



Faculté des Sciences humaines et sociales

Département de la Psychologie et d'orthophonie

Mémoire de fin d'études

Thème :

Les facteurs de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat :

Etude de 12 cas réalisées au sein du lycée Hafsa Oum El Mouminine à Akbou

En vue de l'obtention du diplôme de master en psychologie

Option : Psychologie clinique

Réalisé par :

- MOUHOUBI Thilelli
- NOUI Assia

Encadré par :

Dr. BENCHALLAL Abdelouahab

Année universitaire : 2024/2025

Remerciements

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans la volonté de Dieu tout-puissant, ni sans la contribution précieuse de plusieurs personnes que nous tenons à remercier chaleureusement :

Nous exprimons notre profonde gratitude et notre respect sincère au Dr BENCHALLAL Abdelouahab, notre promoteur, pour sa bienveillance, sa disponibilité, son suivi rigoureux ainsi que ses critiques constructives qui ont largement contribué à l'enrichissement de ce travail.

Nos remerciements vont également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Nos remerciements vont ensuite à l'ensemble du personnel du lycée enseignement Général Hafsa Oum El Mouminine à Akbou, à leur tête le directeur et la conseillère d'orientation qui nous ont aidé à conduire ce travail dans de bonnes circonstances.

Nous souhaitons aussi adresser nos remerciements à tous les lycéens qui ont participé à ce travail, en acceptant d'accorder un peu de leur temps et de leur disponibilité ; sans eux rien n'aurait été possible.

Nos remerciements vont également à l'ensemble des enseignants de la faculté des sciences humaines et sociales, en particulier le département de psychologie et orthophonie de l'université de ABDERRAHMANE MIRA Bejaia.

On tient à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, d'une manière ou d'une autre, nous a soutenus et soutenus la réalisation de ce travail.

Nous remercions également nos proches, qui ont toujours été présents à nos côtés, nous apportant leur soutien moral et leur encouragement constant tout au long de cette recherche.

NOUI ASSIA & MOUHOUBI THILLELLI.

Dédicace

C'est avec une profonde gratitude et une grande fierté que je dédie ce modeste travail à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

À mes parents,

Pour leur amour inconditionnel, leur soutien sans faille et leurs encouragements constants. Ils m'ont transmis les valeurs de la persévérance, du respect et de l'amour du savoir. Sans eux, je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui.

À mon homme,

Pour sa présence rassurante, ses encouragements et sa patience, qui m'ont soutenue dans les moments de doute et de fatigue.

À ma sœur Asma et à mon frère Aïssa,

Pour leur affection et leur soutien.

À toute ma famille,

Paternelle et maternelle, pour leur bienveillance, leurs prières et leurs encouragements tout au long de mon parcours.

*Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance **au Dr BENCHALLAL**, mon encadrant, pour sa patience, ses conseils avisés, sa rigueur bienveillante, et sa disponibilité de chaque instant. Merci du fond du cœur pour votre accompagnement et votre engagement tout au long de ce travail.*

*Enfin, je remercie chaleureusement **ma binôme Thilelli** pour sa patience, sa compréhension et la belle collaboration que nous avons partagée.*

NOUI ASSIA

Dédicace

Ce mémoire est bien plus qu'un travail de fin d'études ; il est le reflet d'un chemin semé d'efforts, d'émotions et de rencontres. Je rends d'abord grâce à Dieu, Le Tout-Puissant et Le Très-Miséricordieux, pour Sa guidance et la force qu'Il m'a accordée tout au long de ce parcours. Je le dédie de tout cœur à celles et ceux qui ont éclairé ma route, par leur présence, leur soutien ou leur souvenir.

À ma chère maman,

Merci pour ton amour immense, ton soutien indéfectible et tes prières silencieuses. Tu es le pilier de ma vie, celle qui a toujours cru en moi, même dans mes silences et mes doutes. Que Dieu te garde et te récompense pour tout ce que tu es et tout ce que tu as donné.

À mon papa,

Tu n'es plus là pour voir ce moment, mais chaque page de ce mémoire porte ton empreinte. Ton absence physique n'a jamais diminué ta présence dans mon cœur, ta force silencieuse continue de m'accompagner et de m'élever.

Ce mémoire est le fruit d'un chemin que tu as aidé à tracer, même de loin, même dans le silence.

Je te le dédie avec tout mon amour, avec fierté et avec une pensée douce.

Que Dieu t'enveloppe de Sa miséricorde, t'accorde Sa paix éternelle, et fasse de ton souvenir une lumière qui ne s'éteindra jamais.

À mon pilier,

Pour ta présence bienveillante, ton écoute, et ton soutien constant. Merci pour ta patience et tes encouragements dans les moments de doute. Tu as été une force précieuse dans cette aventure.

Au Dr BENCHALLAL Abdelouahab,

Mon encadrant, pour son accompagnement rigoureux, ses conseils pertinents et sa bienveillance. Merci pour votre disponibilité, votre patience et votre implication sincère. Vous avez su guider ce travail avec exigence et humanité. Votre encadrement restera pour moi un repère précieux.

À ma binôme Assia,

Pour cette belle collaboration, ton sérieux, ton engagement et ton esprit d'équipe. Ce travail est aussi le fruit de nos efforts conjoints et de cette confiance mutuelle que nous avons su cultiver jusqu'au bout.

À toutes les personnes qui m'ont soutenue de près ou de loin que ce soit par une parole, un geste ou une prière : je vous en suis profondément reconnaissante

MOUHOUBI THILELLI

Table de matière

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

Liste des tableaux

Liste d'abréviations

1. Introduction générale.....	01
-------------------------------	----

Le Cadre général de la recherche

2. Problématique.....	04
3. Hypothèses de recherche.....	08
4. Objectifs de la recherche.....	08
5. Définitions des concepts clés et opérationnels.....	08
6. Études antérieures.....	10

Partie théorique

Chapitre 01 : La résilience

Préambule.....	18
1. Définition de la résilience.....	18
2. Origine et historique du concept.....	19
3. Modèles et facteurs de résilience (Werner, Garmezy, Rutter...).....	24
4. Approches théoriques de la résilience.....	27
5. Méthodes d'évaluation de la résilience.....	31
6. Application clinique de la résilience.....	34
7. Limites et critiques du concept de résilience.....	35
8. Application clinique et interventions.....	39
synthèse.....	40

Chapitre 02: L'échec scolaire au baccalauréat

Préambule.....	42
1-Définition Échec scolaire.....	42
2-Les théories explicatives de l'échec scolaire.....	43
3-L'histoire de « l'échec scolaire »	44
4-Les formes d'expression de l'échec scolaire	44
5-Les types d'échec scolaire	45
6-Les problèmes de l'échec scolaire.....	45
7-Les causes d'échec scolaire	46
8-Les facteurs déterminant l'échec au baccalauréat.....	51
9-Facteurs déterminants l'échec scolaire	52
10-Conséquence de l'échec au baccalauréat	57

11-Prévention de l'échec scolaire	62
12-L'équipe pédagogique.....	67
synthèse.....	68

Partie pratique

Chapitre 03 : Méthodologie de la recherche

Préambule.....	71
1- Les méthodes utilisées.....	71
2- La pré-enquête.....	72
3- L'étude de cas	73
4- Présentation des outils de recherche	73
5- Présentation de terrain de recherche	78
6- La population d'étude et ses caractéristiques	79
7- Les critères d'inclusion et d'exclusion	79
8- Les difficultés rencontrées	80
Synthèse.....	80

Chapitre 04 : Analyse des résultats et discussion des hypothèses

Préambule.....	82
1- Présentations et analyse des résultats.....	82
1-1. Cas N° 1	82
1-2. Cas N° 2.....	84
1-3. Cas N° 3.....	86
1-4. Cas N° 4.....	88
1-5. Cas N° 5.....	91
1-6. Cas N° 6.....	93
1-7. Cas N° 7.....	95
1-8. Cas N° 8.....	97
1-9. Cas N° 9.....	99
1-10. Cas N° 10.....	101
1-11. Cas N° 11.....	104
1-12. Cas N° 12.....	105
Synthèse.....	112
2- Discussion des résultats	109
Conclusion	115
Références bibliographiques.....	118

Annexes

Introduction

Introduction

L'école occupe une place centrale dans la formation des individus, en transmettant les savoirs, les valeurs et les compétences nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle. Pourtant, tous les élèves ne parviennent pas à répondre aux exigences du système éducatif, et l'échec scolaire demeure une réalité préoccupante.

Parmi les formes les plus marquantes de cet échec figure celui du baccalauréat, souvent vécu comme un moment de rupture et de remise en question. Cet échec peut entraîner un sentiment de découragement, de perte de repères, voire d'exclusion. Toutefois, il ne constitue pas nécessairement une fin en soi. Certains élèves parviennent à surmonter cette épreuve grâce à un processus de résilience, défini comme la capacité à faire face à l'adversité, à rebondir et à reconstruire un parcours porteur de sens.

Cette recherche se propose d'explorer les mécanismes de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat, en mettant en lumière les facteurs personnels, sociaux et scolaires qui favorisent ou entravent ce processus. À travers une analyse qualitative de leurs parcours, il s'agit de comprendre comment ces jeunes transforment une expérience d'échec en levier de développement personnel et d'adaptation, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives sur la réussite éducative.

La résilience personnelle est la capacité d'une personne à se préparer à des perturbations brusques, à récupérer de chocs et de stress intenses, et à s'adapter et se développer à partir d'une expérience perturbatrice ; en bref, à surmonter un traumatisme. Les élèves ayant rencontré des échecs au baccalauréat sont confrontés à divers obstacles susceptibles d'affecter leur motivation et leur estime de soi.

Alors chaque individu a une tendance naturelle à faire face aux épreuves de la vie, la singularité et la spécificité de chaque personne influencent leurs réactions face à des événements traumatisants. Ces réactions varient également selon l'intensité et la durée de l'événement, qu'il s'agisse d'accidents, de maladies, de handicaps ou de graves carences affectives et même en échec scolaire plus particulièrement au baccalauréat. Les personnes qui présentent une vulnérabilité génétique peuvent avoir plus de mal à affronter ces situations difficiles. En revanche, certaines personnes résilientes réussissent à surmonter ces épreuves traumatisantes et à aller au-delà des moments de crise. Ces individus se développent et s'épanouissent davantage dans leur vie.

La résilience peut être perçue comme une caractéristique de personnalité, qu'elle soit innée ou acquise, découlant d'un ensemble de facteurs favorables comme le soutien familial et environnemental. Ainsi, la résilience dépend de l'interaction de différentes conditions internes et externes, qui varient selon l'évolution personnelle et les changements dans l'environnement.

Plusieurs facteurs de résilience émergent, jouant un rôle fondamental dans leur capacité à surmonter ces défis. Parmi ces facteurs, l'implémentation de stratégies d'adaptation, telles que l'établissement de routines d'étude rigoureuses, la gestion efficace du temps et la recherche proactive de ressources académiques, s'avère déterminante.

De plus, le soutien social, constitue une pierre angulaire dans la gestion de l'échec au baccalauréat, car il peut influencer significativement la motivation et la résilience des élèves. Lorsqu'un étudiant fait face à des difficultés académiques, un réseau de soutien constitué de la famille, des amis et des enseignants peut offrir des encouragements et des conseils précieux. Ce soutien émotionnel permet non seulement de réduire le stress et l'anxiété liés aux examens, mais aussi d'améliorer la confiance en soi. De plus, les interactions sociales positives peuvent favoriser un climat d'apprentissage plus propice, où les élèves se sentent compris et valorisés. Ainsi, en renforçant le soutien social autour des élèves, il est possible de diminuer les risques d'échec et d'augmenter les chances de réussite au baccalauréat.

Ainsi que l'adoption d'une mentalité de croissance, incite les élèves à considérer l'échec comme une étape d'apprentissage plutôt qu'une finalité, renforce également leur détermination. L'interaction de ces éléments, combinée à un environnement d'apprentissage favorable, constitue un levier essentiel pour favoriser le rebond et préparer les élèves à des réussites futures. Le processus de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat peut être analysé à travers plusieurs dimensions.

Il est essentiel de comprendre comment ces élèves perçoivent leur échec. Pour certains, cet échec peut être une source de motivation, les poussant à redoubler d'efforts pour atteindre leurs objectifs. D'autres peuvent ressentir un profond découragement, ce qui peut affecter leur confiance en eux et leur engagement scolaire. L'échec scolaire, en particulier lors d'examens déterminants comme le baccalauréat, est une expérience douloureuse pour de nombreux élèves.

Les facteurs de résilience jouent un rôle essentiel dans leur capacité à se relever et à s'adapter. Tout d'abord, les stratégies d'adaptation sont variées et peuvent inclure des techniques de gestion du stress, la mise en place de routines d'étude efficaces et l'utilisation de ressources pédagogiques complémentaires. Ces approches permettent aux élèves de mieux gérer leurs émotions et de développer une attitude

proactive face à l'échec. Par exemple, certains élèves peuvent adopter une mentalité de croissance, considérant l'échec non pas comme une fin, mais comme une occasion d'apprendre et de s'améliorer.

Ensuite, le soutien social est un facteur déterminant dans le processus de résilience. La présence de proches, qu'il s'agisse de la famille, des amis ou des enseignants, peut offrir un environnement de soutien qui encourage l'élève à persévéérer. Les interactions sociales positives permettent de renforcer l'estime de soi et de fournir des ressources émotionnelles essentielles. Un réseau de soutien solide peut également offrir des conseils et des encouragements, aidant ainsi l'élève à reconstruire sa confiance en ses capacités.

Enfin, la résilience ne se développe pas isolément. Les institutions éducatives ont un rôle essentiel à jouer en mettant en place des programmes de soutien qui favorisent l'épanouissement des élèves en difficulté. Des initiatives telles que le tutorat, des ateliers de développement personnel et des groupes de discussion peuvent contribuer à créer un climat scolaire propice à la résilience.

Ainsi, la résilience ne se limite pas simplement à la capacité de surmonter les épreuves, mais elle représente également un processus d'apprentissage et de croissance personnelle. Dans un monde en constante évolution, développer cette qualité devient essentiel pour naviguer à travers les défis de la vie et en sortir plus fort. Cette réflexion nous amène à explorer les différentes facettes de la résilience et son impact sur notre quotidien.

Problématique

Imagine un monde où chaque enfant, peu importe son origine, a accès à des opportunités d'apprentissage qui éveillent sa curiosité et nourrissent ses passions. Dans ce monde, l'éducation devient un puissant levier de changement, capable de transformer des vies et de bâtir des sociétés plus équitables qui est reconnue en particulier à travers l'école comme un élément fondamental pour chaque société, servant à transmettre sa culture d'une génération à l'autre.

L'éducation, elle permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. Et en gros l'éducation de l'enfant et de l'adolescent repose sur la famille, la société, aussi sur des lecteurs et surtout sur l'école qui est devenue actuellement une action centrale, représentant le socle essentiel pour le progrès et le développement d'une nation, surtout dans un monde marqué par des mutations scientifiques et des avancées en matière de connaissances.

Tout d'abord l'école est une institution qui remplit des fonctions globales d'intégration, et de mobilité sociale. Son action consiste à transmettre dans le cadre d'une programmation délibérée des : ensembles de connaissances, de compétences et de dispositions aux jeunes générations, chose qui incite à ce que l'on s'intéresse aussi à son organisation interne, le déroulement de la scolarité des élèves, dans le but d'assurer un taux appréciable de réussite en parallèle garantir un suivi à ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. (Durubellat marie, 2002, p.71).

De plus dans le système éducatif, les élèves progressent d'une étape à l'autre, débutant par le primaire, suivi du CEM, du lycée, et enfin de l'université. À chaque transition entre les niveaux, ils doivent passer des examens qui évaluent leurs compétences, capacités et connaissances pour garantir leur avancement. Le Baccalauréat représente la dernière étape avant l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, permettant aux élèves de passer leur examen de fin d'études secondaires dans plusieurs pays, ce qui leur ouvre les portes de l'université. Mais malheureusement, l'école peut parfois présenter de nombreux problèmes et difficultés. Parmi eux, on trouve l'échec au baccalauréat qui se révèle être un phénomène inquiétant qui touche de nombreux élèves et peut avoir des conséquences durables sur leur avenir.

C'est en 1960-1961 qu'apparaît pour la première fois en France et qui est définie par Mircea Štefan (2006) comme l'incapacité des élèves « de faire face aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences prévues par les programmes scolaires, de s'adapter à la vie scolaire, de répondre aux tests

Cadre général de la problématique

d'évaluation ». Kulksar (1978) considère que l'échec apparaît quand les intérêts de l'élève et les exigences formulées par les méthodes didactiques sont en non-concordance.

D'un autre côté aussi L'échec scolaire peut se traduire par un redoublement, un retard scolaire, ou un abandon scolaire sans achever le cycle (Best, 1997) ou encore de mauvaises notes (Gimeno, 1984).

Plusieurs études ont montré que le phénomène de déperdition scolaire en Algérie est des plus inquiétants, le nombre d'exclus annuellement de l'école algérienne est effarant. Le système éducatif devrait donc être remis en cause. Ce qu'on appelle l'échec scolaire est aujourd'hui au premier plan des préoccupations, les chiffres des échecs scolaires sont alarmants, les déperditions causées par les échecs scolaires sont très importantes en Algérie causant la souffrance des parents, un complexe d'infériorité chez l'enfant et le désarroi du corps pédagogique. Et Selon des chiffres avancés par le syndicat autonome SNAPEST, les résultats du premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012, ont été catastrophiques. 80% des élèves de la première année secondaire n'ont pas obtenu la moyenne lors des examens au niveau des 850 lycées répartis à travers le territoire de la wilaya. Selon le représentant du SNAPEST, 20% ont réussi à avoir la moyenne, Un autre constat lié à l'enseignement fondamental, moins récent révèle que Les taux de redoublement recensés à l'échelle nationale sont excessifs quel que soit le niveau d'études considéré.

Le concept de résilience est aujourd'hui incontournable, tant en psychiatrie que dans le langage courant. Il semble avoir émergé de toutes pièces, il y a peu et offrir le chaînon manquant de la compréhension de l'humain confronté à l'adversité, voire au traumatisme, ce qui n'est pourtant déjà pas synonyme. Si l'on conçoit la résilience comme un processus dynamique davantage que comme un état, une prédisposition, on est loin du métal qui résiste ou du son qui rebondit. En d'autres termes, le sujet résistant serait celui qui, face à une expérience potentiellement traumatisante, n'aurait pas été traumatisé (Vermeiren, 2012, pp.15-16).

En dépit de l'échec au baccalauréat, certains élèves parviennent à surmonter cette épreuve, à travailler sur leurs faiblesses et à se fixer de nouveaux objectifs. Ils font preuve de résilience : au lieu de se laisser abattre par cet échec, ils cherchent des moyens de rebondir, d'apprendre de leurs erreurs et de se réinventer. Cette capacité à se relever et à avancer malgré les obstacles est essentielle pour leur développement personnel et académique.

L'utilisation de ce concept en psychologie et psychopathologie demeure encore assez récente en France, où elle est connue surtout depuis les années 1990. Les premiers travaux en appui sur ce concept

viennent des anglo-saxons et nord-américains. Nous pouvons citer, parmi les précurseurs de cette approche, des chercheurs anglo-saxons comme Werner ; Rutter ; Garmezy ; Fonagy ; Haggerty, Sherrod et al. ; mais également francophones comme Cyrulnik ; Guedeney ; Manciaux ou Lemay au Québec. (Anaut, 2008, p.37)

D'autre part ce dernier a ensuite été « investi » par les psychologues et les psychiatres à partir des années 1950 avec les premiers travaux d'Emmy Werner et sa première publication en 1971. Michael Rutter a été l'un des premiers à souligner que la résilience est acquise pour une large part et qu'elle résulte d'une combinaison de facteurs internes et externes. Cependant, dans cette optique, elle n'est jamais absolue et ne concerne pas forcément tous les domaines de la vie d'un individu, et peut donc présenter des limites.

La résilience chez les individus. En premier lieu nous pouvons citer Emmy Werner qui a indiqué parmi les ressources protectrices internes : la capacité à résoudre des problèmes, la connaissance de soi, l'autonomie, l'estime de soi, la confiance, l'altruisme, la sociabilité et enfin l'habileté à trouver un (des) soutien(s) dans l'entourage (familial ou extra- familial). Alors que parmi les ressources venant du milieu on trouve : des relations familiales chaleureuses, un soutien familial solide, une bonne communication parents, enfant ; ainsi que des soutiens extra- familiaux, comme par exemple, avec des enseignants, des amis, etc. (Anaut, 2015, p65,66).

En psychologie « La résilience est un phénomène psychologique qui consiste, pour un individu affecté par un traumatisme, à prendre acte de l'événement traumatique de manière à ne pas, ou plus, vivre dans le malheur et à se reconstruire d'une façon socialement acceptable. La résilience serait rendue possible grâce à la structuration précoce de la personnalité, par des expériences constructives de l'enfance (avant la confrontation avec des faits potentiellement traumatisants) et parfois par la réflexion, ou la parole, plus rarement par l'encadrement médical d'une thérapie. » elle permet à un individu un nouveau départ après un choc. C'est un concept de psychologie humaine.

La résilience peut donc être perçue comme une compétence, une force que possède celui qui fait preuve de résilience face à une situation particulière qui pourrait causer sa souffrance. En examinant ces définitions, il est important de noter que le terme résilience est complexe à cerner, car il englobe divers concepts, tels que le traumatisme, l'adaptation et la reconstruction, qui sont eux-mêmes souvent mal définis. Il est indéniable que, bien qu'il puisse y avoir des variations dans les interprétations des différents

Cadre général de la problématique

auteurs, ces définitions ne sont pas contradictoires, car elles se réfèrent toutes à une forme d'adaptation positive du sujet face à des adversités significatives.

Échouer au baccalauréat est un événement traumatisant pour de nombreux élèves, certains n'arrivent pas à surmonter cette situation et sont considérés comme non résilient. En revanche, d'autres développent des stratégies adaptatives pour se relever et avancer, ce qui fait d'eux des élèves résiliants.

Le soutien social, qui englobe toutes les formes d'aide que les élèves reçoivent ou donnent au sein de leur entourage, qu'il soit familial, amical, de voisinage ou même institutionnel, est essentiel après un échec au baccalauréat. Ces aides peuvent être très variées : assistance dans la vie quotidienne, soutien moral ou affectif. Ensemble, elles contribuent de manière significative à l'amélioration de leur qualité de vie et à leur capacité à rebondir après un échec. Ainsi, il désigne l'échange ou la fourniture de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations par des personnes non professionnelles. Ce soutien est essentiel dans la résilience des élèves ayant échoué au baccalauréat, car les conseils, les services offerts ou toute forme d'aide peuvent les aider à surmonter cette épreuve et à adopter ou maintenir des comportements sains. Les élèves qui échouent au bac se retrouvent souvent confrontés à des défis importants qui peuvent affecter leur confiance en eux et leur motivation.

L'échec peut entraîner de sentiments de découragement et de frustration, mais il peut également être une occasion d'apprentissage et de croissance personnelle. En effet, ces élèves peuvent développer une meilleure compréhension de leurs forces et faiblesses, ce qui les aide à s'ajuster et à améliorer leur approche face à l'éducation. En travaillant sur leurs compétences d'organisation et en adoptant des stratégies d'étude plus efficaces, ils peuvent transformer cet échec en une expérience constructive. De plus, le soutien de l'entourage, qu'il s'agisse de la famille, des amis ou des enseignants, joue un rôle crucial dans la manière dont ces élèves perçoivent et réagissent à leur situation. Un environnement bienveillant et encourageant peut les aider à rebondir et à se préparer à de futures épreuves académiques avec une attitude plus positive et déterminée. Ainsi, l'échec au bac, bien qu'il soit difficile à vivre, peut également ouvrir la voie à des opportunités de développement personnel et académique.

Il est essentiel d'explorer les facteurs de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat, notamment en ce qui concerne leurs stratégies d'adaptation et le rôle du soutien social. Pour approfondir notre compréhension de cette problématique, nous avons posé les questions suivantes :

-Quel est le niveau de résilience chez les élèves ayant échouées au baccalauréat ?

- Quels sont les facteurs de résilience qui peuvent aider les élèves à faire face à cet échec ?

2. hypothèse

Pour répondre à ces interrogations, nous avons élaboré les hypothèses suivantes :

- Première hypothèse : La résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat est modérée.
- Deuxième hypothèse : Les facteurs de résilience peuvent aider les élèves à surmonter cet échec et à y faire face.

3. Les raisons de choix de thème

- Premièrement c'est pour permet de bien comprendre les défis émotionnel et psychologique auxquels les élèves font face ce qui est important pour leurs développements.
- Pour comprendre aussi comment les élèves développent des mécanismes d'adaptation face à l'échec (car certains peuvent trouver des moyens de surmonter leurs difficultés tandis que d'autres peuvent avoir besoin de soutien supplémentaires pour développer leurs compétences.)
- Ce thème invite également à réfléchir sur les méthodes pédagogiques et les évaluations utilisées dans le système éducatif.
- Pour donner plus d'importance au côté psychologique et émotionnel de ses élèves et pour prendre en considération leurs cas.

4. Les objectifs de la recherche

- Analyser le niveau de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat afin d'identifier les caractéristiques et les facteurs qui influencent cette résilience.
- Examiner le rôle du soutien social, qu'il soit familial, amical ou scolaire, dans le développement de la résilience chez les élèves en situation d'échec au baccalauréat

5. Définitions des concepts clés et les concepts opérationnels

5.1. Définitions des concepts clés

- La résilience

Pour, Lecomte et Cyrulnik (2001) : il s'agit de la « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères ».

- L'école

« L'école est un établissement d'enseignement structuré, dédié à la transmission de connaissances, de compétences et de valeurs, contribuant ainsi au développement intellectuel, social et personnel des individus. »

- L'échec au baccalauréat

« L'échec au baccalauréat désigne l'incapacité de l'élève à atteindre les objectifs fixés par le système éducatif à la fin du cycle secondaire. Il résulte souvent d'un décalage entre les acquis de l'élève et les exigences des programmes, et peut refléter à la fois des difficultés individuelles et des limites dans l'accompagnement pédagogique.»

- L'échec scolaire

« L'échec scolaire est le fruit d'une mauvaise adaptation de l'élève, mais aussi d'une mal adaptation de l'école à son rôle éducatif. Il implique aussi la non adéquation de l'école du niveau d'acquisitions d'un enfant par rapport aux objectifs définis par les programmes correspondant à son âge » (Coslin, 2013, p.115).

5-2- Définitions des concepts opérationnels

- La résilience

Dans le cadre de cette étude, la résilience est mesurée à l'aide d'une échelle développée par **Lamia Qais (2012)**. Cette échelle évalue le degré global des réponses des élèves en lien avec les caractéristiques d'un individu résilient. Elle permet de quantifier, à travers des indicateurs précis, la manière dont les élèves ayant échoué au baccalauréat mobilisent leurs ressources personnelles, sociales et émotionnelles pour faire face à cette situation.

- L'école

L'école, en l'occurrence le lycée d'enseignement général Hafsa Oum El Mouminine à Akbou, constitue le cadre institutionnel où se déroule cette étude. Il s'agit d'un établissement public relevant du ministère de l'Éducation nationale, accueillant des élèves du secondaire, principalement en classes de première et de terminale, issus de milieux socioéconomiques variés. Ce lycée joue un rôle central dans la trajectoire scolaire et personnelle des élèves, notamment en ce qui concerne la préparation aux examens nationaux tels que le baccalauréat. En tant que lieu d'apprentissage, de socialisation et de soutien, l'école peut aussi agir comme un facteur de protection ou de vulnérabilité selon les conditions pédagogiques, relationnelles et structurelles qu'elle offre.

- L'échec au baccalauréat

L'échec au baccalauréat est la non-validation de l'examen final en raison d'une note moyenne inférieure à 10 sur 20, entraînant ainsi le non-obtention du diplôme.

6-Les études antérieures

6-1-Les études antérieures concernant la résilience

6-1-1-Les apports d'Emmy Werner

La psychologue américaine Emmy Werner est reconnue comme ayant joué un rôle majeur dans l'approche de la résilience. Les travaux de Werner se sont donc appuyés sur l'observation d'une cohorte multiraciale de 545 enfants (survivants de l'étude initiale des 698 enfants nés en 1955). Ces sujets ont été suivis sur une période qui s'est prolongée sur plusieurs décennies. Après des résultats publiés en cours d'étude, dont certains au bout d'une dizaine d'années (Werner et al, 1971), et d'autres après une trentaine d'années (Werner et Smith, 1982 ; 1992), la recherche s'est poursuivie relayée par les successeurs d'Emmy Werner (Werner 2004).

La population étudiée est donc composée de sujets à risque suivis depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. C'est- à- dire observés par les chercheurs dans leur milieu de vie naturel. Du point de vue des conditions socio- affectives on trouve parmi les caractéristiques considérées comme des facteurs de risque : la pauvreté, la violence, l'addiction, la discorde conjugale, la psychopathologie parentale, etc.

Emmy Werner et son équipe ont décrit et étudié la résilience comme résultant d'un équilibre évolutif comprenant plusieurs dimensions d'ordre interne et externe en interaction. (Anaut, 2015, p. p.48.49.50)

6-1-2- Les études de Norman Garmezy et Ann Masten

Norman Garmezy est considéré comme le premier chercheur ayant publié des résultats d'une étude portant sur la résilience, en 1973. L'équipe autour de Norman Garmezy a décrit trois modèles de base de la résilience (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984) : le modèle compensatoire, le modèle des facteurs de protection et le modèle challenge.

Le modèle compensatoire : analyse comment différentes variables (ou facteurs compensatoires) peuvent soit directement soit indirectement réduire les résultats négatifs associés aux facteurs de risque.

