sur son vécu et en mettant l'accent sur la relation. Il constitue l'un des meilleurs moyens pour accéder aux représentations subjectives. (Chiland, 1983, P.141)

Il existe trois types d'entretien selon l'objectif de recherche : Entretien directif, entretien non directif et entretien semi-directif, dans notre recherche c'est l'entretien semi-directif qui semble le plus adéquat.

7.2.L'entretien clinique semi directif :

L'entretien semi directif se définit comme « une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individu pris isolément, mais aussi, dans certains cas, auprès de groupe qui permet de les interroger d'une façon semi-directive et de faire un prélèvement qualitatif en vue de connaître en profondeur les informations ». (Engers, 1997, P144).

« Il favorise l'expression libre et associative à partir d'une question ouverte tout en orientant ponctuellement la personne sur des questions précises pour lesquelles l'examineur souhaite une réponse ». (Chahraoui, K et Benony, H 2003, P32).

L'entretien semi-directif laisse une certaine latitude dans la façon de poser les questions, mais avec un objectif à remplir qui correspond à un canevas initial. (Douville, O, 2001, p175).

L'entretien semi-directif permet, par l'intermédiaire du guide d'entretien de recueillir des informations pertinentes, relatives à l'hypothèse. Il peut aussi être mis en œuvre pour construire un cas clinique, à valeur d'illustration des résultats d'une recherche. Toutes ces visées ne sont pas exclusives et correspondent souvent à des moments différents de la recherche : on explore, on valide, puis on illustre. (Fernandez, L et Pidinielli,J.L, 2006, p49).

7.3. Le guide d'entretien clinique :

L'entretien clinique de recherche est toujours associé à un guide d'entretien plus au moins structuré : il s'agit d'un « ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute d'invention de interviewer » dans ce guide, le chercheur formule et prépare le consigne à l'avance, celles-ci seront nécessairement identiques pour tous les sujets. (Bénoy, H et Chahraoui, K, 2000, p144)

Ce guide permet de structurer l'entretien mais sans pour autant diriger le discours. Le guide d'entretien est donc organisé autour de thème qui est des domaines à explorer. Ce guide a pour but d'aider l'enquêteur à élaborer des relances pertinentes sur les différents énoncés de la personne interrogée, au moment même où ils sont abordés : ainsi, l'ordre des thèmes abordés peut varier. Ainsi l'enquêteur, veille à ne pas se laisser enfermer dans son guide. Il peut alors être amené à y introduire des thèmes supplémentaires au fur et à mesure qu'il se familiarise avec le sujet. (Goffinet, M, 2008, p39).

Dans notre travail, nous avons constitué un guide d'entretien composant de 35 questions, les trois premières questions portent sur « les informations générales du sujets ». Ensuite, on a dû faire deux volets du guide d'entretien, un premier avec l'enfant, un deuxième, avec les parents du l'enfant, et ceci pour pouvoir récolter un maximum d'informations sur le sujet.

Dans ce sens, on a élaboré un guide d'entretien qui comprend trois axes :

Le premier axe : intitulé informations personnelles de l'enfant.

Le deuxième axe intitulé le vécu psychologique de l'enfant face à ses difficultés, comporte vingt (20) questions destinées à l'enfant. L'objectif de cet axe est de savoir la réaction de l'enfant face à ses difficultés.

Le troisième axe porte sur les informations de l'enfant en rapport avec sa famille, qui contient douze (12) questions, destinées aux parents qui discutent sur l'enfant et ses difficultés.

7.4.La description de l'échelle (CYRM-28)

Afin de compléter le recueil des données auprès de nos cas nous avons utilisé le CYRM-28 qui permet de mesurer la résilience des jeunes de 6 à 23 ans de différents contextes sociaux et culturels, mais il existe aussi une version pour mesurer la résilience chez les adultes. Il a été conçu avec des jeunes de 11 pays : « Afrique du Sud (Cape Town), Canada (Halifax, Winnipeg, et la communauté autochtone inuite de Sheshatshiu), Chine (Chine et Hong Kong), Colombie (Medellin), États-Unis (Tampa en Floride), Gambie (Serekunda), Inde (Imphal), Israël (Tel Aviv), Palestine (Jérusalem Est et Gaza), Russie (Moscou) et Tanzanie (Njoro) » (Ionescu, 2011, p. 124-125)

Le CYRM vérifie la présence de composantes socioécologiques dans les processus de résilience des enfants et des jeunes, en l'occurrence les atouts individuels (compétences personnelles, soutien des pairs et compétences sociales), les ressources relationnelles (la prestation par l'aidant principal de soins physiques et de soins affectifs et psychologiques) ainsi que les ressources contextuelles (spirituelles, éducatives et culturelles). (Liebenberg, Everfair, Joubert, Foucault, 2017, p.30)

Les éléments sont notés selon une échelle de Likert à cinq points allant de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup); des résultats élevés indiquent la présence d'avoies internes et externes supérieures. Les éléments se trouvent dans l'article de validation (Unger et Liebenberg 2011).

Le CYRM-28 peut être administré aux jeunes participants, soit en groupe, soit individuellement. Il est important que toutes les questions soient lues aux jeunes au fur et à mesure qu'ils avancent dans les mesures pour en assurer la compréhension. (Liebenberg, Everfair, Joubert, Foucault, 2017)

Consigne :

« Vous trouverez un certain nombre de questions sur vous, votre famille, votre communauté et vos relations avec les gens. Ces questions sont conçues pour mieux comprendre comment vous faites face à la vie quotidienne et quel rôle les gens qui vous entourent jouent dans la gestion des défis quotidiens ». (Unger, 2016, p. 12)

Durée de passation

L'administration du CYRM-28 prend environ 20 minutes. (Unger, 2013)

Cotation, Scores

Les scores de résilience de chaque participant vous indiquent les ressources individuelles, relationnelles et contextuelles auxquelles il a accès. Cette information peut vous aider à décider du type de soutien à offrir pour augmenter la résilience de chaque participant. Par exemple, si le score d'un participant est de 4,3 pour les besoins physiques, (Liebenberg, Ungar et Leblanc, 2013, p.4)

Mais seulement de 2,1 pour les besoins psychologiques, ceci pourrait suggérer que le participant ne manque ni de nourriture ni de supervision, mais qu'il ne se sent pas en sécurité ou se sent étranger lorsqu'il est en présence de membres de sa famille. Votre programme peut alors chercher à aider le participant à se sentir moins étranger ou plus en sécurité ailleurs, par exemple avec un mentor ou un membre du personnel offrant du soutien.

Les scores moyens pour tous les participants vous donneront une vue d'ensemble des participants de votre programme. En faisant l'exercice au début et à la fin de votre programme, vous pouvez voir comment le score individuel des participants change, mais aussi la moyenne pour tous les participants. Vous pouvez interpréter les chiffres de la manière suivante :

1 = très faible résilience

2 = faible résilience

3 = neutre

4 = grande résilience

5 = très grande résilience. (Liebenberg, Ungar et Leblanc, 2013, p.4)

Nous avons mesuré la résilience des enfants en utilisant le test de CYRM-28. Ce test mesure les trois dimensions de la résilience chez les enfants: la dimension individuelle qui comprend les sous-dimensions de compétences personnelles, soutien de pairs et compétences sociales ; la dimension familiale qui comprend le soutien physiologique et psychologique des parents ou tuteurs et la dimension contextuelle qui est composée de spiritualité, éducation et culture. Nous avons considéré les scores de ces différentes dimensions qui totalisent les scores obtenus dans les sous-dimensions citées ci-dessus et nous les avons interprétées selon le manuel d'usage de cet instrument (Ungar, Lienberg, 2011) qui donne les références d'une population normale la moyenne de la population normale dans toutes les dimensions :

- La dimension individuelle moyenne est de 35 dans la population normale.
- La dimension familiale moyenne est de 24.01 de la population normale.
- La dimension contextuelle moyenne est de 30.36 de la population normale

Tableau N°02 : Les Items des trois dimensions de l'échelle de CYRM-28 :

Les dimensions	Le nombre d'Items	numéro d'Items
dimension individuelle	11	2, 4, 8, 11, 13, 14, 14, 18, 20, 21, 25
dimension familiale	7	5, 6, 7, 12, 17, 24, 26
dimension contextuelle	10	1, 3, 9, 10, 16, 19, 22, 23, 27, 28

Les Items des sous-démentions de l'échelle du CYRM-28

A- Dimension individuel

- Aptitudes personnelles : regroupe les Items suivants (2, 8, 11, 13, 21).
- Soutien par les pairs : regroupe Items (14,18).
- Aptitudes sociale : regroupe Items (4, 20, 15,25).

B- Dimension Familiale - Besoin physique : regroupe Items (5,7).

- Besoin psychologique : regroupe Items (6, 12, 17, 24, 26)

C- Dimension Contextuelle

- Spirituel : regroupe Items (9, 22, 23, 3, 16).
- Culturel: Items (1, 10, 19, 27, 28). (Unger, 2016, p. 21)

Fiabilité :

La cohérence interne de la CYRM-28 a été relatée pour tous les 28 éléments de chacune des sous-populations (les coefficients alpha de Cronbach allaient de 0,84 à 0,93). Ces valeurs sont considérées comme très bonnes, mais elles sont vraisemblablement gonflées en raison du nombre élevé d'éléments compris dans la mesure. Les données sur la fiabilité test-retest ne sont pas actuellement disponibles. (Ungar, Liebenberg, 2011)

Validité :

Bien que l'échelle ait été élaborée auprès de populations vulnérables, certains des éléments pourraient potentiellement s'appliquer aux élèves en tant que résultat de l'apprentissage de l'éducation postsecondaire (p. ex., « Êtes-vous conscient de vos propres forces? »), mais la mesure englobe des éléments qui conviennent davantage aux populations vulnérables (p. ex., « Mangez-vous à votre faim la plupart des jours? »). Dans l'ensemble, il faut davantage de preuves de validation afin d'évaluer la validité des concepts et des critères de la CYRM-28. (Ungar, Liebenberg, 2011)

Notant, enfin, l'objectif principale de notre choix de ces outils de recherche (l'entretien clinique semi-directif et les deux échelles : (CYRM-2) est qu'ils conviennent à notre recherche. Puisqu'ils nous permettent de répondre aux questions de notre problématique et à vérifier nos hypothèses.

8. Les difficultés rencontrées pendant la recherche :

Durant notre recherche nous avons eu un manque d'ouvrage concernant les difficultés scolaires. Et aussi nous avons eu des difficultés concernant le stage, au début on n'a pas trouvé l'échelle de mesure de résilience pour enfants, puis la psychologue avec qui on a travaillé a pris un congé de maladie ce qui nous a mis en retard, à la fin on a rencontré un manque des cas pour effectuer la pratique.

Conclusion du chapitre :

La méthodologie de recherche nous a permis d'effectuer un travail méthodique et une recherche bien organisée, à travers le respect des règles déontologiques et des principes d'une recherche scientifique.

Pour la récolte des informations nous avons utilisé les outils de recherche dont l'entretien clinique semi-directif et aussi on a eu recours à l'utilisation d'une échelle de mesure de la résilience chez les enfants (CYRM-28).

Chapitre IV : Présentation, analyses et discussions des hypothèses.

Introduction du chapitre :

Dans ce chapitre nous allons présenter et analyser les résultats obtenus dans les entretiens et l'échelle de CYRM-28 qui mesure le niveau de la résilience chez les enfants, on a effectué la recherche avec les enfants en difficultés scolaires, pour pouvoir discuter et analyser (affirmer ou infirmer) nos hypothèses.

1. Présentation et analyses de l'entretien du premier cas :**Cas N°01 : Melissa**

Melissa est une petite fille âgée de 8 ans, issue d'une famille qui se compose d'un père et d'une mère et de quatre enfants, trois filles et un garçon, elle est la benjamine. Son père travaille comme chauffeur du camion et sa mère est une femme au foyer. Pour aller à l'école elle se déplace à pieds, elle est scolarisée en troisième année primaire elle avec un niveau scolaire moyen. Elle se sent mal à l'aise à l'école et elle n'aime pas y aller.

1.1.L'entretien avec Melissa :

Durant l'entretien au cabinet psychologique, Melissa c'est montrée calme et souriante, le contact a été marqué par un climat de confiance et d'assurance avec une très bonne participation de sa part.

Au début de l'entretien elle était un peu timide par rapport à l'expression, après un moment passé elle a commencé à être plus à l'aise, ses réponses à nos questions étaient toutes directes avec un langage simple, en commençant par désigner ses matières préférées à l'école en disant : « *hemlagh lougha l3arabia et lougha lfiransia, akhatar ttawighed bien degsent* », elle préfère comme matière l'arabe et le français car elle obtient de bonnes notes, elle disait qu'elle a eu une moyenne de 7.56 /10 en premier trimestre puis un 6.80 en deuxième trimestre ce qui ne lui a pas plu « *nekini oyi3jivara lhal imi idsobegh g la moyenne akhatar thela yiweth teqchichth thifiyi ttasmegh felas vghigh attifegh* » elle dit : « je ne suis pas du tout contente de la moyenne que j'ai eu car il y a une fille qui a eu mieux que moi et je suis jalouse d'elle, je veux avoir beaucoup mieux qu'elle » en hochant sa tête et en faisant une mimique. Elle fait des efforts pour avoir mieux en disant « *oui, khedmagh les efforts iwakken ad harchagh athnifegh akith* » « oui, je fais des efforts pour avoir une bonne moyenne pour être la meilleure dans ma classe » ce qui signifie que sa chute lui a rendue compte qu'elle doit travailler plus pour avoir mieux même si elle trouve des difficultés mais elle a su que quand elle veut elle peut.

Par rapport à son programme de révision à la maison, la sœur et le frère de Melissa l'aident et sans leur aide elle n'arrive pas à compléter ses exercices, « *wetma wahid gma iyisgharayen tt3awanen-iyi asma aghdefken les exercices sakham sefhameniyid na3mouli othenkhedmeghara akhatar ttasniyid o3ren* » « c'est ma sœur et mon frère qui m'aident quand on nous donne des devoirs à faire à la maison en m'expliquant, si non je ne les fais pas car se sont difficiles à comprendre » ; la petite fille montre qu'elle compte toujours sur l'aide de ses

frères ce qui peut être une manière de prouver qu'elle n'aime pas aller à l'école. Ses parents ne sont pas trop sévères ni trop tolérants, ils sont normaux et ne la forcent pas à ce qu'elle fasse ses devoirs car ils comptent sur la sœur et le frère de Melissa pour l'aider. Et ça peut être un des facteurs de son recul.

On lui a posé la question si elle voyait un psychologue ou prenait un suivi médical concernant son manque d'attention, elle a dit qu'elle part chez le médecin que quand elle est malade comme avoir un rhume, « *asma ad helkagh kan ittrohogh ar tviv* » ; « je pars chez le docteur quand je suis malade seulement ».

Dans ce passage on va parler sur son expérience dans la classe. D'abord elle s'assoit à la première table, elle rencontre quelques difficultés en ce qui concerne l'explication de l'enseignant et aussi une mauvaise compréhension de sa part car elle se déconcentre et suit mal ; « *tikwal ohricheghara g riyadiyat, daghen tikwal ofehmaghara asma aghdisefham chikh doross* », « parfois je rencontre des difficultés en matière de mathématiques et aussi parfois je ne comprends pas quand l'enseignant explique les leçons ». Elle ne pense pas que ses difficultés sont un problème, mais nous on voit que ce sont un problème car au début elle a dit qu'elle est triste pour la moyenne qu'elle a eue et elle veut être la première dans sa classe donc inconsciemment elle les voit comme un problème qui doit être réglé, mais elle ne sait pas encore comment dépasser ses difficultés « *ozrighara amek adughalegh harchegh mais ilaq ad harchagh* », « je ne sais pas comment devenir meilleure mais je dois le devenir ». Par rapport à ses activités préférées elle a parlé du dessin et des travaux manuels « *hemlagh mlih ad resmagh daghen l'achghal lyadawiya, amachki* » « j'aime trop faire des dessins et aussi des travaux manuels, c'est fantastique » donc on pense que Melissa est intéressée par des activités qui n'occupent pas une très grande concentration et elle préfère être détendue et libre dans ses pensées.