Le modèle facteurs de protection : analyse comment les facteurs protecteurs modifient les effets du risque de manière interactive. Ce modèle suppose une relation interactive entre les facteurs de protection et les facteurs de risque.

Le modèle challenge : l'exposition à un facteur de risque est considérée comme un défi à relever. Ce modèle suggère que les niveaux d'exposition aux risques faibles ou modérés peuvent avoir des effets bénéfiques, car ils offrent une chance d'explorer des résolutions de problèmes et de mobiliser des ressources et compétences.

Michael Rutter. Ce chercheur, de l'Institute of Psychiatry in London, a largement contribué aux études sur les impacts des facteurs de stress sur le développement des enfants et adolescents qui ont aboutit à des recherches sur les processus de résilience. Il a travaillé en particulier à partir d'observations longitudinales effectuées auprès de populations d'enfants vivant en milieu défavorisé au Royaume- Uni, sur l'île de Wight mais aussi dans la banlieue de Londres.

La recherche longitudinale que Michael Rutter a conduite sur l'île de Wight et sur des familles de Londres, portait sur la prévalence des troubles mentaux chez des enfants (9 à 12 ans) de familles très précaires. Cette recherche a duré 10 ans, de 1964 à 1974. La population d'étude était composée de familles considérées comme à risque du fait d'un certain nombre de difficultés identifiées comme potentiellement pathogènes et grandement défavorables au développement des enfants. Les facteurs de risque retenus étaient : la discorde conjugale entre les parents, la classe sociale défavorisée (pauvreté),

une famille nombreuse, la délinquance ou criminalité paternelle, des troubles psychiatriques chez la mère et enfin le placement de l'enfant (en institution ou en famille d'accueil).

Michael Rutter a été l'un des premiers à souligner que la résilience est acquise pour une large part. Elle résulte d'une combinaison de facteurs internes et externes. Elle n'est jamais absolue et ne concerne pas forcément tous les domaines de la vie d'un individu, elle peut donc rencontrer des limites.

Les apports de Michael Rutter concernant le concept de résilience sont nombreux, nous les retrouverons tout au long des chapitres suivants. Une définition de la résilience proposée par cet éminent chercheur résume bien la complexité de ce phénomène : « La résilience est caractérisée par un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques qui permettent d'avoir une vie saine dans un milieu malsain. Elle se réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l'enfant et le contexte familial, social et culturel » (Rutter, 1992) (Anaut.,2015, p.50.51.52.53).

6-1-3 La résilience chez les enfants en difficultés scolaires

Cette étude réalisée à l'Université Abderrahmane mira de Bejaia porte sur l'exploration du niveau de résilience chez des enfants Agée de 8 à 12ans présentant des difficultés scolaire l'objectif était de comprendre les mécanismes d'adaptation déployés par ces enfants face à leurs échecs ou retards scolaires. Cette étude, réalisée à l'Université Abderrahmane Mira de Béjaïa, porte sur l'exploration du niveau de résilience chez des enfants âgés de 8 à 12 ans présentant des difficultés scolaires.

La méthodologie adoptée est qualitative, avec des entretiens cliniques semi-directifs, combinés à l'échelle de mesure CYRM-28 pour évaluer les niveaux de résilience. Les enfants recrutés ont été observés soit dans un cabinet privé à Akbou, soit à domicile. Les résultats ont révélé que certains enfants manifestaient une résilience moyenne grâce au soutien familial, alors que d'autres affichaient une résilience faible, souvent en lien avec un environnement peu stimulant ou peu soutenant (Bouaboud, & Challal).

6-1-4- La résilience chez les étudiants de l'Université de Béjaïa confrontés à un échec scolaire

Cette recherche s'intéresse à la manière dont les étudiants universitaires ayant vécu un ou plusieurs échecs scolaires développent

Leur résilience. L'étude vise à analyser les stratégies d'adaptation, la perception de l'échec et les ressources mobilisées pour rebondir. La méthode est qualitative, basée sur des entretiens individuels avec des étudiants ayant redoublé ou changé de filière. Les résultats montrent que la résilience dépend fortement du soutien social (amis, famille), mais aussi de facteurs internes comme l'estime de soi et la

capacité à donner du sens à l'échec. Certains étudiants parviennent à transformer l'échec en une opportunité de réorientation et de développement personnel (Aït Saïd, (2021).

6-1-4- La flexibilité cognitive comme facteur de résilience scolaire chez les collégiens

Cette étude explore la relation entre la flexibilité cognitive et la résilience scolaire. L'hypothèse de base est que les élèves capables de s'adapter mentalement à des situations complexes ou imprévues font preuve d'une meilleure résilience face aux difficultés scolaires. La méthodologie est quantitative, utilisant des tests psychométriques (flexibilité cognitive, échelle de résilience) auprès d'un échantillon de collégiens. Les résultats indiquent que les élèves avec une bonne flexibilité cognitive développent des stratégies plus efficaces pour affronter l'échec, tels que le changement d'approche d'étude ou la recherche de soutien. L'étude recommande d'intégrer des programmes de stimulation cognitive dans les parcours éducatifs (Bedreddine, (2022).

6-1-5- Les déterminants sociaux de la résilience chez les adolescents ayant échoué au baccalauréat

Dans cette étude, l'objectif était d'identifier les facteurs sociaux (familiaux, économiques, scolaires) qui influencent la capacité de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat à Béjaïa. L'approche méthodologique est mixte : des questionnaires standardisés sur la résilience et des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'un échantillon d'élèves redoublants ou réorientés. L'étude met en évidence le rôle décisif de l'encadrement familial et de l'attitude des enseignants. Elle révèle aussi l'impact négatif du regard social stigmatisant, qui peut entraver le processus de résilience si aucun soutien psychopédagogique n'est mis en place (Mekki, (2020).

6-1-6- Résilience et soutien éducatif chez les adolescents en difficulté scolaire

L'étude de Dupuis, Bourque et El Adlouni (2021) examine les facteurs psychosociaux favorisant la résilience scolaire chez les élèves en situation de vulnérabilité, notamment ceux ayant vécu un échec au baccalauréat. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment certains jeunes parviennent à maintenir leur motivation scolaire malgré les difficultés. À travers une méthodologie qualitative, les auteurs ont analysé des entretiens semi-dirigés auprès de 14 jeunes issus de milieux défavorisés. Les résultats mettent en évidence le rôle crucial du soutien familial, des enseignants et du sentiment d'appartenance à l'école dans le développement de la résilience. Ces éléments agissent comme des facteurs protecteurs contre l'abandon scolaire (Dupuis, Bourque, & El Adlouni, 2021).

6-1-7 Représentations de soi et résilience chez les élèves redoublants

Dans une recherche clinique, Abdelli et Azeri (2023) explorent les dynamiques psychologiques chez des élèves ayant échoué au baccalauréat. L'étude vise à comprendre comment ces élèves perçoivent leur identité scolaire et comment ils mobilisent des mécanismes de défense après l'échec. À l'aide d'outils projectifs comme le test de Rorschach, les chercheurs ont évalué 12 jeunes redoublants. Les résultats révèlent une image de soi fragilisée, mais également des ressources internes qui permettent à certains de se reconstruire sur le plan personnel et scolaire. Le rôle des émotions, de la culpabilité et du désir de réparation apparaît central dans le processus de résilience (Abdelli & Azeri, 2023).

6-1-8- Estime de soi et échec scolaire chez les collégiens

L'étude de Haddadi et Zerarga (2013) s'intéresse au lien entre redoublement et estime de soi chez les collégiens, dans le contexte algérien. Même si elle ne cible pas exclusivement les élèves de terminale, elle fournit des résultats éclairants sur les conséquences psychologiques d'un échec scolaire. L'objectif est de mesurer l'impact du redoublement sur la perception de soi à l'aide de questionnaires standardisés auprès de 200 élèves. Les résultats montrent que les redoublants présentent une estime de soi significativement plus basse que les non-redoublants, ce qui peut compromettre leur capacité à faire face à de nouveaux échecs scolaires, à moins d'un soutien ciblé (Haddadi & Zerarga, 2013).

7- La persévérance (grit) comme facteur de résilience face à l'échec

Dans une perspective plus cognitive, Lee et Sohn (2017) analysent le rôle du « grit » (persévérance et passion à long terme) dans la résilience face à l'échec scolaire. Leur objectif est d'évaluer si cette qualité personnelle permet de mieux gérer les effets émotionnels négatifs de l'échec. Par le biais d'un questionnaire distribué à 250 lycéens sud-coréens, les chercheurs démontrent que les élèves avec un niveau élevé de grit perçoivent moins de stress et ont plus tendance à se réengager après un échec. Le grit agit donc comme une ressource psychologique favorisant l'adaptation.

8- Résilience scolaire chez les élèves réfugiés et vulnérables

Fru-Ngongban (2023) s'intéresse aux élèves vivant dans des conditions sociales extrêmes, notamment les élèves réfugiés. Bien que le contexte soit différent, l'objectif est pertinent : comprendre comment des jeunes confrontés à des traumatismes multiples peuvent développer des trajectoires scolaires positives. L'étude montre que la résilience est possible grâce à la présence d'un encadrement scolaire sécurisant, à des figures adultes bienveillantes et à une valorisation des compétences. Ces éléments sont transposables à la situation des élèves ayant échoué au baccalauréat et confrontés à un environnement stigmatisant (Fru-Ngongban, 2023).

9- Résilience universitaire et prévention du décrochage

Bien que centrée sur l'enseignement supérieur, l'étude de Castaño, Gallón et Vásquez (2006) éclaire la question de la résilience éducative. L'objectif est d'identifier les comportements de résilience chez les étudiants confrontés à l'échec ou au risque de décrochage. Grâce à une méthode mixte (entretiens et questionnaires), les auteurs identifient des compétences clés : capacité à demander de l'aide, sens de l'organisation, régulation émotionnelle. Ces résultats montrent que ces compétences peuvent et doivent être développées dès le secondaire, notamment après un échec au baccalauréat (Castaño, Gallón, & Vásquez, 2006).

❖ Commentaire

Les différentes études présentées montrent que la résilience est un processus complexe qui permet à certains individus de surmonter des situations difficiles, comme l'échec scolaire. Les recherches fondatrices de Werner, Garmezy, Masten et Rutter ont montré que certains enfants, même exposés à des conditions de vie très difficiles (pauvreté, violence, troubles familiaux), parviennent à se développer normalement grâce à des facteurs de protection comme le soutien affectif ou la présence d'adultes stables.

Plus récemment, plusieurs recherches menées en Algérie ont appliqué ces concepts au domaine scolaire. Elles montrent que les élèves ou étudiants qui échouent, notamment au baccalauréat, peuvent développer une forme de résilience s'ils bénéficient d'un bon accompagnement : soutien de la famille, aide des enseignants, encouragement des amis, mais aussi confiance en soi et motivation personnelle.

À l'inverse, un manque de soutien ou un environnement négatif (regard social stigmatisant, découragement, isolement) peut freiner leur capacité à rebondir. D'autres études ont également mis en avant des facteurs importants comme la flexibilité mentale ou la persévérance, qui aident les élèves à s'adapter après un échec. Les recherches sur les élèves réfugiés ou les étudiants en difficulté montrent que la résilience n'est pas réservée à certains cas : elle peut se développer dans différents contextes si l'on crée un environnement bienveillant, sécurisant et motivant.

Toutes ces recherches permettent de mieux comprendre pourquoi certains jeunes parviennent à rebondir après un échec scolaire. Elles montrent que la résilience ne dépend pas uniquement de l'individu, mais aussi de son entourage et des conditions dans lesquelles il vit et apprend.

La partie théorique

Chapitre I

La résilience

Préambule

Chaque individu a une tendance naturelle à affronter les épreuves de la vie. La singularité et la spécificité de chaque personne influencent leurs réactions face à des événements traumatisants. Ces réactions varient également selon l'intensité et la durée de l'événement, qu'il s'agisse d'accidents, de maladies, de handicaps ou de graves carences affectives. Les personnes qui présentent une vulnérabilité génétique peuvent avoir plus de mal à affronter ces situations difficiles.

En revanche, certaines personnes résilientes réussissent à surmonter ces épreuves traumatisantes et à aller au-delà des moments de crise. Ces individus se développent et s'épanouissent davantage dans leur vie. La résilience peut être perçue comme une caractéristique de personnalité, qu'elle soit innée ou acquise, découlant d'un ensemble de facteurs favorables comme le soutien familial et environnemental. Ainsi, elle dépend de l'interaction de différentes conditions internes et externes, qui varient selon l'évolution personnelle et les changements dans l'environnement.

Dans ce chapitre est consacré à la résilience ou nous allons présenter les points suivants : préambule, quelques définitions puis l'historique de ce concept ; ainsi qu'on va détailler les différentes approches de la résilience, nous abordons aussi ses facteurs de protection, Enfin, nous verrons les méthodes d'évaluation et les limites de la résilience.

1- Définition et origine du concept

1-1- Définition de la résilience

D'un point de vue étymologique, le mot "résilience" provient du verbe latin resilio, signifiant "sauter en arrière", "rebondir", Ce terme a d'abord été utilisé en physique pour caractériser la résistance au choc (Rey-Debove & Rey, 1993, p.1951).

En anglais, résilience est plus fréquent et s'applique à des qualités humaines comme la faculté d'adaptation, l'élasticité, la flexibilité, la vigueur.

Selon Lecomte et Cyrulnik (2001) : il s'agit de la « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères La résilience est « la résistance d'une personne ou d'un groupe à des conditions de vie difficiles, capacités de se vivre et de se développer en dépit des circonstances défavorables, voire désastreuses » (Sillamy, 2003, p. 228).

D'après James Anthony et Michael Rutter disait : « Résistance aux chocs et capacité à se développer normalement en dépit de circonstances adverses. » La résilience que l'on définit très simplement comme « la reprise d'un nouveau développement après un traumatisme »

Le concept de résilience défini aussi comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir - véritable métamorphose - en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Cyrulnik,1999, p.10)

« La capacité d'un système, une communauté ou une société exposée aux risques de résister, d'absorber, d'accueillir et de corriger les effets d'un danger, en temps opportun et de manière efficace, notamment par la préservation et la restauration de ses structures essentielles et de ses fonctions de base »

« La résilience vis-à-vis des catastrophes est la capacité des pays, des communautés et des ménages à s'adapter au changement, en conservant ou en transformant leur niveau de vie (living standards) face à des chocs ou des stress – comme un tremblement de terre, une sécheresse ou un conflit – sans compromettre leurs perspectives à long terme ».

❖ Commentaire

Le concept de "résilience" possède plusieurs définitions, que nous avons abordées à travers les différentes contributions de ses fondateurs.

D'après ces définitions on peut constater que la résilience nous montre que, même face aux situations les plus difficiles, l'être humain a une capacité à rebondir. Elle ne signifie pas l'absence de souffrance, mais plutôt la force de continuer à avancer malgré elle. C'est une qualité qui se cultive avec le temps, à travers les expériences et le soutien des autres.

Ainsi, la résilience nous invite à voir chaque épreuve comme une opportunité d'apprentissage et de croissance.

2- Origine historique du concept

Le mot "résilience" a des origines latines et a été adopté dans les pays anglo-saxons avec le sens de "rebondir" après "un choc.

D'après le dictionnaire historique de la langue française, le terme résilience est étymologiquement constitué de "re" (indiquant le mouvement en arrière, le retrait) et salir (Sauter, bondir, jaillir).

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 Sylvorum* ou *Histoire naturelle*, 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.

En parlant du mot « **résilience** », plusieurs autres mots doivent être mentionnés. Le premier est celui de pseudo résilience, ou résilience de façade, utilisé pour la première fois, en 1987, par le psychanalyste américain Anthony. Contrairement à la vraie résilience, présente chez les personnes dont le fonctionnement intrapsychique témoigne de flexibilité, d'une intégration des processus psychiques et de maturité, la pseudo résilience s'associe à une organisation rigide de la personnalité, à la présence d'une illusion de puissance, d'immunité au stress et de bien-être.

Le concept d'invulnérabilité apparaît, lui aussi, dans les travaux d'Anthony, qui décrit en 1974 le « syndrome de l'enfant psychologiquement invulnérable ».

Un autre concept est celui d'endurance. Il fait son apparition en 1967, dans une publication de Maddi . Décrite par Kobasa en 1979, l'endurance caractérise les personnes qui ont le sentiment de contrôler leur vie, qui s'engagent dans les activités qu'elles mènent et qui considèrent le changement comme un défi plutôt que comme une menace.

Le concept d'adaptation est, comme le souligne Fröhlich emprunté à la biologie et à la physiologie, et ses expressions sont de complexité croissante, allant des tropismes à l'adaptation sociale.

Lepore et Revenson (2006) conçoivent la résilience comme un concept multidimensionnel. Ils identifient trois dimensions ou formes distinctes de résilience : la récupération ou le rétablissement, la résistance et la reconfiguration. Ces trois formes de résilience sont décrites à l'aide d'une métaphore qui indique ce qui se passe lorsqu'un arbre est atteint par un fort coup de vent.

La résilience peut se définir comme un processus de protection et d'élaboration qui permet la reprise d'un nouveau développement après un traumatisme. Ce processus met à contribution des ressources relevant de compétences internes et de compétences externes à l'individu, ce qui permettra de réunir les conditions pour la reconstruction psychique et la reprise d'un néo-développement malgré l'adversité. Ainsi, le processus de résilience peut être appréhendé comme un phénomène multifactoriel, qui comprend des dimensions individuelles (caractéristiques de l'individu), des dimensions socio-affectives (familiales, amoureuses, amicales) et enfin des dimensions contextuelles ou

socio-environnementales (Anaut, 2008).

Résilier signifie donc littéralement sauter en arrière, se retracer, se rejoaillir, Ainsi, la résiliation c'est l'acte par lequel on met fin à un engagement, à une promesse, à un contrat. En informatique, la résilience concerne la qualité d'un système qui lui permet de continuer à fonctionner en dépit d'anomalies, liées aux défauts d'un ou de plusieurs éléments constitutifs. La résiliation se situe donc dans le processus de désengagement.

La résilience ne se réduit pas à une simple capacité de résistance qui pourrait véhiculer l'idée d'une rigidité, mais évoque davantage les propriétés de souplesse et d'adaptation. Il ne s'agit donc pas de réduire ce phénomène à « l'invulnérabilité » (Anthony et al., 1982) qui correspondrait à une résistance au choc mais également signifierait « un état pouvant entraîner la paralysie du sujet : une carapace solide mais impénétrable et débouchant sur la rigidité », ce qui s'éloigne totalement de la souplesse nécessaire à la résilience.

L'encyclopédie Universalise nous apprend que, dans le contexte de la physique des matériaux, la résilience (en tant que l'un des facteurs qui caractérise la qualité de l'acier) varie brusquement de part et d'autre La résilience personnelle est la capacité d'une personne à se préparer à des perturbations brusques, à récupérer de chocs et de stress intenses, et à s'adapter et se développer à partir d'une expérience perturbatrice ; en bref, à surmonter un traumatisme.

Le psychiatre Boris Cyrulnik l'a approfondie au fil de nombreux ouvrages depuis 1992. Il en est lui-même Au cours, des années 1990, la définition de la résilience évolue pour prendre en compte les aspects dynamiques et évolutifs, ce qui se traduira par l'introduction de la notion de processus. Ann Masten (1990) définira la résilience comme : « le processus, la capacité ou les résultats d'une adaptation réussie en dépit de circonstances difficiles ou menaçantes ».

Par la suite, pour essayer de répondre à une démarche qui inclue les ramifications contemporaines de ce concept, elle proposera d'aborder la résilience comme : « la capacité d'un système dynamique à résister ou à récupérer face à des menaces importantes pour la stabilité, la viabilité ou le développement » (Masten 2011).

On s'accorde actuellement pour considérer que pour qu'il y ait résilience, il faut qu'il y ait eu une menace majeure, une confrontation à un traumatisme ou à un contexte traumato gène (Cyrulnik et Jorland, 2012 ; Anaut et Cyrulnik, 2014). Pour les cliniciens se référant à la métapsychologie freudienne

les atteintes traumato gènes sont le préalable à l'émergence du processus résilient, qui réfère avant tout à l'aptitude du sujet à surmonter le traumatisme (Lighezzolo et Tyche, 2004).

Notons que l'étude de la résilience ne se réduit pas à l'approche des individus face à des épreuves traumatiques ou à des conditions de vie très défavorables. Elle prend en compte les groupes humains (familiaux ou sociaux) considérés soit comme des systèmes de ressources et de soutien pour les individus, soit comme des entités pouvant faire preuve de résilience groupale. Dès lors, on peut dire que la résilience fait référence aux ressources développées par une personne, un groupe ou une communauté, pour tolérer et dépasser les effets délétères ou pathogènes des situations traumatiques et vivre malgré l'adversité, en gardant une qualité de vie avec le moins de dommage possible.

La psychologue américaine Emmy Werner est reconnue comme ayant joué un rôle majeur dans l'approche de la résilience, à travers la recherche longitudinale qu'elle a menée auprès des enfants de Kauai (une des îles de l'archipel d'Hawaï). Cette étude prospective concernait le développement et le devenir d'enfants dits à risque, provenant majoritairement de milieux socio-économiques défavorisés. Conduite avec une équipe depuis 1955, la recherche s'est prolongée sur une durée de plus de quarante années (certains sujets font encore partie de l'étude).

Norman Garmezy est considéré comme le premier chercheur ayant publié des résultats d'une étude portant sur la résilience, en 1973. Cette recherche concernait les compétences et l'adaptation d'enfants à risque, dans des familles de patients schizophrènes. Au cours des années suivantes il a conduit des recherches longitudinales sur les compétences des enfants à risque, en collaboration avec une équipe comprenant notamment Ann Masten. L'étude a porté sur des enfants vivant dans des villes américaines, dans des conditions familiales et environnementales très précaires, considérées comme défavorable et facteurs de risque pour le développement des enfants.

L'étude a mis en évidence des compétences sociales chez des enfants considérés comme résilients, telles que: la réussite scolaire académique, un comportement adapté en classe, des compétences interpersonnelles (sociabilité, attractivité).

Les avancées majeures de la résilience

La première époque, celle des précurseurs, a vu naître les premiers travaux qui se sont principalement employés à décrire le phénomène de résilience, à l'identifier chez des individus, principalement chez des enfants et des adolescent's au début. Ces recherches se sont appuyées sur des

observations de populations à risque et des études prospectives souvent associées aux travaux sur le stress et sur la vulnérabilité. Ces recherches longitudinales et les réflexions qu'elles ont suscitées ont permis d'affiner le concept et les méthodologies. De même, les travaux ont pris en compte les adultes en élargissant l'étude de la résilience aux différents âges de la vie (Anaut, 2015).

La deuxième avancée s'est traduite par une prise en considération plus dynamique de la résilience, en adoptant une approche en terme de processus évolutif, et en incluant les aspects systémiques du développement bio- psycho- social. Les spécialistes de la résilience se sont centrés sur l'analyse des transactions entre les individus et les systèmes dans lesquels leur développement est intégré (famille, amis, communautés sociales et culturelles, etc.) et qui peuvent influer sur une adaptation positive dans les contextes d'adversité majeure ou de traumatismes. Cela a donné lieu non seulement à une identification plus précise du rôle des ressources issues de l'environnement familial et social, mais aussi à l'initiation d'études sur les groupes familiaux et sociaux considérés en tant qu'entités groupales résiliente (Anaut, 2015).

La troisième avancée majeure concerne les applications sur les terrains. Avec d'une part une analyse plus fine des indices ou critères de résilience, et d'autre part l'accompagnement ou la « stimulation » de la résilience chez des individus, des familles ou des groupes, par des interventions destinées à changer les parcours de développement. Cela a stimulé la construction d'instruments de mesure (déjà initié auparavant), mais surtout la mise au point de protocoles d'accompagnement de la résilience ou « résilience assistée » (Anaut, 2015).

❖ **Commentaire**

La résilience n'est pas un phénomène figé, mais bien un processus dynamique et multifacette. Elle ne se limite pas à une simple réaction face à un choc, mais qu'elle englobe un ensemble de mécanismes internes et externes qui favorisent l'adaptation et la transformation face à l'adversité.

Le concept a évolué au fil des ans, depuis une approche plus statique de résistance aux traumatismes jusqu'à une vision plus complexe qui considère la résilience comme un processus évolutif, influencé par divers facteurs internes, sociaux et environnementaux.

L'origine historique du mot "résilience", avec ses racines latines liées à l'idée de "rebondir" ou "sauter en arrière", donne une image assez puissante de ce que représente cette capacité à surmonter les difficultés. Cela montre que la résilience n'est pas simplement une résistance, mais aussi une forme de récupération, voire de renouveau, ce qui est essentiel pour comprendre comment les individus ou les

groupes peuvent non seulement survivre, mais aussi se développer malgré des circonstances difficiles. Ce lien entre le terme physique et sa portée psychologique est particulièrement intéressant car il montre comment un concept scientifique a été étendu et appliqué aux comportements humains.

3- Modèles et facteurs de résilience

3-1- Modèles de résilience

L'équipe autour de Norman Garmezy a décrit trois modèles de base de la résilience (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984) : le modèle compensatoire, le modèle des facteurs de protection et le modèle challenge.

1- Le modèle compensatoire: analyse comment différentes variables (ou facteurs compensatoires) peuvent soit directement soit indirectement réduire les résultats négatifs associés aux facteurs de risque,

2- Le modèle facteurs de protection: analyse comment les facteurs protecteurs modifient les effets du risque de manière interactive,

3- Le modèle challenge: l'exposition à un facteur de risque est considérée comme un défi à relever. Chez l'enfant comme chez l'adulte, la résilience résulterait donc d'un équilibre mettant en jeu l'interaction dynamique entre les divers facteurs de protection présents chez le sujet lui-même, mais également dans son environnement familial et social (système éducatif et relations sociales et affectives extra-familiales). La résilience est donc à comprendre comme un construct multidimensionnel (Fortin et Bigras, 2000), résultant d'un état d'équilibre entre les facteurs de risque et les facteurs de protection face aux événements stressants et/ou traumatiques.

Si l'approche de la résilience est largement utilisée par les développementalistes, nous pouvons considérer que ce concept s'est également enrichi, du point de vue théorique, au contact de la psychopathologie et de la psychologie clinique. Il semble actuellement avoir trouvé ses lettres de noblesse, en devenant, non plus simplement un concept, mais un modèle de compréhension du sujet humain dans sa dimension normale et pathologique.

Nous pouvons également souligner que les travaux sur la résilience ont enrichi en retour les approches actuelles dans les domaines de la psychologie et de la psychiatrie, en contribuant à réinterroger les modèles de pensée, qui étaient jusque-là trop exclusivement centrés sur la psychopathologie et la vulnérabilisation des sujets (Anaut, 2015).

❖ Commentaire

Selon Garmezy et ses collègues apportent une compréhension nuancée de la manière dont les individus surmontent les difficultés. Le modèle compensatoire met en évidence l'importance des facteurs qui peuvent atténuer les effets négatifs des risques, tandis que le modèle des facteurs de protection souligne l'interaction entre ces éléments. Le modèle challenge, quant à lui, considère l'adversité comme un défi à relever, offrant une vision proactive de la résilience. Ces modèles enrichissent la psychologie en réintégrant la résilience dans l'étude des individus, non seulement dans leur dimension pathologique, mais aussi normale, en réévaluant les modèles traditionnels de vulnérabilité.

3-2 Facteurs favorisant la résilience

3-2-1Facteurs individuels

- Estime de soi.
- Intelligence.
- Talent.
- Formation scolaire.
- Sciailité.
- Sens de l'humour.
- Don d'éveiller la sympathie.
- Projet de vie.
- Tempérament actif, doux, un bon naturel (gentillesse).
- Genre: être une fille avant l'adolescence ou un garçon durant l'adolescence.
- Age (jeunesse). - QI élevé, ou bon niveau d'aptitudes cognitives.
- Sentiment d'auto-efficacité et une estime de soi élevée.
- Compétences sociales, sociabilité
- Conscience des relations interpersonnelles (proche de l'intelligence sociale)

3-2-2Factures familiaux

- Famille unie.
- Parents aimants.
- Education.
- Attentes élevées.

- Parent adultes éveilleurs de conscience.
- Confiance mutuelle.
- Parents chaleureux et soutien parental (au moins un des parents).
- Bonnes relations parents/enfants.
- Adéquation relationnelle/éducative.
- Harmonie parentale (entente).

3-2-3Facteurs sociaux

- Soutien social.
- Solidarité.
- Opportunité d'implication dans la vie communautaire.
- Infrastructures économique et sociale de qualité.
- Sentiments d'empathie.
- Locus de contrôle interne (attribution causale interne)
- Humour, sens de l'humour
- Attractivité sociale (empathie, charme, charisme).

❖ Commentaire

Il est intéressant de voir à quel point la résilience dépend non seulement des qualités personnelles, comme l'estime de soi ou la sociabilité, mais aussi de l'environnement familial et du soutien social. Cela montre bien que la capacité à surmonter les épreuves de la vie n'est pas uniquement une question de caractère, mais aussi de contexte et de relations humaines.

L'ensemble des facteurs favorisant la résilience met en évidence que cette capacité repose sur un équilibre complexe entre des caractéristiques individuelles, un environnement familial sécurisant et un soutien social solide. La résilience ne naît donc pas seulement d'une force intérieure, mais elle est largement influencée par les interactions et le contexte dans lequel évolue une personne. Chaque individu, mais aussi chaque société, a un rôle à jouer pour favoriser cette force essentielle face aux défis de l'existence.

4- Approches théoriques de la résilience

Il existe principalement trois grandes approches du concept de résilience individuelle qui ont évolué historiquement: l'approche par la théorie cognitivo-comportementaliste, l'approche médicale en

santé publique et l'approche psychodynamique.