Ensuite, son comportement à l'école, elle est une fille qui préfère la solitude et n'aime pas trop fréquenter ses camarades « *nuthni tturarene en groupe nekini ttghamayegh imaniv akhatar ottemsefhameghara yidsen* » « mes camarades s'amuse en groupe mais moi je reste seule car je ne m'entends pas avec eux » ; elle ne sait pas comment construire des relations avec l'autrui de son âge donc elle s'isole pour éviter les humiliations de ses pairs, elle se sent humiliée par ses camarades de classe « *haqreniyi mlih wigad yeqaren yidi tikwal kathniyi bla sebba* » « mes camarades se moquent de moi et parfois ils me frappent pour aucune raison », là on remarque la raison pour laquelle elle n'aime pas aller à l'école, son expérience là-bas n'est pas très satisfaisante c'est pour cela qu'elle préfère rester à la maison. Même sa relation avec ses enseignants n'est pas très bonne en disant : « *karhagh lechyoukhiw* » « je ne supporte pas mes profs ».

A la fin, on lui a posé la question sur ce qu'elle voudrait devenir dans le futur et elle a répondu qu'elle voulait devenir comme nous et avoir un diplôme.

Voilà donc l'entretien a pris une vingtaine de minutes et on l'a terminé avec succès.

1.2.L'entretien avec la maman de Melissa :

Après avoir passé un entretien avec l'enfant on a dû faire un autre avec sa maman, qui a été très curieuse pour savoir et détecter la cause du recul de sa fille à l'école. Pour qu'on puisse détendre le climat, d'abord, on a commencé avec une très simple question qui est sur le niveau scolaire de sa fille, ensuite, elle nous a dit qu'elle a été orienté vers un psychologue par une voisine et qu'elle était la première fois qu'elle consulte chez un psychologue.

Puis elle nous a raconté sur les attitudes de Melissa en ce qui concerne la révision elle a mentionné que ce n'est pas elle qui l'aide pour qu'elle fasse ses devoirs car elle est occupée par la réalisation de tout à la maison, donc elle a préféré laisser cette tâche à ses deux autres enfants et elle a dit « *thaqar imanis, ça dépend llan les exercices othkheddemara imanis ayen yo3ren tt3awanentt wayethmas* » ; « elle révisé seule, mais quand elle rencontre des difficultés dans ses exercices se sont sa sœur et son frère qui l'aident à les faire », à partir de cela on comprend que la maman a d'autres préoccupations que sa fille comme (compléter les tâches de la maison et quelques problèmes familiaux) et elle ne se casse pas la tête à propos de la scolarisation et la révision de sa fille, ce qui semble un peu ignorant.

Par rapport aux matières dispensées à l'enseignement elle dit : « *awali bezzaf isenkhedmen le programme yo3ar yerna bezzaf itt3ebine dakhel le cartable almi ghlint thuyathis, ahath danechtha ittyedjane attughal ar deffir g leqraya* » « je pense que le programme est trop chargé pour un enfant de son âge, en plus amène avec elle beaucoup de livres dans son cartable ce qui n'est pas normal, quand elle rentre elle ressent des douleurs au niveau de ses épaules à cause de cette lourdeur, en fait tout ça peut être la raison de ces difficultés qu'elle rencontre ». La maman essaye de mettre la responsabilité sur le programme désigné par le système éducatif alors que nous pensons qu'elle occupe une petite part de tout ce qui arrive à Melissa.

Puis, on a parlé sur les difficultés quotidiennes que la maman rencontre avec sa fille et elle dit : « *bessif idettenkar svah, thettgami attrah ar l'école, thettroho s le3gez, thettroho lhidh lhidh, otheveqara attrah* » ce qui veut dire : « elle se réveille difficilement, elle refuse d'aller à l'école et elle paresse, elle ne veut jamais aller à l'école ». Elle confirme ce que Melissa nous a raconté.

Pour la concentration elle dit qu'elle ne se concentre pas vraiment à la classe. Melissa est une fille calme, tranquille et active en classe « je n'ai jamais eu de convocation de ses enseignants ». Par rapport à ses pairs : « *thettdharif imanis, qarqhas khedmed thimdukak atturared yidesent thettgami theqariyid alla* » ; « elle s'isole, je lui dis de se faire des amies avec qui jouer mais elle refuse totalement », par cela on voit que la petite fille est désintéressée par l'école et a un problème qu'elle n'arrive pas à exprimer, cet isolement n'est pas dû sans raisons, l'humiliation et les moqueries qu'elle endure peuvent être parmi les causes.

La mère confirme aussi que parmi les activités préférées de Melissa il y a le dessin et elle déteste l'école elle n'arrêterait pas de le répéter comme on l'a déjà mentionné en haut. Elle voit que sa fille ne peut pas s'adapter aux changements car sa réponse à ce propos était

comme suivant : « non, pas de tout d'ailleurs oussane imezwoura thela contre leqraya akk » ; « non, pas du tout d'ailleurs les premiers jours de sa rentrée elle était totalement contre d'aller à l'école ». Au final, elle a rajouté que son enfant ne bénéficie pas d'une prise en charge spécialisée (psychologue, médecin).

2. Présentation et analyses des résultats de l'échelle de CYRM-28 :

Cas N°01 : Melissa

Les résultats obtenus par notre premier cas dans l'échelle de CYRM-28, seront présentés dans le tableau suivant :

Tableau N°03 : résultats de Melissa obtenus dans l'échelle de CYRM-28

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
11	02	07	06	02

D'après les résultats obtenus, on remarque que notre sujet de recherche a eu un score de 70 pour une moyenne entre 28 et 140, un score qui indique que Melissa exprime une certaine résilience moyenne dans des contextes donnés, mais le score est très faible.

Par le fait, on a obtenu des réponses qui varient entre pas du tout et énormément, pour « pas du tout » on a obtenu un score de 11, pour « un peu » on a obtenu un score de 02, pour « moyennement » on a un score de 07, pour « beaucoup » on a obtenu un score de 06, enfin, pour « énormément » on a obtenu un score de 02.

Les résultats obtenus dans la sous-échelle Dimensions individuelles sont d'un score de 19, pour les items explorant les Dimensions familiales on a obtenu un score de 18, puis pour les items qui regroupent les Dimensions contextuelles on a obtenu un score de 31, pour avoir un total de 70.

Tableau N°04: Résultats de Melissa obtenus dans les sous-échelles CYRM-28 :

	Sous-échelles	Items	Score	Score général
Dimensions individuelles	Aptitudes personnelles	02, 08, 11, 13, 21	09	19
	Soutien de pairs	14, 18	02	
	Aptitudes sociales	04, 20, 15, 25	08	
Dimensions familiales	Besoins physiologiques	05, 07	07	19
	Besoins psychologiques	06, 12, 17, 24, 26	12	
Dimensions contextuelles	Spirituel	09, 22, 23	11	32
	Education	03, 16	04	
	Culturel	01, 10, 19, 27, 28	17	

En effet, les scores de résilience de chaque participant indiquent les ressources individuelles, relationnelles et contextuelles auxquelles il a accès. Cette information peut vous aider à décider du type de soutien à offrir pour augmenter la résilience de chaque participant. (Unger, 2013).

Les dimensions individuelles regroupent les aptitudes personnelles ; le soutien de pairs ainsi que les aptitudes sociales. Dans cette sous-échelle qui correspond au thème individuel on a obtenu un score de 19 pour une moyenne de 35. Ce qui signifie que, notre sujet est en dessous de la moyenne, ainsi on a obtenu un score de 09 pour les aptitudes personnelles pour une moyenne de 25, un score de 02 pour le soutien de pairs pour une moyenne de 10, et un score de 08 pour les aptitudes sociales pour une moyenne de 20.

Les dimensions familiales regroupent les besoins physiologiques et les besoins psychologiques. Dans cette sous-échelle on a obtenu un score de 19 pour une moyenne de 24.01, ce qui signifie qu'il est en dessous de la moyenne. Ainsi pour les besoins physiologiques on a obtenu un score de 07 pour une moyenne de 10, et pour les besoins psychologiques on a obtenu un score de 12 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet obtient un score plus élevé dans les besoins physiologiques, et un score moins élevé dans les besoins psychologiques.

Les dimensions contextuelles regroupent le spirituel, l'éducation et le culturel. Dans cette sous-échelle on a obtenu un score de 32 pour une moyenne de 30.36 ce qui signifie que le score est en dessus de la moyenne. Ainsi pour le spirituel on a obtenu un score de 11 pour une moyenne de 15. Pour l'éducation on a obtenu un score de 04 pour une moyenne de 10, et

pour le culturel on a obtenu un score de 17 pour une moyenne de 27. On remarque que notre sujet obtient un score plus élevé dans le spirituel, puis un score moins élevé dans l'éducation puis le culturel.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions individuelles, dans les aptitudes personnelles le sujet n'aime pas du tout collaborer avec les autres, et parfois il ne continue pas ce qu'il a commencé, il s'isole et pense que les autres n'aiment pas sa compagnie, il peut souvent régler ses problèmes seul, il est peu conscient de ses forces. Pour le soutien des pairs, il ne se sent pas du tout soutenu par ses amis et qu'ils ne sont pas à ses côtés. Pour les aptitudes sociales, notre sujet ne sait pas se comporter dans des différentes situations sociales, il essaye de prouver aux autres qu'il est maintenant adulte, il ne sait pas vers qui se retourner quand il a besoin de l'aide, il voit qu'il a de la chance de développer des compétences qui lui seront utiles au plus tard.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions familiales, en ce qui concerne les besoins physiologiques, notre sujet pense que ses parents le surveillent moyennement, pour les besoins psychologiques, notre sujet de recherche pense ses parents le connaissent pas très bien et il leur raconte pas ce qu'il ressent, lorsqu'il est en difficultés il ne retrouve pas ses parents à ses côtés, il se sent moyennement en sécurité quand il est avec sa famille. Il apprécie beaucoup les traditions et la culture de sa famille.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions contextuelles, le sujet voit que les croyances ne sont pas vraiment une force pour lui mais il participe beaucoup aux activités religieuses, il pense qu'être au service de la communauté est une chose très importante. Il ne se sent pas du tout à sa place à l'école. Finalement, pour le culturel, il n'admire personne, il est beaucoup fier de son origine et il aime beaucoup les traditions de sa communauté et est beaucoup fier d'être un algérien comme il est bien traité dans sa communauté.

2.1. Synthèse de l'échelle de CYRM-28 :

Selon les résultats obtenus dans cette échelle, on voit que notre premier cas de recherche exprime une certaine résilience qui est très faible avec une moyenne de 70 d'une moyenne qui est compté entre 28 et 140, on peut dire que notre sujet s'approche moyennement de la moyenne. Donc il présente une plus grande résilience dans le thème contextuel avec un score de 32 pour une moyenne de 30.36, et près de la moyenne dans le thème familial par un score de 19 pour 24.01, enfin, pour le thème individuel un score de 19 pour une moyenne de 35.

Synthèse du premier cas :

D'après les réponses obtenues dans notre entretien de recherche avec Melissa, ainsi que les résultats obtenus par l'échelle de mesure du degré de la résilience chez les enfants CYRM-28, on a pu déduire que notre sujet de recherche rencontre quelques difficultés dans son entourage plus précisément ses relations interpersonnelles et des difficultés d'adaptation à

l'école, ce qui peut être la cause de son décalage dans sa scolarisation. Mais par rapport à l'échelle utilisée.

On constate que Melissa exprime une certaine résilience (faible) malgré les difficultés qu'elle rencontre au sein de son école.

3. Présentation et analyses du deuxième cas :

Cas N°02 : Amel

Amel est une fille âgée de 11 ans, scolarisée en première année moyen CEM, elle est l'aînée dans sa fratrie, elle vit dans une famille qui se compose de cinq membres, un père et une mère et trois enfants (deux filles et un garçon). Une famille qui a une situation stable, elle se déplace en voiture avec son père et son frère pour aller à l'école. Elle a un niveau scolaire près du moyen. Son père travaille comme chef de chantier, sa mère fait des gâteaux pour les mariages. Amel est une fille très timide et joyeuse qui a des difficultés scolaires.

3.1. L'entretien avec Amel:

Avant de commencer l'entretien la fille a eu une petite panique, elle était très timide et hésitante au début car elle avait honte de son niveau scolaire c'est-à-dire de la moyenne qu'elle a eu comme elle l'avait dit ensuite. En la rassurant elle commence à se sentir à l'aise et pour continuer elle est devenue très participante.

Pendant l'entretien elle prenait le temps de réfléchir avant de répondre, on lui a posé la question sur son niveau de scolaire et en quelle année elle est scolarisée et sa réponse était : « *qaragh deg première année cem* », « je suis scolarisée en première année moyen ». Puis on a parlé sur ses matières préférées, elle a dit « *hemlagh asma anghar anglais et tamazight akhtar harchagh degsent* » « je préfère l'anglais et tamazight car j'obtiens de bonnes notes dans ces matières » par ailleurs Amel déteste le Français car elle n'arrive pas à assimiler pendant les cours et c'est devenu très difficile pour elle donc elle a refusé de nous parler sur son problème exactement et on ne l'a pas forcé. En premier trimestre elle a eu une moyenne de 10.46/20 et en deuxième trimestre une moyenne de 8.90 /20 ce qui la rendu très triste « *premier trimestre y3ejviyi achehal idewigh mais deuxième oyi3jivara, ilaq adegghragh akthar mlih bach adawigh akken yeqwem adesfarhagh imawlaniw* », « la moyenne que j'ai eu en premier trimestre me plaît mais celle du deuxième ne me plaît pas, je dois étudier beaucoup pour que j'obtiens mieux » ici on remarque que Amel n'est pas du tout satisfaite pour la moyenne qu'elle a eu et elle veut changer sa méthode de révisions et elle veut consacrer des efforts pour améliorer son niveau.

Pour son programme de révision « *renough leqraya anda nidhen ma gekham qaragh imaniw* », « je fais des cours de soutien ailleurs mais à la maison je révise seule sans l'aide de personne » elle est une fille qui fait ses devoirs seule à la maison sans l'aide de ses parents car son niveau d'instruction ne lui permet pas de savoir ce qui se passe dans le livre de sa fille et sa mère elle est toujours occupée et elle aussi n'arrive pas à comprendre ces devoirs.

Elle s'assoit à la troisième table et arrive souvent à comprendre ce que l'enseignant explique facilement « *oui, fehmegh achou idiqar chikh* », « oui, je comprends quand l'enseignant explique » mais elle rencontre des difficultés en ce qui concerne les mathématiques « *ofehmaghara rapide l'maths akhtar thu3ar* » « je ne comprends pas les mathématiques car sont difficiles à comprendre » donc il lui semble que cette matière est quelque chose qu'on ne peut pas comprendre car elle a dit que malgré les efforts qu'elle fait elle n'arrive jamais à maîtriser surtout les statistiques. Et pense que ses difficultés scolaires sont un problème qui ne peut pas être réglé facilement, « *choukegh ozmireghara ad dépassigh so3obat inu* » ; « je pense je ne pourrais pas dépasser mes difficultés » ; on remarque qu'elle a un manque de confiance en soi malgré qu'elle veut vraiment être parmi les meilleurs mais elle n'arrive pas à cause de son manque de confiance.

On passe à ses activités préférées, elle aime pratiquer le sport plus précisément le Basket elle nous a raconté qu'à l'école elle attend la séance de sport avec impatience pour jouer avec ses camarades de classe, car elle s'entend bien avec eux et les considère comme ses amis et elle ne se sent jamais humiliée par eux « *temsefhomegh akk yidsen koulech lwahid ithenkheddem* » ; « je m'entends bien avec tous mes camarades, on fait tout ensemble ». Dans le côté relationnel Amel est une fille sociable et aime construire des relations avec l'autrui et elle est loin des humiliations. Même sa relation avec ses enseignants est très bonne.

Amel aime ses parents et elle est plus proche de son père car il est tolérant mais sa mère est sévère en disant : « *yiwen yo3ar yiwen yeshel, mama thekathag* » « un de mes parents est sévère l'autre est tolérant, ma mère nous frappe », on voit que la maman fait subir à sa fille des moments de faiblesses à cause de sa maltraitance, et son manque de confiance peut être dû à ce qu'elle endure à la maison. Elle dit que ses parents n'insistent pas pour qu'elle fasse ses devoirs « *ttadamghed adeghragh imaniw bla ma naniyid* » « je prends mes affaires pour réviser toute seule sans qu'ils me le disent » donc cette fille peut être une fille responsable et n'attend pas qu'on lui dit qu'est ce qu'elle doit faire.

Concernant une prise en charge chez un spécialiste, elle suit chez un psychologue pour détecter les causes de ses difficultés scolaires. Au final elle a dit qu'elle veut devenir une enseignante dans le futur.

3.2.L'entretien avec la maman d'Amel :

La maman d'Amel était très optimiste de pouvoir éliminer les difficultés scolaires chez son enfant et raconte tout ce qui peut aider, elle a essayé de nous donner plus de détails. On a commencé par lui poser des questions sur le niveau scolaire de sa fille, puis, elle a mentionné qu'Amel fait ses devoirs à la maison seul sans que je lui dise et sans l'aide de personne mais des fois elle ne prend pas réviser « *thekheddem imanis, des fois ottadam arak, s nefha itt3eday attghar* », « elle les fait seul mais si elle en a envie ».

Par rapport aux matières dispensées à l'enseignement, quand il est question d'apprentissage elle apprend vite mais elle rencontre des difficultés en ce qui concerne l'Arabe, Physique, Science. Elle a dit : « *tugad arabe et physique chuia kan surtout l'3olom*

out akk », « elle se soucie pour l'arabe et un peu pour La physique et surtout la science elle est très faible ». Donc elle nous a confirmé ce qu'Amel nous a dit pendant l'entretien à propos de ses difficultés.

On remarque que sa mère essaye toujours de la reconforter et de l'encourager en lui disant : « *zemredh adawidh akthar* », « tu es capable et tu peux avoir mieux », en effet, Amel a un stress d'examen ce qui veut dire que même si elle révise et apprend, quand elle voit la feuille d'examen elle perd toutes ses informations et elle n'arrive pas à répondre à cause de son manque de concentration. Parmi les difficultés quotidiennes que la maman rencontre avec sa fille : « *oyittaghara awal alma owtheghtt et kifkif akk arrawiw alma owthghthen ittaghen awal* », « elle ne fait pas ce que je lui dis jusqu'à ce que je la frappe et c'est pareil pour tous mes enfants ». Quand la petite fille ne prend pas en considération ce que sa mère lui dit cette dernière s'énerve et la frappe pour qu'elle fasse sa tâche et elle lui a habitué à ça. Après tout, elle lui explique la raison pour qu'elle la frappe et que c'était pour son bien, la fille devient plus responsable quand elle la conseille d'après elle. « *ttawighazed akk ayen thevgha, qarghas ghar kan ahrech amdaghagh ayen tevghidh* », « j'essaye de lui offrir tout ce dont elle a besoin, je lui dit de travailler dur pour réussir » elle lui propose des formations et des stages qu'elle pourra faire à l'avenir, « *ovghighara attejagh attdhi3* », « je ne veux pas l'abandonner, je ne veux qu'elle se perd », on remarque qu'elle fait tout son possible pour que sa fille réussisse.

En effet, elle nous a parlé sur sa belle famille et ce qu'elle endure avec eux, ils ont causé un certain complexe chez Amel et ceci par la façon dont ils la traite, en lui jetant des mauvais mots ; elle a dit : « *sehfadghas attdafe3 fel3emris qarghas ossussumara ma yela win ikimidiwdhen arras* », « je lui apprend à se défendre, je lui dis si quelqu'un t'insulte répond lui gentiment et ne te tais pas », on voit qu'elle essaye de lui apprendre le respect comme principe et la bonne manière de se défendre. Sa belle mère dit à Amel de ne pas répondre à sa mère quand elle l'appelle et elle l'monte contre elle, elle lui apprend les mauvaises habitudes avec mes belles sœurs.

Elle est allée s'informer sur le comportement de sa fille dans la classe, les enseignants lui ont dit qu'elle était une fille très sage et moyennement participante : « *jamais chthkaniyid felas g l'école ma thessen la reponse ttcharak ma othessin ara otjarivara* », « j'en ai jamais eu de convocation de son école, elle participe quand elle connaît la réponse si non elle n'essaye pas », on remarque qu'Amel est une fille tranquille et très timide en classe qui n'aime pas montrer ses fautes devant les autres. Elle a rajouté qu'elle se concentre et qu'elle est stable en classe et lente, aussi elle est bien organisée elle va à l'école pille à l'heure.

La mère disait que sa fille lui ment à propos de sa vraie moyenne et ses notes « *seqsaghtt achedal idewi theskadviyid* », « l'année passé elle m'a menti sur sa moyenne et elle me donne pas ses vraie notes » Amel a peur d'être punie et choisit de mentir pour couvrir son échec car elle pense qu'elle va affronter une punition sévère. Elle présente un complexe et apparait plus grande que ses pairs « *thhemel lechghal gekhm* », « elle préfère faire les tâches ménagères ».

La manière dont elle était traitée par la belle famille l'ont rendu plus grande que son âge, elle cache tout à l'intérieur d'elle et n'exprime pas trop ses idées devant sa famille.

Elle est une fille joyeuse qui aime les fêtes et aime chanter, regarder la télévision. Au final elle nous a dit qu'elle la ramène chez une psychologue pour la cause de difficultés scolaires, « *asma attawigh ar psychologue ttughal bien juste attehves attughal ça va pas, 3amtis d yayas idinan awitt* », « quand je la ramène chez le psychologue elle reprend ses esprits elle devient active, mais quand on arrête les consultations elle sent un malaise, se sont sa grand-mère et sa tante qui m'ont proposé de la ramener chez le psychologue ». On pense qu'Amel a besoin d'être suivie chez un psychologue pour diminuer son degré de stress et pour remonter sa confiance en soi et éliminer ses difficultés.

4. Présentation et analyses des résultats de l'échelle de CYRM-28 :

Cas N°02 : Amel

La cotation :

Tableau N°05 : Les résultats obtenus par notre deuxième cas dans l'échelle seront présentés dans ce tableau :

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
02	05	03	09	09

D'après les résultats obtenus on remarque que notre sujet de recherche a eu un score de 102 pour une moyenne entre 28 et 140, un score qui indique qu'Amel exprime une certaine résilience moyenne.

En effet, on a obtenu des réponses qui varient entre *pas du tout* et *énormément*. Pour « pas du tout » on a obtenu un score de 02, pour « un peu » on a obtenu un score de 05, pour « moyennement » on a obtenu un score de 03, pour beaucoup on a obtenu un score de 09, enfin, pour « énormément » on a obtenu un score de 09.

Les résultats obtenus dans la sous-échelle dimensions individuelles sont d'un score de 37, pour les items explorant les dimensions familiales on a obtenu un score de 29, puis, pour les items qui regroupent les dimensions contextuelles on a obtenu un score de 36, pour avoir un total de 102.

Tableau N°06 : Résultats d'Amel obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28 :

	Sous-échelles	Items	Score	Total
Dimensions individuelles	Aptitudes personnelles	2, 8, 11, 13,21	20	37
	Soutien de pairs	14,18	06	
	Aptitudes sociale	4, 15, 20, 25	11	
Dimensions familiales	Besoins physiologiques	5,7	06	29
	Besoins psychologique	6, 12, 17, 24, 26	23	
Dimensions contextuelles	Spirituel	9, 22, 23	11	36
	Education	3, 16	05	
	Culturel	1, 10, 19, 27, 28	20	

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions individuelles on a obtenu un score de 37 pour une moyenne de 35, ce qui signifie que notre sujet est légèrement en dessus de la moyenne. Ainsi on a obtenu un score de 20 pour les aptitudes personnelles pour une moyenne de 25, un score qui est près de la moyenne, puis on a obtenu un score de 06 pour le soutien des pairs pour une moyenne de 10, et un score de 11 pour les aptitudes sociales pour une moyenne de 20.

Pour la sous-échelle dimensions familiales on a obtenu un score de 29 pour une moyenne de 24.01 ce qui signifie que le score a dépassé légèrement la moyenne. Ainsi pour les besoins physiologiques on a obtenu un score de 06 pour une moyenne 10, et pour les besoins psychologiques on a obtenu un score de 23 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet de recherche obtient un score plus élevé dans les besoins psychologiques et moins élevé dans les besoins physiologiques.

Dans les dimensions contextuelles on a obtenu un score de 36 pour une moyenne de 30.36 ce qui signifie que le score est en dessus de la moyenne. Ainsi pour le spirituel on a obtenu un score de 11 pour une moyenne de 15, pour l'éducation on a obtenu un score de 5 pour une moyenne 10, et pour le culturel on a obtenu un score de 20 pour une moyenne de 25. On remarque que notre sujet obtient un score plus élevé dans le spirituel et un score moins élevé dans le culturel et l'éducation.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions individuelles, dans les aptitudes personnelles il n'aime pas trop collaborer avec les autres, et il continue moyennement ce qu'il a commencé à faire, il ne s'isole pas du tout dans son entourage et s'en fout si les gens aime sa compagnie ou pas, il pense toujours qu'il peut régler ses problèmes sans avoir à se faire du mal ou à blesser les autres et il est peu conscient de ses forces. Pour le soutien des pairs, il se sent qu'il est beaucoup soutenu par ses amis et ils sont à ses côtés. Pour les aptitudes sociales, notre sujet s'en mêle pas dans des différentes situations sociales, il essaye peu de prouver aux autres qu'il est maintenant adulte, il sait moyennement vers qui se diriger quand il a besoin de l'aide, il voit qu'il a beaucoup de chance de développer des compétences qui lui seront utiles plus tard.

Dans les dimensions familiales, concernant les besoins physiologiques notre sujet pense que ses parents ne le surveillent pas du tout de près, il mange quand il veut. Pour les besoins psychologiques, notre sujet de recherche pense ses parents le connaissent énormément et il raconte beaucoup ce qu'il ressent à ses parents, quand il est en difficultés il retrouve toujours ses parents à ses côtés, il se sent énormément en sécurité quand il est avec sa famille, il apprécie beaucoup les traditions et la culture de sa famille.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions contextuelles, en ce qui concerne le spirituel, les croyances sont beaucoup une force pour lui, il participe moyennement aux activités religieuses, il pense qu'il est très important d'être au service de la communauté. A propos de l'éducation, il croit qu'elle n'est pas du tout importante, il se sent beaucoup à sa place à l'école. Pour le culturel, il admire peu de personnes, il est beaucoup fier de son origine, il est bien traité dans sa communauté, il aime énormément les traditions de sa communauté, il est très fier d'être un algérien.

Synthèse de l'échelle de CYRM-28 (Amel) :

Selon les résultats obtenus dans cette échelle, on voit que notre deuxième cas de recherche exprime une certaine résilience qui est près du moyen avec un score 102 d'une moyenne qui est compté entre 28 et 140 on peut dire que notre sujet exprime une plus grande résilience dans les dimensions individuelles avec un score de 37 pour une moyenne de 35, et un score moins élevé dans les dimensions contextuelles par un score de 36 pour une moyenne de 30.36, et les dimensions familiales viennent en dernière position avec un score de 29 pour une moyenne de 24.01.

Synthèse du deuxième cas :

L'entretien semi directif et l'échelle de la mesure du degré de la résilience chez les enfants CYRM-28 nous ont permis d'aboutir à des informations et à des scores qui nous ont aidés à analyser l'expérience de Amel.

On constate que notre sujet de recherche essaye de rebondir et de s'améliorer pour dépasser ses difficultés, ce qui signifie qu'Amel est une fille résiliente et qui cherche à se

développer. On remarque une certaine cohérence entre les données recueillies de l'entretien avec celles de l'échelle de CYRM-28.

5. Présentation et analyse de l'entretien du troisième cas:

Cas N°03 : Céline

Céline est une fille âgée de 12ans, scolarisée en deuxième année moyen CEM, elle est l'aînée dans sa fratrie qui est composée de deux petites filles, son père est un maçon, sa mère est une femme au foyer, Céline aime jouer et s'amuser.

5.1. Entretien avec Céline:

Quand on a commencé notre entretien avec Céline elle était très active, elle bougeait trop, ne voulait pas parler au début, mais après quelques reprises on a réussi à entrer en contact avec elle. Le contact était marqué par un climat de confiance. Elle avait très envie de parler à quelqu'un qui l'écoute et de raconter son expérience à l'école et ses difficultés.

Céline est une fille qui est scolarisée en deuxième année moyen CEM, ses matières préférées sont le Français et l'Anglais elle dit « ttawighed des bonnes notes c'est pour ça ». En premier trimestre elle a eu 9,20 /20 et en deuxième trimestre 7,90 /20 elle n'est pas convaincu de ses résultats car elle sent qu'elle peut travailler mieux « oyi3jiv ara par ce que zameragh ad khamagh plus » Elle ne révise pas ses leçon et elle ne fait pas ses devoirs à la maison » elle est fainéante « je ne révise pas gakham même les exercices okhadmagh ara tta3gazagh », elle passe son temps à jouer avec téléphone « s3adayagh lwaqth inou g téléphone »

Elle s'assoit a la première table souvent et quand elle se sent pas bien elle s'assoit en dernier elle aime faire le bruit en classe « des fois ttghamagh la première table mais ma adiligh haznagh chwiya ttghamagh la dernière table par ce que hamelagh ad hadragh ad qaseragh » Elle aime s'asseoir à la dernière table pour s'amuser bien et elle dit que à la dernière il y une ambiance pour faire le bruit « la dernière table amacheki hamlagh par ce que yela l'ambiance nekhadem bruit ».

Elle aime faire le bruit dans toutes les séances sauf Français, Céline a dit qu'elle aimait l'enseignante par ce qu'elle est gentille avec eux « hamlagh ad khamagh bruit akk g les séances sauf Français akhatar hamlagh thachikhatt ni thefahmagh si pour ca » parfois elle arrive à comprendre et les majorités de temps elle n'écoute même pas ce que l'enseignant explique et elle préfère s'amuser et rigoler avec ses camarades « thikwel fahmagh thikwel khati hamlagh ad qasragh d les amis inou ».

Elle ne se concentre pas et elle trouve des difficultés dans toutes les matières sauf Français et Anglais, elle aime et préfère ces matières par ce qu'elle obtient des bonnes notes 18/20 et parfois 17/20. « os mozgothagh ara akk les matière ala Français et Anglais ttawighed des 17 et 18 » Elle pense que ses difficultés ne posent pas un problème et elle s'en

fou « non ottwaligh ara bli d problème anchethagi yarna odawqi3 ara » elle préfère le dessin et la musique « hamlagh dessin et la musique », elle voit qu'elle peut dépasser ses difficultés mais elle ne sait pas comment « zamragh ad depassigh anchthagi mais ozrigh ara amk ».

Elle a de bonnes relations avec ses camarades mais parfois elle s'embrouille avec eux « ttamsafhamegh bien d les amis inou la classe mais dés fois nttanagh » elle ne se sent pas humiliée dans la classe « olch anwa ittahqren g la classe ».

Ses parents sont sévères avec elle et ils insistent pour faire ses devoirs mais elle fait la tête « papa d mama harsaniyi mlih f laqraya mais nek khadmagh zekra oqaragh ara » elle n'a jamais consulté un psychologue ni suivi un médecin « jamais rohagh ar psychologue » ses enseignants insistent sur qu'elle suit bien les leçon mais elle fait le contraire par ce qu'elle n'aime pas l'école « les profs inou hamlaniyi qarnyid toujours ghar mais nek ohamlagh ara laqraya » elle veut arrêter l'école et s'intéresser au domaine de stylisme.

5.2.L'entretien avec la maman :

On a entamé un autre entretien avec sa maman pour savoir les causes des difficultés scolaires chez Céline, on a dû déplacer chez elle.

Sa mère nous a bien accueillis, elle était très accueillante a nos questions, et elle nous a dit « en ce qui concerne Céline vous pouvez m'interroger sur ce que vous voulez, je vais vous aider de mon mieux » « *ayen ya3nen Céline saqsimt ayen thavghemt akant3iwnagh ayen mi zamregh* » En lui posant les questions elle répétait toujours qu'à causes des problèmes familiaux que Céline rencontre des difficultés scolaires.