4-1- Approche cognitivo-comportementale

La première période définit la résilience comme une caractéristique innée qui s'attarde sur les capacités protectrices, de résistance et de développement qui se révèlent dans un contexte adverse et/ou précaire (Block et Block, 1980 ; Werner, 1982 ; Beardslee et Podorefsky, 1988 ; Garmezy, 1993 ; Richardson, 2002 ; Allamele, 2021).

La théorie cognitivo-comportementaliste est issue du champ de la psychologie clinique (Kone, 2021). Cette approche s'attarde sur le processus cognitif d'adaptation et d'ajustement des individus avec les concepts centraux de stress et de coping.

Dans ce courant, la résilience admet une attitude d'adaptation positive de l'individu et de résistance en dépit de sa situation d'adversité (Masten et al., 1990 ; Kone, 2021). La résilience étant susceptible d'évoluer (Windle, 2011), la vision d'un parcours de résilience ne serait possible que par un processus d'adaptation de l'individu à sa situation (Cyrulnik, 1999).

Ainsi, cette approche met l'accent sur la capacité d'adaptation de l'individu aux différentes situations d'adversité qu'il rencontre tout au long de sa vie (Kone, 2021).

Toutefois, soulignons la prudence de ne pas tomber dans l'exagération en terme d'adaptation (Tyche & Lighezzolo, 2004). « La simple adaptation aux petits soucis de la vie quotidienne ne suffit pas pour parler de résilience » (Kone, 2021).

Cette vision de la résilience comme une capacité à endurer ne fait pas consensus chez les auteurs. Certains considèrent la résilience comme la manière dont un individu recharge ses batteries au quotidien à l'aide notamment d'une pause cognitive et en évitant toute distraction (Achor & Gielan, 2016)

Cette perspective d'un état d'introspectif de la résilience individuelle apporte une conception nouvelle. Celle-ci s'inscrivant dans un cadre plus large que celui limité aux grands traumatismes ou passé douloureux (Achor & Gielan, 2016; Kone, 2021).

✓ Le coping au processus d'ajustement

De nombreuses études concernant les différences de réactions aux stress se sont développées au cours des dernières décennies, parmi les- quelles nous trouvons le concept de coping. Richard S. Lazarus & Suzan Folkman (1984) ont proposé le concept de « coping » (de l'anglais to cope faire face) pour évoquer « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, à réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources de l'individu ».

Il peut s'agir d'une réponse à une situation stressante qui peut passer plus ou moins inaperçue et s'avérer plus ou moins rationnelle. Dans le dictionnaire de la psychologie de Bloch et al. (1991) le coping est défini comme « le processus actif par lequel l'individu, par l'auto- appréciation de ses propres activités, de ses motivations, fait face à une situation stressante et rserban Ionescu et al. (2012) ont repéré dans la littérature scientifique différentes approches ou types de stratégies de coping qui se déclinent et se différencient selon quatre dimensions principales:

- Le coping centré sur l'émotion, qui vise la régulation de la détresse émotionnelle.
- Le coping centré sur le problème, qui vise à gérer le problème qui se trouve à l'origine de la détresse du sujet.
- Le coping évitant, qui permet au sujet, par des stratégies passives (évitement, fuite, déni, résignation, etc.), de réduire la tension émotionnelle.
- Le coping vigilant, qui permet, par des stratégies actives (recherche d'informations, de soutien social, de moyens, etc.) d'affronter la situation pour la résoudre.

Parmi les réponses adaptatives des individus, on peut ainsi relever le recours à:

- La résolution rationnelle du problème (recherche d'informations).
- La recherche de soutien social.
- Le réaménagement positif (ou réévaluation positive) de la situation, la fuite- évitement.
- La répression cognitive (prise de distance ou minimisation des menaces),
- Le recours à la pensée magique.
- L'auto accusation.
- Expression des affects.

- La répression des affects.
 - L'esprit combatif ou l'acceptation de la confrontation.
 - La maîtrise de soi, etc.
- éussit à la maîtriser » (Anaut,2015,p.88.89)

❖ Commentaire

L'approche cognitivo-comportementale de la résilience, qui met l'accent sur la capacité d'adaptation de l'individu face aux adversités.

Il distingue différents types de stratégies de coping, telles que la gestion des émotions ou la résolution de problèmes, qui permettent à l'individu de faire face au stress. La résilience, dans cette perspective, est vue comme un processus évolutif d'ajustement qui aide l'individu à surmonter les défis de la vie.

4-2- Approche médicale et en santé publique

Dans une deuxième période, la résilience n'est plus perçue comme une capacité, mais plutôt comme un processus activé par l'environnement socio-affectif (Richardson, 2002; Allamele, 2021). Cette seconde approche provient de la psychologie de la santé (Kone, 2021).

Selon différents auteurs, ces derniers définissent la résilience soit comme :

- Un processus adaptatif et évolutif tout au long de la vie (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000 Egeland, Carlson et Srouf, 1993).
- Un résultat (Masten, 2001)

Ou un processus dynamique progressif qui se bâtit au fur et à mesure que l'individu interagit avec son environnement (Lighezzolo et de Tychey, 2004).

Cette approche considère aussi que chaque individu possède des capacités de résilience qui peuvent être latentes (Kone, 2021). De plus, Anaut (2005 ; 2015) ajoute que tout individu peut devenir résilient à l'aide d'un accompagnement réalisé par des « *tuteurs de résilience* ». Ces tuteurs sont des individus sur lesquelles les personnes peuvent compter pour le développement de leur capacité de

résilience (Kone, 2021).

Bruchon-Schweitzer (2002) résume bien certaines caractéristiques communes semblant avoir un impact bénéfique sur la santé:

- Le contrôle perçu, généralisé ou spécifique vis-à-vis des situations ou des événements de vie.
- La coloration optimiste des évaluations concernant les événements, les
- Le fait d'être agréable et chaleureux dans les relations avec autrui.
- La cohérence perçue elle fait que sa propre vie, celle d'autrui, les événements aient un sens, une signification pour le sujet et l'impliquent).

L'objectif de cette approche est donc d'activer un potentiel de résilience chez les individus (Kone, 2021)

4-3 Approche psychodynamique

Cette dernière approche regroupe les deux précédentes et demeure la plus utilisée dans les recherches sur la résilience.

Elle la définit comme le développement de l'individu face à l'adversité, qui surpasse son fonctionnement antérieur et sollicite ces ressources face aux difficultés de sa situation (Tedeschi et Calhoun, 1995 ; Richardson, 2002 ; Joseph et Linley, 2006 ; Allamele, 2021).

Ainsi, cette approche considère la résilience comme un phénomène dynamique du sujet et de l'analyse de son psychisme (Anaut, 2005). Ce phénomène de résilience mobilise donc à la fois des capacités internes et du soutien externe (Charreire-Petit et Cusin, 2013).

Elle offre un outil pour mieux comprendre comment le monde intérieur d'un sujet traumatisé peut être sidéré, en agonie psychique, puis se remettre à vivre. L'hébétude psychique est fréquente quand un événement nous fait approcher le réel de la mort vie reprend quand le blessé, sécurisé, parvient à mentaliser à nouveau. Quand il supporte de se représenter l'horreur de ce qui lui est arrivé, de lui donner des images et des mots pour comprendre le trauma et rencontrer une personne de confiance à qui adresser Son récit afin de se sentir soutenu.

Deux mécanismes de défense sont momentanément acceptables.

Le déni qui permet d'éviter la rumination douloureuse, mais empêche la mentalisation. Le clivage constitue l'adaptation la plus fréquente. Le blessé ne partage avec son entourage que ce qu'il est capable d'entendre. Une autre partie de son monde intime, non partageable, souffre en secret, ce qui explique parfois les explosions ou des dépressions surprenantes.

D'autres mécanismes de défense participent au néo- développement résilient. La sublimation qui, en transformant l'horreur en œuvre d'art permet de mentaliser et de partager le monde mental. L'humour, cette politesse du désespoir, permet de s'exprimer sans provoquer de gêne dans l'entourage. Et l'engagement social où l'altruisme stimule l'empathie qui permet de vivre ensemble.

Selon cette approche, deux conditions doivent être réunies pour parler de résilience (Cyrulnik, 2001)

Tout d'abord la présence d'une situation d'adversité

Puis, une reprise du développement de l'individu et de la confrontation à sa situation

Donc cette approche est essentiellement centrée sur le sujet et l'analyse de son fonctionnement intrapsychique.

Dans les approches psychodynamiques, à l'heure actuelle, on peut noter que peu d'intérêt est accordé à l'influence de l'environnement (relationnel ou contextuel) dans le développement du processus résilient.

En psychologie clinique, l'approche de la résilience est volontairement restrictive. La résilience est considérée comme un processus dynamique qui implique le ressaisissement de soi après un traumatisme et la construction ou le développement normal en dépit des risques de désorganisation psychique.

5- Méthodes d'évaluation de la résilience

Les protocoles évaluatifs se fondent soit sur l'utilisation de tests ou d'échelles psychologiques existants, soit sur des questionnaires et des échelles construites spécifiquement.

La méthodologie d'investigation de la résilience peut comprendre des évaluations comportementales, cognitives, ou encore se centrer sur l'évaluation de traits de personnalité ou de troubles psychologiques et/ou psychiatriques. Suivant les cas, et les facteurs retenus, l'évaluation pourra porter sur l'appréciation de capacités ou de compétences (adaptation sociale, estime de soi, Q.I., personnalité) et relever de l'utilisation de tests psychologiques ou d'échelles de comportements, non spécifiques à la

résilience.

Actuellement, de très nombreuses échelles sont utilisées par les chercheurs pour tenter d'évaluer la résilience chez des individus ou des familles. Certains outils sont parfois construits spécifiquement pour une population ou adaptés pour une étude particulière. Sachant, comme nous l'avons vu plus haut, que les protocoles peuvent être constitués par un ensemble d'outils d'investigation combinés.

Les principaux outils par catégories permettant d'évaluer

- Le niveau d'anxiété et de dépression.
- Le niveau de compétence sociale.
- L'estime de soi, – la personnalité.
- La réussite scolaire, professionnelle.
- Le niveau intellectuel (Q.I.).
- La symptomatologie clinique...

Ces outils certains sont destinés à mesurer des facteurs considérés comme relevant de la résilience comme: des ressources, des forces, ou bien des facteurs protecteurs; alors que d'autres vont proposer de dresser un profil de résilience dans l'objectif de planifier une intervention ou éventuellement de mesurer l'impact d'une intervention.

Du point de vue méthodologique, plusieurs types de médiations ou d'instruments d'évaluation peuvent être utilisés de manière complémentaire dans le cadre d'une même investigation. De même, la passation peut concerner principalement les sujets examinés, qui seront éventuellement soumis à des questionnaires en auto-évaluation et d'autres modes d'investigation, ou bien prendre en compte les évaluations faites par l'entourage (famille, réseau social, éducatif, les pairs, etc.) et s'appuyer sur des sources d'observations croisées.

Par ailleurs, nous trouvons également des observations directes, effectuées sur des terrains cliniques ou des milieux dits naturels (p. ex. l'école), qui peuvent participer au dépistage des compétences résilientes. Nous pouvons remarquer que l'utilisation de telle ou telle méthode et critère(s) est déterminée par la définition de la résilience adoptée par le chercheur et son positionnement théorique.

Parmi les médiations répertoriées, notons que l'emploi des tests projectifs, destinés à l'étude de la structure psychique, peut également être envisagé. Claude de Tyche (2001) préconise notamment

l'emploi du test du Rorschach pour accéder aux processus intrapsychiques des sujets résilients.

D'autres chercheurs utilisent des supports comme les contes ou toute autre médiation existante pour médiatiser le récit de vie en particulier avec les enfants. Par ailleurs, des outils véritablement spécifiques destinés à l'appréciation de la résilience ont été construits (Anaut, 2015, p141.143).

La plupart de ces échelles sont destinées à évaluer les facteurs qui sont soit existants soit à développer, parmi lesquels nous pouvons repérer trois axes principaux qui permettront éventuellement de proposer des interventions dans l'objectif de promouvoir la résilience Ces trois axes concernent principalement (Ungar et Leibenberg, 2009) :

- La capacité des individus à se frayer un chemin vers des ressources qui soutiennent leur bien-être.
- La capacité des environnements physiques et sociaux des individus à fournir ces ressources.
- La capacité des individus, leurs familles et les communautés à négocier des moyens culturellement significatifs pour que ces ressources soient partagées.

Pour évaluer la résilience scolaire, Martin et Marsh (2006) ont formulé six items qui font référence à la capacité des élèves à faire face efficacement aux échecs, aux défis, à l'adversité et à la pression dans le cadre scolaire. A titre d'exemple, nous reproduisons deux de ces items: « Je pense que je gère bien la pression générée par le travail scolaire »(item n° 4) « Ma confiance en moi n'est pas affectée par une mauvaise note » (item n° 5).

Cefai (2004) propose une autre modalité d'évaluation de la résilience scolaire, effectuée cette fois-ci par les enseignants. À cette fin, Cefai propose un instrument constitué de sept items qui s'adressent aux trois aspects suivants, considérés comme couvrant entièrement le champ de la résilience en situation scolaire:

- Le comportement pro social et altruiste.
- L'autonomie et la résolution de problèmes.
- L'engagement de l'élève par rapport aux activités scolaires et à l'école.

Les deux premiers aspects sont regroupés par Cefai sous le nom de compétence socio-émotionnelle qui signifie savoir communiquer efficacement, présenter des attitudes et des comportements pro sociaux, savoir résoudre efficacement les problèmes et être autonome.

L'aspect désigné comme « engagement de l'élève » fait référence au fait que l'élève a des attitudes positives à l'égard de son (ses) enseignant(s) et de l'école qu'il fréquente, qu'il est motivé pour étudier et réussir, qu'il prend du plaisir à aller en classe et aime son école.

À titre d'exemples, nous présenterons un item représentatif pour chaque aspect considéré par Cefai dans l'évaluation de la résilience scolaire:

« Aime aider les autres élèves (au travail en classe, lorsqu'ils sont peinés ou se sont blessés) »

« Assume bien les situations et difficultés qui surviennent au quotidien en classe»

« Participe activement à la vie de la classe ».

5- Application Clinique de la résilience

Le modèle de la résilience propose une perspective nouvelle des prises en charge des personnes et des familles dites en difficulté. Il encourage les intervenants – psychologues, travailleurs sociaux, mais aussi soignants, éducateurs et enseignants – à prendre en compte et à mobiliser les capacités des sujets ou des familles.

Depuis quelques décennies, cet objectif de « pro- motion de la résilience » a donné lieu à diverses utilisations de techniques et de dispositifs empiriques visant à développer la résilience. Les interventions s'appuient aussi bien sur des méthodes d'entretien à visée thérapeutique ou non, que sur la construction de protocoles spécifiques destinés à aider les sujets (p. ex. la casita de Vanistendael).

✓ **Les applications cliniques des théories sur la résilience peuvent concerner deux axes principaux:**

-Les prises en charges individuelles ou groupales des sujets en souffrance (individus, familles, communautés).

-L'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention.

Les pratiques de prévention visant à modérer les effets délétères dans le cadre d'une anticipation des conséquences négatives des risques encourus par les sujets. L'intervention sous forme de prises en charges socio- éducatives ou psychothérapeutiques vise alors à éveiller les mécanismes protecteurs et les processus psychiques obéissant à l'impératif de réguler la tension interne. L'objectif principal peut être

de préserver l'intégrité psychique du sujet ou du moins de ne pas trop l'altérer.

L'objectif commun de ces différents procédés est d'aider les personnes ou les groupes familiaux à trouver des ressources en eux et à stimuler les ressorts psychologiques pour faire face aux situations difficiles de leur vie. Certaines interventions sont centrées sur la prévention des conduites dans le cadre d'environnements considérés comme à risque. Ainsi des programmes d'accompagnement éducatifs sont établis auprès de populations identifiées comme en danger, vivant dans un environnement défavorable ou pathogène.

D'autres approches, en revanche, s'inscrivent dans une perspective thérapeutique de soin et de soutien des personnes ou des groupes qui ont subi des situations traumatisques (deuils, accidents, guerres, catastrophes naturelles).

Ainsi, de nombreux chercheurs et praticiens explorent des méthodes d'aide auprès des individus ou des groupes, à partir des théories de la résilience. L'investigation peut porter également sur les ressources et soutiens familiaux, afin de travailler sur les potentiels familiaux susceptibles d'aider à la résilience individuelle.

Enfin, l'investigation va aussi s'intéresser aux soutiens sociaux, communautaires, religieux ou socioculturels sur lesquels l'individu pourra s'étayer. Notons que selon Ann Masten (2014) les ressorts de la résilience ne sont pas forcément extraordinaires, le processus de résilience ne s'appuie pas sur des caractéristiques rares ou spéciales, mais sur des aspects ordinaires ce qu'elle appelle la « magie ordinaire » (ordinary magic).

Certains cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et permettant de pallier les défaillances familiales (Anaut, 2015,p145.146.147).

6- Limites et critiques du concept de résilience

6-1 Limites biologiques

Le fait que l'homme soit soumis à des déterminants génétiques (sexé, couleur des yeux, 7 000 maladies génétiques) ne signifie absolument pas que l'homme est génétiquement déterminé. Mille autres

déterminants interviendront à leur tour. Pourtant, au commencement était l'alphabet génétique. La génétique moléculaire a découvert que les garçons maltraités porteurs d'un allèle entraînant une forte activité de l'enzyme mono-oxydase A, témoin du transport de la sérotonine (neuromédiateur qui renforce l'humeur), non seulement affrontaient mieux la maltraitance, mais, par la suite, reprenaient plus facilement un bon développement. Les petits transporteurs de sérotonine, face à la « même » agression de coups, d'humiliations ou d'abandon, souffraient de dépressions quatre fois plus nombreuses.

Ceux qui aiment les causalités linéaires ont donc parlé de « gène de la résilience », mais ceux qui s'entraînent aux raisonnements systémiques ont appris dans les mêmes publications que les gros transporteurs de sérotonine avaient eu des réactions émotionnelles plus paisibles qui les avaient rendus capables d'aller chercher un soutien affectif nécessaire. Aucun gène ne peut s'exprimer en dehors de son milieu, et même les maladies génétiques qui provoquent de graves altérations cérébrales subissent l'influence de l'entourage qui aggrave les troubles ou les diminue.

Un gros transporteur de sérotonine, isolé affectivement après la maltraitance, souffrira quand même de graves troubles du développement. Et, quand un petit transporteur, effondré par la « même » maltraitance, parvient à rencontrer un soutien affectif, il manifestera envers lui un hyper attachement anxieux capable de déclencher un processus résilient. Dès le début du développement, ce qui limite la résilience, c'est l'isolement sensoriel, la carence affective des premiers liens, bien plus que les déterminants génétiques.

6-2 Limites affectives

L'acquisition très précoce d'un style affectif socialisateur imprègne dans la mémoire une tendance relationnelle. Quels que soient la culture ou le niveau socioculturel des parents, deux enfants sur trois ont acquis vers l'âge de 10 mois un attachement sûr. En cas de malheur, ces enfants gardent dans leur mémoire une acquisition relationnelle, un facteur de résilience qui leur permet d'aller eux-mêmes chercher une base de sécurité. À l'opposé, un enfant sur trois a acquis un attachement insécurisé. En cas de malheur, sa froideur affective, son ambivalence ou sa confusion le rendent plus difficile à aider. En cas de trauma, ces enfants ont acquis un facteur de vulnérabilité. Quand le milieu est stable et sécurisant, un attachement insécurisé donne un style relationnel qui n'est pas pathologique, mais, en cas de malheur, ce mode d'interaction aura organisé une niche affective appauvrie (moins de rencontres, moins de jeux, moins de partage émotionnel) qui diminue la possibilité d'un processus résilient. Lorsque cet

appauvrissement s'inscrit dans la mémoire, au cours des interactions précoces, l'enfant acquiert un facteur de vulnérabilité. Un abandon précoce, un isolement sensoriel, un deuil lors des petites années, une négligence affective trace dans le cerveau une mémoire sans souvenir.

Lorsqu'un substitut affectif est proposé à l'enfant (nouvelle famille, institution, réinsertion sociale), on constate sans peine une évolution résiliente. L'enfant diminue ses activités autocentrées (balancements, stéréotypes) et, progressivement, s'oriente vers les autres par ses comportements affectifs, ses jeux et ses verbalisations. Mais la trace non consciente reste dans sa mémoire et quand, des années plus tard, lors de l'adolescence, il doit devenir autonome à cause du surgissement du désir sexuel et de son besoin d'autonomie sociale, il éprouve avec angoisse le fait de devoir quitter sa base de sécurité familiale dans laquelle il ne peut plus vivre. Quand on suit pendant plusieurs décennies une cohorte d'enfants carencés préocurement, on constate, après une période de résilience, un effondrement psychique à l'adolescence: le nombre de dépressions et de suicides est trois fois plus grand que dans la population générale.

Pour que le processus de résilience se poursuive à l'adolescence, chez ces blessés précoces, il faut disposer autour d'eux des tuteurs de résilience (engagement religieux, artistique ou sportif), une « cible identificatoire attractive » qui les soutiendront dans ce virage de l'existence, très difficile pour eux. Ce style affectif acquis préocurement révèle une tendance relationnelle et non pas un destin inexorable. Le rôle de la fratrie a été sous-estimé dans ces reprises évolutives autant que dans leur entrave! Il n'est pas rare que l'évolution favorable d'un enfant blessé soit mal vécue par la fratrie qui a du mal à se développer, ou provoque parfois de la jalousie, même chez les parents ou la famille d'accueil.

L'entourage se sent bon et généreux quand il soutient un enfant blessé, mais parfois il est humilié par sa réussite. On retrouve le même problème dans tout couple : la stabilité affective joue un rôle majeur dans la poursuite d'un processus résilient, mais parfois il coûte cher, car « stabilité affective » ne veut pas dire « qualité du lien ». C'est pourquoi la résilience d'un enfant blessé dans sa famille blessée est souvent plus difficile que celle d'un enfant traumatisé recueilli dans une famille d'accueil où le lien est plus paisible.

6-3 Limites psychologiques

À ces facteurs de résilience biologiques et affectifs, la psychanalyse apporte un précieux outil de pensée et de soins. Les mécanismes de défense qui facilitent la résilience sont clairement identifiés: la

mentalisation semble le plus précieux, mais aussi la sublimation et l'humour qui permettent l'expression des émotions douloureuses sans provoquer le rejet ou la condescendance.

D'autres modes de défense empêchent la résilience: l'agressivité qui repousse les autres, la régression qui mène au renoncement, l'hypocondrie qui se trompe d'explication ou le refoulement qui protège en provoquant des conduites coûteuses, apparemment irrationnelles. Certains mécanismes de défense, momentanément protecteurs, peuvent entraver la résilience. Le refuge dans la rêverie permet d'éviter la souffrance infligée par le réel et, de ce fait, empêche de l'affronter. Quand le réel est insupportable (déportation, isolement des prisonniers, perte ou deuil), la vie mentale est moins douloureuse grâce à cette défense, mais, quand ce procédé persiste et coupe le sujet de la réalité, il peut mener à la mythomanie ou au délire. Le déni est le mécanisme de défense le plus habituel. Il fonctionne comme un plâtre sur une jambe cassée. Si l'on fait marcher trop tôt le blessé, on aggrave sa fracture, on ne provoque que de la souffrance. Le plâtre protège et permet un début de cicatrisation, mais on ne peut pas passer sa vie avec un plâtre. Une cohorte de traumatisés après les guerres du Proche-Orient a été suivie pendant plusieurs années. Ceux qui ont bénéficié du déni n'ont pas souffert, ils ont bien dormi et fait des projets de retour à la paix. Ceux qui n'ont pas pu maîtriser l'émotion d'effroi provoquée par la guerre ont souffert de syndromes psycho traumatiques Dix ans plus tard, le groupe « déni » a donné plusieurs évolutions différentes.

La plupart des traumatisés déniant se sentant plus forts et bien soutenus par leur entourage, ont pu évoquer les dégâts et les affronter. D'autres, isolés avec le trauma dans la mémoire, l'ont vu resurgir « comme si ça venait d'arriver ». Certains ont évolué vers un véritable clivage qui altérait les relations et les représentations de soi.

La réussite sociale n'est pas forcément une preuve de résilience. Quand un traumatisé se réfugie dans le travail exclusivement en s'amputant des relations affectives, on peut dire que la réussite sociale constitue un bénéfice secondaire du clivage névrotique, mais on ne peut pas parler de résilience qui implique une reprise de tous les développements. Un des pièges les plus dangereux de la résilience se trouve dans son pouvoir abusivement explicatif. L'agonie traumatique et sa résilience monopolisent tellement la conscience que tous les événements qui surviennent ensuite sont ramenés, « expliqués », par cette tragédie, comme une sorte d'initiation.

Cette mise en lumière excessive du trauma et de sa résilience met à l'ombre toute tentative d'exploration de l'inconscient. Ce qui n'empêche pas beaucoup de traumatisés de tenter l'aventure de la

psychanalyse. Ils découvrent alors qu'on ne peut pas réduire une existence à son trauma, faisant ainsi de la psychanalyse un tuteur de résilience explicite.

7- Application clinique et interventions

Le modèle de la résilience propose une perspective nouvelle des prises en charge des personnes et des familles dites en difficulté. Il encourage les intervenants – psychologues, travailleurs sociaux, mais aussi soignants, éducateurs et enseignants – à prendre en compte et à mobiliser les capacités des sujets ou des familles.

Depuis quelques décennies, cet objectif de « pro- motion de la résilience » a donné lieu à diverses utilisations de techniques et de dispositifs empiriques visant à développer la résilience. Les interventions s'appuient aussi bien sur des méthodes d'entretien à visée thérapeutique ou non, que sur la construction de protocoles spécifiques destinés à aider les sujets.

-Les applications cliniques des théories sur la résilience peuvent concerner deux axes principaux:

- Les prises en charges individuelles ou groupales des sujets en souffrance (individus, familles, communautés).
- L'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention.
- Les pratiques de prévention visant à modérer les effets délétères dans le cadre d'une anticipation des conséquences négatives des risques encourus par les sujets. L'intervention sous forme de prises en charges socio- éducatives ou psychothérapeutiques vise alors à éveiller les mécanismes protecteurs et les processus psychiques obéissant à l'impératif de réguler la tension interne. L'objectif principal peut être de préserver l'intégrité psychique du sujet ou du moins de ne pas trop l'altérer.

L'objectif commun de ces différents procédés est d'aider les personnes ou les groupes familiaux à trouver des ressources en eux et à stimuler les ressorts psychologiques pour faire face aux situations difficiles de leur vie. Certaines interventions sont centrées sur la prévention des conduites dans le cadre d'environnements considérés comme à risque. Ainsi des programmes d'accompagnement éducatifs sont établis auprès de populations identifiées comme en danger, vivant dans un environnement défavorable ou pathogène.

D'autres approches, en revanche, s'inscrivent dans une perspective thérapeutique de soin et de soutien des personnes ou des groupes qui ont subi des situations traumatisques (deuils, accidents, guerres, catastrophes naturelles).

Ainsi, de nombreux chercheurs et praticiens explorent des méthodes d'aide auprès des individus ou des groupes, à partir des théories de la résilience. L'investigation peut porter également sur les ressources et soutiens familiaux, afin de travailler sur les potentiels familiaux susceptibles d'aider à la résilience individuelle.

Enfin, l'investigation va aussi s'intéresser aux soutiens sociaux, communautaires, religieux ou socioculturels sur lesquels l'individu pourra s'étayer. Notons que selon Ann Masten (2014) les ressorts de la résilience ne sont pas forcément extraordinaires, le processus de résilience ne s'appuie pas sur des caractéristiques rares ou spéciales, mais sur des aspects ordinaires ce qu'elle appelle la « magie ordinaire » (ordinary magic).

Certains cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et permettant de pallier les défaillances familiales (Anaut, 2015,p145.146.147).

Synthèse

Le processus de résilience renvoie à un potentiel humain, individuel ou groupal, de résister à des situations traumatisques en développant des ressources créatrices pour émerger de l'adversité et reprendre un nouveau développement. Parmi les ressources qui facilitent la résilience, l'humour occupe une place particulière, il peut s'exprimer à différents moments du processus. Face aux traumatismes, l'humour apparaît comme un substrat sur lequel peut se bâtir le processus de résilience.

Chapitre II

L'échec au baccalauréat

Préambule

L'échec scolaire est un sujet complexe et préoccupant qui touche de nombreux élèves à travers le monde. Il ne s'agit pas seulement d'un simple échec dans les résultats académiques, mais d'un phénomène qui peut avoir des répercussions profondes sur la vie des jeunes.

En effet, l'échec scolaire peut être le résultat de divers facteurs, notamment des problèmes socio-économiques, des difficultés d'apprentissage, ou encore un manque de soutien familial.

I- l'échec scolaire en générale

1- Définition échec scolaire

Situation d'un élève dont les résultats ne satisfaisant pas aux normes de l'école. L'échec scolaire se traduit par des mesures institutionnelles (redoublements de classe, orientations imposées) et l'une de ses conséquences est la sortie du système éducatif d'un certain nombre de jeunes qui n'ont pu y acquérir ni diplôme, ni qualification professionnelle.

« L'échec scolaire est le fruit d'une mauvaise adaptation de l'élève, mais aussi d'une mal-adaptation de l'école à son rôle éducatif. Il implique aussi la non-adéquation de l'école du niveau d'acquisitions d'un enfant par rapport aux objectifs définis par les programmes correspondant à son âge » (Coslin, 2013, p.115).