Ma fille est en deuxième année moyen CEM elle a eu beaucoup de difficultés dans ses études elle ne fait pas ses exercices même si j'insiste sur ça, toujours elle fait la tête « *yeli theghar première année g CEM ,tho3ras laqraya asegas agi othekhdem ara les excrice ines ,khdem zkara ghas asinigh roh attghradh othqar ara* ». elle passe son temps au portable (jouer , parler avec ses amis) « *s3aday lwaqth inas g portable ttal3ab ttqasir ttamdokalis* ». Céline insiste toujours pour faire ce qu'elle veut depuis sa petite enfance même si ses parents lui interdit.

Céline n'était pas comme ça, elle était très travailleuse, elle a vraiment changé a causes des problèmes que j'ai eu avec son père ces problèmes l'ont beaucoup influencé sur elle, mais je ne peux pas parler de ça « Céline thala thahrech mlih mais thevdel atas thoghald ar defir fljala les problèmes is3igh d vavas anchethagi ittavdlen mais ozmiragh ara adinigh dacho les problèmes igalan » sa maman elle était vraiment frustrée et triste quand elle se souvenait de ses problèmes. Elle nous a dit ma fille était parmi les premiers à l'école « *yeli thala ger imazwora g l'ecole* » Elle fait toujours le contraire de ce que je dis depuis son enfance, elle fait la tête « *ottagh ara awel khadem toujours le contraire gayen isqaragh gmi ithala ttamechtoth aka* »

Elle insistait dans son discours que sa fille n'était pas comme ça et qu'elle a vraiment changé elle répète ça dans chaque question c'est un changement radical. Elle a dit que Céline n'arrive pas à se concentrer en classe comme avant, l'année passée elle eu un 15/20 de moyen dans les trois trimestres et c'était sa première année en CEM. « Céline thevdel zik thala tharch mais ithakchem gher CEM thas3a 15/20 le moyen inas mi ithala première année », Mais maintenant elle m'a déçu avec ses résultats 9 /20 ; mais je comprends pour quoi c'est à cause des problèmes que J'ai eu avec son père. « Mi thura sefacheliyi s le moyen inas 9/20 dacho fahmagh ayeghar fljala les problèmes is3igh d vavas »

Elle nous a dit que par rapport à ses camarades elle était une très bonne élève elle respecte les gens mais maintenant elle se comporte méchamment « thala thaherach khir n wiyadh akk ttqadar mais thura taghyir jidri », Céline aime le dessin et la musique « Céline ttehibi dessin d la musique ». Elle n'a pas bénéficié d'une prise en charge psychologique mais je pense qu'elle a besoin vraiment et moi aussi « othroh ara déjà ar psychologue mais ttwaligh ilaq mlih même nek ilaqiyi ».

On lui a proposé nous raconter ces problèmes pour mieux comprendre le cas mais elle a refusé. Elle voit que ses problèmes sont la principale raison du changement de sa fille, elle a dit que Céline a quitté la maison, elle vit avec sa grand-mère, et elle rend parfois visite à ses parents, son état est vraiment difficile et cela a beaucoup influencé sur Céline et ses études.

6. Présentation et analyse des résultats de l'échelle de CYRM 28 :

Tableau N°07 : Les résultats de Céline obtenus dans l'échelle de CYRM-28 seront présentés dans le tableau suivant :

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
11	3	3	6	5

Selon les réponses données on a obtenu un score de 74 pour une norme entre 28- et 140 en effet notre sujet de recherche exprime une certaine résilience malgré ses difficultés. On a obtenu des réponses qui varient entre pas du tout et énormément. Pour « pas du tout » on a obtenu un score de 11 pour « un peu » on a obtenu un score de 3 pour « moyennement » on a un score de 3 pour « beaucoup » on a obtenu un score de 5 pour énormément on a un score de 5. Les résultats obtenus dans la sous –échelle sont 35 dans les items explorant la dimension individuelle pour les items explorant la dimension familial on a obtenu un score de 13 pour les items explorant la dimension contextuel on a obtenu un score de 26

Tableau N°08 : les résultats de Céline obtenus dans les sous- échelles de CYRM 28 :

	Sous-échelle	Items	Score	Score général
Dimension individuel	Aptitudes personnel	2.8.11.13.21	12	35
	Soutien des pairs	14.18	6	
	Aptitude sociales	4.20.15.25	17	
Dimension familial	Besoin physiologique	5. 7	4	13
	Besoin psychologique	6.12.17.24.26	9	
Dimension contextuel	Spirituel	9.22.23	3	
	Education	3.16	6	
	Culturel	1.10.27.28.19	17	

Concernant les sous –échelle qui correspond à la dimension individuelle on a obtenu un score de 35 pour une moyenne de 35 ce que signifie que notre sujet est on résilie dans ce domaine. Ainsi on a obtenu un score de 12 pour les aptitudes personnelle pour une moyenne de 25. Ensuite on obtenue un score de 6 pour le soutien des paires, pour une moyenne de 10, et un score de 17 pour les aptitudes sociales, pour une moyenne de 20. Alors notre sujet de recherche a obtenu un score très élevé en se qui concerne les aptitudes sociales puis un score moins élevé en ce qui concerne les aptitudes personnelles, et le dernier score pour le soutiens des pairs.

Pour la sous échelle correspond à la dimension familiale : on a obtenu un score de 13 pour une moyenne de 24,01 un score qui est au dessous de la moyenne, ce que signifie que Céline exprime une faible résilience, de ce fait pour les besoin physiologiques on a obtenu un score de 4 pour une moyenne de 10 et pour les besoin psychologique on obtenu un score de 9 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet de recherche obtient un score moins élevé dans les besoins physiologiques puis un score moins élevé dans les besoins psychologiques.

Dans la sous –échelle qui correspond a la dimension contextuel on obtenu un score de 26 pour une moyenne 30- 36 un score qui est prés de la moyenne ainsi pour le spirituel on

a obtenu un score de 3 pour une moyenne de 10, pour le culturel on a obtenu un score 17 pour une moyenne de 25. Donc on voit que notre sujet de recherche obtient un score très élevé dans la culture puis un score moins élevé dans le spirituel et l'éducation.

Dans la sous échelle qui correspond a la dimension individuelle, dans les aptitudes personnelle on voit que notre sujet de recherche collabore moyennement avec les autres elle essaye de terminer ce qu'elle a commencé, les gens aime moyennement être à sa compagnie , il peut pas régler ces problèmes si ça va faire du mal aux autres , elle est consciente de ses forces , et ce qui concerne le soutien des pairs ,notre sujet de recherche se sent moyennement soutenu par ses amis , ses amis se sont toujours a ces cotés . Dans les aptitudes sociales elle beaucoup se comporter dans différentes situation sociales, elle a beaucoup de chance de montrer aux autres qu'elle est maintenant adultes et qu'elle peut agir d'une manière responsable et elle sait vers qui s'adresser dans ca communauté pour obtenir de l'aide elle a de la chance pour développer des compétences qui lui seront utiles plus tard.

Concernant la sous échelle qui correspond a la dimension familial dans les besoin physiologique ses parents le surveillent beaucoup de près s'elle a faim elle mangera beaucoup ; dans les besoin psychologique Céline dit que ses parents la connaissent un peu elle ne parle pas du tout à sa famille de ce qu'elle ressent, sa famille est un peu a ses cotés lorsqu'elle a des difficultés elle ne se sent pas en sécurité l'ors qu'elle est en compagnie de sa famille. Elle apprécie un peu les traditions et la culture de sa famille.

A propos de la sous échelle correspond a la dimension contexte, dans le spirituel les croyances sont pas du tout une force pour lui et elle participe un peu à des activités a caractère religieux elle croit qu'elle est un peu importante d'être au service de sa communauté dans l'éducation, elle croit que l'éducation est moyennement importante pour lui elle se sent beaucoup à sa place à l'école , dans le culturel elle a dit qu'il ya des personne qu'elle admire beaucoup elle est beaucoup fier d'être une Algérienne , elle est très bien traité dans sa communauté .

Synthèse de l'échelle de CYRM 28 :

En troisième cas notre sujet de recherche a eu un score de 74, un score qui est loin de la moyenne qui est qualifié selon le manuel de 140

On remarque que notre sujet de recherche est faiblement résilient cette dernière est possible grâce a l'ensemble de soutien donnée .D'abord on pu noter que elle exprime une plus grande résilience dans la dimension individuelle par un score de 35 pour une moyenne de 35 et la dimension contextuel par un score de 26 pour une moyenne de 30.36 puis la dimension familiale par un score de 13 pour une moyenne de 24.01 .

Synthèse de troisième cas :

En prenant en considération notre entretien de recherche semi-directif ainsi que notre échelle destinée à mesurer le degré de la résilience chez les enfants, nous avons pu comprendre en quelque sorte le vécu de notre sujet de recherche.

En effet grâce a notre entretien semi-directif nous avons pu détecter quelques difficultés chez notre sujet de recherche cela était bien démontré par notre échelle qui indique que Céline éprouve des difficultés de concentration et de compréhension, a causes des problèmes familiaux, et aussi on a remarqué son attachement au réseaux sociaux cela est bien démontré dans son rêve d'entrer l'industrie de la mode, on voit aussi le manque de contrôle de ses parents. Et selon l'échelle de CYRM- 28 Céline exprime une certaine résilience malgré ses difficultés.

7. Présentation et analyse de l'entretien du quatrième cas :**Cas N°4 : Amine**

Amine est un enfant âge de 10 ans scolarisé en quatrième année primaire. Il est le deuxième d'une fratrie de deux filles, son père est un commerçant, sa mère est une, c'est une femme au foyer.

7.1.L'entretien avec Amine :

Pendant notre présence avec Amine, il était calme et plutôt souriant, il aimait parler avec nous. Il a bien voulu s'exprimer et nous parler de son expérience a l'école et il était optimiste envers nos questions et il a répondu volontiers. Cependant en classe on a remarqué que c'est un enfant qui ne bouge presque jamais, il ne participe pas, il ne parle pas, Notre entretien avec lui à durée une trentaine de minutes.

Amine est un enfant qui est scolarisé en quatrième année primaire, il préfère la langue arabe il déteste la langue française par ce qu'il ne sais pas parler en français « *hamlagh logha ,karhagh français akhatar osingh ara attheadragh* » en premier trimestre il a eu 6 ,30 /10 et en deuxième trimestre 6 ,98/10 . Il n'est pas convaincu de ses résultats, il se sent triste par ce que il nous a dit qu'il peut travailler mieux « *oyi3jiv ara mi idawigh 6 akhater zamrgh adawigh kethar* »,

Il ne révise pas ses leçon, mais il fait ces exercices avec l'aides de sa famille en disait : si juste par ce qu'ils insistent grève, si non je jette mon cartable et je vais jouer et quand arrive heure de l'école je le cherche et il a dit ça en souriant « *ottraja3agh ara doros inou ma d tamarin ma harsaniyi grève kan wakhm athankhamagh si non adagrah cartable inou ad rohagh ad la3bagh apri azka ni attnadigh andath cartable inou* ».on remarque que Amine n'a pas responsable, il jette ses responsabilités sur les autres .

Il s's'assoit a la première au la deuxième table. Il se concentre bien, mais il comprend rien il trouve des difficultés en mathématique et en français par ce que il ne sait pas parler et

aussi en histoire « *ttrakizagh mlih mi ofahmagh kra, tta3riyi riyadhiyat d français d tarikh* » et c'est un obstacle pour moi par ce que je ne peux pas avoir des bonnes notes comme les autres il était triste quand il a dit ça, « *yo3riyi wanchthagi akhatar ottawigh ara al3alamat l3ali am wiyadh* ».

Il préfère le sports mais le dessin il ne sait pas dessiner « *hamlagh sport akhatar arasem osinagh ara ad rasmagh* » Amine il ne sait pas comment surmonter ces difficultés, Avec ses camarades, Amine est un enfant très compréhensif et les aime beaucoup, il ne les blesse jamais, il ne se bagarre pas au contraire il se tait face aux problèmes et n'aime pas se trouver dans des situations conflictuelles. « *ttamsfhamgh d wiyadh ohamlagh ara lamachakil* ». Sa relation avec les profs n'est qu'étude. ; Il n'a jamais consulté un psychologue, et il n'a pas encore pensé à l'avenir.

7.2.L'entretien avec la maman :

Pendant notre entretien sa maman elle était contente pour parler des difficultés de son fils, elle parle en faisant des gestes avec ses mains, et elle disait que tout ce que je veux c'est que mon fils réussit « *ayen akk ivghigh adigher adihrech* » je veux voir tout mes enfants réussir dans leurs études car moi je n'ai pas pu finir mes études.

On voit qu'elle regrette de ne pas avoir fait ses études. On a commencé de lui poser les question elle a dit que son fils est scolarisé en quatrième année primaire, elle a dit que si nous n'insistons pas pour qu'il fasse les exercices , il ne fera pas « *ma otahrisadh ara adigher oyqar ara* » , il fait pas ses exercices seul toujours à l'aide de ses parents , on remarque que Amine n'a assume pas ses responsabilités .elle a rajouter qu' il n'aime pas les mathématique par ce qu'il ne sait et n'essaie pas , il déteste aussi la langue française par ce qu'il se sent incapable de la maîtriser « *oyehamel ara riyadhiyat yarna oyttehawel ara adikhdem , ikreh français ittwali oysin ara adihdhar* » , on voit qu'il n'a aucune confiance en lui il se sent toujours incapable. Il aime beaucoup jouer avec ses pairs et quand il rentre de l'école il jette son cartable jusqu'au lendemain il le cherche, « *ihmel adil3ab d yamdokalis ma adikchem akham ad idager cartable inas adifagh alma d azka ni aditthawis fels* ». Elle nous a confirmé ce qu'Amine a dit.

En classe il se concentre beaucoup mais il comprend rien, peut être il a un problème de compréhension. Par rapports à ses paires c'est un enfant calme il évite les problèmes. Concernant les activités il adore le sport, il n'aime pas le dessin par ce que il dit toujours je ne sais pas. « *ihemel le sport dessin chwiya akhatar iqarad kan osinagh ara ad rasmagh* » On remarque que Amine il se sent toujours incapable. Et par rapport au changement et aux frustrations il ne peut pas s'adapter facilement. Amine n'a jamais consulté un psychologue.

8. Présentation et analyse des résultats de l'échelle de CYRM-28 :

Cas N° 04 : Amine

Tableau N°09 : Les résultats d'Amine obtenus dans l'échelle de CYRM-28 seront présentés dans ce tableau

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
0	4	10	6	8

Selon les réponses données on a obtenu un score de 96 pour une norme entre 28 et 140, un résultat qui indique qu'Amine exprime une faible résilience

. On a obtenu des réponses qui varient entre pas du tout et énormément. Pour « pas du tout » on a obtenu un score de 0, pour « un peu » on a un score de 4, pour « moyennement » on a un score de 10, pour « beaucoup » on a obtenu un score de 6, pour « énormément » on a un score de 8.

Les résultats obtenus dans la sous-échelle sont de 33 dans les items explorant la dimension individuelle. Pour les items explorant la dimension familiale, on a obtenu un score de 30, pour les items explorant la dimension contextuelle on a obtenu un score de 33.

Tableau N°10: Résultats d'Amine obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28 :

	Sous échelle	Items	Score	Score général
Dimension individuel	Aptitudes personnel	2.8.11.13.21	19	33
	Soutien des pairs	14.18	7	
	Aptitudes sociales	4.20.15.25	10	
Dimension familial	Besoin physiologique	5. 7	8	30
	Besoin psychologique	6.12.17.24.26	22	
Dimension	Spirituel	9.22.23	11	

contextuel	Education	3.16	4	33
	Culturel	1.10.27.28.19	18	

Dans la sous-échelle qui correspond de la dimension individuelle on a obtenu un score de 33 pour une moyenne de 35, ce qui signifie que notre sujet de recherche est en résilient. Par conséquent on a obtenu un score 19 de pour les aptitudes personnelles, pour une moyenne de 25, ensuite on a obtenu un score de 7 pour le soutien des pairs, pour une moyenne de 10, et un score de 10 pour les aptitudes sociales, pour une moyenne de 20. On remarque que cet enfant obtient un score plus élevé en ce qui concerne soutien de pairs , puis un score moins élevé en ce qui concerne les aptitudes personnel , puis les aptitudes sociales .

Pour la sous-échelle qui correspond a la dimension familial on a obtenu un score de 30 pour une moyenne de 24, 01, ce qui signifie que le résultat est légèrement en dessus de la moyenne. Ainsi pour les besoins physiologiques on a obtenu un score de 8 pour une moyenne de 10, et pour les besoins psychologiques on a obtenu un score de 22 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet obtient un score plus élevé dans les besoins psychologique, puis un score moins élevé dans les besoins physiologique.

Dans la sous-échelle qui correspond a la dimension contextuel on a obtenu un score de 33 pour une moyenne de 30.36 ce Ce qui signifie est en équivalant avec la moyenne ainsi pour le spirituel on a obtenu un score de 11, pour une moyenne de 15, pour l'éducation on a obtenu un score de 4 pour une moyenne de 10, pour le culturel on a obtenu un score de 18, pour une moyenne de 25. Donc on voit que notre sujet de recherche obtient un score plus élevé à propos de spirituel, puis un score moins fort à propos de l'éducation et du culturel.

Pour la sous-échelle qui correspond dimension individuel, à propos des aptitudes personnelles on remarque que notre sujet de recherche aime énormément collaborer avec les autres, elle essaye énormément de terminer se qui la commencer, il dit que les gens aiment beaucoup être à sa compagnie, il arrive souvent à régler ces problèmes seul, elle est moyennement conscient de ces forces. Pour le soutien des pairs ; il se sent moyennement soutenue par ses amis, et qu'ils sont moyennement à ses cotés. Pour les aptitudes sociales, Amine sait moyennement comment se comporter dans de différentes situations sociales, il voit qu'Il a moyennement de la chance pour prouver aux autres qu'il est maintenant adulte et qu'il peut agir de manière responsable, il sait pas vers qui se diriger en cas il a besoin d'aide, il trouve qu'il a énormément de chance de développer des compétences qui lui seront utiles plus tard.

Concernant la sous-échelle qui correspond a la dimension familial, à propos des besoins physiologiques notre sujet pense que ses parents le surveillent énormément de près, s'il a faim il ne mange pas énormément. Pour les besoins psychologiques, notre sujet de recherche dit que ses parents le connaissent beaucoup, il leur parle beaucoup sur son ressenti, sa famille

est beaucoup à ses côtés lorsqu'il a des difficultés, il se sent beaucoup en sécurité quand il est avec sa famille, et il apprécie moyennement les traditions et la culture de sa famille.

A propos de la sous-échelle correspondant à la dimension contexte, concernant le spirituel, les croyances sont moyennement une force pour lui, il participe énormément dans des activités à caractère religieux, il est beaucoup important d'être au service de la communauté, pour l'éducation, il voit que l'éducation est moyennement importante pour lui, il se sent énormément à sa place à l'école, concernant le culturel, il est beaucoup fier de son origine, il apprécie un peu les traditions de sa communauté, il est beaucoup fier d'être un Algérienne, il est très bien traité dans sa communauté.

Synthèse de l'échelle de CYRM-28 :

Concernant notre sixième sujet de recherche, elle a obtenu un score de 96, un score qui est loin de la moyenne qui est qualifiée selon le manuel du test de CYRM-28 par 140. Cette résilience est moyennement.

On a noté que Amine présente une faible résilience en ce qui concerne dimension familial par un score de 30 pour une moyenne de 24.01, puis les items explorant La dimension contextuel par un score de 33 pour une moyenne 30.36, et enfin un score de 33 pour une moyenne de 35 pour les items explorant la dimension individuel.

Synthèse de quatrième cas :

Grâce à notre entretien de recherche semi-directif ainsi que l'échelle CYRM-28 de mesurer du degré de la résilience chez l'enfant, on a pu comprendre d'une manière générale les difficultés de Amine. On constate que notre sujet de recherche exprime un sentiment d'incapacité et d'irresponsabilité. On voit bien qu'il ne sait pas comment dépasser ses difficultés par ce qu'il se sent toujours incapable d'après ses réponses, mais cela n'a pas empêché Amine de présenter une certaine résilience.

9. Présentation et analyse de l'entretien du sixième cas :

Cas N°05 : Ahmed

Ahmed est un petit gentil garçon âgé de 10 ans, issue d'une famille moyennement stable qui se compose d'un père et d'une mère et cinq enfants, trois garçons et deux filles, il est le benjamin de la fratrie. Son père occupe une supérette et sa mère est une femme au foyer. Il est scolarisé en cinquième année primaire avec un niveau scolaire moyen, il joue au football.

9.1.L'entretien avec Ahmed:

Quand Ahmed est rentré dans le bureau du cabinet psychologique il avait l'air en forme et était souriant et fait des blagues. C'est un garçon qui maîtrise bien le Français par rapport à son âge, d'ailleurs on n'a pas eu besoin de traduire toutes les questions posées.

Il avait une certaine hésitation dans ses réponses mais il nous a répondu quand même. En commençant par lui poser la question sur son niveau scolaire et l'année en quelle il est scolarisé, il a répondu : « *je suis en cinquième année primaire* », puis on est passé à d'autres questions, il a désigné ses matières préférées qui sont le Français et Tamazight « *je préfère le Français et tamazight* » car il les maîtrise très bien selon lui il obtient de bonnes notes dans ces matières mais il rencontre de grosses difficultés dans les mathématiques et dans celles qui nécessitent l'apprentissage « *karhagh surtout l'histoire loukan kan atteksen* », « je déteste l'histoire et j'aurais aimé qu'ils l'enlève du programme » car il n'arrive pas à apprendre très vite et il oublie ce qu'il a appris. Il a eu une moyenne inattendu « *wighed 7.45/10 en 1er trimestre et 5.82/10 en 2eme trimestre après chehagh ttrough nighas i mama 3eme trimestre adawigh khir* », « en premier trimestre j'ai eu un 7.45/10 et en deuxième trimestre j'ai eu un 5.82 puis j'ai pleuré, j'ai promis à ma mère que j'aurai mieux en troisième trimestre » il est attristé par la moyenne qu'il a eu en deuxième trimestre il veut tellement s'améliorer, il se sent capable d'avoir mieux et souhaite éliminer ses difficultés par le travail. « *vghigh ad harchagh zrigh bli zemregh* », « je veux être excellent je sais que je pourrais l'être », il est tellement déçu par ce qu'il a obtenu au point il veut tout changer et être parmi les meilleurs comme il l'a promis à sa mère.

A propos de son programme de révision à la maison, il a dit : « *ottrévizighara atas qaragh chuia kan 3eyough et je laisse tout akkene* », « je ne révise pas trop, quand je suis fatigué j'arrête la révision », il a rajouté : « *asma aghdefken les exercices khedmaghthen imaniw, ma yela wayen yo3ren qarghas iwetma thameqrant aydsefhem* », « je fais tout seul mes devoirs et quand je rencontre des difficultés dans les exercices je dis à ma grand sœur de m'expliquer ». Ahmed est un garçon qui n'aime pas casser sa tête sur quoi que se soit et se sent coincé quand il est en difficulté, malgré l'image qu'il montre de lui comme un garçon actif et vivant mais à l'intérieur il ressent une certaine peur d'affronter les situations difficiles et il est très sensible. Même ses parents n'insistent pas beaucoup sur lui pour qu'il révise, il prend tout seul ses devoirs à faire ils l'ont laissé en liberté, ils lui offrent tout pour étudier sans le forcer « *vava wahid yema jamais harseniwi akhatar tteklen bli harchagh mais après oghalagh ar deffir ozrighara aygher* », « mon père et ma mère n'ont jamais insisté à ce que je révise car ils savent que j'ai toujours été parmi les excellents puis j'ai reculé sans savoir pour quelle raison ». On remarque que c'est un garçon qui avoue ses défauts et cherche à les changer malgré son petit âge mais il est très sage.

On va passer à la description de son comportement dans la classe, il s'assoit à la deuxième table sur le côté du bureau de l'enseignant et c'est sa ranger préférée pour s'asseoir. Il n'arrive pas à saisir ce que l'enseignant explique parfois car il se déconcentre en disant : « *ofehmegharak achou idiqar chikh thikwal ttrohogh degsent ttkhemimegh kan* », « je ne comprends pas ce que l'enseignant explique parfois, je me déconcentre et je réfléchis à d'autres trucs ». On lui a posé la question sur les idées auxquelles il pense pendant les cours il a refusé de nous dire. Il n'assimile pas les mathématiques et l'Histoire malgré qu'il essaye, il pense qu'il peut dépasser ses difficultés en travaillant plus « *ilaq ad dépassigh ces difficultés akhatar we3degh yema adawigh une bonne moyenne* » « je dois travailler pour dépasser ces difficultés car j'ai promis à ma mère que j'aurais une très bonne moyenne » on voit qu'il est

très optimiste concernant l'amélioration de son niveau et il insiste pour qu'il dépasse cette situation. Il aime le football comme activité préférée et aussi il adore la photographie.

Sa relation avec ses camarades de classe est bonne et il s'entend bien avec eux, et il y a parmi eux ceux qui sont inscrits avec lui au club où il joue et se sont devenus des amis, il se sent aimé dans sa classe car ils font les exercices, jouent et s'amuse tous ensemble, il a dit : « *hemlagh wid yeqaren yidi s3igh kra d ljiraniw lwahid inttroho ar l'école idnettughal* », « j'aime mes camarades j'en ai des voisins parmi eux, on va ensemble à l'école et on rentre ensemble », on voit que Ahmed est une personne sociable et sait construire des relations dans son entourage, il passe tout son temps à s'amuser, à faire des blagues, aime faire rire les autres, et il fait de l'humour. Même avec ses enseignants il est respectueux et calme.

Il n'a jamais bénéficié d'une prise en charge spécialisée, c'est la première fois qu'il consulte un psychologue car il passe par une mauvaise période à cause des difficultés scolaires qu'il rencontre au sein de son établissement. Au final, il a mentionné qu'il voulait devenir un footballeur dans l'avenir.

L'entretien est passé très vite, il était très sympa et il répondait simplement à nos questions ce qui nous a fait croire que son humour est comme un mécanisme de défense pour se protéger car il a négligé de nous raconter ce qui le déconcentre dans la classe et la cause de son recul.

9.2. L'entretien avec la maman :

Pour avoir plus de détails sur Ahmed, on a fait un entretien avec sa maman, une femme qui s'est montrée très calme et accueillante elle nous a dit que son fils est scolarisé en cinquième année primaire. Elle a été orientée vers un psychologue par sa sœur qui a le même problème avec sa fille. Elle a confirmé que son fils fait seul ses devoirs à la maison et que parfois c'est sa sœur qui l'aide s'il rencontre des difficultés, elle a dit « *zaragh bli le programme nsen bezzaf igchor mechtolith c'est pour ça ofehmen ara ayen iqaren* », « je pense que leur programme est trop chargé, ils sont encore petits et c'est pour cela qu'ils n'arrivent pas à assimiler ». La maman d'Ahmed projette les difficultés scolaires que les petits enfants rencontrent sur les matières dispensées à l'enseignement et qu'ils ne sont pas encore prêts pour étudier ce qu'il ya dans le programme destinée.

Parmi les difficultés quotidiennes qu'elle rencontre avec son enfant : « *adiffegh seg l'école adiroh direct adyurar l'ballon odikechemara alma d lmeghrev, thikwal alma tqelqagh idikechem* », « quand il sort de l'école il aille jouer au foot et ne rentre pas jusqu'au soir, et parfois jusqu'à ce que je m'inquiète » on voit que notre sujet est vraiment attentionné par le football ça peut être sa façon de se soulager et de se distraire.

Ahmed arrive à se concentrer dans la classe mais parfois il se déconcentre un moment quand il n'arrive pas à comprendre ce que l'enseignant explique, « *yghoch les matières lehfadha oyehrichara g les maths yhemel l'français* », « il n'aime pas les matières qui nécessitent l'apprentissage il n'est très excellent en mathématiques, il aime le Français »,

comme son fils l'a dit pendant son entretien. Et il est un enfant stable en classe mais un peu lent.

Par rapport à ses pairs il réfléchit trop et s'en soucie pour tout ce qui se passe dans la famille et en dehors avec son entourage et s'inquiète pour les détails. Elle a mentionné qu'il aime faire le sport et sortir dans des excursions, prendre des photos des animaux et la nature, il déteste rester à la maison sans rien faire « *yhemel asma athnawi adihewes ghas ar wedrar* », « il aime les promenades dans les montagnes ». Elle pense qu'il peut s'adapter aux changements car il est sage. On remarque que notre sujet a adapté un comportement défenseur à tout ce qui peut le déranger pour ne pas perdre son équilibre.

Elle l'emmène chez le psychologue depuis qu'il a commencé à avoir des difficultés scolaires.

10. Présentation et analyses des résultats de l'échelle de CYRM-28 :

Les résultats obtenus par notre cinquième cas dans l'échelle de CYRM-28, seront présentés dans le tableau suivant :

Tableau N°11 : résultats d'Ahmed obtenus dans l'échelle de CYRM-28

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
00	06	09	09	04

D'après les résultats obtenus, on remarque que notre sujet de recherche a eu un score de 95 pour une moyenne entre 28 et 140, un score qui indique qu'Ahmed exprime une certaine résilience moyenne dans des contextes donnés.

Par le fait, on a obtenu des réponses qui varient entre pas du tout et énormément, pour « pas du tout » on a obtenu un score de 00, pour « un peu » on a obtenu un score de 06, pour « moyennement » on a un score de 09, pour « beaucoup » on a obtenu un score de 09, enfin, pour « énormément » on a obtenu un score de 04.

Les résultats obtenus dans la sous-échelle Dimensions individuelles sont d'un score de 19, pour les items explorant les Dimensions familiales on a obtenu un score de 18, puis pour les items qui regroupent les Dimensions contextuelles on a obtenu un score de 31, pour avoir un total de 95.

Tableau N°12 : Résultats d'Ahmed obtenus dans les sous-échelles de CYRM-28 :

	Sous-échelles	Items	Score	Score général
Dimensions individuelles	Aptitudes personnelles	02, 08, 11, 13, 21	17	36
	Soutien de pairs	14, 18	06	
	Aptitudes sociales	04, 20, 15, 25	13	
Dimensions familiales	Besoins physiologiques	05, 07	09	26
	Besoins psychologiques	06, 12, 17, 24, 26	17	
Dimensions contextuelles	Spirituel	09, 22, 23	09	33
	Education	03, 16	05	
	Culturel	01, 10, 19, 27, 28	19	

Les dimensions individuelles regroupent les aptitudes personnelles ; le soutien de pairs ainsi que les aptitudes sociales. Dans cette sous-échelle qui correspond au thème individuel on a obtenu un score de 36 pour une moyenne de 35. Ce qui signifie que, notre sujet est en dessus de la moyenne, ainsi on a obtenu un score de 17 pour les aptitudes personnelles pour une moyenne de 25, un score de 06 pour le soutien de pairs pour une moyenne de 10, et un score de 13 pour les aptitudes sociales pour une moyenne de 20.

Les dimensions familiales regroupent les besoins physiologiques et les besoins psychologiques. Dans cette sous-échelle on a obtenu un score de 26 pour une moyenne de 24.01, ce qui signifie qu'il est en dessus de la moyenne. Ainsi pour les besoins physiologiques on a obtenu un score de 09 pour une moyenne de 10, et pour les besoins psychologiques on a obtenu un score de 17 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet obtient un score moins élevé dans les besoins psychologiques, et un score plus élevé dans les besoins physiologiques.

Les dimensions contextuelles regroupent le spirituel, l'éducation et le culturel. Dans cette sous-échelle on a obtenu un score de 33 pour une moyenne de 30.36 ce qui signifie que le score est en dessus de la moyenne. Ainsi pour le spirituel on a obtenu un score de 09 pour une moyenne de 15. Pour l'éducation on a obtenu un score de 05 pour une moyenne de 10, et pour le culturel on a obtenu un score de 19 pour une moyenne de 27. On remarque que notre sujet obtient un score plus élevé dans l'éducation, puis un score moins élevé dans le spirituel puis le culturel.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions individuelles, dans les aptitudes personnelles le sujet aime moyennement collaborer avec les autres, et il essaye moyennement de continuer ce qu'il a commencé, il pense que les autres aiment sa compagnie, il peut toujours régler ses problèmes seul, il est peu conscient de ses forces. Pour le soutien des pairs, il se sent beaucoup soutenu par ses amis et qu'ils sont à ses côtés. Pour les aptitudes sociales, notre sujet sait moyennement se comporter dans des différentes situations sociales, il essaye de prouver aux autres qu'il est maintenant adulte, il sait peu vers qui se retourner quand il a besoin de l'aide, il voit qu'il a énormément de la chance de développer des compétences qui lui seront utiles au plus tard.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions familiales, en ce qui concerne les besoins physiologiques, notre sujet pense que ses parents le surveillent beaucoup de près, pour les besoins psychologiques, notre sujet de recherche pense ses parents le connaissent moyennement et il leur raconte pas tout ce qu'il ressent, lorsqu'il est en difficultés il retrouve beaucoup ses parents à ses côtés, il se sent beaucoup en sécurité quand il est avec sa famille. Il apprécie beaucoup les traditions et la culture de sa famille.