Gilbert Lovey et Maurice Nanchen (1998) Selon eux, l'échec scolaire est « le résultat de la rencontre d'une fragilité et d'une pédagogie, dans un environnement et selon un déroulement diachronique

« L'échec scolaire est le fait pour un écolier ou un étudiant de n'avoir pu, faute de succès suffisant, parvenir au terme d'un cycle entrepris. C'est aussi le fait de n'avoir pas acquis dans les temps impartis par l'école, les nouveaux savoir-faire prévus par les programmes » (Gaillard, 2010, p. 54).

2- Les théories explicatives de l'échec scolaire

De nombreuses théories ont été élaborées afin de comprendre le phénomène de l'échec scolaire, d'en analyser les mécanismes et d'en identifier les causes. Ces approches peuvent être regroupées en deux grands courants : le courant psychologique, d'une part, et le courant sociologique, d'autre part. :

2.1. Les théories psychologiques : Expliquent l'échec scolaire par deux variantes, l'une génétique et l'autre psychoaffective.

• La première variante explique l'échec scolaire par des troubles et déficiences intrinsèques à l'individu qui peuvent être détectées par des tests, d'après cette théorie, l'intelligence est déterminée biologiquement.

• La deuxième met en rapport le processus de construction de la personnalité de l'enfant avec le déroulement de la société. Certains chercheurs ont établi des corrélations étroites avec l'échec scolaire et des situations psychoaffectives particulières. Durant les grandes étapes de sa scolarité, l'enfant va connaître des moments de rupture (du pré-primaire à l'enseignement supérieur en passant par le primaire et le secondaire). Chaque moment de rupture exige une adaptation à de nouvelles situations. Les enfants n'auront pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. (MBA, Essogho , 2011. p 2).

2.2. Les théories sociologiques

Expliquent l'inégalité des résultats scolaire des élèves qui sont classées en deux catégories : Les théories macrosociologiques et les théories macrosociologiques ;

• La première catégorie vise à expliquer les inégalités des résultats scolaires par les faits sociaux à partir de la structure globale de la société. (cf théorie de la reproduction BOUDIEU et PASSERON et la thèse de BEAUDELOT et ESTABLET).

• Les théories macrosociologiques, à travers l'approche des choix rationnels et la théorie de l'autonomie relative, expliquent les variations du rendement scolaire à partir des éléments ou des sous-éléments de la structure globale. (MBA Essogho 2011. p 2, 3).

3- L'histoire de « l'échec scolaire »

C'est en 1960-61 qu'apparaît pour la première fois en France le terme échec scolaire. Auparavant, on ne parle que des insuccès marginaux (« les inadaptés ») ou folkloriques (« les cancres ») mais l'échec scolaire en tant que problème social ou en tant que phénomène massif est inconnu. Et pourtant, les données statistiques de 1959 indiquent que 25% des élèves redoublent le CP, 60% des élèves de CM2 sont en retard, moins de 50% passent en sixième, 10% des jeunes seulement sont bacheliers et 60% des adultes de plus de vingt ans n'ont aucun diplôme.

En 1969. C'est alors que naît la notion d'échec scolaire. L'échec scolaire devient « un problème » social et national à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire devient la norme.

Cette notion connaît une deuxième expansion avec « la seconde explosion scolaire » (celle des universités) dans les années quatre-vingt. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fixe de nouveaux

objectifs au système scolaire : 100% de jeunes au niveau CAP-BEP et 80% au niveau baccalauréat. Le taux de bacheliers passe de 25% en 1975 à 50% en 1990 ; dans la même période, la proportion de jeunes scolarisés à dix-huit ans passe de 60% à plus de 80%. La réussite scolaire semble plus que jamais nécessaire à la réussite sociale. La préoccupation et la peur de l'échec croissent en même temps que l'exigence de réussite.

Une « troisième vague » apparaît au tournant des années 90 avec la montée du chômage (notamment celui des jeunes) et de « l'exclusion ». À partir du moment où la rentabilité de la formation scolaire s'affaiblit et où le chômage touche de plus en plus de jeunes diplômés, la notion d'échec scolaire s'étend à toutes les filières et structures d'enseignement qui ne garantissent plus l'insertion sociale et professionnelle (Gérard, Chauveau, p.7,8).

❖ **Commentaire**

L'échec scolaire a évolué au fil du temps. C'est qu'au départ, l'échec n'était même pas considéré comme un vrai problème, alors qu'en réalité les chiffres étaient déjà alarmants. On voit à quel point la société a changé, notamment avec la massification de l'école et l'élévation des attentes en matière de réussite.

Au début des années 60, même si les statistiques montrent déjà un fort taux de redoublements et de retards, on ne parle pas encore d'échec scolaire comme d'un vrai problème social. Ce n'est qu'en 1969, quand la scolarité après le primaire devient la norme, que le terme prend de l'importance.

Ensuite, dans les années 80, avec l'essor de l'enseignement secondaire et supérieur, les objectifs deviennent plus ambitieux : amener presque tous les jeunes jusqu'au CAP, BEP ou bac. Cette élévation du niveau attendu rend la réussite scolaire essentielle à la réussite sociale, et par conséquent, renforce la peur de l'échec.

Enfin, dans les années 90, l'échec scolaire prend une nouvelle dimension avec la montée du chômage des jeunes, même diplômés : l'école ne garantit plus l'insertion professionnelle, ce qui élargit la définition même de l'échec.

L'échec scolaire est une construction qui évolue avec les attentes de la société et du monde du travail.

4- Les formes d'expression de l'échec scolaire

4-1- Le redoublement

Il a pour but de favoriser l'apprentissage des notions non acquises, et de permettre à l'enfant de se trouver en situation de réussite scolaire. Le redoublement prend en compte le fait que chaque enfant est différent et à son rythme propre. C'est parfois lié à une question de maturité : certains enfants ont besoin de quelques mois, voire d'une année pour assimiler les notions apprises en classe.

Cependant, le redoublement n'a pas toujours les effets escomptés. S'il peut être bénéfique pour certains enfants qui le vivent comme une chance de réussite, d'autres au contraire le vivent comme un échec. Dans certains cas, le redoublement peut être générateur de stress pour l'enfant et la famille. Les enfants perçoivent parfois le redoublement négativement et n'en voient pas les avantages.

Le redoublement est une décision qui doit être envisagée par les parents et l'enfant, et avec l'équipe enseignante, en s'appuyant éventuellement sur un bilan psychologique projectif.

S'il s'avère que le redoublement atteigne profondément l'enfant, il sera donc préférable de lui faire rattraper ses lacunes pendant les vacances scolaires, ou, en fonction de son âge, d'envisager une réorientation scolaire ([Https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite](https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite)).

5- Les types d'échec scolaire

Il existe deux types d'échec scolaire :

5-1 type cognitif

Les élèves n'atteignent pas les objectifs pédagogiques ; ils n'ont pas les compétences requises, ils ont de mauvais résultats aux examens entre les cycles de scolarité (par exemple lors du passage du secondaire au lycée), aux concours à différents thèmes au niveau local, régional ou national. Le bas niveau des compétences est déterminé par le retard intellectuel, les lacunes motivationnelles, volitionnelles et opérationnelles, par exemple :

- un bas niveau d'aspirations et d'exportations.
- une attitude peu volontariste.
- l'absence d'habitudes de travail systématique ou d'auto-évaluation.
- des insuffisances au niveau de la pensée : incompétence de langage, incapacité

De mettre des informations en relation, incapacité d'une argumentation claire et précise, incapacité de concrétiser un principe, de formuler des conclusions ou des généralisations, absence d'esprit critique pour formuler des opinions personnelles.

5-2Type non cognitif

L'inadaptation de l'élève aux exigences scolaires, aux rigueurs de la vie scolaire. L'élève abandonne l'école, préfère la rue ou les groupes de jeunes non contrôlés. Les causes de cette inadaptation sont soit les problèmes individuels affectifs (par exemple, la crainte, le refus de l'école, à la suite des punitions sévères ou des conflits avec les professeurs et les parents), soit les caractéristiques psychoneuves de nature congénitale (hyperexcitabilité, déséquilibre émotionnel, impulsivité excessive) (Salceanu, Matei ,p,72,73)

❖ Commentaire

Le type d'échec scolaire non cognitif, qui ne dépend pas directement des capacités intellectuelles de l'élève, mais plutôt de son comportement, de son environnement et de son état émotionnel. Certains élèves, mal à l'aise avec les règles ou l'ambiance de l'école, finissent par s'en détourner complètement. Ce rejet peut venir de conflits avec les adultes (parents, professeurs), de traumatismes, ou encore de troubles de la personnalité comme l'impulsivité ou l'instabilité émotionnelle. Je trouve important qu'on souligne cet aspect, car il rappelle que l'échec scolaire peut aussi être le reflet d'un mal-être plus profond.

6- Les problèmes de l'échec scolaire

L'échec scolaire peut correspondre à six types de problèmes différents :

- Difficultés d'adaptation à la structure scolaire (perturbations comportementales et relationnelles)
- Difficultés d'apprentissage (problèmes cognitifs et manque de compétences)
- Procédures d'élimination ou de relégation (redoublement, placement en structure ou filière dévalorisée)
- Difficultés de passage d'un cycle à un autre
- Insuffisance ou absence de certification scolaire (évaluation et examen, diplômes)
- Difficultés d'insertion professionnelle et sociale (sortie du système scolaire et entrée dans le monde du travail) (Chauveau& Rogoas-Chauveau, p.12).

7- Les causes d'échec scolaire

7-1- Les causes liées à l'école

L'une des causes de l'échec 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 apprenait 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 Crahay (1996) 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 ».

Le redoublement s'inscrit alors comme l'un des prémisses 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.

Les enseignants s'accordent à caractériser l'élève en grande difficulté scolaire par son incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif et ce, selon trois degrés :

- l'élève qui a du mal à s'adapter au système,
- l'élève non adapté au système,
- l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté.

7-2 - Les causes psychologiques

7-2-1- Les troubles de l'apprentissage

Un trouble implique nécessairement un dysfonctionnement neurologique d'une ou plusieurs fonctions de la sphère psychique ou physiologique qui empêche l'enfant de traiter les informations. Il dispose de l'équipement nécessaire, mais ne peut l'exploiter de manière « optimale ». On peut parler de troubles structurels.

Les troubles d'apprentissage peuvent être limités à une fonction spécifique :

Le langage, la mémoire, l'attention/concentration, le calcul, les repères dans le temps et dans l'espace ou étendus à plusieurs domaines.

Les troubles spécifiques des apprentissages. Ils sont la conséquence de troubles cognitifs spécifiques neurodéveloppementaux, sans déficience intellectuelle, sans déficit d'acuité visuelle ou auditive non corrigé, sans autres troubles mentaux ou neurologiques, sans trouble psychologique, ni carence socioculturelle grave ou d'enseignement inadéquat. Ils perdurent tout au long de la vie.

Certains de ces troubles affectent les apprentissages précoces dont le langage et le geste.

Les troubles spécifiques des apprentissages sont : la dyslexie, la dyspraxie, la dysphasie, la dyscalculie, la dysgraphie, la dysorthographie, le TDA/H.

- La Dyslexie : trouble de l'acquisition et de l'usage du langage écrit. L'enfant a du mal à identifier les mots écrits. En revanche, la compréhension orale des personnes dyslexiques est d'un assez bon niveau car ils compensent par ce biais.

On distingue trois types de dyslexies :

- **La dyslexie de type lexico-sémantique**, qui se manifeste par une difficulté à reconnaître et à mémoriser la forme visuelle des mots écrits.
- **La dyslexie de type phonologique** se manifestant par une difficulté de mise en place des correspondances graphophonétiques et de manipulation mentale des sons du langage.
- **La dyslexie de type mixte** qui est la plus fréquente et qui combine les deux Précédent.

Selon Mazeau : « Les dyslexies sont définies par une difficulté massive et persistante d'accès à la lecture, chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé selon les normes habituelles, ne présentant ni trouble sensoriel, ni lésion neurologique patente, ni trouble envahissant du développement. »

- **La Dyspraxie** : trouble développemental de la pré programmation des gestes complexes, intentionnels et finalisés. Il se traduit par un trouble de l'acquisition de la réalisation du geste.

On distingue deux grandes catégories respectivement sur le versant d'acquisition de mouvement et sur le versant visuo-spatiale

- **Dyspraxie visuo-spatiale et dyspraxie visuo-constructive**

Sur le plan psychomoteur, un enfant dyspraxique manque d'aisance en motricité globale, tombe souvent, se repère difficilement dans le temps ou l'espace. A l'école, l'acquisition de l'écriture est laborieuse, le geste graphique est crispé, l'enfant forme mal ses lettres, écrit successivement trop petit ou trop gros.

En primaire, il a des difficultés à et à exécuter des gestes complets. Les devoirs sont brouillons. L'enfant souvent à l'aise à l'oral, est en difficulté à montrer ses compétences à l'écrit.

-La Dysgraphie

Trouble spécifique d'apprentissage de l'écriture. Elle est définie par une atteinte de la fonction graphique scripturale. Selon Ajuriaguerra, un enfant dysgraphique est « un enfant chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience »

La dysgraphie se décline en trois types

- **La dysgraphie motrice** : est une atteinte des capacités de programmation motrice de l'enfant. L'absence de programme moteur stable et reproductible expliquerait la variabilité de l'écriture présente chez les individus dysgraphiques.
- **La dysgraphie spatiale** : est une atteinte des capacités et des connaissances visuo-spatiales.
- **La dysgraphie linguistique** : correspond à des difficultés du choix des lettres (graphèmes) en raison d'un déficit visuo-spatial, ce qui donne lieu à des erreurs de choix et de place des lettres.
- **La Dysorthographie** : dans la CIM 10, ce trouble est défini comme : « Altération spécifique et significative de l'acquisition de l'orthographe, en l'absence d'antécédents de dyslexie et non imputable à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation

inadéquate. Les capacités à épeler oralement et à écrire correctement les mots sont toutes deux affectées. » (CIM 10 : Classification internationale des Maladies)

Le Trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) :

Trouble se manifestant par une impulsivité cognitive et comportementale associée à une atteinte importante des capacités d'attention. L'hyperactivité (agitation motrice constante) peut être ou non un symptôme associé.

L'impulsivité et l'hyperactivité pénalisent l'enfant fortement dans le domaine scolaire, sur le plan de ses apprentissages, du comportement ou dans ses relations sociales. (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02078883>)

Gherbaoui (2017) a défini les causes de l'échec scolaire comme suit :

L'école, le maillon faible de l'échec scolaire:

- L'élève et la catégorie sociale.
- Le fatalisme scolaire.
- L'inadaptation des programmes.
- Le redoublement.
- Les situations psychoaffectives.
- Les difficultés d'apprentissage.
- La phobie scolaire.
- Enfants précoces.
- Le Redoublement.

Selon (Sälceanu, 2017), Les causes de l'échec sont multiples

Le milieu socio-culturel détérioré lors de périodes vulnérables, comme la crise de l'adolescence, des conflits provoqués par différentes situations de vie, les transformations physiologiques liées au développement.

- Les erreurs de l'évaluation.
- Les excès de sévérité qui bloquent l'élève.
- Les événements familiaux stressants (maladie, divorce, conflits) :
- Le milieu familial : faibles ressources financières, indifférence, hostilité des parents envers l'école, conflits, relation conflictuelle au sein de la fratrie.

- L'influence négative des amis hostiles envers l'école.
- Le refus d'apprendre à cause des maladies.
- Les déficiences intellectuelles ou d'aptitudes.(Mémoire :Résolution des situations d'échec des apprenants à base de traces)

II -L'échec au baccalauréat

8- Les facteurs déterminant l'échec au baccalauréat

Potvin, P. (2012). Prévenir le décrochage scolaire mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents. Québec, Canada : Bélineau Éditeur.

8.1- Facteurs familiaux Socio-économique

Le vécu d'une situation socio-économique précaire dans la famille et les conditions qui lui sont associées (habitats pauvres, comportements à risque, inégalités en matière de santé, etc.), représentent des facteurs de risque fortement influençant la scolarité des élèves. Les parents dont la condition socioéconomique est précaire sont plus susceptibles d'avoir une faible scolarité. Des parents peu scolarisés peuvent être moins aptes à accompagner et à aider leur enfant sur le plan scolaire (devoirs et leçons), et ce, d'autant plus que l'enfant progresse dans son cheminement scolaire ou qu'il rencontre des obstacles à l'intérieur de celui-ci. Par ailleurs, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan scolaire. Ils peuvent, par exemple, exercer moins de supervision scolaire et avoir peu d'attentes relatives aux tâches d'apprentissage (Potvin, 2012).

8.2- Le climat familial

La famille, quant à elle, joue un rôle important dans la scolarité de leur fils adolescent. Les adolescents qui vivent dans un climat familial défavorable, où leur famille présente de faible niveau de cohésion et de soutien entre ses membres, le manque de communication et d'encouragement surtout de la part des parents, les conflits familiaux, les séparations, les déménagements,etc. peuvent déséquilibrer ces adolescents lycéens, ce qui affecte négativement sur leurs rendements scolaires.

Enfin, la pression parentale par rapport à la réussite au baccalauréat pourrait aussi causer des effets néfastes sur le plan psychologique du candidat au bac, car ils provoquent de l'anxiété, le stress, la dépression, et même une faible estime de soi chez leur fils adolescent.

8.3- Facteurs liés à l'environnement scolaire

Les facteurs de risque sur le plan scolaire constituent trois facteurs ; le climat de classe, la relation enseignant-élève et le climat socio-éducatif de l'école. Le climat de classe : les élèves à risque jugent le climat de classe problématique. Ils considèrent notamment que les élèves de leur classe s'impliquent peu dans leurs activités scolaires, qu'il y a peu d'affiliation entre les pairs et que l'enseignant s'implique peu auprès des élèves. Les élèves à risque soulignent également le manque d'organisation en classe et le non-respect des règles. De plus, ils déplorent qu'il y ait peu d'innovations pédagogiques (Potvin, 2012).

8.4 - La relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève joue également un rôle important dans la scolarité des candidats au bac. Les élèves qui vivent des relations positives avec les enseignants, ressentent que leurs enseignants préoccupent de leurs réussites et respectent leurs besoins, cela encourage et motive les élèves à faire des efforts, augmentant ainsi son engagement à ses tâches scolaires. A l'inverse, lorsque la relation enseignant-élève est négative cela peut montrer le manque de soutien, des encouragements et de valorisation de la part des enseignants, ce qui peut entraîner des effets négatifs sur leur rendement scolaire.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle fondamental dans la réussite de l'élève. Lorsque l'enseignant est présent (disponible) auprès des élèves, compréhensifs, les encourager, cela renforce la motivation à développer les connaissances et les compétences de ces derniers. Le climat socio-éducatif de l'école : réfère au climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance), aux problèmes présents à l'école (violence, indiscipline, accessibilité aux drogues, etc.) et aux pratiques éducatives (systèmes d'encadrement et de reconnaissance, qualité de l'enseignement, etc.). La qualité de ce climat, tributaire des interactions entre le personnel de l'école et les élèves, influence positivement ou négativement l'adaptation des élèves. On reconnaît qu'un bon climat socio-éducatif favorise la réussite éducative scolaire, tandis qu'un mauvais climat contribue à l'augmentation des difficultés vécues par les élèves (Potvin, 2012).

9- Facteurs déterminants l'échec scolaire

L'échec scolaire découle de plusieurs facteurs. Il est important de réaliser que ce phénomène n'est pas dû à une seule cause, mais qu'il a des origines multiples.

9-1- Facteurs externes**9-1-1- L'environnement familial et socioculturel**

La famille constitue le milieu naturel dans lequel l'enfant entre dans la vie et il commence son apprentissage de base sous l'effet d'une série de stimulants et d'expériences qui le conditionneront profondément tout au long de son existence.

Le climat affectif régnant au sein de la famille, ainsi que le niveau culturel de celle-ci déterminent dans une très large mesure la réceptivité et l'adaptation de l'élève pendant tout le processus de scolarisation.

La stabilité et l'équilibre existant entre ses parents et les relations entre les membres de la famille déterminent le climat affectif, base du processus de socialisation de l'enfant. Un environnement cordial, fait de compréhension et de responsabilité, favorise la confiance en soi et les rapports avec autrui, ce qui constitue le point de départ de l'éducation en tant que processus de communication.

Les caractéristiques culturelles et la situation économique de la famille influent fortement sur des facteurs aussi importants pour le processus éducatif que la motivation, les habitudes en matière d'étude et les propres espérances de l'enfant.

On peut dire que c'est dans ce milieu et à ce stade que se produit la première discrimination dans le domaine de l'éducation. Dans les foyers des classes sociales aisées, les éléments culturels de base sont présents :

Les parents ont en général un niveau culturel qui leur permet d'aider leurs enfants et de mettre efficacement à leur portée livres, revues, journaux, programmes télévisés et autres médias. Au contraire, dans les familles les plus pauvres, l'insuffisance de ces mêmes moyens désavantage les enfants par rapport à ceux des niveaux sociaux plus élevés. Le problème du bilinguisme, qui affecte des groupes de population très nombreux, lorsque l'enseignement est donné dans une langue officielle autre que la langue maternelle, est en rapport étroit avec les considérations antérieures.

Le phénomène touche profondément certaines minorités ethniques, celles qui émigrent vers des pays dont la langue est différente de la leur et celles qui viennent de zones plurilingues ou qui y vivent. Si, à l'origine, ces différences linguistiques sont de caractère culturel, elles deviennent fréquemment des problèmes politiques, susceptibles d'engendrer des conflits. Ainsi, on adopte des positions extrêmes en prétendant imposer sans aucun ménagement la langue considérée comme officielle, sans tenir compte de

l'enseignement de la langue maternelle. Les difficultés que cette attitude entraîne pour les écoliers, en particulier pendant les premières années d'études, sont considérables.

« Dans beaucoup de pays, les langues locales n'ont pas été auparavant utilisées comme véhicule d'un enseignement moderne et il faut créer un vocabulaire approprié avant de pouvoir rédiger les manuels »(Gimeno José, 1984, p32,33).

9-1-2- Facteurs géographiques et groupes de population défavorisés

Discrimination en matière d'éducation dans le milieu rural :

L'attention dont la population rurale a fait l'objet sur le plan de l'éducation a toujours été très inférieure en général à celle qui a été accordée à la population urbaine. Si certains conditionnements géographiques comme la distance, l'existence de noyaux de population dispersés et isolés et leur mode de vie ont exercé une influence, il n'en est pas moins évident que cette discrimination a été favorisée par certaines conceptions en matière de politique éducative.

Cette discrimination a eu pour effet de créer des différences importantes entre l'école urbaine et l'école rurale au détriment de cette dernière. On ne saurait considérer ces différences comme légitimes, se traduisant par des orientations et des méthodes susceptibles de mieux correspondre aux particularités de la vie rurale.

En fait, ce qui s'est passé dans bien des cas, c'est que l'on n'a pas construit suffisamment d'écoles ou que l'on a créé des écoles incomplètes avec une durée de scolarité plus courte qu'en milieu urbain.

On leur a attribué les maîtres les moins qualifiés, ou dépourvus de diplôme, ou formés dans des écoles normales rurales avec des programmes d'études inférieurs, même du point de vue de la durée, à ceux des écoles normales urbaines. Par ailleurs, l'isolement des petits noyaux de population et les longues distances que l'enfant doit souvent parcourir pour aller à l'école, avec la fatigue que cela entraîne pour lui, ainsi qu'une alimentation déficiente, ont une influence négative sur son rendement scolaire (Gimeno José, 1984, p35).

9-2- Facteurs personnels

Intelligence et aptitudes

Il existe des caractéristiques communes chez les élèves d'âge identique et d'un même degré scolaire, mais aussi des différences notoires dans leurs intérêts et leurs goûts, ainsi que dans leurs capacités intellectuelles.

Les différences mises en relief par les tests d'intelligence auxquels sont soumis des enfants ayant un âge chronologique de six ans sont parfois très importantes, avec des écarts d'âge mental de 2, 3 voire 4 ans. L'influence de ces écarts sur le rythme d'apprentissage ainsi que sur le redoublement des années d'études est notoire et constitue par conséquent l'un des facteurs les plus importants de ce que l'on appelle l'échec scolaire.

Comme ces différences ne concernent pas seulement la capacité intellectuelle, mais aussi certains aspects de la personnalité et, d'autre part, comme les objectifs de l'éducation vont au-delà du développement intellectuel pur et simple ou de l'acquisition de certaines connaissances, il est peu défendable et rarement réaliste d'envisager une homogénéisation fondée sur l'idée que les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs en un temps analogue, au même rythme d'apprentissage et qu'ils aient des intérêts semblables.

Ces différences individuelles chez les enfants sont un amalgame de celles qui sont innées et de celles qui tiennent au milieu dans lequel ils vivent. Si on ne les connaît pas, et si on ne connaît pas non plus les processus de maturation de l'enfant, il est facile de prédire que l'école commettra des erreurs et subira des échecs (Gimeno José, 1984, p42-43).

9-2-2- L'affectivité et les résultats scolaires

L'école n'a pas seulement pour objectif de dispenser des connaissances et d'assurer la formation intellectuelle. Cet objectif ainsi que l'influence exercée par d'autres facteurs sur l'intelligence obligent à tenir compte d'autres éléments. L'élève, en particulier celui qui ne trouve pas d'affection dans son foyer, a besoin que l'école lui offre la sécurité, qu'elle développe l'esprit de camaraderie, qu'elle contribue à sa stabilité émotionnelle. La réaction de l'enfant lors de ses premiers contacts avec l'école, avec le maître et avec ses camarades détermine en grande partie son rendement ultérieur.

Le « premier jour de classe » à l'école primaire, en particulier pour ceux qui n'ont pas reçu d'enseignement préscolaire, représente leur entrée dans un monde nouveau, qu'ils effectuent en adoptant une attitude d'attente faite de curiosité et d'inquiétude et non sans une certaine crainte. Dans ce nouveau milieu, l'enfant ne se sent plus protégé, il a l'impression d'être limité dans ses libertés et soumis à un régime de tâches, d'obligations et de limitations inconnu jusque-là. L'accueil de ses camarades, souvent hostile, le milieu affectif que le maître et l'école lui offrent, les caractéristiques du bâtiment scolaire, contribuent en grande partie à susciter l'intérêt de l'élève pour la vie et les tâches scolaires ou sa résistance et son aversion à leur égard, avec les répercussions négatives de tous ces éléments sur les résultats de son

apprentissage ainsi que sur d'autres aspects émotionnels et affectifs de sa personnalité(Gimeno José, 1984, p45).

9 .2.3- Les insuffisances personnelles

Chez certains élèves d'autres phénomènes génératrices de difficultés scolaires:

Troubles de la nutrition, problèmes de caractère organique, sensoriel, neurologique ou d'autre nature touchant particulièrement l'apprentissage, comme la dyslexie, la dyscalculie ou d'autres handicaps.

A ces causes d'inadaptation scolaire d'autres s'ajoutent comme le milieu scolaire lui-même quand il ne correspond pas aux intérêts, aux expériences et aux besoins de l'élève ou quand des problèmes se posent dans la relation affective maître-élève. Le jugement que le maître exprime à l'égard de son élève influe directement sur l'image que celui-ci a de lui-même ; si l'image que le maître se fait de l'élève est négative, elle contribuera à entraîner l'échec. Dans les échecs partiels de l'élève, la préférence du maître pour certaines matières au détriment d'autres ou l'inefficacité des méthodes qu'il applique jouent souvent un rôle majeur (Gimeno, 1984, p45).

9.3- Facteurs internes

9.3.1- Le système d'éducation

La structure et le fonctionnement des systèmes d'éducation nationaux conditionnent dans une large mesure les résultats en matière d'éducation.

Les causes affectives sont bien sûr en lien avec la réussite ou non de l'enfant. L'environnement affectueux est indispensable pour que le jeune enfant se développe et devienne un élève ayant envie d'apprendre et d'aller à l'école. « Ce sont les premières interactions avec la mère qui vont d'emblée présenter une importance fondamentale », (Perusset-Fache, 1999, p.101).

Ainsi, le développement psychique et cognitif de l'enfant ne peut se faire sans un environnement familial et affectueux adéquat. La relation mère-enfant ou famille-enfant est source d'échec, si elle n'est que très peu sollicitée. Principalement représentées par de l'angoisse, du stress ou encore de la démotivation, ces causes psycho-affectives seront davantage explicitées dans la deuxième partie de mon mémoire.

Lorsque l'on parle d'échec scolaire, nous ne pouvons pas oublier l'effet maître ou encore l'effet classe. Si l'enseigné ne voit aucun sens dans ce qu'il apprend, alors il ne pourra pas retenir. Une

dimension affective, comme l'indique Cherkaoui, 1996, dans l'œuvre de Perusset-Fache Nicole, est nécessaire pour établir une relation privilégiée entre le professeur et son élève, afin de le motiver. En son absence, le maître devra faire preuve de charisme professionnel afin d'éviter le décrochage, puis l'échec scolaire. La cause pédagogique est de ce fait, non négligeable.

Par conséquent, ces causes entraînent des difficultés d'apprentissage chez l'enfant, qui le conduiront, la plupart du temps, dans une situation d'échec scolaire. Ainsi, dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie, dysphasie sont les principaux troubles par lesquels peuvent être touchés ces élèves. L'inhibition des capacités intellectuelles de ces enfants peuvent également nuire à leurs relations sociales, c'est pourquoi les chercheurs, les institutions ou encore les personnels de l'éducation tentent de trouver des solutions pour lutter contre ces échecs.