Dans la sous-échelle qui correspond aux dimensions contextuelles, le sujet voit que les croyances sont vraiment une force pour lui mais il participe peu aux activités religieuses, il pense qu'être au service de la communauté est une chose importante. Il ne se sent à sa place à l'école. Finalement, pour le culturel, il admire beaucoup de personnes, il est moyennement fier de son origine et il aime beaucoup les traditions de sa communauté et est moyennement fier d'être un algérien comme il est bien traité dans sa communauté.

Synthèse de l'échelle de CYRM-28 :

Dans notre échelle on a eu un score de 95 pour une moyenne qui est entre 28 et 140. On constate que notre sujet est résilient cela est renforcé par diverses dimensions. Notre sujet a une résilience plus forte dans les dimensions individuelles avec un score de 36 pour une moyenne de 35, puis les dimensions contextuelles avec un score de 33 pour une moyenne de 30 et au final les dimensions familiales avec un score de 26 pour une moyenne de 24.01.

Synthèse du cinquième cas

En rassemblant les informations obtenues dans notre entretien semi-directif et l'échelle de CYRM-28, on peut dire que notre sujet exprime une résilience faible proche de la moyenne et cela était montré dans diverses sous-échelles comme les aptitudes personnelles, les besoins psychologiques et le culturel. Les données recueillies dans l'entretien sont en concordance avec les informations récoltées dans l'échelle utilisée.

11. Présentation et analyse d'entretien avec notre cinquième cas :

Cas N°06 : Mounir

11.1. Entretien avec Mounir:

Pendant notre entretien avec Mounir, il était stressé et il jouait avec ses mains, au début il a eu les larmes aux yeux, mais il a commencé à se calmer après quelques minutes, il a répondu à toutes les questions.

Mounir est un enfant scolarisé en quatrième année primaire, il déteste la langue arabe, car il n'arrive même pas à lire un texte, et il transforme les mots, en premier trimestre il a eu 3,83/10 et 4,81/10. Il dit qu'il n'est pas satisfait de sa moyenne avec une expression triste « *oyi3jiv ara mo3adal ino* ». Il a menti à propos de la réalisation de ses exercices car il a dit que je fais mes exercices seul « *khadmagh tamarin wahdi* » et sa maman a dit qu'il ne fait pas ses exercices si je n'insiste pas sur lui et si je ne l'aide pas. On remarque qu'il a honte de dire la vérité.

Il s'assoit à la troisième table, et se concentre bien mais il ne comprend pas, et parfois il demande à l'enseignant de répéter l'explication car il n'arrive pas à comprendre. « *ttrakizagh mlih dacho ofahmagh ara bien thikwal qarghas i chikh ayidi3iwed asafhem* » ses parents insistent beaucoup sur lui pour qu'il fasse ses exercices surtout sa maman « *imawlaniw harsaniyi mlih akan adghragh surtout yema* ». Il s'entend beaucoup avec ses camarades. Mounir il ne parle pas beaucoup il nous donne des réponses brèves. Il ne sait pas encore ce qu'il veut devenir à l'avenir.

11.2. Entretien avec la maman :

Durant notre entretien avec sa maman au bureau de cabinet psychologique elle s'est assise et était silencieuse et quand je lui ai posé la première question sur l'année scolaire de son enfant, elle a commencé à parler comme si elle a trouvé une occasion de vider son cœur, Mounir est un enfant scolarisé en quatrième primaire à l'âge de 11 ans, il a redoublé deux fois en troisième année. « *yeqar sana rabi3a i3awdes senath tikel sana thalitha* ». Il a eu en premier trimestre 3,83 /10 et 4,81/10 en deuxième trimestre.

Sa maman a dit que en classe il se concentre mais pendant les examens il me choc avec ses notes par ce que il dit toujours j'ai bien travaillé si facile après les résultats, il obtient des notes faibles. « *ma akhadman ikhtibarat iqariyid khadmagh ishel daman apri ma azdren odittawiw ara* ».

Son enseignante m'a contacté pour me dire que l'état de Mounir n'est pas normal et elle m'a orienté vers un psychologue, « *ttachikhatt ines idinan awith ar psychologue akhatr lhala agi ines chwiya kan* », elle a répété plusieurs fois que si nous n'insistons pas sur lui il ne fait pas ses exercices et parfois il cache qu'il a des exercices, il déteste la langue arabe par

ce que il n'arrive même pas à lire un texte. « *ma otahrisadh ara oykhdem ara tamarin ines yarna thikwel ittafar odiqar ara akya bli s3igh* ».

Mounir fait toujours la tête, mais je pense à cause de son petit frère de coup on s'intéresse beaucoup à lui ce qu'il le rend jaloux. « *chokagh ittasem g gmas ni ihalken aken akhater nattmil chwiya ghurs* ». On remarque que Mounir il fait ça exprès pour attirer l'attention de ses parents. Elle a dit aussi qu'il s'entend bien avec moi, mais pas trop avec son père parce qu'il lui disait toujours « *othahrichdh ara* », « tu n'es pas compétent ». Elle a dit aussi que son fils quand il se met en colère il parle beaucoup et il n'a arrêté pas de parler jusqu'à ce que je le frappe « *amsa ayz3af ihader kan ayen akk idyosen s aqaroyis athidyini thikwel oysosom ara alma wthagheth* ».

La première fois que je l'ai emmené chez la psychologue il n'était pas satisfait, il a refusé de venir, mais avec le temps il a accepté « *ass amzwaro ithadwigh ar la psychologue agi besif yogi adido dacho aprihadraghs kan dayan yaqvel* » on voit que Mounir a peur d'affronter la réalité.

12. Présentation et analyses des résultats de l'échelle de CYRM-28 :

Tableau 13 :

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
3	5	9	9	1

D'après les résultats obtenus, on remarque que notre sujet de recherche a eu un score de 84 pour une moyenne entre 28 et 140, un score qui indique que Mounir exprime une certaine résilience moyenne dans des contextes donnés, On a obtenu des réponses qui varient entre beaucoup et moyennement . Pour « moyennement » on a obtenu un score de 9, pour « beaucoup » on a un score de 9 Pour « un peu » on a un score de 5, pour « pas du tout » on a obtenu un score de 3 pour « énormément » on a un score de 1. Les résultats obtenus dans la sous-échelle sont de 31 Dans La dimension individuel, celui-ci regroupe Pour les items explorant la dimension familial, on a obtenu un score de 20, pour les items explorant La dimension contextuel on a obtenu un score de. 33 se qui donne un total de 84.

Tableau N°14: Résultat du cas Mounir Obtenu dans la sous-échelle de CYRM-28 :

	Sous échelle	Items	Score	Score général
Dimension individuel	Aptitude personnel	2. 8. 11.13 .21	14	31
	Soutien des pairs	14. 18.	6	
	Aptitude sociales	4, 20, 15,25	11	
dimension familial	Besoin physiologique	5, 7	7	20
	Besoin psychologique	6, 12, 17, 24,26	13	
Dimension contextuel	Spirituel	9,22 ,23	10	33
	Education	3 ,16	6	
	Culturel	1, 10, 27, 28 19	17	

Dans la sous-échelle qui correspond à la dimension individuel on a obtenu un score 31 de pour une moyenne de 35, un score qui est en prés de la moyenne. Par conséquent on a obtenu un score de 14 pour les aptitudes personnelles, pour une moyenne de 25, ensuite on a obtenu un score de 6 pour le soutien des pairs, pour une moyenne de 10 .et un score de 11 pour les aptitudes sociales, pour une moyenne de 20. On remarque que cet enfant obtient un score prés de la moyenne ce qui concerne le soutien des pairs un score de 6 pour une moyenne de 10, puis un score moins élevé en ce qui concerne les aptitudes personnelles par un score de 14 pour une moyenne de 25, puis les aptitudes sociales par un score de 11 pour une moyenne de 20.

Pour la sous-échelle qui correspond a la dimension familial on a obtenu un score de 20 pour une moyenne de 24, 01, ce qui signifie que le résultat est moyennement en prés de la moyenne. Ainsi pour les besoins physiologiques on a obtenu un score de 7 pour une moyenne de 10, et pour les besoins psychologiques on a obtenu un score de 13 pour une moyenne de 25. On constate que notre sujet obtient un score plus élevé dans les besoins physiologiques, puis un score moins élevé dans les besoins psychologiques.

Dans la sous-échelle qui correspond à la dimension contextuel on a obtenu un score 33 de pour une moyenne de 30.36 se qui signifie que le score est en dessus de la moyenne Ainsi pour le spirituel on a obtenu un score de 10, pour une moyenne de 15, pour l'éducation on a obtenu un score de 6 pour une moyenne de 10, pour le culturel on a obtenu un score de 17 pour une moyenne de 25. Donc on voit que notre sujet de recherche obtient un score près de la moyenne à propos de l'éducation, puis un score moins fort à propos du culturel puis de le spirituel.

Dans la sous-échelle qui correspond à la dimension individuel, dans les aptitudes personnelles on constate que notre sujet de recherche aime énormément collaborer avec les autres, il essaye beaucoup de terminer se qui la commencer, il dit que les gens aime moyennement être à sa compagnie, elle arrive moyennement à régler ses problèmes seul, il est moyennement conscient des ses forces. Pour le soutien des pairs ; elle se sent beaucoup soutenu par ses pairs, et qu'ils sont beaucoup à ses cotés. Pour les aptitudes sociales, Mounir sait beaucoup comment se comporter dans de différentes situations sociales, il voit qu'elle a beaucoup de chance pour prouver aux autres qu'elle est maintenant adulte et qu'elle peut agir d'une manière responsable, il sait pas beaucoup vers qui se diriger en cas il a besoin d'aide, elle trouve qu'elle a beaucoup de chance de développer des compétences qui lui seront utiles plus tard.

Par rapport à la sous-échelle qui correspond la dimension familial, à propos des besoins physiologiques notre sujet dit que ses parents le surveillent énormément de près, s'il a faim il mange énormément. Pour les besoins psychologiques, notre sujet de recherche dit que ses parents le connaissent moyennement, il leurs parle un peu sur son ressenti, sa famille est un moyennement à ses côtés lorsqu'il a des difficultés, il se sent beaucoup en sécurité quand il est avec sa famille, et il apprécie beaucoup les traditions et la culture de sa famille.

A propos de la sous-échelle correspondant au dimension contexte, concernant le spirituel, les croyances sont beaucoup une force pour lui, il participe beaucoup à des activités à caractère religieux, il est un peu important d'être au service de sa communauté, pour l'éducation, elle voit que l'éducation est moyennement une chose importante pour lui, il se sent énormément à sa place à l'école, concernant le culturel, Mounir admire une personne beaucoup, il est énormément fier de son origine, il apprécie beaucoup les traditions de sa communauté, il est un peu fier d'être un Algérien, il est traité bien dans sa communauté.

Synthèse de l'échelle de CYRM-28 :

Concernant notre sixième sujet de recherche, il a obtenu un score de 84, un score qui est très loin de la moyenne qui est qualifiée selon le manuel du test de CYRM-28 par 140. On a noté que Mounir présente une plus faible résilience en ce qui concerne la dimension familial par un score de 20 pour une moyenne de 24.01, puis les items explorant la dimension contextuel par un score de 41 pour une moyenne 30.36, et enfin un score de 31 pour une moyenne de 35 pour les items explorant la dimension individuel.

Synthèse du sixième cas :

La réalisation de notre entretien et de notre échelle de la résilience chez l'enfant, nous a permis de rassembler un ensemble d'informations et de scores qui nous ont aidés à étudier les difficultés scolaires de Mounir. On voit bien que notre sujet de recherche a exprimé un problème de compréhension. Il ne parle pas beaucoup, il s'exprime pas bien ses sentiments. En effet, on constate que les données recueillies dans l'entretien sont en lien avec les informations récoltées dans l'échelle de CYRM-28

Discussion des hypothèses :

Dans cette partie, nous allons discuter nos hypothèses pour pouvoir répondre aux questions de notre problématique, et ce dans le but d'affirmer ou d'infirmer nos deux hypothèses partielles.

Pour la réalisation de notre recherche, on s'est entretenu avec nos six cas de recherche, avec leurs mères, pour pouvoir rassembler d'abord des informations sur l'enfant, son attitude et son comportement avec la famille ainsi que tout son entourage, et avec ses pairs

Dans l'objectif de décrire ses difficultés, en décrivant ou en évaluant leur degré de résilience probable. Pour pouvoir accéder à cela nous avons utilisé un entretien de recherche semi-directif, ce dernier était divisé en deux parties : d'abord on a effectué un entretien avec l'enfant, puis avec sa maman, par la suite on a accédé à l'échelle de CYRM-28 pour mesurer de la résilience chez l'enfant.

Nous présentons ici la discussion de tous les résultats obtenus à partir des cas cliniques que nous avons étudiés.

Hypothèses partielles :

Pour pouvoir vérifier la viabilité de ces hypothèses, nous nous sommes appuyées sur les résultats de l'entretien semi-directif de recherche et de l'échelle de CYRM-28, pour pouvoir évaluer le degré de la résilience chez l'enfant, pour but d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses :

1. Les enfants résilients se caractérisent par les capacités à rebondir malgré les situations difficiles.
2. L'estime de soi et le soutien familial sont des critères qui favorisent la résilience chez les enfants.
3. Les enfants qui sont en difficultés scolaires peuvent développer une certaine résilience.

Cas N°01 : Melissa

Selon les informations qu'on a pu récolter à partir de l'entretien semi-directif exposé dans l'annexe N°0, Melissa présente des difficultés dans son entourage et dans son école concernant la scolarité et même ses fréquentations.

Les résultats qu'on a obtenu dans l'échelle de CYRM-28 présenté dans l'annexe N°03 nous ont permis de voir qu'il existe quelques critères de résilience chez notre sujet, qui sont montrés par les items explorant le culturel et les besoins psychologiques, avec un score générale de 70 pour une moyenne qui est compté entre 28 et 140, ce qui affirme nos hypothèses partielles.

Donc Melissa exprime une certaine résilience qui est très faible.

Cas N°02 : Amel

Les données recueillies à partir de l'entretien semi-directif avec Amel nous ont mené à croire que notre sujet présente un complexe d'expression au sein de sa famille qui lui ont causé un manque de confiance en soi car elle se sent rabaissée, et pense que ses difficultés peuvent être dû à ce qu'elle endure avec sa famille et plus précisément avec sa grand mère et ses tantes. On remarque qu'elle s'exprime plus à l'aise en elle-même en dehors de sa famille.

D'après l'échelle CYRM-28 exposé dans l'annexe N°03, Amel a eu un score de 102 pour une moyenne qui est entre 28 et 140, un score qui indique que notre sujet de recherche exprime une résilience moyenne. Donc d'est un sujet qui essaye de rebondir malgré les difficultés qu'il présente et cela se voit dans les items explorant les aptitudes personnelles, les besoins psychologiques et le culturel.

L'encouragement et les conseils de sa mère pour dépasser ses difficultés l'ont rendu optimiste et résiliente ce qui affirme nos hypothèses partielles.

Cas N°03 : Céline :

Selon les informations que nous avons regroupées dans l'entretien semi-directif de recherche qui est présenté dans l'annexe N°01 Céline présente des difficultés de concentration et de compréhension à causes des problèmes familiaux , et elle est influencée par les réseaux sociaux cela se laisse voir dans sa réponse qu'elle rêve d'entrer l'univers du stylisme et modélisme .

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'échelle de CYRM-28, on affirme notre première et troisième hypothèse pour ce troisième cas, sachant que Céline présente une résilience faible.