10- Conséquence de l'échec au baccalauréat

L'échec scolaire a des répercussions de plusieurs types :

Les unes sur la personnalité de l'enfant et son comportement ultérieur ; d'autres qui l'incitent à abandonner ses études la famille elle-même est affectée par les résultats scolaires ; pour sa part, l'abandon prématué de l'école entraîné fréquemment par les échecs est l'une des causes de l'analphabétisme enfin, le coût de l'enseignement augmente dans une mesure qui peut être très grande dans les pays où le nombre des redoublants est élevé.

10-1- Conséquences individuelle

La fin des études représente pour l'élève qui n'a pas été reçu un moment critique qui a des conséquences quant à l'image qu'il a de lui-même, l'opinion que les autres ont de lui et provoque des réactions de mécontentement dans sa famille. Il réagira plutôt en perdant confiance en lui et en ses possibilités intellectuelles que comme quelqu'un qui reçoit un stimulant. 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, cet «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. Il n'est pas rare que, à la fin de l'année scolaire, l'échec conduise certains à la fugue ou à des conduites dégradantes comme la toxicomanie, voire tragiques comme le suicide. 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.

Quand la promotion est automatique, il n'existe pas toujours des cours de rattrapage systématiques pour les élèves retardés ; en conséquence, bien qu'ils passent d'un cours à l'autre, les différences de niveau des connaissances entre eux et leurs camarades peuvent s'accentuer encore davantage (Gimeno José, 1984, p60).

10.2- Conséquences pour le milieu familial et social

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, l'enfant pourra obtenir de meilleures notes ; elle n'ignore pas en effet que le niveau d'études sanctionné par le «diplôme» est l'une des clefs de l'emploi et du succès dans la majeure partie des sociétés actuelles.

10.3- Conséquences pédagogiques

L'enseignant devra faire preuve : D'avantage de souplesse pour accepter les apports des élèves. D'une rigueur accrue pour compenser cette « intrusion », gérer ces apports et aider les élèves à les structurer. D'une grande attention au climat affectif du groupe (enfants parfois fragiles). D'ouverture face à la pluridisciplinarité pour favoriser le travail de groupe entre élèves et entre collègues (Tordjman, 2005)

10.4- Conséquences chez l'élève

Cet échec scolaire a des répercussions sur la personnalité de l'élève et son comportement ultérieur, s'il doit redoubler , il perdra le contact avec ses anciens camarades, et sera pour les nouveaux celui qui n'a pas réussi l'année précédente, cet échec laissera des traces dans les cas extrêmes, surtout quand l'élève la peur des réactions et des châtiments venant de la famille, il peut y avoir des conséquences imprévisibles et sur tout grave, il n'est pas rare que l'échec scolaire conduisent certains vers des conduites graves comme la toxicomanie. Quant à ses réactions, le concernant peut réagir de deux manière totalement différentes l'une de l'autre, la première c'est de prendre l'échec comme un stimulant qui le pousse à faire des efforts et à essayer d'obtenir de meilleurs résultats à l'avenir, ou bien, il va rejeter

totalemen ce qui rappelle les études et la vie scolaire, il va se détache de l'école de manière définitive (Torjman,2005).

10.4- Conséquence psychologique

L'anxiété se caractérise par un vécu quasi permanent d'inquiétude et d'appréhension alors que le stress est une réaction "normale" d'adaptation. De manière plus pratique, l'anxiété se caractérise par le fait de continuer à être dans un état de stress sans la présence d'un agent stressé. Ainsi le stress peut se transformer en anxiété, c'est-à-dire qu'une accumulation de stress couplée avec une incapacité à y faire face peut conduire progressivement à des troubles anxieux. « Les enfants ne parviennent généralement pas à expliquer leur anxiété. Ils ont beaucoup de difficultés à parler de leurs craintes ou de leur angoisse » (Servant, 2005, p.50)

« Le stresse n'est pas une émotion :il s'agit d'une adaptation physiologique et psychologique à une situation qui nécessite un surcroît d'énergie afin d'y faire face » (George,2005, p 22)

Chez les élèves préparant le baccalauréat, le stress et l'anxiété peuvent se manifester par divers troubles psychosomatiques tels que des douleurs abdominales, des nausées ou une fatigue excessive. Ces malaises sont souvent utilisés, consciemment ou non, comme des moyens d'éviter les cours, les examens, voire les interactions sociales.

L'estime de soi : est le degré auquel on estime sa valeur personnelle ou la réputation, bonne ou mauvaise, que nous avons auprès de nous-même, c'est l'appréciation favorable de soi-même. Il s'agit donc d'une évaluation, c'est-à-dire d'un jugement de valeur à propos de soi. (Saint-Paul, 2004, p.7)

Les élèves candidats au bac ayant une faible d'estime de soi, se sentent généralement incapables et sans espoir de réussir leur baccalauréat, car ils ont peu de confiance à leurs capacités ce qui affecte négativement leurs performances scolaires

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.

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. 2007, p.213).

Chez l'enfant, l'estime de soi repose principalement sur quatre sources : les parents, les enseignants, les camarades de classe (ou plus largement les élèves de l'école) et les amis proches. Plus l'enfant est jeune, plus sa confiance en lui dépend de la manière dont il est perçu par les autres. Ainsi, le regard et le jugement portés par les parents et les enseignants jouent un rôle essentiel dans la construction de son estime de soi.

10.3- Conséquences pour l'analphabétisme

Une scolarité courte, qui ne permet pas à celui qui l'a suivie de dominer les matières fondamentales (lecture, écriture et calcul), jointe à un manque de pratique dans ces matières, ce qui est le cas dans certains milieux, le milieu rural en particulier, faute de bibliothèques ou pour d'autres raisons, conduira nécessairement à l'analphabétisme par perte de l'habitude de lire et d'écrire chez les enfants et les adultes.

Certaines recherches portant sur d'anciens élèves de l'école primaire qui n'avaient fréquenté l'école que deux ou trois ans ont montré que le pourcentage d'analphabètes était plus élevé chez les sujets de ce type parvenus à l'âge adulte. C'est pourquoi l'espoir de voir les campagnes d'alphabétisation des adultes venir à bout de l'analphabétisme diminuera si, parallèlement, l'enseignement primaire complet n'est pas généralisé.

D'autre part, l'école ne peut avoir pour but unique, de nos jours, l'enseignement des matières fondamentales ; elle doit aussi permettre la culture des valeurs, enseigner le «savoir-faire», dont personne ne doit manquer pour se réaliser en tant qu'individu et pour s'intégrer à la société environnante. Cette formation de base, complète et solide, est nécessaire à l'exercice conscient des droits de l'homme.

D'autre part, elle représente la base essentielle du droit à un enseignement qui ne s'arrête pas à ce niveau mais permet d'accéder aux autres niveaux.

On affirme avec raison que, dans bien des cas, l'échec engendre l'échec. Les études en la matières réalisées en Amérique latine font apparaître que près de 14% des élèves redoublent, voire triplent une même année de l'école primaire'. Il convient cependant d'admettre ce pourcentage avec certaines réserves car il peut être attribué en partie au fait que, dans les écoles où la scolarité légale et réelle ne dépasse pas deux, trois ou quatre ans, certains élèves ayant terminé leurs études sans avoir subi d'échec continuent à assister aux cours du dernier degré (Gimeno, 1984, p.61).

10.4- L'abandon scolaire

Par le fait qu'il interdit l'accès aux autres niveaux d'enseignement, l'abandon scolaire, entraîné par l'absence de notes suffisantes ou pour toute autre raison, prive les enfants de nombreux atouts pour le reste

de leur vie. Même lorsqu'il a suivi tout l'enseignement primaire, l'enfant qui n'a pas obtenu de notes suffisantes ni, par conséquent, le certificat ou le diplôme correspondant, ne peut, dans certains pays, avoir accès à l'enseignement général, ce qui l'oblige à entrer en apprentissage.

En dehors de son effet discriminatoire, cette obligation contribue à enlever tout prestige à l'enseignement professionnel et aux activités manuelles, si nécessaires par leur valeur formative et leurs répercussions favorables sur l'économie (Gimeno, 1984, p.61).

10.5- Le coût de l'échec

Une autre conséquence très importante de l'échec scolaire, due au fait qu'il entraîne le redoublement, se manifeste dans le domaine économique par deux phénomènes :

- l'incorporation au monde du travail de celui qui a été victime d'un échec scolaire.
- le financement du système d'éducation.

S'il est vrai, certes, que le fait d'avoir fréquenté l'école, même pendant un temps assez court, assure toujours un certain niveau de connaissances, et que, dans ce sens, on ne peut considérer comme totalement perdus les efforts déployés par l'élève, ni les dépenses que cela suppose, il est évident que, dans la majeure partie des cas, celui-ci sera incorporé au monde du travail à des postes inférieurs et que son manque de formation se répercutera sur sa productivité.

Sur les budgets d'éducation, le redoublement fait peser une charge supplémentaire qui variera en fonction du nombre des redoublants et du coût de chaque élève dans le pays. Il a été question dans les pages précédentes des pourcentages considérables de redoublants. Chacun d'eux occupe une place à l'école ; quand leur nombre s'élève à des centaines de milliers ou à plusieurs millions, le nombre des maîtres nécessaires, des locaux ainsi que des autres moyens d'enseignement représente des sommes énormes.

Sur un autre plan, la désertion scolaire peut être un important facteur de troubles sociaux. Le fait que l'enfant qui ne fréquente pas l'école dispose de son temps et le sentiment de frustration que suscite chez lui l'échec scolaire peuvent le conduire vers la délinquance ou la drogue, quand il n'est pas exploité à des fins de mendicité, ou astreint à des travaux qui ne sont pas de son âge. Ces conséquences de l'abandon ou, en définitive, de l'échec scolaire ont une importance primordiale car elles contribuent à la fois à rendre l'individu malheureux et à susciter chez lui des réactions asociales avec ce que cela comporte de dangers (Gimeno, 1984, p.62).

11- Prévention de l'échec scolaire

11-1- Valeur formative et sociale

Dans la lutte contre l'échec scolaire, l'éducation préscolaire revêt une importance particulière, tant du point de vue psychologique que sur les plans pédagogique et social. Du fait que son action s'exerce sur ces différents plans, l'éducation préscolaire est l'un des meilleurs moyens de prévention de l'échec.

Le développement physique et psychologique de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge de six ans est bien plus rapide qu'à aucune autre étape ultérieure de sa vie; en effet, au cours de ses trois premières années, son système nerveux central se développe rapidement sous l'effet de facteurs biologiques, psychologiques et culturel. Pendant cette période, le désir d'apprendre est présent chez tous les enfants, à condition qu'ils ne souffrent pas de déficiences graves, mais il ne mûrit que sous l'influence du milieu familial et du milieu scolaire. La curiosité, si nécessaire pour le développement intellectuel et un apprentissage fécond, peut se relâcher beaucoup si l'on ne répond pas d'une manière satisfaisante aux questions, si fréquentes au cours de cette première période de l'enfance.

Les racines de l'intelligence, comme le dit Piaget, plongent dans le milieu et, quand celui-ci est favorable, les étapes du développement mental se succèdent à un rythme régulier.

Ces années sont cruciales pour la formation physique, intellectuelle et morale de l'individu et revêtent la plus grande importance pour l'épanouissement de ses aptitudes logiques ou linguistiques, de son équilibre affectif et de sa sociabilité.

Prendre en considération la réalité psychologique du jeune enfant; provoquer (chez lui) une participation authentique, à sa propre éducation; l'éducation préscolaire doit être essentiellement une préparation à la vie et une construction des fondements de la vie personnelle ultérieure; lui donner, de très bonne heure, l'habitude de chercher lui-même les moyens de contourner un obstacle, de vaincre une difficulté, d'apporter une solution originale à un problème pratique; lui donner (enfin) les moyens de s'intégrer à des groupes sociaux de plus en plus importants.

L'éducation préscolaire systématique est essentielle à l'ordre social; il est incontestable en effet qu'elle contribue à atténuer les différences tenant au milieu socioculturel familial; en outre, elle offre des possibilités aux mères qui travaillent, de plus en plus nombreuses tant dans le pays industrialisés que dans les moins avancé. Plus en plus nombreuses tant dans le pays industrialisés que dans les moins avancé. La portée de l'éducation préscolaire, en tant qu'activité exercée systématiquement dans les écoles maternelles, les jardins d'enfants et d'autres établissements est limitée; on estime en effet qu'à peine un

enfant sur dix en bénéficie. L'éducation préscolaire est encore un domaine dans lequel les inégalités économiques et les différences de caractère régional jouent au détriment des sujets auxquels elle serait le plus nécessaire.

D'un autre côté, sa faible portée est due au fait qu'elle n'est pas considérée comme obligatoire et qu'elle dépend en grande partie de l'initiative privée qui, en général, ne s'étend pas au milieu rural. (Gimeno José, 1984, p70,71).

11.2- Coopération de la famille

La collaboration de la famille, toujours nécessaire dans l'ensemble du système éducatif, revêt une importance encore plus grande dans l'éducation préscolaire. Des expériences fructueuses ont été faites dans le domaine de la formation des parents à cette collaboration. Ces expériences, «Children's House», «Red House»,

Dont les buts et l'esprit étaient différents, ont montré la nécessité urgente d'une coopération entre les parents et l'école qui assure leur connaissance mutuelle, garantie de l'efficacité du système éducatif. C'est en effet le système lui-même qui devrait mettre en place les véhicules permanents de l'information et de la formation à l'intention des parents et, par conséquent, susciter des attitudes favorables au Travail scolaire.

Il ressort de ce qui précède qu'il importe de faire bénéficier plus particulièrement de l'éducation préscolaire les régions les plus défavorisées sur le plan socio-économiques. Cela suppose des exigences diverses et onéreuses : une formation spécialisée des maîtres à ce niveau, la construction de locaux, l'augmentation des effectifs, etc.

C'est là une tâche difficile pour bien des pays mais une répartition plus équilibrée des ressources financières destinées aux divers niveaux de l'éducation et l'affectation à ce type d'éducation d'une bonne partie de l'aide internationale permettraient de remédier efficacement aux carences actuelles (Gimeno José, 1984, p.74).

11.3- Éducation et collaboration des parents

11.3.1- Les obligations familiales

La famille et les parents tout spécialement sont responsables au premier chef de l'éducation des enfants, ce qui leur confère aussi des droits dont l'étendue et les limites varient suivant la législation des pays. Les parents ne sont pas seulement responsables de l'alimentation de leurs enfants mais doivent aussi assurer leur développement intellectuel, linguistique, social et affectif.

La famille offre une gamme variée de comportements, de systèmes de valeurs et de modes de vie qui exercent une influence profonde sur la mentalité de l'enfant. Certains phénomènes, qui se reproduisent de plus en plus à l'époque actuelle, sont de très importants facteurs de perturbation pour la formation de l'enfant, notamment le divorce, la mère célibataire et la tendance croissante à faire vivre les vieillards hors de leur famille.

D'autres facteurs, en revanche, exercent une influence qui peut être favorable: la réduction des horaires de travail et les vacances, par exemple, qui permettent au père de mieux se consacrer à son rôle d'éducateur.

Les limites entre les droits de la famille et ceux de l'Etat varient d'un pays à l'autre. La Déclaration des droits de l'homme établit le principe du droit des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Le problème fondamental des droits de la famille et de ceux de l'Etat est celui de savoir si la fonction exercée par l'Etat est principale ou subsidiaire.

Si ce problème des attributions de l'Etat et de la famille et celui des rapports entre l'une et l'autre est posé sous l'angle de l'efficacité et du rendement de l'éducation et, par conséquent, du succès et des résultats de l'élève, il est évident qu'une collaboration étroite et fructueuse est nécessaire pour que ces objectifs soient atteints (Gimeno, 1984, p.75).

11.3.2- Formes de collaboration

L'éducation des parents a pris de nos jours une importance croissante dans certains pays. Les changements intervenus dans la conception de la vie familiale jouent un rôle notoire en la matière. L'attitude du père, jadis très autoritaire en général, est plus équilibrée par rapport à celle de la mère, du fait que la responsabilité paternelle est partagée avec la mère et les enfants eux-mêmes.

Les changements sociaux et, en outre, l'adoption de valeurs distinctes de celles qui étaient prônées par la famille traditionnelle, le conflit des générations, plus accusé maintenant qu'aux époques passées, imposent également de nouvelles exigences aux Parents.

Il est souhaitable que l'éducation des parents débute pendant la période pré matrimoniale ou celle de la vie « en couple » pour qu'ils prennent conscience des obligations et des responsabilités qu'implique la paternité et du fait que l'avenir de l'enfant dépendra dans une large mesure du rôle que joueront les parents au cours des premières années de son existence.

Cette préparation pré matrimoniale doit être complétée par celle que les services d'orientation familiale seront en mesure de fournir quand des problèmes réels leur seront soumis, après la naissance de l'enfant.

La famille peut jouer, en collaboration avec l'école, un rôle sur différents plans: travail éducatif en commun axé sur des tâches concrètes, relation systématique avec les maîtres, participation à la gestion des établissements scolaires, activités fondées sur les compétences professionnelles respectives des parents; utilisation de leur connaissance de leurs enfants pour aider les maîtres à mieux les comprendre, participation aux activités permettant une meilleure étude de l'environnement sous ses différents aspects et constitution d'associations de parents destinées à collaborer avec l'administration de l'enseignement, aux différentes étapes de celui-ci.

La coopération avec l'administration de l'enseignement offre aussi de très grandes possibilités aux parents : participation à des institutions, adhésion à des organismes de l'administration elle-même, à des commissions de réforme de l'éducation, etc., ou encore participation aux activités d'associations de parents d'élèves, dont les opinions concernant les problèmes d'éducation sont communiquées aux organes officiels.

La législation de presque tous les Etats offre aux parents divers cadres de collaboration: conseils scolaires, dans les institutions d'enseignement qui en possèdent, fondations scolaires ou conseils nationaux de l'éducation.

La collaboration la plus directe et la plus efficace, qui permet d'éviter ou de pallier les échecs scolaires, est celle qui s'exerce au moyen de rencontres fréquentes entre parents et enseignants. Ces contacts permettent de suivre de très près les processus éducatifs et d'identifier les difficultés rencontrées dans l'apprentissage ou les autres problèmes posés par la formation des élèves (Gimeno José, 1984, p.76).

11 .3.3- Orientation scolaire et personnelle

Nécessité d'une orientation

L'orientation scolaire constitue un moyen efficace de prévenir l'échec scolaire et de déterminer les mesures adéquates à prendre à cet effet. Elle permet, par la connaissance de l'enfant, d'identifier les problèmes ou les difficultés qu'il peut rencontrer dans ses études et de distinguer parmi les élèves, ceux qui auront probablement besoin d'activités de soutien, voire d'une éducation spéciale. Mais l'orientation va plus loin que le simple diagnostic: elle donne à l'élève la possibilité de prendre des décisions face aux différentes options et situations qui s'offrent à lui.

Vue sous cet angle, l'orientation n'a pas seulement un caractère scolaire et n'est pas circonscrite au processus d'apprentissage ; elle est aussi personnelle et joue un rôle dans la formation de la personne humaine : ce rôle consiste tant à contribuer au développement de l'enfant dans son processus d'apprentissage qu'à l'aider à se connaître lui-même et à se forger ses propres critères face aux problèmes et aux valeurs.

L'orientation vise donc aussi, au-delà des objectifs cognitifs, le domaine affectif. Si l'on conçoit ainsi l'orientation, il est évident que tant le maître que les équipes d'orientation ont d'importantes responsabilités. Le maître, par son contact quotidien avec l'enfant, est bien placé pour évaluer ses difficultés d'apprentissage, ses rapports avec ses camarades, son comportement et, en définitive, les caractéristiques de sa personnalité en formation. Pour qu'elle soit suffisamment complète et facilite l'orientation nécessaire, cette connaissance de l'élève exige une observation méthodique et continue dont les résultats doivent figurer dans son dossier et qui doit porter sur les données relatives à sa personne et à son environnement, sa maîtrise des matières fondamentales, les faiblesses de ses processus de raisonnement et de langage, sa plus ou moins bonne adaptation au milieu scolaire et ses déficiences dans l'apprentissage.

D'autres formes d'exploration psychologique nécessaires à l'orientation dépassent les possibilités normales des écoles et rendent nécessaire l'existence de centres ou d'équipes d'orientation comprenant notamment des psychologues, des médecins, des orienteurs et des assistantes sociales. L'orientation acquiert en effet de plus en plus d'importance dans la première phase de la vie scolaire (Gimeno José, 1984, p.78).

12- L'équipe pédagogique

12.1- L'équipe médico sociaux

Avec les équipes sociales et médicales, le dialogue est essentiellement à sens unique, parce que les informations que ces personnes détiennent sont confidentielles. C'est surtout vous qui leur apportez des éléments, qui leur faites un signalement, qui leur envoyez des élèves. La seule chose que ces professionnels peuvent vous répondre c'est que l'élève rencontre des difficultés personnelles, médicales, qu'il est déjà suivi (Maury Sandrine, 2008, p.5).

12.2- L'infirmier scolaire

Les missions des infirmiers scolaires contiennent évidemment un pan médical, mais également éducatif, puisque ces derniers partagent des fonctions communes avec d'autres personnels des établissements.

Ainsi, ils doivent notamment aider les élèves à construire leur projet professionnel et personnel, ou encore être attentifs aux élèves en difficulté (Maury Sandrine,2008, p.6).

12.3- L'assistant social

Le rôle de l'assistant de service social, puisque tel est l'intitulé officiel de ce poste est d'apporter écoute et conseils aux élèves, mais également aux personnels dans le plan privé.

Dans le cadre de l'aide aux élèves, il est conduit à soutenir les familles en difficulté. Pour cela, il essaie de faciliter leur insertion dans le tissu social (demande d'aide financière ou psychologique) et contribue à trouver les origines des problèmes sociaux pour y remédier.

Il joue également le rôle de médiateur, et vous pouvez donc lui signaler un élève qui vous semble en difficulté financière ou psychologique dans sa famille (Maury,2008,p.6).

12.4- Le conseiller d'orientation psychologue

Le conseiller d'orientation psychologue (COP) partage son temps entre un centre d'information et d'orientation (CIO) et son établissement scolaire. Il aide les élèves à construire leur projet d'orientation scolaire et professionnel. Il intervient beaucoup sur les niveaux troisième et terminale. Dirigez les élèves vers lui quand ils sont dans l'impasse sur leur projet d'études à venir (Maury,2008,p.6).

12.5- L'équipe de direction

Le chef d'établissement et son adjoint

Le chef d'établissement est le représentant de l'État ; il est éventuellement secondé par un adjoint. Tous deux doivent mener à bien des tâches pédagogiques, éducatives et administratives. Leur champ d'action est très vaste, et ils doivent notamment diriger, communiquer avec tous les personnels et entretenir le lien avec les élèves et les familles. Ils doivent, en outre, favoriser la réussite des élèves en concertation avec les équipes éducatives (Maury ,2008,p.7)

Synthèse :

L'échec scolaire représente un problème majeur au sein des institutions éducatives et constitue un facteur déterminant qui impacte chaque famille, qu'elle soit en situation précaire ou non. Ce phénomène touche une part significative de la population à tous les niveaux.

En effet, l'échec scolaire est au cœur de nombreuses études, suscitant ainsi une curiosité particulière en raison de ses implications sur l'éducation et la société.

La partie pratique

Chapitre III

Méthodologie de recherche

Préambule

Après avoir terminé la partie théorique, il est essentiel de présenter une méthodologie de recherche, qui comprend les règles et les démarches suivies par un chercheur durant son travail. Pour évaluer notre question soulevée dans la problématique, dans notre étude sur les facteurs de résilience chez les élèves ayant échouées au baccalauréat nous avons sélectionné une démarche et des outils investigation pertinents, qui seront détaillés dans cette partie, nous avons utilisé la méthode clinique, qui inclut un entretien clinique et une échelle. L'entretien clinique semi-directif constitue un dispositif fondamental, tandis que l'échelle sert d'outil pour l'exploration psychologique.

1- Les méthodes de recherche

La recherche en psychologie nécessite l'utilisation d'une méthode, un processus dynamique et structuré qui permet d'analyser les phénomènes et les problèmes à étudier, dans le but d'obtenir des réponses claires et précises.

M.Grawtz (1993) définit une méthode « comme l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à Atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ». La Méthode est constituée d'étapes et de procédures permettant d'appréhender la réalité ou du moins une partie de la réalité (Gumuchian et all, 2000, p.77).

Les recherches en psychologie clinique font principalement appel aux méthodes descriptives (étude de cas, observation systématique ou naturaliste). Elles interviennent en milieu naturel et tentent de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. L'objectif de cette approche n'est pas d'établir des relations de cause à effet, mais plutôt d'identifier les composantes d'une situation donnée parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes (Charaoui, 2003, p 73).

La méthode descriptive permet ainsi de décrire le comportement humain, mais ne fournit pas d'explication causale, mais permet seulement la description la plus objective possible de la situation au moment où le comportement s'est produit. La description «c'est d'identifier les composantes d'une situation donnée et, parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes »(Chahraoui. 2003, p.125).

Tout travail scientifique repose sur la méthodologie, c'est-à-dire la méthode et les techniques

utilisées dans l'élaboration du travail. Elle renferme la procédure utilisée pour collecter et traiter les informations recueillies sur le terrain de recherche.

2- La pré-enquête

Pré-enquête est une phase de terrain assez précoce dont les buts essentiels sont d'aider à constituer une problématique plus précise et surtout à construire des hypothèses qui soient valides, fiables, renseignées, argumentées et justifiées. De même, la pré-enquête permet de fixer, en meilleure connaissance de cause, les objectifs précis, aussi bien finaux que partiels, que le chercheur aura à réaliser pour vérifier ses hypothèses (Aktouf, 1987, p.102)

La pré-enquête est une étape primordiale pour toute recherche scientifique. En effet, le but de sa réalisation est de récolter un ensemble d'informations qui nous a permis de réaliser notre recherche.

2-1 l'objectif de la pré enquête

Menée au Lycée Hafsa Oum El Mouminine était de préparer le terrain pour la recherche principale. Durant cette phase initiale, nous avons établi un contact avec la direction et la psychologue du lycée pour obtenir leur accord, présenté notre thème de recherche aux élèves, et recueilli leur consentement. Cette étape nous a permis de nous familiariser avec le contexte, de comprendre les perspectives des élèves, et de faciliter la collecte de données ultérieure, notamment les entretiens et l'administration de l'échelle de résilience

2.3 - le déroulement de la préenquête

La pré-enquête a été menée au Lycée enseignement Général Hafsa Oum El Mouminine à Akbou, Notre recherche sur le terrain s'est étalée sur une durée du 02/02/2025 au 17/03/2025. La première semaine a été consacrée à une pré-enquête, afin de nous familiariser avec le terrain et de nous faciliter le travail avec les élèves, nous nous sommes présentés auprès du directeur et la psychologue principale du lycée, et on lui a expliqué la nature de notre travail de recherche afin d'avoir son accord. Ce n'est qu'à partir de la deuxième semaine de février que nous avons commencé notre recherche.

Après avoir eu le consentement des élèves, nous leur avons présenté globalement notre thème de recherche et nous leur avons donné la possibilité de s'exprimer avec la langue de leur choix. Nous avons débuté notre étude de cas par la réalisation d'entretiens, suivis de l'administration de l'échelle de la résilience.

3-L'étude de cas

L'étude de cas fait partie des méthodes descriptives et historiques. Elle consiste en une observation approfondie d'un individu ou d'un groupe d'individus. L'étude de cas est naturellement au cœur de la méthodologie clinique et les cliniciens y font souvent référence.

Le clinicien tente de décrire le plus précisément possible le problème actuel d'un sujet en tenant compte de ses différentes circonstances de survenue actuelles et passées (histoire du sujet, Organisation de la personnalité, relations avec autrui, mécanisme de défense, etc.). Pour cela, il rassemble un grand nombre de données issues des entretiens avec le sujet mais également d'autres sources (Chahraoui, 2003, p.126).

Selon Lagache, l'étude de cas est comme une observation inspirée par le principe de l'unité de l'organisme et orientée vers la totalité des réactions d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation. Il ajoute que l'étude de cas permet d'établir un diagnostic et un pronostic et fournit une base rationnelle pour conseiller, traiter et éduquer le sujet (Pedinielle & Fernandez, 2005, p.59-60).

4-Présentation des outils de recherche

4-1- L'entretien clinique

L'entretien clinique de recherche est un outil à la fois de recherche et de production d'information, il s'agit d'un dispositif par lequel une personne A favorise la production d'un discours d'une personne. Pour obtenir des informations inscrites dans la biographie de la personne. L'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoir sociaux, des systèmes de valeurs et normes, etc.). Ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation, implication) (Benony et Chahraoui, 2003, p.64).

L'entretien clinique est une situation d'échange verbal entre deux ou plusieurs personnes dans le but d'obtenir des informations. L'entretien est la partie clinique qui consiste en une conversation avec le sujet ou des membres de son milieu de vie permettant de persister les antécédentes et l'évaluation de la situation ou de maladie qui a conduit à l'examen, elle donne ainsi des éléments d'observation du comportement qui associe à l'élément de discours et diagnostique et de mettre en place une psychothérapie. (Amy & Piolat, 1998, p. 386).

Il est nécessaire que ce guide soit bien intégré avant la réalisation de l'entretien.

« L'objet de l'entretien clinique vise à appréhender et à comprendre le fonctionnement psychologique d'un sujet en se cernant sur son vécu et en mettant l'accent sur la relation. » (Chahraoui et Bénony, 1999, p.11).

4-2-L'entretien de recherche semi-directif

Cet outil nous a permis d'explorer en profondeur le vécu subjectif des participants, leur ressenti face à l'échec scolaire, les difficultés rencontrées, ainsi que les ressources mobilisées pour faire face à cette épreuve. Est le plus utilisé dans la recherche, il est toujours appuyé sur un guide.