Cas N°04 : Amine :

À la suite des éléments accrochés par l'entretien de recherche semi-directif montré dans l'annexe N° 01, Amine exprime un sentiment d'incapacité et d'irresponsabilité.

D'après l'échelle CYRM-28 présenté dans l'annexe N°03 Amine a obtenu un score 96 pour une moyenne entre 28 et 140 selon le manuel de CYRM-28, un résultat indiquant que notre sujet de recherche a une faible résilience. Ce qui affirme l'hypothèse (1),

Cas N°05 : Ahmed :

En s'appuyant sur les informations recueillies dans notre entretien semi-directif, on remarque que notre sujet de recherche est un garçon qui est plein d'énergie et de l'optimisme, il essaye de dépasser ses difficultés scolaires, il se sent bien aimé dans sa famille et dans son entourage et cela le pousse à avoir la volonté de s'améliorer. Il nous affirme notre deuxième hypothèse.

Selon les résultats obtenus dans l'échelle de CYRM-28 Ahmed a eu un score de 95 pour une moyenne entre 28 et 140, un score qui est proche de la moyenne et ce qui signifie que notre sujet exprime une résilience faible malgré ses difficultés, cela le montre dans les aptitudes personnelles et sociales et son culturel est plus fort, le soutien familial le pousse à vouloir réussir son avenir et se développer. Il affirme nos hypothèses partielles.

Cas N°06 : Mounir :

En se focalisant sur les données récoltées de notre entretien de recherche semi-directif on voit bien que notre sujet de recherche présente une faible résilience malgré ses difficultés il arrive à se reconstruire de réussir de nouer de bonnes relations sociales. Il nous a confirmé deux hypothèses partielles (1) et (3).

En effet, on a obtenu un score très faible de la résilience dans notre échelle de CYRM-28, cependant on a obtenu un score 84. Cela rend ce cas un peu complexe, cette complexité peut être due à la résistance de notre sujet de recherche,

Hypothèse générale :

Le degré de résilience chez les enfants en difficultés scolaires se diffère d'un sujet à un autre, chez certains on peut retrouver une résilience qui peut être faible et chez d'autres on peut remarquer une résilience moyenne et forte.

Tableau N°15 : Tableau récapitulatif des résultats des sujets au CYRM-28:

Prénom	Melissa	Amel	Céline	Amine	Ahmed	Mounir
Pas du tout	11	2	11	0	0	3
Un peu	2	5	3	4	6	5
Moyennement	7	3	3	10	9	9
Beaucoup	6	9	6	6	9	9
Enormément	2	9	5	8	4	1
Score général	70	102	74	96	95	84
Signification	Très faible	Moyenne	Très faible	faible	Faible	Faible

Tableau N°16: Tableau récapitulatif des résultats des sujets aux sous-échelles de CYRM-28 :

		Melissa	Amel	Céline	Amine	Ahmed	Mounir
Dimension individuel	Aptitude personnel	9	20	12	19	17	14
	Soutien des pairs	2	6	6	7	6	6
	Aptitude sociales	8	11	17	10	13	11
Dimension familial	Besoin physiologique	7	6	4	8	9	7
	Besoin psychologique	12	23	9	22	17	13
Dimension contextuel	spirituel	11	11	3	11	9	10
	Education	4	5	6	4	5	6
	Culturel	17	20	17	18	19	17
Score général		70	102	74	96	95	84

Le tableau ci-dessus représente le tableau récapitulatif de l'ensemble de nos sujets, on déduit que Amel obtiens un niveau de résilience moyenne et pour Melissa et Céline très faible résilience et ce qui concerne Mounir et Ahmed et Amine obtiennent une faible résilience, par rapport à la moyenne ce qui est renforcé par les différentes dimensions.

Les résultats obtenus de l'échelle CYRM-28 nous affirment notre hypothèse générale.

Synthèse :

La première hypothèse qui est "Les enfants résilients se caractérisent par la capacité à rebondir malgré les situations difficiles" a été affirmée par les expressions : « je veux avoir mieux », « je veux être parmi les meilleurs », « je veux devenir excellent », « je fais des cours de soutien ailleurs mais à la maison je révise seule sans l'aide de personne » nos sujets de recherche essayent de rebondir malgré leurs difficultés.

La deuxième hypothèse qui est "L'estime de soi et le soutien familial sont des critères qui favorisent la résilience chez les enfants en difficultés scolaires" a été affirmée par les expressions : « j'ai promis à ma mère d'avoir une très bonne moyenne », « je veux satisfaire mes parents », « je dois étudier beaucoup pour que j'obtiens mieux pour satisfaire ma famille », « mes parents me connaissent de près », « je me sens aimé dans ma communauté », « je me sens soutenu par mes amis ». Donc l'estime de soi et le soutien familial aident à construire une certaine résilience chez les enfants.

La troisième hypothèse qui est "Les enfants qui sont en difficultés scolaires peuvent développer une certaine résilience" a été affirmée par les scores obtenus dans l'échelle de CYRM-28.

Conclusion

Entrer à l'école pour l'enfant, c'est entrer dans un nouveau monde, où il va acquérir un certain nombre de connaissances, c'est une nouveauté non seulement de point de vue psychologique générale non seulement il passe d'un système de connaissance fondées sur un certain nombre de règles d'apprentissage mais aussi d'un point de vue collectif, car l'école implique la séparation d'un milieu familial et de nouvelle forme d'adaptation sociale. En raison de la nécessaire intégration à un groupe.

L'école en tant que terrain clinique d'observation permet de remarquer combien d'enfants réussissent leur scolarité malgré les conditions difficiles qu'ils vivent ou ont vécu dans leur environnement familial (carence affective, maltraitance, abus). Ainsi malgré des conditions de vie aversives, certains enfants arrivent à investir les apprentissages scolaires, parfois même dit-on à mes surinvestir.

L'utilisation du concept de résilience en psychologie et psychopathologie demeure encore assez récente en France, où elle est connue surtout depuis des années 1990. Les premiers travaux en appui sur ce concept viennent des pays anglosaxons et nord-américains avec notamment de nombreux auteurs comme : (Emmy Werner, Michael Rutter, Robert Haggerty).

Le contexte scolaire constitue plus largement un gisement de compétences multiples favorisant la résilience des individus qui ont été blessés. Ainsi, au sein du microcosme scolaire, certaines personnes en souffrance semblent puiser des étayages relationnels et socio-affectifs variés et trouver ou créer des soutiens multiformes qui constituent autant de ressources et d'appuis pour leur (re)construction psychique et leur développement, malgré l'adversité on dit qu'elles sont résilientes. En effet, on parle généralement de la résilience pour un enfant, lorsqu'il parvient à construire les connaissances de base et à se socialiser et ce sans manifester trop de perturbation comportementales ou psychologiques, malgré un environnement défavorable. En effet, qu'il s'exprime ou non par le rire, qu'il entraîne la joie ou la souffrance, l'humour sous ses différents aspects trouve sa place dans le contexte scolaire et représente l'une des modalités le plus souvent associées aux individus résilients. (Cyrulnik, B et Pourtois, J-P. 2007. P327).

Ainsi la résilience dépendra des facteurs de protection qui modifient les relations aux dangers présents dans l'environnement affectif et social, en atténuant les effets aversifs. (ibid.p350)

Il est important de rappeler le caractère interactif du processus du résilient qui se construit dans la relation aux autres et non pas seul. La résilience constitue une réponse individuelle et dynamique aux situations de risque ; elle demeure avant tout plastique et peut évoluer au cours de la vie. Les observations cliniques font apparaître qu'elle n'est pas toujours constante et définitive et qu'un sujet peut être résilient dans certains domaines et non dans d'autres. (Anaut, M. 2002).

Dans le cadre de notre recherche sur « la résilience chez les enfants en difficultés scolaires » qui nous a permis de répondre à certaines questions concernant le degré de la résilience chez les enfants. On s'est basé sur un guide d'entretien effectué avec les enfants et leur mère.

La résilience est un phénomène psychologique qui consiste pour un individu affecté par un traumatisme, à apprendre à vivre après l'évènement traumatique pour ne plus, ou ne pas avoir à vivre dans la dépression et se reconstruire. Avoir une bonne image de soi, sentiment de sa propre valeur et le sentiment d'utilité.

Ce qui est frappant et important chez les enfants ayant des difficultés scolaires la présence de ces critères : la capacité à surmonter les difficultés et savoir les gérer, et le soutien familial. Afin de révéler l'agissement de processus de la résilience.

Les difficultés scolaires est rarement le fruit du hasard. En effet il touche en générale les enfants déjà fragile ; devant les difficultés scolaires il est important de se mobiliser rapidement, pour diminuer un trouble spécifique des apprentissages.

D'après l'analyse des résultats obtenus dans notre guide d'entretien, et l'échelle CYRM-28 nous a permis de constater que malgré les difficultés on voit qu'il existe une certaine résilience chez les enfants ayant des difficultés scolaires.

Notre recherche nous a permis de clarifier nos connaissances sur les difficultés scolaires et la prise en charge de ces enfants ; On est arrivé à réaliser notre objectif de début de notre étude, malgré cela notre recherche reste limitée à nos cas. Donc, il faut sensibiliser les parents pour qu'ils sachent comment réagir face à ce problème, parce qu'on voit que la majorité d'entre eux néglige leurs rôles et leurs responsabilités pour diminuer les difficultés scolaires, et aussi les enfants ont besoin d'orientation apportée par les parents et les enseignants, aider et motiver l'enfant à développer ses capacités.

On pourra dire que ce travail reste un premier long chemin, les recherches futures pourront tester les résultats de cette étude dans d'autres contextes car la méthodologie que nous avons mise en place, a permis l'exploration des variables que nous souhaitons investiguer tout en permettant aux participants de s'exprimer librement sur les éléments dont nous n'aurions pas nécessairement envisagé la pertinence.

Enfin on espère avoir contribué d'une façon claire et précise à cette recherche de fin d'étude.

Liste bibliographique

Liste bibliographique

Ouvrages

1. Amy, M-D. (2008). Construire et soigner la relation mère-enfant. Paris : Dunod.
2. Anaut, M. (2003). La résilience, surmonter le traumatisme. 1^{er} édition. Paris : Armand colins.
3. Anaut, M. (2005). La résilience, surmonter le traumatisme. 2^{eme} édition. Paris : Armand colins.
4. Anaut, M. (2015). Psychologie de la résilience. 3^{eme} édition. Paris : Armand colin.
5. Angers, M. (1997). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Alger : Casbah Université.
6. Baudier, A, Céleste, B. (2004). Le développement affectif et social du jeune enfant. Paris : Nathan.
7. Blanchet, A. Gotman, A. (2014). L'enquête et ses méthodes : l'entretien (2). Paris : Armand Colin.
8. Bloch, H., & al. (2000). Dictionnaire de la psychologie. Paris : Larousse.
9. Bouchard, C, Fréchette, N. (2000). Le développement global de l'enfant de 6 à 12ans en Contextes Éducatifs. Canada : presse de l'université de Québec.
10. Buteyre, E. (2004). Résilience et réussite scolaire chez les enfants de migrants. Paris : Dunod.
11. Chahraoui, Kh, Bénony, H. (2003). Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique. Paris : Dunod
12. Chahraoui, Kh, Bénony, H. (2013). L'entretien clinique. Paris : Dunod.
13. Champy, PH, et Eleve, CH. (2002). Dictionnaire encyclopdique de l'éducation et de la formation, 2^{eme} éd. France : Nathan.
14. Chilland, C. (1983). L'entretien clinique. Paris : Presse Université de France.
15. Cyrulnik, B, Pourtois, J-P. (2007). Ecole et résilience. Paris : Odile Jacob.
16. Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). Résilience connaissances de base. Paris : Odile Jacob.
17. Debray, R. (1989). Apprendre à penser, le programme de R, Feuerstein : une issue à l'échec scolaire. Paris : Eshel.

Liste bibliographique

18. Delage, M, Cyrulnik, B. (2010). Famille et résilience. Paris : Odile Jacob.
19. Despinoy, M. (2004). comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire. Paris : Dounod.
20. Fischer, S.2005. Touts e joue tant qu'on est vivant. Paris : le manuscrit.
21. Goldbeter-marinfeld, E. (2009). « Résilience, résonance et tiers pesants », in Cyrulnik, B, et El kaim, M. Entre résilience et résonance, à l'écoute des émotions. Paris : Fabert.
22. Grawitz, M. (2001). Méthodes des sciences sociales (11). Paris : Dalloz.
23. Guillard, S. (2007).Adaptation scolaire .Paris : Elsevier Masson.
24. Ionesco, S, Schauder, S. (2012).L'étude de cas en psychologie clinique :4 approches théoriques. Paris : Dunod.
25. Lavard, A-M. (2008). Guide méthodologique de la recherche en psychologie. Bruxelles : de Boeck.
26. Lecomte, J. (2010). La résilience se reconstruire après un traumatisme. Paris : Rue d'ulm.
27. Lemay, M. (1999).réflexions sur la résilience .Ramon ville Saint-Angne : ERES.
28. Lussier,F et Flessas, J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant « troubles développementaux et de l'apprentissage ». Paris : Dunod.
29. Michael, B. (2016). Diagnostics différentiels DSM-5. paris : Elsevier Masson.
30. Nader-Grosbois, N. (2009). Résilience, régulation et qualité de vie. France : presses université de louvaine.
31. Organisation mondiale de la santé. (1994).Classification internationale des troubles Mentaux et des troubles du comportement CIM-10.Paris: Masson.
32. Perron, R et all. (1994). L'enfant en difficultés (l'aide psychologique à l'école). Paris : Armand Colin.
33. Pidinielli, J-L & Fernandez. (2015). L'observation clinique et l'étude de cas (3). Paris : Armand colin.
34. Pourtois, J-P. Damset, H. (2000). Relation familiale et résilience. Paris : L'harmattan.
35. Pourtois, J-P. Damset, H. (2004). L'éducation implicite. Paris : Puf.

Liste bibliographique

36. Rousseau, J-J. (1969). Émile ou de l'éducation, tome premier, in œuvre complètes, t. IV Emile Education-Morale-Botanique.paris : Gallimard.
37. Sillamy, N. (2003). Dictionnaire de psychologie. France : Larousse.
38. Wallon, H.(2012). L'évolution psychologique de l'enfant. paris : Armon colin.

Articles

39. Lecomte, J. (2004). Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience, le journal des psychologues, 2, 16, avril. P : 25. 26.
40. Puentes-Neuman, G et Trudel, M. (2008). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. Canada : Revue des sciences de l'éducation.

Thèses

41. Abdelli, C et Gana, K. (2019). Le vécu psychologique des enfants orphelins de mère. Bejaia : université A, Mira.
42. Marouf, L. (2011). Le système éducatif et l'échec scolaire. Tizi-ouzou : université Hasnaoua.
43. Milot, E. (2009). Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrée en classe ordinaire québécoise. Canada : université de Montréal.

Sites :

44. (www.ibo.org/en/research/).

Annexes

Annexe N°01 : Guide d'entretien semi-directif :

Axe 1 : informations personnelles.

Axe 2 : le vécu psychologique de l'enfant face à ces difficultés.

Axe 3 : informations sur le sujet en rapport à sa famille.

I) Entretien avec l'enfant :

Axe 1 : informations personnelles

1. Quel est votre nom ?
2. Quel est votre prénom ?
3. Quel est votre âge ?
4. Quel est ton emplacement dans la fratrie ?

Axe 2 : le vécu psychologique de l'enfant face à ces difficultés :

1. En quelle année scolaire vous-êtes ?
2. Quelle sont vos matière préférées ?
3. Quelle moyenne avez-vous obtenu ?
4. Êtes-vous satisfait de la moyenne que vous avez obtenue ?
5. Pouvez-vous travailler plus pour avoir mieux ?
6. Comment organisez vous votre programme de révision à la maison ?
7. Faisiez vous vos devoirs a la maison seul ou avec l'aide de vos parents ?
8. En quelle table assez vous ?
9. Arrivez-vous à comprendre les leçons facilement quand l'enseignant explique ?
10. Quelles sont les difficultés que vous rencontreriez pendant les cours ? en quelle matière ?
11. Est- ce que vous pensez que vos difficultés est un problème ?
12. Quelle sont vos activités préférées loisirs : dessin sport, musique ?
13. Est-ce que vous pensez que vous pourriez dépasser ces difficultés ?comment ?