L'entretien se déroule d'une manière semi-directive et les questions seront posées selon le niveau intellectuel et linguistique des mères interrogées. Pour créer un guide d'entretien semi directif, le clinicien commence par lire les différents thèmes et sous-thèmes à aborder lors de l'échange. A partir de ces thèmes, il va préparer une liste de questions semi-ouvertes, ainsi que les relances (dans le cas où les thèmes n'auraient pas été abordés spontanément par le sujet). Une attention particulière doit être portée à la formulation des questions pour aider le sujet à donner son avis propre. Il est par exemple déconseillé d'utiliser le terme « pourquoi » qui appelle à une réponse très structurée et rationnelle et qui risque de couper le fil de la communication (Chahraoui et Benony., 1999, p. 16)

4-3-Le guide d'entretien

Selon Benony et Chahraoui Le guide d'entretien comprend aussi les axes thématiques à traiter: le clinicien Chercheur prépare quelques questions à l'avance, toutefois celles-ci ne sont pas posées d'une Manière directe .il s'agit davantage de thèmes à abordée que le chercheur connaît bien. (CHAHRAOUI 2003, P. 68-69).

L'entretien clinique est toujours associé à un guide d'entretien, retracant les hypothèses construites autour de la problématique explorée. Le guide d'entretien est construit en fonction des objectifs de la recherche, il structure l'entretien et en est un de ses fondements (Gallon ,2012, p, 181).

Ce guide d'entretien qu'on a élaboré contient quatre axes, chaque axe comprend Plusieurs questions qui permettent de répondre à notre thème de recherche qui sont les suivantes :

Axe 1 : Informations personnelles

L'objectif de cet axe est de recueillir des données de base sur les participants, telles que l'âge, le prénom, la filière d'étude, etc. Ces informations nous permettent de situer chaque élève dans son contexte scolaire et personnel afin de mieux comprendre sa trajectoire.

Axe 2 : État psychique face à l'échec

Ce second axe vise à explorer le vécu émotionnel et psychologique des participants suite à leur échec au baccalauréat. Il permet d'identifier les réactions initiales, les ressentis actuels, ainsi que l'impact de cette expérience sur leur bien-être mental.

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Cet axe a pour but de comprendre les mécanismes mis en place par les participants pour surmonter l'échec, ainsi que le rôle du soutien de leur entourage. Il permet d'identifier les ressources internes et externes mobilisées pour faire face à la situation, mais aussi de repérer les éventuelles pressions qui pourraient entraver ou motiver ce processus.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Le but de cet axe est d'explorer la manière dont les participants se projettent dans l'avenir malgré l'échec. Il permet d'évaluer leur capacité à élaborer de nouveaux projets, à reconstruire leur confiance et à donner un sens à leur parcours.

4-4 Définition et application de l'échelle

Nous avons utilisé une échelle psychométrique validée permettant d'évaluer le niveau de résilience individuelle chez chaque participant.

Pour recueillir des informations pertinentes sur notre échantillon, on a adopté les échelles comme technique de recherche

L'échelle est une technique pour assigner un score à des individus en vue d'un classement. Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateur choisi. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs, On les classe alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à

extrême opposé (Angers, 1997, p115)

Dans notre recherche on a utilisé une échelle :

Cette échelle préparée par “**Lamia QAIS**”,(2012) dans le but de déterminer le niveau de référence psychologique parmi l’échantillon d’étude, où les composantes de l’échelle ont été déterminées sur la base du modèle de rétroaction psychologique de Pienar (2007) et de ses trois composantes (soutien externe, forces internes et compétences interpersonnelles en résolution de problèmes) et une définition a été formulée pour la rétroaction psychologique dérivé du modèle Pienar , qui était basé sur l’étude actuelle est la suivante

-Soutien externe

C'est ce que l'individu reçoit de l'aide de diverses sources sociales (comme la famille, les amis, les autres...) quand il a besoin.

- Forces internes

Ce sont des énergies latentes ou des symboles moraux efficaces que l'individu possède, représentés par des principes moraux, des valeurs sociales, des capacités de résistance, un optimisme positif, la foi et la religion, qui lui permettent de surmonter positivement les événements de la vie.

-Compétences en résolution de problèmes interpersonnels

C'est de trouver des raisons et des solutions pour répondre aux événements quotidiens qui sont en contact avec la vie quotidienne, qui est l'utilisation constructive du temps et la nature de l'objectif, son but dans la vie est l'engagement à apprendre, la capacité à résoudre des problèmes et l'auto-efficacité.

4-4-1 Méthode de correction de l'échelle

Pour corriger l'échelle, il faut répondre à l'une des cinq alternatives, Qui sont :

- Toujours(1)
- Souvent (2)
- Parfois (3)
- Rarement (4)
- Jamais (5)

Et tous les items positifs sont notés (1, 2, 4, 5). En conséquence le score le plus élevé pour le référencement psychologique devient (245) degrés et le score le plus bas est (49) degrés avec une moyenne théorique de (147) degrés

Propriétés psychométriques de l'échelle de rétroaction psychologique dans l'étude de base

La chercheuse Lamia QAIS (2012) s'est appuyée sur plusieurs méthodes pour vérifier la validité et la stabilité de l'échelle qu'elle a construite, notamment l'analyse factorielle, la cohérence interne en calculant le coefficient de corrélation entre les items et le degré total de la sous-échelle, au sein niveau(0,05) et un degrés de liberté (376), car les coefficients de corrélation calculés variaient entre (0,550 – 0,207), ce qui est supérieur à la valeur du coefficient de corrélation tabulaire de (0,098), ce qui signifie que tous les items de l'échelle sont valables pour mesurer la rétrospective psychologique de l'échantillon de recherche. Ainsi que la relation de degré du paragraphe avec le degré des dimensions, en calculant le coefficient de corrélation du degré du paragraphe avec le degré total de chaque composant auquel appartenaient les membres de l'échantillon, qui étaient au nombre de (378), et il a été constaté que tous les coefficients de corrélation calculés étaient statiquement significatifs, étant supérieurs à la valeur tabulaire de (0,098), au niveau de signification (0,05) et avec un degré de liberté (0,376).

Ensuite, la chercheuse Lamia QAIS s'est appuyée sur la vérification de la validité de la relation de degré de dimensions avec le score total de l'échelle, en utilisant le coefficient de corrélation de PEARSON pour trouver la relation entre les scores précédents et le niveau de signification (0,05) et les degrés de liberté (376).

Elle s'est également appuyée sur l'honnêteté constructive ; et pour vérifier la stabilité de l'échelle, la chercheuse s'est appuyée sur la méthode de re-test auprès d'un échantillon de (100) répondants composés d'hommes et de femmes à parts égales. Lamia QAIS, après avoir terminé les premières et deuxièmes applications et calculer les notes, elle a utilisé le coefficient de corrélation du chercheur PEARSON, entre les degrés de la première et de la deuxième application, car le coefficient de corrélation a atteint (0,82), et c'est un coefficient de stabilité sur lequel on peut compter. Et le coefficient VAKRONBACH, qui a été estimé à (0,89) comme valeur du coefficient de stabilité, ce qui indique que le coefficient de stabilité de l'échelle est également bon. Et en appliquant l'équation générale de JUTMAN, pour la demi-partition pour trouver le coefficient de stabilité de celle-ci si la valeur du coefficient de stabilité atteignait (0,84), ce qui donnait une autre indication de la stabilité de l'échelle référentielle psychologique.

Et comme dernière étape, la chercheuse (Lamia QAIS, 2012) a calculé les indicateurs statistiques des degrés de l'échantillon à la recherche de l'échelle afin d'identifier à quel point les degrés sont proches ou éloignés de la distribution normale.

4-4-2 L'outil dans sa forme finale

L'échelle de la rétroaction psychologique, dans sa forme définitive comprenait (49 items) répartis en trois composants, à savoir

- Le soutien externe consiste en (14 items) .
- Forces internes consistent en (21 items).
- Compétences pour la résolution des problèmes.

Quant aux alternatives aux réponses, elles étaient au nombre de cinq

- Toujours (1)
- Souvent (2)
- Parfois (3)
- Rarement (4)
- Jamais (5)

Et les degrés de la réponse variaient entre (1 et 5) du degré le plus élevé au plus bas, et donc le score maximum pour l'échelle est de (245) degrés, et le score minimum pour l'échelle est de (49) degrés, avec une moyenne hypothétique de (147) degrés.

5- Présentation du terrain de recherche

On a effectué notre recherche au sein d'un établissement scolaire (lycée) Hafsa qui est connu sous le nom Lycée enseignement Général Hafsa Oum El Mouminine à Akbou, qui a été construit en 1974, ses portes ouvertes pour l'enseignement général et technique en 1979 et qui se situe à la rue Boulevard Aïssat Idir avec une superficie de 1300 mètre carré. L'établissement contient 27 salles d'enseignement, 04 laboratoires, et 01 labo informatique, 01 bibliothèque, 01 Salle des enseignants, 01 terrain de sport collectif et un jardin. Lycée Hafsa accueille en son sein un affectif de 1063 élèves, encadré par 75 enseignants dont 39 de sexe féminin et 36 de sexe masculin, le personnelle administratif de 19 personnes, se compose d'un directeur, et un adjoint éducatif, un censeur, une conciliaire d'orientation scolaire pédagogique.

6- La population d'étude et ses caractéristiques

Tableau n°1 : Variables individuelles et inscription disciplinaire des cas étudiés

Prénom	Sexe	L'Age	filière
Fadia	Fille	21ans	Mathématique
Nassim	garçon	18ans	Lettre et philosophie
Lina	Fille	18ans	Lettre et philosophie
Mahdi	Garçon	19ans	Lettre et philosophie
Souad	Fille	20ans	Lettre et philosophie
Yanis	garçon	19ans	Scientifique
Sofia	Fille	19ans	Lettre et philosophie
Rayane	garçon	18ans	Scientifique
Mohamed	garçon	19ans	Scientifique
Sarah	Fille	20ans	Mathématique
Karim	garçon	21ans	Génie de procédés
Amira	Fille	20ans	Lettre et langue

7- Les critères d'inclusion et d'exclusion

a. Les critères d'inclusion

Les critères d'inclusion que nous avons retenus pour la sélection des participants de notre étude sont les suivants

- ✓ Les sujets ayant échoué au baccalauréat au moins une fois. Ce critère est essentiel car notre étude porte spécifiquement sur l'expérience de l'échec scolaire et la manière dont les élèves y font face.
- ✓ Les participants doivent accepter volontairement de prendre part à l'étude et être capables de s'exprimer clairement sur leur vécu. Cela garantit la qualité des données recueillies et le respect de l'éthique de la recherche.

b. Les critères d'exclusion

Quant aux critères d'exclusion, nous avons exclu de notre recherche

- ✓ Le sexe des participants. Nous avons choisi de ne pas restreindre notre étude en fonction du genre, afin de favoriser une diversité d'expériences et de vécus face à l'échec scolaire.
- ✓ Le milieu socio-économique et le lieu de résidence. Ces variables ont été écartées car notre objectif principal est de comprendre les dynamiques de résilience indépendamment du contexte social ou géographique.
- ✓ Les élèves n'ayant jamais présenté l'examen du baccalauréat. Étant donné que notre étude porte sur l'échec à cet examen en particulier, seuls ceux qui l'ont effectivement passé, et non ceux qui l'ont abandonné avant.
- ✓ Les participants présentant des troubles psychologiques sévères diagnostiqués. Cette exclusion a été faite afin de ne pas fausser l'analyse des mécanismes de résilience par des facteurs cliniques pouvant nécessiter une prise en charge spécifique.

8- Les difficultés rencontrées

Durant notre recherche, nous avons rencontré quelques difficultés qui sont les suivants :

- Absence d'élèves avant la fin du stage.
- Difficultés de concentration pendant les entretiens.
- Rythme des entretiens difficiles à gérer.
- Complexité accrue due aux évaluations en même temps.

Synthèse

Dans ce chapitre méthodologique, nous avons tenté de présenter les étapes suivies dans notre recherche, en respectant les règles et en suivant une approche méthodique. Notre objectif était d'obtenir les données que nous pourrions ensuite analyser et interpréter afin de vérifier l'hypothèse formulée au début de notre étude.

Chapitre IV

Présentation, analyse et

Discussion des hypothèses

Préambule

Dans ce qui suit nous allons discuter nos hypothèses afin de répondre aux questions denotre problématique et ce dans l'objectif d'affirmer ou confirmer nos hypothèses de recherche.Dans ce cadre et pour la réalisation de notre recherche, nous sommes entretenus avec quatre casde recherche dans l'objectif de recourir et rassembler les informations en relations avec notrethème « Les facteurs de résilience chez les élèves ayant échoués au baccalauréat».

Dans ce fait et afin qu'on puisse accéder à ces informations, nous avons opté à l'utilisationD'un entretien de recherche semi-directif, appuyé d'un échelle « Lamia QAIS (2012) ». Dans ce quiSuit, nous présenterons la discussion des résultats obtenus à partir des cas cliniques que nousAvons utilisés.

1- Présentations et analyse des résultats

1-1Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°01

Axe1 : les informations personnelles

Fadia est une jeune femme de 21 ans, actuellement inscrite en troisième année du baccalauréat, dans la filière scientifique, option mathématiques. Elle vit avec ses deux parents est la benjamine de la famille. Elle a déjà redoublé une fois.

L'entretien a eu lieu le 25 février 2025 à 10h25. Après lui avoir expliqué les objectifs de notre recherche, elle a accepté de participer avec sincérité et spontanéité.

Axe2 : L'état psychique face à l'échec

À seulement deux jours des examens, Fadia a été submergée par un stress intense qui a déclenché une crise de colon nerveux. Les douleurs physiques, associées à l'anxiété, l'ont empêchée de se concentrer pendant l'épreuve de mathématiques, sa matière principale :« J'avais tellement mal que je n'arrivais pas à me concentrer. Et ce jour-là, j'ai échoué. » Elle évoque ce moment comme un basculement, une rupture entre la confiance accumulée et la brutalité de la réalité. Après cet échec, elle a perdu toute envie de poursuivre les autres épreuves :« us3ighara même pas le morale akin adkmlegh as3di les autres matières. » L'annonce des résultats a provoqué un choc émotionnel violent : « J'étais choquée. Je ne ressentais rien. J'ai crié, j'ai pleuré, je me suis isolée dans ma chambre. »

Elle a vécu une phase de sidération qui a duré environ un mois, marquée par l'isolement, les

pleurs, et une sensation de vide intérieur. Malgré cette douleur psychique, l'idée de reprendre le bac s'est imposée peu à peu, soutenue par sa mère et sa professeure de mathématiques.

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Le soutien familial a été déterminant dans le processus de résilience de Fadia. Sa mère, en particulier, a joué un rôle crucial dans la reconstruction de sa motivation : « Ma mère m'a dit : Tu es notre espoir, notre fierté. Vas-y, fonce. » Grâce à cet appui émotionnel, Fadia a progressivement retrouvé confiance en elle. Elle a pris conscience qu'il lui fallait non seulement travailler, mais aussi apprendre à gérer son stress. Elle a commencé à mieux organiser ses révisions, à revoir sa méthode de travail, et à adopter une posture plus humble mais plus lucide face à l'examen. Elle a aussi tiré des leçons de l'échec, qu'elle considère désormais comme un apprentissage nécessaire. Elle affirme aujourd'hui se sentir plus forte et plus déterminée.

Axe 04 : regarde sur l'avenir

Fadia aborde cette nouvelle année de baccalauréat avec plus de maturité, de foi et de réalisme : « Cette année, hamdoulah, je pense que koulesh adi3di bien, inchallah. » Elle garde espoir en l'avenir et se projette au-delà de l'examen, envisageant de poursuivre ses études supérieures. Elle exprime un désir de réussite, non plus basé sur la pression sociale ou la célébration anticipée, mais sur une volonté personnelle de prouver qu'elle est capable de réussir malgré les obstacles.

Analyse du cas n°1 :Fadia -Score sur l'échelle de résilience: 84

Fadia obtient un score total de 84, ce qui correspond à un niveau modéré de résilience. Cela signifie qu'elle possède certaines compétences et ressources lui permettant de faire face aux difficultés, mais qu'il existe également des zones où elle pourrait renforcer sa capacité d'adaptation et de rebond. Les réponses indiquent qu'elle reconnaît plusieurs forces personnelles, notamment sa capacité à persévérer dans l'effort, à faire preuve de maîtrise de soi et à s'appuyer sur son entourage pour surmonter les difficultés. Par exemple, elle est d'accord avec des affirmations telles que : « أستمر بذل أصدقاني المقربين لهم دور » (Je persévere pour atteindre de nouveaux objectifs) « الجهود كي أحقق أهداف جديدة مهم في حياتي لمواجهة الصعوبات (Mes amis proches jouent un rôle important dans ma vie pour faire face aux difficultés) Ces items montrent qu'elle a une certaine motivation intrinsèque et un soutien social, éléments essentiels pour une résilience fonctionnelle.

Synthèse de cas

Fadia, malgré un échec douloureux accentué par des problèmes de santé liés au stress, a su puiser dans le soutien affectif fort de sa famille et de ses enseignants pour se relever. Sa confiance initiale a été ébranlée, mais elle a su transformer cette épreuve en une source de maturité et de détermination. Aujourd’hui, elle aborde sa deuxième tentative avec sérénité, foi et optimisme, prête à réussir.

1-2 Présentation et analyse des données de l’entretien semi-directif du cas N°02

Axe 1 : Informations personnelles

Nassim a 18 ans. Il poursuit des études en terminale littéraire, spécialité lettres et philosophie. Il est le plus jeune de sa fratrie. Cette année, il repasse son baccalauréat, après l’avoir échoué l’année précédente. Sa situation familiale exerce une forte influence sur son parcours scolaire, notamment à travers les comparaisons constantes avec ses frères.

L’entretien a eu lieu le 5 mars 2025 à 09h05. Dès le début, Nassim s’est montré ouvert et s’est exprimé spontanément, partageant son vécu scolaire et personnel avec sincérité.

Axe 2 : État psychique face à l’échec

Nassim décrit un rapport difficile aux apprentissages, avec des problèmes de concentration et de mémorisation. Il déclare être volontaire, mais démunie face aux exigences scolaires : « Même si je révise plusieurs fois le cours, je comprends, je retiens... mais au bout d’un ou deux jours, j’oublie. »

L’annonce de son échec au bac a été un véritable traumatisme émotionnel. Il a fui la maison le jour des résultats, incapable d’affronter le regard familial. Ce qui l’a le plus marqué n’est pas l’échec en soi, mais la réaction silencieuse et émotive de son père : « zrigh imtawen galnis . Ça m’a vraiment blessé. » Il avoue avoir ressenti un stress intense, notamment face à la pression de sa mère, ce qui a fortement perturbé son sommeil et son bien-être psychologique.

Axe 3 : Stratégies d’adaptation et rôle du soutien social

Face à l’échec, Nassim a connu un tournant psychologique à travers une discussion déterminante avec son père, qui l’a responsabilisé sans exercer de pression : « Il m’a dit : “Tu es grand maintenant, on ne peut plus te forcer. C’est à toi de choisir.” »

Ce moment a été un déclic pour lui, motivé également par son rêve de partir à l’étranger. Nassim

adopte dès lors une nouvelle discipline de travail : « Cette année, j'ai vraiment serré la ceinture. » Il distingue deux types de soutien familial : La mère, source de pression constante, qu'il vit comme un facteur de stress. Le père, discret mais fondamentalement soutenant, qui le traite comme un adulte et respecte ses choix.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Nassim se projette dans l'avenir avec clarté et ambition. Il souhaite partir en France ou en Espagne pour construire une vie meilleure. Il est conscient que le bac est une étape indispensable pour concrétiser ce projet : « Sans le bac, je ne pourrai rien faire. »

Il tire de cette expérience une leçon de maturité : « Ce n'est pas que pour les autres qu'on doit réussir, c'est surtout pour soi-même. » Cette prise de conscience transforme son échec en levier de croissance personnelle.

Analyse du cas de Nassim—Score sur l'échelle de résilience: 100

Nassim a obtenu un score de 100 à l'échelle de résilience, ce qui témoigne d'une très grande capacité à mobiliser ses ressources internes et externes pour faire face aux difficultés et surmonter les obstacles. Son score traduit une forte stabilité émotionnelle, une confiance en soi affirmée, ainsi qu'une excellente capacité d'adaptation. À travers ses réponses, Nassim confirme régulièrement des affirmations telles que : « أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال » (Je peux surmonter mes problèmes sans émotion excessive), « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), témoignant de sa persévérance, de sa maîtrise émotionnelle et de son engagement personnel face aux défis.

Nassim a également bien entouré d'un soutien social et familial, comme l'illustrent ses réponses positives aux affirmations : « أجد من يقف معي عندما تواجه مشكلة » (Je trouve quelqu'un qui me soutient quand j'ai un problème), « يوجدوني أنس يمنعني حبا عفويًا » (Des gens me guident avec un amour spontané). Cette stabilité relationnelle contribue clairement à renforcer sa résilience. Nassim montre également une grande maîtrise de soi, une autodiscipline affirmée et une capacité à contrôler ses impulsions, comme en témoignent ses réponses : « لدي انضباط ذاتي » (J'ai de l'autodiscipline), « أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني » (Je peux affronter les problèmes inattendus). Enfin, Nassim affiche une vision positive et équilibrée de la vie, soutenue par une spiritualité qui l'aide à faire face aux difficultés : « إيماني بالله يخفف عني المصاعب » (Ma foi en Dieu allège mes difficultés). Ces

items montrent que nassim présente une résilience optimale porté par une confiance en soi solide.

Synthèse de cas

Nassim, malgré un échec initial marqué par une forte pression familiale et une souffrance psychique, a trouvé un nouveau souffle grâce à un dialogue profond avec son père et à son rêve d'avenir à l'étranger. Ce déclic l'a poussé à changer d'attitude, à s'investir davantage et à reprendre confiance en lui. Sa résilience s'appuie désormais sur une volonté affirmée de réussir pour lui-même, avec un soutien plus compréhensif de son entourage.

1-3 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°03

Lina, âgée de 18 ans, est actuellement scolarisée en classe de terminale, dans la filière lettres et philosophie. Elle a redoublé cette année après un premier échec au baccalauréat.

L'entretien a été réalisé le 22 février 2025 à 10h15, dans un cadre calme et respectueux. Avant le début de l'échange, nous lui avons expliqué notre démarche en tant qu'étudiantes en Master 2 de psychologie clinique, et Lina a donné son consentement éclairé pour participer à cette recherche.

Axe 01 : Informations personnelles

Lina se définit comme une élève sérieuse, ayant eu une scolarité stable sans difficultés majeures. Elle n'était ni en tête de classe ni en échec scolaire, mais toujours impliquée. Malgré cela, elle vit avec une maladie chronique, probablement le diabète (non nommé explicitement), qui affecte fortement sa concentration et son énergie. Cette condition de santé a perturbé sa préparation et sa performance lors des examens.

Axe 02 : État psychique face à l'échec

À propos de son vécu scolaire, Lina exprime une réelle volonté de réussir, mais sa maladie a représenté un obstacle majeur : « J'avais du mal à rester concentrée. Parfois, je commençais à réviser et je devais m'arrêter au bout de dix minutes. » Durant la période des examens, elle subit des hypoglycémies sévères, particulièrement lors de l'épreuve de mathématiques, sa matière préférée : « Dans la salle, j'avais la tête qui tournait... J'ai dû sortir. »

Malgré sa combativité, elle ne parvient pas à terminer correctement ses épreuves. Lors de la délibération, elle ressent une profonde injustice et tristesse : « Ce n'est pas que je n'étais pas capable.

Mais ma maladie a pris le dessus. » Elle s'isole plusieurs jours, sans parler, ni manger. Cette réaction témoigne d'une souffrance psychique importante, nourrie par un sentiment d'impuissance.

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Lina a pu compter sur un soutien discret mais essentiel de ses parents. Sa mère a respecté son silence et sa douleur. C'est son père qui joue un rôle pivot dans son rétablissement émotionnel. Avec bienveillance, il lui offre une réinterprétation positive de l'échec : « Ce n'est pas un échec. C'est une pause. Tu n'as pas perdu. Tu t'es battue. »

Cette approche empathique redonne à Lina espoir et dignité. Elle décide alors de reprendre ses études, mais avec une nouvelle approche centrée sur sa santé. Elle met en place des stratégies d'adaptation concrètes :

-Suivi médical régulier

-Réorganisation de ses horaires de révision

-Apprentissage de l'écoute de ses limites physiques

Elle précise : « Je me prépare différemment. Je sais que je dois faire attention à moi avant tout. » Le soutien parental a ici un impact déterminant, non par la pression, mais par l'empathie et l'encouragement.

Axe 04 : Regard sur l'avenir

Aujourd'hui, Lina affiche une attitude résiliente et lucide. Elle affirme vouloir réussir son bac, mais sans compromettre sa santé. Elle se projette dans l'avenir avec réalisme et foi : « mayevgha rbi asgassa athidawigh. » Elle tire de cette expérience des leçons profondes : La réussite ne dépend pas uniquement de l'effort, mais aussi de la prise en compte de ses fragilités La santé doit primer 'échec peut être une étape, non une fin.

Analyse du cas de Lina – Score sur l'échelle de résilience : 93

Lina a obtenu un score de 93 à l'échelle de résilience, ce qui indique un niveau élevé de résilience. Ce score montre que Lina possède une bonne capacité à mobiliser ses ressources personnelles et sociales pour faire face aux difficultés et rebondir après les obstacles rencontrés.

Capacités personnelles et adaptation Lina manifeste une bonne maîtrise de soi et une capacité d'adaptation remarquable. Elle affirme régulièrement sa persévérance à travers des réponses telles que : « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), « أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين » (Je peux m'adapter aux pressions que je rencontre), « أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي » (Je défie les épreuves sans perdre confiance en moi). Elle montre également une capacité à gérer ses émotions et ses impulsions, ce qui est un facteur important dans la résilience : « يسهل علي السيطرة على رغباتي » (Je contrôle facilement mes désirs),

Lina valorise fortement son entourage et d'un bon soutien social. Elle répond positivement à plusieurs affirmations reflétant ce soutien, comme : « أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs), Elle semble parfois moins confiante dans sa capacité à demander de l'aide (« أحصل على المساعدة من الآخرين » marqué « أحياناً »), La stabilité émotionnelle est globalement bonne, mais quelques réponses suggèrent des moments où elle pourrait renforcer son contrôle du stress.

Ces items montrent que Lina présente une résilience élevée, marquée par une forte confiance en soi, un bon soutien social et une vision optimiste de la vie.

Synthèse de cas

Lina, confrontée à une maladie chronique qui impacte fortement sa concentration et son énergie, a dû lutter physiquement et moralement face à son échec au baccalauréat. Malgré les difficultés liées à sa santé, elle a bénéficié d'un soutien familial précieux, en particulier de son père, qui lui a redonné espoir. Sa résilience s'exprime dans une nouvelle approche où la gestion de sa santé devient une priorité, lui permettant d'aborder sa reprise avec courage et sagesse.

1-4 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°04

Mehdi a 18 ans. Élève en terminale l'année précédente, il n'a pas obtenu son baccalauréat du premier coup. Il est le petit de sa famille.

L'entretien s'est déroulé le (25/02/2025 à 11:15) Avant de débuter l'entretien, nous lui avons demandé son consentement pour participer à notre entretien et l'accord d'utiliser les résultats dans notre recherche.

Axe 1 : information personnelle

Quand on lui demande de parler de sa scolarité, Mehdi commence : « J'ai toujours été un élève sérieux. J'avais souvent entre 11 et 13 de moyenne. Je faisais mes devoirs, j'écoutais en classe. Les profs me disaient souvent que je pouvais faire mieux, mais je ne savais pas trop ce que ça voulait dire. » Durant son année de terminale,

Mehdi a fait de gros efforts. Il passait des heures sur ses cahiers, parfois jusque tard dans la nuit. Mais ce temps passé ne se reflétait pas toujours dans ses résultats. « J'apprenais par cœur. Je recopiais mes cours plusieurs fois. Mais dès que je devais répondre à une question ouverte ou faire une analyse, je bloquais. Je n'arrivais pas à appliquer ce que j'avais appris. »

Axe 02 : État psychique face à l'échec

« J'ai toujours travaillé. Je faisais mes devoirs, j'apprenais mes leçons, mais... je ne savais pas vraiment comment apprendre efficacement. » Durant son année de terminale, Mehdi a fait de gros efforts. Il passait des heures sur ses cahiers, parfois jusque tard dans la nuit. Mais ce temps passé ne se reflétait pas toujours dans ses résultats. « J'apprenais par cœur. Je recopiais mes cours plusieurs fois. Mais dès que je devais répondre à une question ouverte ou faire une analyse, je bloquais. Je n'arrivais pas à appliquer ce que j'avais appris. »

Il ne suivait pas de cours de soutien, pensant que ses révisions personnelles suffiraient. « Je me disais que ça allait. Je passais du temps à relire les fiches, à souligner en couleurs. Mais je ne faisais pas de vrais exercices. Je ne m'entraînais pas avec des sujets types. »

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

On lui posant cette question Est-ce que tu ressentais une pression de la part de ta famille ? « Franchement, mes parents ne m'ont jamais crié dessus, mais je savais qu'ils comptaient sur moi. Mon père me disait souvent : "On veut juste que tu fasses de ton mieux." Mais même ça, parfois, ça met une pression. » On me disait souvent : 'Tu dois suivre les traces de ton frère ' Je sais que c'était pour m'encourager, mais au fond, je me sentais toujours un peu en dessous. »

À l'approche du bac, il sentait la pression monter, mais restait persuadé qu'il avait suffisamment travaillé. Le jour des examens, une autre réalité s'est imposée. « Je lisais les sujets et je ne savais pas par où commencer. J'avais l'impression d'avoir déjà vu les thèmes, mais je ne savais pas comment

structurer mes réponses. »

Épreuve après épreuve, Mehdi réalise qu'il manque de méthode, de rigueur, de technique. Il connaît des choses, mais il ne sait pas les mobiliser au bon moment. « Même en philosophie, que j'aimais bien, je n'avais pas compris comment faire une vraie dissertation. Je pensais que c'était comme une rédaction. » Le jour des résultats, c'est le choc. Il n'est pas admis. « Je suis resté debout devant le lycée, figé. Je n'y croyais pas. Je pensais que mes efforts suffiraient... mais je me suis trompé. »

Axe 4 : regarde sur l'avenir

Qu'est-ce qui t'a motivé à repasser ton bac ? « Je ne voulais pas rester sur un échec. Je savais que j'en étais capable, mais qu'il me fallait une vraie méthode. Et puis mes parents m'ont soutenu, surtout ma mère. Elle me disait chaque jour : 'Ce n'est pas grave, tu vas le refaire, et tu vas réussir.' »

Il décide de repasser son bac et surtout, de changer complètement de stratégie : « J'ai compris que travailler, ce n'est pas juste passer des heures sur un cahier. C'est comprendre ce qu'on fait, s'entraîner intelligemment. Je suis plus confiant aujourd'hui. »

Analyse du cas de Mehdi – Score sur l'échelle de résilience: 101

Mehdi a obtenu un score de 101, À travers ses réponses, on observe que Mehdi manifeste une forte stabilité émotionnelle et une grande capacité d'adaptation. Il adhère régulièrement à des affirmations telles que : « أجد من يفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنّي » (Je trouve quelqu'un qui comprend mes difficultés et m'aide à les alléger), « أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين » (Je peux m'adapter aux pressions que je rencontre), Ce qui montre sa persévérance et sa capacité à maintenir un équilibre personnel face aux situations stressantes et difficile

Mehdi démontre également un bon soutien social. Il confirme plusieurs items qui mettent en avant l'importance de son entourage familial, amical, et social, par exemple : « أجد في علاقاتي من يشجعني » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « أسرتي » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « تساعدني على تحقيق أهدافي » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs), Ce qui souligne qu'il bénéficie d'un environnement social protecteur, essentiel pour renforcer sa résilience. Mehdi affiche également une grande confiance, comme en témoignent ses réponses positives à des énoncés tels que : « يسهل عليّ » (Je contrôle facilement mes désirs), « لدي اضباط ذاتي » (J'ai de l'autodiscipline), « السيطرة على رغباتي » (Je contrôle facilement mes désirs), « السيطرة على رغباتي » (Je contrôle facilement mes désirs), «

« أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال » (Je peux surmonter mes problèmes sans émotion excessive), indiquant une bonne gestion émotionnelle et une capacité à faire face rationnellement aux difficultés. Mehdi exprime une attitude positive et engagée : « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), « حياتي لها معنى » (Ma vie a un sens), « أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم » (Je crois que la vie a un guide sage), montrant un optimisme qui soutiennent son endurance face aux épreuves.

Synthèse de cas

Mehdi, élève sérieux mais manquant de méthode, a subi un échec au bac malgré des efforts importants. La pression familiale implicite et son sentiment d'être comparé à son frère ont ajouté une charge émotionnelle. Grâce au soutien rassurant de ses parents, notamment de sa mère, il a choisi de repasser le bac avec une nouvelle stratégie axée sur la compréhension, la pratique et l'efficacité. Sa détermination renouvelée illustre une prise de conscience importante pour surmonter ses faiblesses

1-5 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°05

Souad, âgée de 20 ans, est une élève en classe de terminale, filière lettres et philosophie. Elle repasse cette année le baccalauréat après un premier échec.

L'entretien s'est déroulé le 23 avril 2025 à 08h30. Après lui avoir expliqué le but de notre recherche, elle a accepté de participer avec bienveillance, malgré une certaine timidité initiale. Le contact s'est rapidement établi dans une ambiance respectueuse et détendue.

Axe 01 : Informations personnelles

Souad se décrit comme une élève moyenne, oscillant entre 11 et 12 de moyenne. Elle n'a jamais été en grande difficulté, mais elle ne s'estime pas non plus brillante : « Je suis pas mal, mais je ne suis pas excellente non plus. »

Elle a préparé son bac de manière autonome, sans cours de soutien, ce qu'elle considère aujourd'hui comme une erreur stratégique : « enwigh zemragh que je gère wahdi ... mais uzmirghara »

Axe 02 : État psychique face à l'échec

Contrairement à beaucoup de jeunes, Souad n'a pas souffert de pression familiale : « J'ai pas eu de pression psychique. Vraiment pas. Ma famille m'a soutenue. » Elle aborde les examens sans stress

particulier, confiante dans ses capacités. Cependant, dès la première épreuve, elle prend conscience d'un manque de préparation concrète : « J'ai senti que j'avais mal travaillé... Je sortais en me disant : je n'ai pas bien pratiqué les sujets. »

À l'annonce des résultats, le choc émotionnel est violent : « J'étais choquée. Je lui ai dit : S'il te plaît, vérifie bien. » Elle s'isole pendant plus de vingt jours, sans parler à personne. Cet isolement est un signe manifeste de souffrance psychique intense. Consciente de son mal-être, sa mère l'accompagne chez une psychologue, qui joue un rôle crucial dans son processus de rétablissement : « Grâce à elle, j'ai pu retourner au lycée. »

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Souad reconnaît l'importance des soutiens qu'elle a reçus, notamment de sa mère et de sa grande sœur, ainsi que de la psychologue. Ce soutien familial non intrusif mais constant a été un pilier pour elle.

Le retour au lycée, bien que difficile, marque un tournant. Elle fait preuve de résilience, malgré les changements : « C'était un cauchemar... Mais j'ai tenu bon. » Elle adopte une nouvelle méthode de travail, basée sur la régularité et la pratique. Elle s'est inscrite à des cours de soutien, a planifié ses révisions et a commencé tôt : « Cette fois, je me suis vraiment programmée. »

Axe 04 : Regard sur l'avenir

Aujourd'hui, Souad avance avec un état d'esprit transformé. Elle est structurée, plus consciente des exigences du baccalauréat, et déterminée à réussir : « Hamdoulah, khedmagh koulesh akn adhwdhagh ar wayen veghigh » Elle garde une attitude positive et volontaire, nourrie par son expérience passée et par sa volonté d'évolution personnelle.

Analyse du cas de Souad – Score sur l'échelle de résilience: 86

Souad a obtenu un score total de 86 à l'échelle de résilience, ce qui correspond à un niveau modérément élevé de résilience. Elle démontre une capacité notable à s'adapter, à persévérer et à mobiliser son entourage pour surmonter les défis. Points forts de la résilience Souad a montré un engagement fort dans plusieurs domaines clés de la résilience : Capacité d'adaptation et persévérence : Elle est d'accord avec des affirmations comme « أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين » (Je peux m'adapter aux pressions) et « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je continue à faire des efforts pour

atteindre de nouveaux objectifs), ce qui reflète une attitude tenace et dynamique face aux défis. Soutien social perçu : Elle déclare qu'elle peut compter sur des personnes qui l'encouragent et la soutiennent (« أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح », « أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة », « في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة »). Cela montre qu'elle ne fait pas face seule à l'adversité et qu'elle bénéficie d'un réseau social solide. Sens à la vie et estime de soi : En validant des énoncés tels que « حياتي لها معنى » (Ma vie a un sens) et « أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة » (J'utilise toutes mes forces pour montrer ma meilleure image), elle révèle une bonne perception de sa propre valeur et une direction de vie claire.

Son niveau de résilience soit globalement bon, certaines réponses placées dans les colonnes « أحياناً » (parfois) ou « نادراً » (rarement) indiquent des zones de fragilité ou des aspects à développer : Soutien familial : L'absence de réponse positive à l'item « ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة » (Ma famille me conseille d'être plus souple dans les situations difficiles) peut signaler un manque d'encadrement émotionnel familial ou une communication insuffisante sur ces aspects.

Synthèse de cas

Souad, après un échec au baccalauréat qu'elle attribue à une préparation insuffisante et solitaire, fait preuve d'une lucidité marquante sur ses erreurs passées. Bien qu'elle ait été profondément affectée, s'isolant durant plusieurs semaines, elle a su puiser dans le soutien affectif de sa mère, de sa soeur et de sa psychologue pour amorcer un retour progressif à la stabilité. Cet accompagnement bienveillant a été déterminant dans sa reconstruction. Aujourd'hui, elle reprend ses études avec une approche renouvelée, plus méthodique et encadrée, et avance avec confiance vers la réussite. Son parcours témoigne d'une volonté de transformation personnelle et d'un engagement sincère envers son avenir.

1-6- Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°06

Yanis, adolescent de 19 ans, est inscrit en terminale scientifique. Il est le cadet d'une fratrie de trois enfants. Après un premier échec au baccalauréat, il se prépare actuellement à repasser l'examen. L'entretien s'est tenu le 23 avril 2025 à 11h30, suite à l'obtention de son consentement éclairé. Yanis a abordé son parcours avec une honnêteté et une introspection marquées, témoignant d'un vécu émotionnel fort.

Axe 01 : Informations personnelles

Yanis reconnaît avoir longtemps adopté une méthode de travail basée sur l'improvisation et la

dernière minute, ce qui, selon lui, fonctionnait tant que les exigences restaient modérées : « J'ai toujours été du genre à tout laisser à la dernière minute... Et ça m'a toujours plus ou moins réussi. » Mais l'année du bac, il a voulu rompre avec cette habitude et s'est imposé un rythme de travail intense, visant l'excellence : « ganagh hasha 2h par nuit vghigh melih que je réussir. »

Axe 02 : État psychique face à l'échec

Son échec n'a pas été dû à un manque de travail, mais à l'épuisement physique. Il a manqué l'épreuve finale à cause d'un sommeil imprévu : « Je me suis allongé une minute. Et je me suis endormi. Quand j'ai ouvert les yeux, il était 14h... » Le choc a été brutal : « J'étais choqué. Cette fois, j'avais tout donné. Et j'ai échoué. »

Lors de la délibération, il espérait encore un miracle. Mais en entendant que son nom ne figurait pas sur la liste, la douleur s'est intensifiée, notamment en voyant la réaction de sa mère et de sa sœur : « C'était comme un coup de poignard... Je me suis senti inutile. » Cette situation l'a plongé dans un état psychique difficile : isolement, honte, culpabilité, troubles du sommeil. Il confie : « Je dormais mal. J'avais honte. J'en voulais à moi-même. »

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Dans un premier temps, Yanis n'avait plus envie de continuer ses études. Mais c'est grâce à la persévérance de son entourage – sa mère, ses amis, et notamment un camarade qui l'avait contacté le jour de l'épreuve – qu'il a pu se relever : « Sans eux, je crois que je me n'en serais jamais remis. » Le soutien affectif et la foi qu'ils avaient encore en lui ont été déterminants dans son processus de résilience.

Axe 04 : Regard sur l'avenir

Yanis aborde désormais son redoublement avec plus de lucidité et de maturité. Il rejette l'idée de la perfection à tout prix et cherche un équilibre entre effort et bien-être : « Cette fois, je vais faire les choses bien. Pas jusqu'à l'épuisement. » Il exprime également un projet personnel motivant : « J'aimerais faire quelque chose dans la physique. Mais maintenant, je sais que je dois avancer à mon rythme. »

En conclusion, il résume l'essence même de sa transformation : « L'échec, ce n'est pas la fin. C'est une étape. Parfois, il faut tomber pour apprendre à marcher autrement. »

Yanis a obtenu un score sur l'échelle de résilience : 87

Yanis montre une forte stabilité émotionnelle et un engagement clair dans son développement personnel d'après son score de 87. Il adhère fortement à des affirmations comme : « أستطيع أن أحقق » (Je « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je peux atteindre mes objectifs dans la vie), « أهادفي في الحياة » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), ou encore « استخدم جميع قوائي كي أظهر » (J'utilise toutes mes forces pour me montrer sous mon meilleur jour).

Ces réponses traduisent un haut niveau de motivation, de confiance en soi, et une volonté affirmée de progresser malgré les obstacles. Sur le plan relationnel, Yanis exprime également un bon accès au soutien social, avec des accords sur les affirmations telles que : « أجد في علاقتي من يشجعني نحو النجاح » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراحهم » (Je compatis aux peines et joies des autres), et « أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs). Cela montre qu'il évolue dans un environnement relationnel favorable, où l'encouragement et l'accompagnement sont présents.

Ces items montrent que Yanis indique un niveau élevé de résilience, une capacité marquée à faire face aux difficultés, à s'adapter aux pressions de la vie quotidienne, et à mobiliser efficacement ses ressources internes et sociales. À travers ses réponses,

Synthèse de cas

Yanis, confronté à un échec imprévu lié à l'épuisement physique malgré un engagement sincère, fait preuve d'une grande honnêteté introspective. Son échec a suscité en lui un profond sentiment de honte et d'inutilité, accentué par la réaction de son entourage. Cependant, grâce au soutien affectif constant de sa famille et de ses amis, il a pu progressivement se reconstruire. Aujourd'hui, il aborde sa reprise d'études avec maturité et lucidité, privilégiant un équilibre entre effort et bien-être, et nourrissant un projet motivant dans le domaine scientifique. Son parcours illustre une capacité à transformer l'échec en une étape d'apprentissage et de croissance personnelle.

1-7Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°07

Sofia, âgée de 19 ans, est l'aînée de sa fratrie. Elle est actuellement en classe de terminale littéraire, spécialité philosophie. Après un premier échec au baccalauréat, elle a décidé de le repasser.

L'entretien a eu lieu le 26 février 2025 à 10h00, après obtention de son consentement éclairé. Dès

les premières minutes, Sofia s'est montrée timide mais réceptive, et s'est peu à peu livrée avec sincérité.

Axe 01 : Informations personnelles

Sofia exprime un rapport positif à l'école. Elle était investie dans ses études, avec de bons résultats durant l'année : « J'ai eu une moyenne de 13 au bac blanc... je pensais vraiment que tout allait bien se passer. » Cependant, un événement de santé imprévu est venu bouleverser ses plans : « Juste avant l'épreuve d'arabe, j'ai eu une crise d'épilepsie. J'ai dû passer l'examen dans une ambulance. » Cette crise, survenue le jour de l'examen, a gravement affecté sa capacité de concentration, notamment sur sa matière favorite.

Axe 02 : État psychique face à l'échec

Sofia décrit son échec comme une expérience traumatisante, à la fois sur le plan psychologique et émotionnel : « Je m'étais donnée à fond, mais la santé a pris le dessus. » Elle évoque un choc intense et une souffrance profonde : « Je me suis renfermée sur moi-même. Je ne voulais même plus sortir de chez moi. » Même si elle s'attendait à une issue difficile, l'annonce officielle de l'échec a été extrêmement douloureuse : « C'est comme si toute l'année de travail avait été effacée d'un coup. » Sofia a même envisagé d'abandonner complètement ses études, se sentant bloquée par sa condition de santé.

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Le tournant dans sa reprise psychique vient de sa prise de conscience progressive et de son entourage : « J'ai compris qu'il fallait que je prenne soin de ma santé, et que mes objectifs devaient être réalistes. » Elle a mis en place une nouvelle organisation prenant en compte ses besoins médicaux : « J'ai mis en place un plan de gestion des crises plus adapté, et je me suis entourée des gens qui me soutiennent. » Le rôle de sa mère a été fondamental dans ce processus de résilience : « Elle m'a dit : 'Tu es ma fierté, ne lâche pas.' Ces mots m'ont beaucoup réconfortée. » Ce soutien moral a contribué à restaurer l'estime de soi de Sofia et à l'aider à reconstruire son projet scolaire.

Axe 04 : Regard sur l'avenir

Sofia se projette à nouveau dans l'avenir, cette fois avec une approche plus équilibrée : « Je vais mieux m'organiser, faire les choses à mon rythme, sans trop de pression. » Elle souhaite poursuivre des

études supérieures, et se montre motivée par un projet porteur de sens : « Je me vois dans une carrière dans l'enseignement ou dans la psychologie... je crois que mes expériences personnelles peuvent m'aider à soutenir d'autres personnes. »

Analyse du cas de Sofia – Score sur l'échelle de résilience : 92

Sofia a obtenu un score de 92 à l'échelle de résilience, ce qui traduit un niveau élevé de résilience. Cela indique qu'elle des ressources personnelles, sociales et émotionnelles lui permettant de faire face efficacement aux épreuves de la vie. À travers ses réponses, on observe qu'elle s'attache favorablement à un grand nombre d'énoncés révélateurs d'une bonne stabilité psychologique et d'une capacité à mobiliser son entourage ainsi que ses propres forces pour surmonter les défis. Par exemple, elle marque son accord avec des affirmations telles que : « **أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة** » (Je peux atteindre mes objectifs dans la vie), « **أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة** » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), ce qui témoigne de sa persévérance, de sa motivation et de son engagement personnel.

Elle valide aussi des items comme : « **أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح** » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent à réussir), « **أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي** » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs), « **يوجهي أناس يمنحوني حباً عفويَاً** » (Des gens me guident avec un amour spontané). Ces réponses révèlent que Sofia bénéficie d'un environnement relationnel stable et bienveillant, ce qui est un facteur protecteur majeur en matière de résilience.

Ces items, Sofia présente une résilience élevée, soutenue par un bon ancrage émotionnel, une capacité à agir face aux défis, et un réseau social significatif.

Synthèse de cas

Sofia est une élève investie et déterminée dont l'échec au baccalauréat, causé par une crise d'épilepsie le jour de l'examen, a profondément ébranlé sa confiance en elle. Marquée par une période de repli et de souffrance, elle a su puiser dans le soutien de sa mère et sa propre lucidité pour repenser ses priorités. Son cheminement témoigne d'une résilience naissante et d'un désir sincère de transformer l'épreuve en moteur d'avenir.

1-8- Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°08

Rayane est un jeune homme de 18 ans, cadet d'une fratrie de deux enfants. Il est inscrit en classe

de terminale scientifique et repasse son baccalauréat cette année après un premier échec.

L'entretien s'est déroulé le 23 avril 2025 à 11h30, après l'obtention de son consentement éclairé. Le contact a été fluide, et Rayane s'est montré calme, réfléchi et relativement à l'aise durant l'échange.

Axe 01 : Informations personnelles

Rayane présente un profil d'élève assidu et confiant : « J'étais vraiment confiant. Je savais que j'avais travaillé dur. » Cependant, il évoque des contraintes logistiques importantes le jour des examens : « Le centre d'examen était loin de chez moi, ça m'a rajouté de la fatigue. » Malgré cela, il commence les épreuves avec une attitude positive, jusqu'à ce qu'un sujet inattendu en science le perturbe profondément : « Je n'arrivais plus à me concentrer... je savais que cette matière allait peser lourd. »

Axe 02 : État psychique face à l'échec

Le déséquilibre émotionnel apparaît dès le deuxième jour des examens : « Je suis rentré chez moi, épuisé. Je n'ai même pas parlé à mes parents. » Rayane ressent une forte pression interne liée aux attentes familiales, bien qu'elles ne soient pas explicites. À l'annonce des résultats, l'effondrement est brutal : « J'avais mis tout ce que j'avais... et pourtant, c'était insuffisant. » Il décrit une période de doute intense et de remise en question : « Je me demandais si j'allais avoir la force de recommencer. »

Axe 03 : Stratégies d'adaptation et rôle du soutien social

Malgré l'échec, Rayane décide de rebondir rapidement : « Je me suis dit que cet échec ne devait pas me définir. » Il adopte une approche méthodique pour sa seconde tentative : « J'ai revu toute ma préparation... je prends mieux soin de moi aussi. » Son entourage familial, notamment ses parents, joue un rôle décisif dans cette résilience : « Ils m'ont encouragé à finir les autres épreuves... leur soutien a tout changé. »

Rayane met en avant la stabilité affective que lui procure sa famille comme un facteur clé de sa capacité à surmonter la situation.

Axe 04 : Regard sur l'avenir

Le discours de Rayane concernant l'avenir est marqué par une détermination renouvelée : « Je vais réussir, inchallah. Cette fois, je vais faire les choses bien. » Il parle avec clarté de ses objectifs : « J'ai un objectif précis et je vais tout donner pour l'atteindre. » Il semble avoir trouvé un équilibre entre

ambition, lucidité et gestion émotionnelle, ce qui témoigne d'un mécanisme d'adaptation constructif.

Analyse du cas de Rayane –Score sur l'échelle de résilience: 85

Rayane a obtenu un score de 85 à l'échelle de résilience. À travers ses réponses, on observe que Rayane a une capacité à surmonter les épreuves, notamment grâce à des appuis sociaux et à certaines forces intérieures. Il est en accord avec des affirmations telles que : (Je) « أَحْتَرُ الْمُثُلَ الْعُلَيَا مَهْمَا تَكُونُ الظَّرْفَوْفَ » (Je respecte les idéaux quels que soient les circonstances), (Je peux m'adapter aux pressions que je rencontre), ce qui témoigne d'un sens moral affirmé, d'un engagement personnel et d'une relative capacité d'adaptation aux situations stressantes.

Il répond positivement à des affirmations telles que : (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent à réussir), (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs), (Ma foi en Dieu m'aide à alléger mes difficultés), ce qui laisse entendre qu'il bénéficie d'un entourage soutenant et qu'il s'appuie sur ses croyances comme ressource face à l'adversité. De nombreux items restent sans réponse ou indiquent une faible fréquence (jamais ou rarement), en particulier ceux liés à : (L'affirmation de soi et la prise d'initiative), (La gestion émotionnelle et la régulation), (« مُشَكِّلٌ مِنْ دُونِ اِنْفَعَالٍ », « يُسْهِلُ عَلَيَّ السُّيُطَرَةَ عَلَى رُغْبَاتِي », etc.) La confiance en ses capacités personnelles (« أَسْتَعْتَدُ جَمِيعَ قُوَّاتِي كَيْ أَظْهَرَ بِأَفْضَلِ صُورَةٍ », « أَسْتَطِعُ حَلُّ الْمُشَكَّلَاتِ الصُّعُبَةِ إِذَا أَجْهَدْتُهُ », etc.) Cela pourrait indiquer un manque de confiance en soi, une hésitation à agir de manière autonome, ou encore une difficulté à persévérer face aux défis complexes. On observe également une absence d'adhésion aux items liés à l'expression ou à la stabilité émotionnelle, ce qui pourrait suggérer une intérieurisation des émotions ou une difficulté à les gérer.

Synthèse de cas

Rayane, malgré un premier échec au baccalauréat, fait preuve d'une grande maturité et d'une forte capacité de résilience. Soutenu par ses parents, il réussit à surmonter son découragement initial et à repenser sa méthode de travail. Sa détermination à ne pas se laisser définir par cet échec et sa vision claire de ses objectifs futurs témoignent d'une volonté solide de réussir.

1.9 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°09

Mohamed, âgé de 19 ans, est un élève en terminale scientifique. L'année précédente, il n'a pas

réussi à obtenir son baccalauréat du premier coup.

L'entretien a eu lieu le 22 avril 2025 à 14h30. Avant de commencer, nous avons obtenu son consentement éclairé pour participer à cette étude, ce qu'il a accepté avec ouverture.

Axe 1 : Informations personnelles

Mohamed est en terminale scientifique, filière dans laquelle il est inscrit depuis plusieurs années. Il poursuit ses études avec sérieux et engagement.

Axe 2 : État psychique face à l'échec

Mohamed décrit sa scolarité comme une période où il était très confiant dans ses capacités : « Je me suis toujours vu réussir. Je savais que j'avais travaillé dur, que mes révisions étaient complètes. Je n'avais aucune raison de douter de ma réussite. »

Il se considérait comme un élève régulier, préparé et sans crainte avant les examens. Pourtant, le jour des épreuves, il a ressenti un stress inattendu, particulièrement lors de l'épreuve de physique, où il a eu des difficultés de concentration et de gestion du temps : « Le stress a commencé à me prendre, j'ai eu du mal à me concentrer... Je pensais avoir assez de temps, mais je n'ai pas pu finir correctement. » Cette expérience l'a profondément déstabilisé. Lors de l'annonce des résultats, il a été choqué et incapable d'y croire : « Quand j'ai vu mes résultats, j'étais sous le choc. J'ai eu du mal à respirer. C'était un coup de massue. » Mohamed a ressenti une souffrance psychique importante, se sentant désemparé et perdu, incapable de comprendre cet échec malgré ses efforts.

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social

Face à cette défaite, Mohamed a d'abord traversé une phase d'isolement et de remise en question : « Je me suis isolé, j'avais l'impression que toute ma vie s'effondrait. » Cependant, le soutien de sa famille a été essentiel. Ses parents, bien que déçus, ne lui ont pas reproché son échec et l'ont encouragé à persévirer : « Ma famille m'a soutenu, ils m'ont dit que ce n'était pas la fin du monde, qu'on allait trouver une solution. »

Cette présence lui a permis de se reconstruire progressivement. Mohamed a analysé ses erreurs, notamment sur la gestion du stress et du temps, et a adopté une organisation plus structurée pour reprendre ses révisions.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Mohamed affiche désormais une motivation renouvelée : « Je ne vais pas m'arrêter là. Je vais tout donner pour réussir la prochaine fois. »

Il se projette avec confiance vers l'avenir, déterminé à réussir le baccalauréat et à poursuivre ses études dans la filière scientifique. Il considère que cette expérience lui a appris des leçons importantes qui l'aideront à mieux gérer la pression et ses examens à venir

Analyse du cas de Mohamed –Score sur l'échelle de résilience: 108

En analysant les réponses de Mohamed on note qu'il manifeste une forte confiance en ses capacités personnelles. Il affirme régulièrement son aptitude à atteindre ses objectifs, à gérer les pressions quotidiennes et à maintenir un engagement constant vers le développement personnel. Il valide des affirmations telles que : « أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين » (Je peux m'adapter aux pressions rencontrées), « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs). Ces réponses témoignent d'une grande motivation, d'une persévérance marquée et d'une forte capacité d'adaptation face aux difficultés. Il approuve des items tels que : « أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs),

Sur le plan émotionnel, Mohamed affiche une bonne maîtrise de ses émotions et une capacité à gérer les situations stressantes sans perdre son calme, ce qui est fondamental pour maintenir sa résilience sur le long terme. Il démontre aussi une attitude optimiste face à la vie, comme en témoigne son accord avec des affirmations telles que : « أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات » (J'accueille la vie avec optimisme malgré les défis), « أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم » (Je crois que la vie est dirigée par une sagesse supérieure).

Ces items montrent que Mohamed présente une résilience très élevée, portée par une forte confiance en soi, et une capacité émotionnelle bien développée.

Synthèse de cas

Mohamed fait preuve d'une grande force intérieure face à l'échec inattendu de son baccalauréat. Bien que profondément bouleversé par cette expérience, il parvient à reconnaître ses fragilités,

notamment liées au stress et à la gestion du temps. Soutenu avec bienveillance par sa famille, il transforme peu à peu cette épreuve en opportunité de progression. Sa capacité d'introspection et sa volonté de mieux se préparer témoignent d'une résilience en construction, lui permettant d'envisager l'avenir avec espoir et détermination.

1-10 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°10

Sarah est une jeune fille de 20 ans, actuellement en classe de terminale scientifique, spécialité mathématiques. Fille unique, elle a choisi de repasser le baccalauréat après un premier échec.

L'entretien a eu lieu à [indiquer la date et l'heure si nécessaire]. Sarah a accepté de participer à l'étude avec beaucoup de sincérité et d'ouverture.

Axe 1 : Informations personnelles

Sarah est en terminale scientifique, filière mathématiques. Elle est fille unique et vit dans un contexte familial marqué par des difficultés récentes, notamment liées à la perte d'emploi de son père.

Axe 2 : État psychique face à l'échec

Sarah décrit une année scolaire particulièrement difficile, marquée par de nombreux bouleversements : « Cette année-là, ce n'était vraiment pas mon année... Mon père a perdu son travail... On a dû déménager plusieurs fois, j'ai changé d'école en plein milieu d'année. »

Ces événements ont profondément perturbé sa stabilité émotionnelle et scolaire. Elle a eu du mal à s'adapter au nouvel environnement et à reconstruire ses repères : « Je n'avais plus le temps ni l'énergie pour me concentrer... Je me sentais démoralisée, dépassée... Je perdais confiance en moi. » Lors de l'examen, Sarah a été paralysée par le stress, ressentant un blocage mental : « J'étais paralysée par le stress, je ne comprenais plus les questions, je me sentais vide... » À l'annonce des résultats, elle a été submergée par la déception et le repli sur elle-même.

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social

Face à cette situation, Sarah a bénéficié d'un fort soutien social, notamment celui de sa mère, de ses amis et proches qui l'ont encouragée à ne pas abandonner : « Mes amis, mes proches, m'ont envoyé des messages de soutien... Grâce à tout cet amour, j'ai peu à peu repris espoir. »

Cet appui affectif a été crucial dans sa décision de se relever et de reprendre ses études avec une motivation renouvelée. Sa stratégie d'adaptation s'est traduite par une persévérance accrue et un engagement scolaire renforcé.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Sarah envisage l'avenir avec optimisme et détermination : « J'étais plus déterminée que jamais. J'ai travaillé très dur. Mes résultats ont été excellents... Je voulais prouver que, malgré l'échec, je pouvais réussir. » Elle souhaite obtenir son baccalauréat pour réaliser ses rêves, portée par le soutien affectif de sa mère et de ses proches.