14. Arrivez-vous à vous entendre avec vos camarades en classe ?
15. Êtes-vous humilié par vos camarades de classe ?
16. Vos parents sont-ils sévères ou tolérants avec vous ?
17. Est-ce que vos parents insistent pour que vous fassiez vos devoirs ?
18. Est-ce que vous bénéficiez d'une prise en charge psychologique / médicale ?
19. Comment est-elle votre relation avec vos enseignants ?
20. Qu'est-ce que vous voulez devenir dans le futur ?

II) Entretien avec la maman de l'enfant :

Axe 3 : information sur le sujet en rapport à sa famille :

1. en quelle année scolaire est l'enfant ?
2. Vous pouvez nous dire comment et par qui vous étiez orienter vers psychologue ?
3. Votre enfant arrive-t-il à faire ses devoirs de maison sans lui dire ? Et est-ce que il les fait seul ou bien il a besoin de votre aide à chaque fois ?
4. Qu'est-ce que vous pouvez nous dire sur l'enfant par rapport aux matières dispensés à l'enseignement ?
5. Quelles sont les difficultés quotidiennes que vous rencontreriez avec votre enfant ?
6. Votre enfant arrive-t-il à se concentrer en classe ?
7. Votre enfant est-il stable en classe ?
8. Votre enfant est-il lent ou bien active en classe ?
9. Pouvez-vous nous dire tous ce que vous avez remarqué de déficient chez votre enfant par rapport à ses pairs ?
10. Quelles sont les activités qu'il aime et déteste votre enfant ?
11. Est-ce que votre enfant est capable de s'adapter aux changements et aux frustrations ?
12. Est-ce que votre enfant bénéficie d'une prise en charge spécialisée (psychologique, médecin, l'aide des parents) ?

Annexe N°02 : entretien semi-directif traduit en kabyle

Axe 1 : informations générales de l'enfant

1. *Amek ismik*
2. *Achehal deg el3emrik ?*
3. *Achehal idezguidh gar wathmathnik ?*

Axe 2: le vécu psychologique de l'enfant :

1. *Anta sana itheqaradh ?*
2. *Gachou lmawed akk ihamladh ?*
3. *Achehal mo3adal inek ? el fassle amezwarou d wis sine ?*
4. *I3ajvak mo3adal idawidh ? ttwaqan3adh syes ?*
5. *Zamradh attkhamadh akethar aken adawidh khir ?*
6. *Amk ikhadmadh lwaqth ithqaradh gakhham ?*
7. *Khadmadh tamarinik wahdek ngh tt3awanenk imawlanik ?*
8. *Achehal tavla ittghamadh ?*
9. *Fahmedh s sehala ma adisfhem chikh ngh itta3rak ?*
10. *Dacho id so3obat ithettafadh ma attqaredh ? anta lmada ?*
11. *Ttwalidh bli so3obat agi d ogor ?*
12. *Dacho anchita akk ihamaldh musique, sport ,dessin ?*
13. *Ttwalidh bli zamradh attghalvadh so3obat agi ? amek ?*
14. *Ttamsafehamdh d warach deg l'école ?*
15. *Ttehosodh ttwahqaradh deg l'école ?*
16. *Harsenk imawlanik ngh lhen yidek ?*
17. *Harsenk imawlanik aken attkhadmadh tamarin inek wa attghradh gakhham ?*
18. *Throhadh yaken ar psychologue ?*

19. Amkitt l3alaqa inek wahid lechyoukik ?

20. Dachou ithevghidh attughaledh g sya ar zath ?

Axe 3 : informations en rapport avec sa famille :

1. Anta l'année igqar mim / yelim ?

2. Anwa imdinan aken thawidh mim/yelim ar psychologue ?

3. Mim / yelim ikhdem tamarin ines wahdes ? alma thanidhas negh iqar iwahdes gakhham ?

4. Dachou adinidh f wayen ya3nan lmawed igqar deg l'école ?

5. Dachou idogoren ittafadh d mim/ yelim f wayen ya3nen l'école ngh akham ?

6. Ittrakiz di l'école nagh chwiya ?

7. Mim/yelim d win ittghamen tranquil deg l'école ?

8. Itta3res aken adifem ? khfif ngh zay ?

9. Gachou ithettwalidh mim /yelim yamkhalaf ghef wiyadh ?

10. Dachou akk iguehamel d anchita g l'école ?

11. Yezmer mimi/yelim iwvdel yo3ran g donithis ? ttwalit yazmer iwanchthagi ?

12. Mim/ yelim iroh yaken gher psychologue ?

Annexe N°03: Echelle de CYRM-28 :

NOM : **PRENOM :**
AGE :..... **SEXE :** **CLASSE :**
DATE DE L'EXAMEN.....

Consigne

« Vous trouvez un certains nombres de questions sur vous, votre famille votre communauté et vos relations avec les gents. Ces questions sont conçus pour mieux comprendre comment vous faite face à la vie quotidienne et quel rôle les gents qui vous entourent jouent dans la gestion des défis quotidiens. »

	Pas du tout	un peu	movement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.	1	2	3	4	5
2. Je collabore avec les autres autour de moi.	1	2	3	4	5
3. L'éducation est une chose importante pour moi.	1	2	3	4	5
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.	1	2	3	4	5
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.	1	2	3	4	5
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.	1	2	3	4	5
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.	1	2	3	4	5
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.	1	2	3	4	5
9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.	1	2	3	4	5
10. Je suis fier de mon origine ethnique.	1	2	3	4	5
11. Les gens aiment être en ma compagnie.	1	2	3	4	5
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.	1	2	3	4	5
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).	1	2	3	4	5

Annexes

14. Je me sens soutenu par mes amis.	1	2	3	4	5
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.	1	2	3	4	5
16. Je me sens à ma place à mon école.	1	2	3	4	5
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.	1	2	3	4	5
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.	1	2	3	4	5
19. Je suis bien traité dans ma communauté.	1	2	3	4	5
20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.	1	2	3	4	5
21. Je suis conscient de mes forces.	1	2	3	4	5
22. Je participe à des activités à caractère religieux.	1	2	3	4	5
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.	1	2	3	4	5
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.	1	2	3	4	5
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).	1	2	3	4	5
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.	1	2	3	4	5
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.	1	2	3	4	5
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie	1	2	3	4	5

Annexe N°04 : Echelle de CYRM-28 traduit en kabyle :

La consigne traduite en kabyle :

« Adafem dagui kra nisteqsiyen ikni3nan kunwi, d imawlan nwen, d d meddene n wemkane anda tzedghem d wamek ithett3ichim yidsen. Awendenfek isteqsiyen agui iwaken anzar amek ithettmagarem tham3ichth nwen d wayen iwendrenoun wid iwndizzine g dounith nwen »

	Khati	Chwiya	Garasent	Mlih	Atas
1. Llan l3ibad 3ejveni.					
2. Ttem3awanagh d l3ibad iydzizine.					
3. Ttwaligh beli leqraya thes3a lqima.					
4. Zrigh dachou akhedmagh deg hawla temsal.					
5. Imawlaniw t3assaniyi.					
6. Imawlaniw sneni mlih.					
7. Asma alazzagh settagh aderwough.					
8. Tseyigh ad fakagh chghel ma vdighth.					
9. Edine yes3a lqima ttamoqrant.					
10. Farhagh s lasliw.					
11. Hemlen l3ibad thighimith yidi.					
12. Hekoughassen iyimawlaniw ayen idettehussough.					
13. Zemragh adefrough ogureniw bla ma dhoregh imaniw nagh wiyadh.					
14. Sehussegh tt3awaneniwi yemdoukaliw.					
15. Snagh iwaniwa adelvagh lem3awna.					
16. Sehussayegh imaniw deg omkaniw iligh deg l'école.					
17. Imawlaniw ttilin ar thamaw ma s3igh oguren.					

Annexes

18. Imdukaliw ttilin ar thamaw ma s3igh oguren.					
19. Ttem3amaleniyi s thin l3ali l3ibad itt3ichigh yidsen.					
20. S3igh zhar, zemregh adesvegnagh iwiyadh beli moqragh.					
21. Zrigh beli zemragh (qwich).					
22. Ttcharakagh deg themsal ye3nan edine.					
23. Ttwaligh beli ilaq ad3iwnegh l3ibad n wanda izedghagh.					
24. Tthusugh s lamane asma adiligh wahid imawlaniw.					
25. S3igh zhar zemragh ad lemdagh atas lehwayej ayisselhen g sya ar zath					
26. 3ejventiyi le3wayed d thaqafa nimawlaniw					
27. 3ejventiyi le3wayed n tadarthiw.					
28. Farhagh imi lligh dazzayri.					

Annexes

Annexe N° 05: Résultat de l'échelle de CYRM-28 de Melissa :

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.	*				
2. Je collabore avec les autres autour de moi.	*				
3. L'éducation est une chose importante pour moi.			*		
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.	*				
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.			*		
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.			*		
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.				*	
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.				*	
9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.		*			
10. Je suis fier de mon origine ethnique.					*
11. Les gens aiment être en ma compagnie.	*				
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.	*				
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).	*				
14. Je me sens soutenu par mes amis.	*				
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.	*				
16. Je me sens à ma place à mon école.	*				
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.	*				
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.	*				
19. Je suis bien traité dans ma communauté.			*		

Annexes

20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.			*		
21. Je suis conscient de mes forces.		*			
22. Je participe à des activités à caractère religieux.				*	
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.					*
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.			*		
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).			*		
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.				*	
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.				*	
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie				*	

Annexe N°06: Résultat de l'échelle de CYRM-28 d'Amel :

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.	*				
2. Je collabore avec les autres autour de moi.			*		
3. L'éducation est une chose importante pour moi.	*				
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.		*			
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.	*				
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.					*
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.					*
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.					*

Annexes

9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.				*	
10. Je suis fier de mon origine ethnique.				*	
11. Les gens aiment être en ma compagnie.					*
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.				*	
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).					*
14. Je me sens soutenu par mes amis.				*	
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.			*		
16. Je me sens à ma place à mon école.				*	
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.					*
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.		*			
19. Je suis bien traité dans ma communauté.				*	
20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.		*			
21. Je suis conscient de mes forces.		*			
22. Je participe à des activités à caractère religieux.			*		
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.				*	
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.					*
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).				*	
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.				*	
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.					*
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie					*

Annexes

Annexe N°07 : Résultat de l'échelle de CYRM-28 d Céline :

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.			*		
2. Je collabore avec les autres autour de moi.					*
3. L'éducation est une chose importante pour moi.	*				
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.					*
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.	*				
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.			*		
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.			*		
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.	*				
9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.	*				
10. Je suis fier de mon origine ethnique.					*
11. Les gens aiment être en ma compagnie.				*	
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.		*			
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).	*				
14. Je me sens soutenu par mes amis.					*
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.				*	
16. Je me sens à ma place à mon école.					*
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.		*			
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.				*	
19. Je suis bien traité dans ma communauté.				*	

Annexes

20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.				*	
21. Je suis conscient de mes forces.	*				
22. Je participe à des activités à caractère religieux.	*				
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.	*				
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.		*			
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).				*	
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.	*				
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.	*				
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie				*	

Annexe N°08: Résultat de l'échelle de CYRM-28 d'Amine :

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.	*				
2. Je collabore avec les autres autour de moi.		*			
3. L'éducation est une chose importante pour moi.	*				
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.			*		
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.					*
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.					*
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.			*		
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.					*
9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.			*		
10. Je suis fier de mon origine ethnique.					*
11. Les gens aiment être en ma compagnie.			*		
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.				*	
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).					*
14. Je me sens soutenu par mes amis.				*	
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.	*				
16. Je me sens à ma place à mon école.			*		
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.					*
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.			*		
19. Je suis bien traité dans ma communauté.				*	

Annexes

20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.			*		
21. Je suis conscient de mes forces.				*	
22. Je participe à des activités à caractère religieux.				*	
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.				*	
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.					*
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).				*	
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.				*	
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.				*	
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie					*

Annexe N° 10: Résultat de l'échelle de CYRM-28 d'Ahmed:

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.				*	
2. Je collabore avec les autres autour de moi.			*		
3. L'éducation est une chose importante pour moi.			*		
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.			*		
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.				*	
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.			*		
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.					*
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.			*		
9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.				*	
10. Je suis fier de mon origine ethnique.			*		
11. Les gens aiment être en ma compagnie.				*	
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.		*			
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).					*
14. Je me sens soutenu par mes amis.				*	
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.		*			
16. Je me sens à ma place à mon école.		*			
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.				*	
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.		*			
19. Je suis bien traité dans ma communauté.				*	

Annexes

20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.			*		
21. Je suis conscient de mes forces.		*			
22. Je participe à des activités à caractère religieux.		*			
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.			*		
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.				*	
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).					*
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.				*	
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.					*
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie				*	

Annexe N°09 : Résultat de l'échelle de CYRM-28 de Mounir :

	Pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	Enormément
1. Il y a des personnes que j'admire.		*			
2. Je collabore avec les autres autour de moi.			*		
3. L'éducation est une chose importante pour moi.			*		
4. Je sais me comporter dans différentes situations sociales.			*		
5. Mes parents/fournisseurs de soins me surveillent de près.				*	
6. Mes parents/fournisseurs de soins me connaissent bien.	*				
7. Si j'ai faim, j'ai assez à manger.			*		
8. J'essaie de terminer ce que j'ai commencé.				*	

Annexes

9. Les croyances spirituelles sont une force pour moi.				*	
10. Je suis fier de mon origine ethnique.					*
11. Les gens aiment être en ma compagnie.				*	
12. Je parle à ma famille/mes fournisseurs de soins de ce que je ressens.	*				
13. Je peux régler mes problèmes sans me faire de mal ou blesser les autres (ex. par la drogue ou la violence).	*				
14. Je me sens soutenu par mes amis.			*		
15. Je sais à qui m'adresser dans ma communauté pour obtenir de l'aide.			*		
16. Je me sens à ma place à mon école.			*		
17. Ma famille est à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.			*		
18. Mes amis sont à mes côtés lorsque j'ai des difficultés.			*		
19. Je suis bien traité dans ma communauté.				*	
20. J'ai la chance de prouver aux autres que je suis maintenant un adulte et que je peux agir de manière responsable.			*		
21. Je suis conscient de mes forces.		*			
22. Je participe à des activités à caractère religieux.				*	
23. Je crois qu'il est important d'être au service de ma communauté.		*			
24. Je me sens en sécurité lorsque je suis en compagnie de ma famille ou mes fournisseurs de soins.				*	
25. J'ai la chance de développer des compétences qui me seront utiles plus tard (pour un emploi ou pour aider les autres).		*			
26. J'apprécie les traditions et la culture de ma famille/mes fournisseurs de soins.				*	
27. J'apprécie les traditions de ma communauté.				*	
28. Je suis fier d'être citoyen d'Algérie		*			

Résumé

Cette recherche a pour ambition de mesurer le degré de la résilience chez les enfants en difficultés scolaires de 8 à 12ans en retenant deux indicateurs clinique qui sont : la résilience, et difficultés scolaire.

Nous avons choisis comme terrain d'étude le cabinet psychologique de ZERRAD.O à AKBOU, et à domicile pour le manque des cas au cabinet. Notre groupe de recherche est composé de 6 cas.

Nous avons adopté l'entretien clinique semi-directif, et l'échelle du la résilience CYRM-28, cette recherche a relevé des différentes difficultés d'un enfant à un autre.

Concernant l'échelle du CYRM-28 elle a démontré la présence d'une résilience moyenne, et une résilience faible chez d'autres sujets.

Les mots clés : la résilience, les difficultés scolaires, l'enfant.

Abstract

This research aims to measure the degree of resilience in children with school difficulties from 8 to 12 years old by retaining to clinical indicators wich are : resilience, and school difficulties.

We have chosen the psychological office of ZERRAD. O in akbou as our study field, and at home for the lack of cases in the office. Our research group is composed of 06 cases.

We adopted the semi-directive clinical interview, and the CYEM-28 resilience scale. This research revealed diffirent difficulties from one child to another. The CYRM-28 scale showed the presence of medium resilience and low resilience in other subjects.

Key words : resilience, school difficulties, child.