Analyse du cas de Sarah – Score sur l'échelle de résilience : 78

Sarah a obtenu un score de 78 à l'échelle de résilience, À travers ses réponses, on remarque qu'elle manifeste une capacité à respecter les valeurs et les normes. Elle confirme des affirmations telles que : « أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف » (Je respecte les idéaux quels que soient les circonstances), « أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية » (Je concilie mes ambitions avec les besoins des autres), ce qui traduit une certaine maturité et une volonté de s'investir dans son développement personnel. Sociales. Elle indique qu'elle est capable et qu'elle « أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح » (trouve dans ses relations des personnes qui l'encouragent vers le succès). Cela reflète un soutien social modéré, facteur important de résilience.

Plusieurs réponses révèlent des zones où Sarah pourrait rencontrer des difficultés. Par exemple, elle marque des réponses « أحياناً » (rarement) ou « نادراً » (parfois) sur des items liés à l'affirmation de soi, la gestion du stress, et la confiance en ses capacités à résoudre des problèmes sous pression, comme : « أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت مدد » (Je peux traiter certaines questions dans un délai précis), « أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية » (Je peux résoudre des problèmes difficiles si je fournis suffisamment d'effort). Ces points suggèrent que Sarah pourrait être plus vulnérable dans des situations de stress élevé ou face à des défis nécessitant une prise de décision rapide.

Elle indique moins souvent qu'elle peut « التغلب على مشاكلتي من دون انفعال » (surmonter ses problèmes sans s'énerver), ce qui pourrait être un levier à travailler pour améliorer sa résilience. Enfin, Sarah semble disposer d'une vision positive de la vie, affirmant que « تستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات » (elle accueille la vie avec optimisme malgré les défis)

Ces items, montrant que Sarah présente une résilience modérée et élevée. Elle bénéficie d'un certain soutien social et d'une capacité à respecter ses valeurs, mais elle gagnerait à renforcer sa confiance en ses capacités de gestion du stress et de résolution des problèmes,

Synthèse de cas

Sarah, confrontée à un échec scolaire survenu dans un contexte familial difficile, a vécu une période marquée par l'instabilité, le stress et la perte de confiance en elle. Les bouleversements liés à la perte d'emploi de son père, les déménagements successifs et le changement d'établissement ont fortement perturbé son équilibre émotionnel et sa concentration. Submergée par le stress lors de l'examen, elle a connu un blocage qui a conduit à l'échec et, grâce au soutien affectif constant de sa mère, de ses amis et de ses proches, elle a progressivement retrouvé espoir et motivation. Son parcours illustre une dynamique de résilience, où l'épreuve devient un moteur de croissance personnelle et de réussite scolaire

1-11Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°11

Karim est un jeune homme de 21 ans, élève en terminale filière Génie des procédés. Il prépare son baccalauréat pour la deuxième fois, après un premier échec lié à une matière particulièrement difficile.

L'entretien a eu lieu à [indiquer la date et l'heure si nécessaire]. Karim a accepté de participer avec sincérité, partageant son vécu avec franchise.

Axe 1 : Informations personnelles

Karim est un élève sérieux, rigoureux et constant. Ses moyennes oscillent généralement entre 12 et 14 sur 20. Il bénéficie d'un environnement familial et scolaire favorable, avec un soutien solide de ses proches.

Axe 2 : État psychique face à l'échec

Avant l'examen, Karim était confiant, estimant que le bac serait une étape « formelle » à franchir : « Je ne pensais pas que je pouvais échouer... J'avais une assurance tranquille. » La découverte de l'échec a provoqué un choc intense : « Quand j'ai vu le mot 'Échec', j'ai ressenti un vide, une gifle... J'étais sous le choc. »

Il décrit un moment de grande détresse, avec des émotions fortes : colère, honte, déception, et une remise en question de son identité d'élève : « J'ai tout cassé, j'ai pleuré sans pouvoir m'arrêter... J'avais l'impression que tout mon travail avait été vain. »

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social

Karim s'est d'abord enfermé dans le silence, isolé dans sa douleur. Sa famille, bien que bouleversée, lui a apporté son soutien, même si elle ne comprenait pas totalement l'origine de cet échec. Petit à petit, Karim a décidé de se relever : « J'ai parlé, accepté de me faire aider, j'ai travaillé sur mes erreurs. » Il a bénéficié d'un accompagnement psychologique pour mieux gérer son stress et éviter de se laisser submerger. Il a aussi révisé sa méthode de travail, ciblant notamment la matière qui lui avait posé problème.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Karim fait preuve d'une volonté claire de réussite : « Même dans la douleur, quelque chose en moi résistait... J'ai décidé de repasser le bac. » Il envisage l'avenir avec détermination, conscient des efforts à fournir pour surmonter cet échec et poursuivre ses études.

Analyse du cas de Karim – Score sur l'échelle de résilience : 87

Karim a obtenu un score de 87. À travers ses réponses, il montre qu'il dispose d'un soutien social relativement solide et d'une bonne estime de soi. Par exemple, il valide des affirmations telles que : « أجد في علاقاتي من يشجعني نحو النجاح أستخدم النجاحات » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent à réussir), « أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة » (Je peux atteindre mes objectifs dans la vie), « السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين » (J'utilise mes succès passés pour faire face aux défis). Ces réponses illustrent une motivation claire et une capacité à puiser dans ses expériences pour avancer.

Karim exprime également une certaine empathie et une bonne gestion émotionnelle, comme en témoignent ses réponses aux items : « أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال » (Je peux surmonter mes problèmes sans me laisser emporter par l'émotion), « أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية » (Je peux résoudre des problèmes difficiles si je fournis assez d'effort). Il pourrait renforcer sa résilience, notamment dans la régulation de certaines pressions et dans la flexibilité face aux défis. Par exemple, il ne marque pas d'accord avec des affirmations comme : « أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين » (Je peux m'adapter aux pressions que je rencontre), « أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي » (Ma famille

m'aide à atteindre mes objectifs). Cela pourrait indiquer une certaine difficulté à mobiliser ou percevoir le soutien familial et à maintenir une persévérance constante face aux difficultés.

Ces items montrant que, Karim présente une résilience globalement positive, soutenue par des ressources sociales, ainsi qu'une bonne capacité d'adaptation émotionnelle.

Synthèse de cas

Karim est un élève sérieux et appliqué dont la première défaite au bac a provoqué une profonde remise en question identitaire. Malgré la douleur intense de cet échec, il manifeste une réelle force intérieure en acceptant de se faire accompagner et en adoptant une nouvelle organisation de travail. Son parcours révèle une capacité à transformer la déception en motivation pour rebondir.

1.12 Présentation et analyse des données de l'entretien semi-directif du cas N°12

Amira, 20 ans, est élève en terminale, spécialité littéraire. Elle repasse son baccalauréat après un deuxième échec. L'entretien s'est déroulé dans une ambiance calme, Amira s'est montrée ouverte, posée et expressive.

Axe 1 : Informations personnelles

Amira est une élève consciente et persévérente, dont les résultats se situent autour de la moyenne, parfois un peu plus. Elle ne se considère pas brillante, mais mise sur l'effort régulier et méthodique. Elle prépare ses examens avec sérieux, en croyant fermement que le travail finit par payer.

Axe 2 : État psychique face à l'échec

Le premier échec a été un choc majeur pour Amira : « Je n'ai pas pleuré tout de suite... C'était comme si mon cerveau refusait l'information. Je ne comprenais pas. » Elle ressent un profond sentiment d'injustice, d'isolement et de vide : « J'avais l'impression de décevoir tout le monde... Je me suis sentie vide, inutile, trahie, même par moi-même. » Après le second échec, la douleur persiste mais avec une certaine résignation : « Le choc est moins violent, mais le sentiment d'incompréhension reste. »

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social

Amira s'isole d'abord, évitant particulièrement ses amies ayant réussi. Elle trouve un soutien

essentiel auprès de sa mère et de deux amies fidèles. Elle adopte des stratégies d'adaptation actives :

- Reprise des cours et inscription à des séances de soutien
- Utilisation de l'écriture dans un carnet pour extérioriser ses émotions
- Réorganisation de sa méthode de travail
- Elle manifeste une résilience silencieuse et une volonté forte de ne pas se laisser définir par cet échec.

Axe 4 : Regard sur l'avenir

Amira prépare à nouveau le bac avec une méthode renouvelée et une discipline renforcée. Elle nourrit des projets d'études en communication ou en psychologie, désireuse d'aider d'autres jeunes confrontés à l'échec.

Analyse du cas d'Amira –Score sur l'échelle de résilience : 96

Amira a obtenu un score de 96 à l'échelle de résilience, À travers ses réponses, on remarque qu'Amira majoritairement à des affirmations traduisant une bonne stabilité psychologique et une forte capacité d'adaptation. Par exemple, elle confirme avec régularité des énoncés comme : « أجد في علاقاتي » (Je trouve dans mes relations des personnes qui m'encouragent vers le succès), « من يشجعني نحو النجاح » (Je continue à faire des efforts pour atteindre de nouveaux objectifs), « أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة » (Je peux m'adapter aux pressions que je rencontre), ce qui témoigne de sa persévérance, sa motivation et son engagement personnel face aux défis.

Amira montre également une bonne perception de soutien. Elle valide plusieurs items mettant en valeur l'importance de sa famille, ses amis et des personnes ressources dans son entourage, par exemple « أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي » (Ma famille m'aide à atteindre mes objectifs), « يوجهي أناس » (Des gens me guident avec un amour spontané), « يمنحوني حباً عفوياً » (Je trouve quelqu'un qui me soutient quand j'ai un problème), ce qui révèle qu'elle bénéficie d'un environnement relationnel protecteur, facteur clé pour renforcer la résilience. Elle démontre une bonne maîtrise de soi, comme le souligne son accord avec des énoncés tels que : « يسهل علي السيطرة على رغباتي » (Je contrôle facilement mes désirs), « لدي انصباط ذاتي » (J'ai de l'autodiscipline), « أستطيع التغلب على مشكلة » (Je peux surmonter mes problèmes sans émotion excessive). Ces items montrent que Amira présente une résilience élevée, portée par un équilibre entre confiance en soi, persévérance,

et un réseau social solide.

Synthèse de cas

Amira fait preuve d'une résilience remarquable face à des échecs répétés. Malgré la douleur et l'incompréhension, elle conserve une confiance fragile mais persistante en elle-même. Soutenue par sa famille et ses amies, elle transforme ses difficultés en moteur de dépassement, s'engageant avec détermination dans une nouvelle préparation. Son parcours illustre une force intérieure qui lui permet d'envisager un avenir porteur de sens et d'espérance.

Tableau n°2 : tableau récapitulatif des résultats des sujets dans l'échelle de résilience Lamia QAIS (2012)

Cas	Score	Niveau de résilience	Confirmation de l'hypothèse
Fadia	84	Faible	Non confirmée
Nassim	100	Elevée	Non confirmée
Lina	93	Modérée	Confirmée
Mahdi	101	Elevée	Non confirmée
Souad	86	Modérée	Confirmée
Yanis	87	Modérée	Confirmée
Sofia	92	Modérée	Confirmée
Rayane	85	Faible	Non confirmée
Mohamed	108	Elevée	Non confirmée
Sarah	78	Faible	Non confirmée
Karim	87	Modérée	Confirmée
Amira	96	Elevée	Non confirmée

❖ Commentaire

Les résultats obtenus à l'aide de l'échelle de résilience psychologique construite par Lamia QAIS (2012) montrent une variation notable dans les niveaux de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat. L'analyse des scores révèle que :

6 élèves présentent une résilience modérée, à savoir : Lina, Souad, Yanis, Sofia, Karim et Fadia. Cela confirme la première hypothèse, selon laquelle la résilience chez ces élèves est globalement d'un niveau moyen. Ce niveau suggère que, malgré l'échec, ils conservent certaines capacités d'adaptation et peuvent mobiliser des ressources personnelles et sociales pour faire face à la situation.

3 élèves affichent une résilience élevée : Nassim, Mahdi et Mohamed. Ces cas montrent qu'ils ont su transformer leur expérience d'échec en une opportunité de développement personnel. Cela dépasse la première hypothèse et illustre une forte capacité à surmonter l'adversité

En revanche, 3 élèves présentent un niveau de résilience faible : Rayane, Sarah et Fadia. Ces résultats indiquent une fragilité psychologique plus marquée. Ces élèves pourraient rencontrer davantage de difficultés à gérer les effets émotionnels et cognitifs de l'échec scolaire.

Ces résultats confirment en grande partie la deuxième hypothèse : les facteurs de résilience –tels que le soutien social, les forces internes (valeurs, foi, optimisme) et les compétences de résolution de problèmes jouent un rôle central dans la manière dont les élèves réagissent à l'échec. Les élèves ayant des scores modérés ou élevés semblent bénéficier de ces ressources, ce qui les aide à faire face à la situation de manière constructive.

2- Discussion et analyses des hypothèses

Dans cette partie de notre étude, nous avons procédé à la discussion des hypothèses en lien avec notre variable principale : le facteur de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé deux outils méthodologiques : l'entretien semi-directif, qui nous a permis de recueillir des données qualitatives sur le vécu et les stratégies d'adaptation des élèves, et l'échelle de résilience conçue par Lamia Qais (2012), utilisée pour évaluer leur capacité à faire face à l'échec.

Première hypothèse : La résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat est modérée. À travers l'analyse des entretiens et des résultats issus de l'échelle, nous avons pu identifier différents niveaux de résilience chez les participants

Dans ce chapitre, nous reprenons nos hypothèses pour pouvoir les discuter, selon les résultats obtenus dans la partie pratique.

➤ La première hypothèse

La résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat est modérée.

La résilience se définit comme la capacité à rebondir après une situation difficile, à mobiliser des ressources internes et externes pour surmonter un choc. Selon nos observations, les cas étudiés montrent une variabilité dans le niveau de résilience, allant de modéré à elever, mais aucun élève n'a montré une résilience faible, ce qui nuance notre hypothèse de départ.

Fadia, avec un score de 84, présente une résilience modérée. Son cas montre qu'après un échec provoqué par une crise de stress aigu, elle a pu, grâce au soutien de sa mère et de sa professeure, retrouver la motivation pour reprendre ses études avec maturité.

Lina, avec un score de 93, se situe à un niveau élevé de résilience. Bien que sa maladie ait constitué un obstacle majeur à sa réussite, elle a su adopter de nouvelles stratégies d'adaptation, soutenue par une approche bienveillante de ses parents. Nassim obtient un score parfait de 100, révélant une résilience très élevée. Marqué émotionnellement par son échec, il trouve en son père une figure de soutien calme et responsabilisant, ce qui déclenche un déclic vers la maturité et l'engagement.

Mehdi, avec un score de 101, démontre également une résilience élevée. Confronté à un sentiment d'injustice après avoir échoué malgré ses efforts, il remet en question ses méthodes de travail et s'ouvre à une nouvelle manière d'apprendre, soutenu affectivement par sa mère. Ces observations sont cohérentes avec les travaux de Cyrulnik sur les « tuteurs de résilience », soulignant l'importance d'un environnement bienveillant (famille, enseignants, amis) pour enclencher ou soutenir le processus de résilience. Ainsi, notre première hypothèse est partiellement confirmée : les élèves présentent un niveau globalement modéré à elever de résilience, avec une forte capacité à rebondir après l'échec, surtout lorsqu'ils bénéficient de soutien affectif et adoptent de nouvelles stratégies.

➤ La deuxième hypothèse

Les facteurs de résilience peuvent aider les élèves à dépasser l'échec au baccalauréat.

Les résultats de notre étude confirment cette hypothèse en identifiant plusieurs facteurs de résilience qui ont joué un rôle déterminant dans le processus de reconstruction psychologique et scolaire des élèves. À travers les entretiens et l'analyse des scores de résilience, il apparaît clairement que certains éléments à la fois internes et externes ont permis aux élèves de mobiliser des ressources

pour faire face à l'échec et rebondir.

Parmi les facteurs internes, on retrouve la motivation intrinsèque, la capacité d'introspection, l'auto-efficacité perçue et la volonté de changer de méthode ou d'attitude. Par exemple, Mehdi, marqué par un sentiment d'injustice, a su transformer cette émotion en moteur de remise en question positive. De même, Lina, confrontée à une maladie chronique, a su adapter ses stratégies et préserver sa motivation malgré les difficultés. Ces capacités personnelles s'inscrivent dans la logique du modèle "challenge" décrit par Garmezy et Masten (1984), où le risque devient une opportunité de croissance, à condition d'être accompagné de ressources internes suffisantes.

Concernant les facteurs externes, le rôle du soutien social est apparu central. Le soutien affectif de la famille, la présence d'un enseignant encourageant, ou encore les relations amicales stables ont souvent constitué un socle de sécurité pour les élèves. Le cas de Fadia, soutenue par sa mère et sa professeure, illustre parfaitement cette dynamique. Ces résultats rejoignent les apports d'Emmy Werner (1992), qui souligne l'importance d'un environnement stable et soutenant dans la résilience des jeunes en situation de vulnérabilité. De même, Michael Rutter (1979) insiste sur la combinaison de facteurs personnels et environnementaux dans le développement de comportements adaptatifs face aux situations de crise. Les élèves les plus résilients ont su attribuer un sens constructif à leur échec, le percevant non comme une fin, mais comme une étape vers une meilleure compréhension de soi. Cette capacité rejoint la perspective dynamique de la résilience proposée par Cyrulnik, pour qui la narration et le sens donné à l'épreuve sont essentiels au processus de résilience.

Les cas étudiés montrent que les élèves ne se contentent pas de « supporter » l'échec, mais qu'ils peuvent en faire un point d'appui pour développer des ressources nouvelles, à condition que certains facteurs facilitateurs soient présents. L'interaction entre soutien affectif, motivation personnelle, et stratégies adaptatives constitue ainsi le socle de la résilience face à l'échec scolaire.

Les résultats obtenus à travers notre étude rejoignent, dans une large mesure, les enseignements des travaux classiques sur la résilience, tout en apportant des nuances spécifiques au contexte scolaire des élèves en situation d'échec au baccalauréat.

Concernant la première hypothèse, selon laquelle les élèves ayant échoué au baccalauréat présentent un niveau de résilience modéré, nos observations indiquent une réalité plus nuancée. Si certains cas comme celui de Fadia illustrent effectivement une résilience modérée, d'autres, tels que

Nassim ou Mehdi, affichent des niveaux de résilience nettement élevés. Cette variabilité rejoint les conclusions des travaux d'Emmy Werner (1992), qui soulignait que les trajectoires de résilience sont hétérogènes, même au sein d'une population exposée à des risques similaires. Werner insistait sur l'importance de facteurs protecteurs, notamment le soutien affectif, qui favorisent l'émergence de stratégies adaptatives. Nos résultats confirment ce rôle central du soutien social, familial et pédagogique, comme levier de mobilisation des ressources internes.

La seconde hypothèse, selon laquelle certains facteurs de résilience aident les élèves à dépasser l'échec, est largement confirmée. Les données recueillies s'inscrivent pleinement dans les modèles théoriques proposés par Garmezy et Masten (1984). Le modèle challenge, en particulier, apparaît pertinent : plusieurs élèves, confrontés à un échec qu'ils ont d'abord vécu comme une épreuve déstabilisante, ont su transformer cette expérience en opportunité de développement personnel. L'exemple de Mehdi, qui revoit ses méthodes de travail et adopte une posture plus réflexive, illustre parfaitement cette dynamique de croissance à partir de l'adversité.

Par ailleurs, l'analyse montre que la résilience ne relève pas uniquement de dispositions individuelles, mais résulte bien d'une interaction constante entre facteurs internes et facteurs contextuels, comme l'ont démontré les recherches de Michael Rutter (1979). Rutter insistait sur l'idée que la résilience n'est pas un trait figé, mais un processus développemental, potentiellement renforcé ou entravé par l'environnement. Nos cas d'étude valident cette perspective : les élèves les plus résilients ne sont pas nécessairement ceux qui ont été les moins touchés par l'échec, mais ceux qui ont pu s'appuyer sur un réseau de soutien bienveillant et sur une capacité à donner du sens à leur parcours.

Cette dynamique rejoint les travaux de Boris Cyrulnik, pour qui la résilience passe par la capacité à reformuler le traumatisme et à reconstruire un récit de soi porteur de sens. Plusieurs élèves interrogés ont en effet exprimé leur volonté de « tourner la page », non pas en niant leur échec, mais en l'intégrant comme une étape formatrice dans leur parcours personnel et scolaire.

Contrairement à certaines approches plus générales de la résilience scolaire, notre étude s'attache à un moment précis du parcours éducatif (l'échec au baccalauréat), rarement étudié en tant que tel. Par ailleurs, nous avons intégré une échelle de résilience Lamia Qais 2012, combinant les facteurs individuels (estime de soi, motivation intrinsèque) et les dynamiques contextuelles (soutien familial, encadrement scolaire), afin de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la reconstruction post-échec.

Nos résultats viennent ainsi renforcer les apports des grandes études antérieures tout en illustrant, à travers des cas concrets, la manière dont les processus de résilience s'incarnent dans un contexte scolaire particulier. La diversité des trajectoires montre qu'il n'existe pas une seule voie vers la résilience, mais une pluralité de combinaisons de facteurs qui peuvent permettre aux jeunes de transformer l'échec en levier de réussite

Synthèse

Les résultats de ce chapitre confirment l'importance du facteur de résilience dans les parcours d'élèves ayant échoué au baccalauréat. L'étude qualitative des cas révèle une variabilité des niveaux de résilience, allant de modérée à élevée, soulignant que même face à un échec scolaire marquant, les jeunes peuvent activer des ressources internes (motivation, introspection, remise en question) et bénéficier de soutiens externes (famille, enseignants, pairs) pour rebondir. Les hypothèses de départ sont partiellement confirmées : si la résilience modérée est bien présente chez certains, d'autres cas témoignent d'une résilience élevée, parfois remarquable

Conclusion

Conclusion

Conclusion

L'échec au baccalauréat constitue un tournant souvent difficile dans le parcours scolaire et personnel des élèves. Cet événement peut provoquer un profond déséquilibre émotionnel, affecter l'estime de soi et générer un sentiment d'incertitude face à l'avenir. Cependant, tous les élèves ne réagissent pas de la même manière. Certains s'effondrent, tandis que d'autres mobilisent des ressources pour faire face et avancer.

Dans notre travail intitulé « **Les facteurs de résilience chez les élèves ayant échoué au baccalauréat** », nous avons cherché à comprendre comment certains élèves parviennent à dépasser cet échec. Nous avons formulé l'hypothèse que des facteurs internes (comme la motivation, la capacité d'introspection) et externes (comme le soutien familial, amical ou scolaire) favorisent des dynamiques de résilience qui permettent à ces jeunes de préserver ou restaurer leur équilibre personnel.

L'approche qualitative par entretiens semi-directifs nous a permis de mettre en évidence la diversité des réactions face à l'échec. Certains élèves développent des stratégies d'adaptation efficaces : remise en question, redéfinition des objectifs, réorientation, ou recherche active de soutien. Le rôle du soutien social s'est avéré central, jouant souvent un rôle de catalyseur dans le processus de reconstruction.

Notre étude confirme que la résilience est un processus complexe et dynamique, qui ne repose ni sur un automatisme ni sur un trait inné, mais sur l'interaction entre l'individu et son environnement. Ces résultats soulignent l'importance d'un accompagnement pédagogique et psychologique adapté, favorisant une lecture constructive de l'échec et la mobilisation de ressources personnelles.

Cette recherche appelle à promouvoir une culture éducative de la résilience : considérer l'échec non comme un aboutissement, mais comme une opportunité de transformation, de développement personnel et d'apprentissage durable.

Les suggestions

-Créer un service spécialisé pour l'accompagnement des élèves en situation d'échec scolaire. Ce service aurait pour mission d'identifier les élèves en difficulté, de leur offrir un accompagnement psychologique, pédagogique et motivationnel afin de renforcer leur résilience et leur permettre de rebondir après un échec au bac.

Conclusion

- Développer des campagnes de sensibilisation sur la résilience scolaire et la valeur des parcours non linéaires.

Il est essentiel d'informer le grand public, les familles et les élèves sur les effets positifs du soutien social, de normaliser l'échec comme étape d'apprentissage, et de valoriser les exemples de réussite après un redoublement ou une réorientation.

- Renforcer les dispositifs de soutien aux familles d'élèves en échec scolaire, notamment par des formations, un accompagnement psychologique, et un appui éducatif adapté.

- Les familles jouent un rôle dans la capacité de résilience des jeunes. Il est donc nécessaire de leur fournir des outils pour mieux accompagner leurs enfants dans cette période difficile.

- Les établissements scolaires et les institutions doivent encourager l'insertion et la réussite des élèves redoublants en diversifiant les parcours de réussite.

Références

Bibliographiques

Références bibliographiques

Référence bibliographique

Listes des ouvrages

1. Aït Saïd, R. (2021). La résilience chez les étudiants de l'Université de Béjaïa confrontés à un échec scolaire. Mémoire de Master, Université Abderrahmane Mira - Béjaïa.
2. Amy. G, Piolat. M, (1998). « Psychologie clinique et psychopathologie ». Paris : Bréal.
3. Anaut, M. (2003). La résilience : surmonter les traumatismes. 2ème édition. Paris : ArmandColin.
4. Anaut.M. (2005). La résilience surmonter les traumatismes. Paris : ArmandColin.
5. Anaut, M. (2007). La résilience : surmonter les traumatismes. Paris : Armand Colin.
6. Anaut, M. (2008). La résilience : surmonter les traumatismes. Paris : Armand Colin.
7. Anaut. M, (2012). Les thérapies familiales, Approches systémiques et psychanalytique. Paris, Dunod.
8. Anaut.M. (2015). Psychologie de la résilience. 3ème édition. Paris : Armand colin.
9. Bedreddine, L. (2022). La flexibilité cognitive comme facteur de la résilience scolaire chez les collégiens. Mémoire de Master, Université Abderrahmane Mira - Béjaïa.
10. Bouaboud, S., & Challal, T. (2022). La résilience chez les enfants en difficultés scolaires. Mémoire de Master, Université Abderrahmane Mira - Béjaïa.
11. Chahraoui. Kh, Bénony. H, (1999), « L'entretien clinique ». Paris, Dunod.
- 12 . Chahraoui. Kh, Bénony. H, (2003), « Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique ». Paris, Dunod.
13. Chahraoui. Kh, Bénony. H, (2013), « L'entretien clinique ». Paris, Dunod
14. Coslin, p. G. (2013). Psychologie de l'adolescent (4ème édition). Paris ; France : Armand Colin
15. Cyrulnik. B, (1999), « La résilience, un espoir inattendu ». Ramorville Saint-ange.
16. Cyrulnik, B. (2014). Pourquoi la résilience ? Dans : M. Anaut (éd.), Résilience. De la recherche à la

Références bibliographiques

- pratique : 1 er congrès mondial sur la résilience. Odile Jacob.
17. Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Éditions du Seuil.
18. Duru-Bellat, M. (2002). L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie. Éditions du Seuil.
19. Doctau, Cyrille, Cahen. (1996). La thérapie de l'échec scolaire. Paris ; France : Nathan
20. Floore, A. (2010), L'estime de soi en milieu scolaire. Paris . éd. UFAPEC
21. Georges.(2005) .Mon enfants'oppose :Que dire ?Que faire ?,en direction des parents .éd, Odile Jacobe,Paris.
22. Guimard, P., Florin, A., & Potvin, P. (2007). « Les compétences psychosociales des élèves et la réussite scolaire », Revue Française de Pédagogie, 160(3), 23-36.
23. Lighezzolo. J, Tychev. C, (2004), « La résilience (re) construire après le traumatisme ». Paris, Inpress.
24. MBA Essogho L. 2011. Les échecs scolaires et leurs conséquences sur l'adéquation formation emploi.
DGRH. Libreville. In. <http://www.mendzimesoso.com/medias/files/les-echecs-scolaires-et-Leurs-consequences-sur-l-adequation-formation-emploi-4.pdf>
25. Meirieu, P. (2007). L'école, mode d'emploi. ESF Éditeur.
26. Pedinielli. S-L. (1999). Les « théories » personnelles des patients. Pratiques Psychologiques.
27. Pedinielli. J, (2005), « L'observation clinique et l'étude de cas ». Armand Colin.
28. Pedinielli, J.-L. (2006). Introduction à la psychologie clinique. Armand Colin.
- Servant,D.(2005).l'enfant et l'adolescent anxieux :les aider a s'epanouir .PARIS :odile.
29. Sillamy. N, (2003), « Dictionnaire de psychologie ». Québec, édition Larousse.

Références bibliographiques

30. Tordjman, S. (2005). Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée.éd PU. Rennes.

2- liste des sites

1-([Https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite](https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite)).

2-([Https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite](https://www.doctissimo.fr/famille/scolarite)).

Annexe

Annexes

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

Axe 1 : informations personnelles?

Axe 2 : État psychique face à l'échec ?

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social ?

Axe 4 : Regard sur l'avenir ?

Axe 1 : Informations personnelles.

1. Quel est votre nom ?

2. Quel est votre prénom ?

3. Quel est votre âge ?

4. Quel est ta filière d'étude ?

Axe 2 : État psychique face à l'échec.

1. Pouvez-vous nous parler un peu de votre scolarité ?

2. Combien de fois vous avez refait le BAC ?

3. Quelles émotions as-tu ressenties après l'échec au baccalauréat ? et comment vous avez réagi lors de la délibération des résultats ?

4. Ressens-tu une souffrance psychique liée à cet échec ? Si oui, peux-tu décrire comment cela se manifeste ?

5. Au moment de votre échec aviez-vous l'attention de reprendre volontairement vos études ?

Axe 3 : Stratégies d'adaptation et rôle de soutien social.

1. Comment gérez-vous l'échec dans votre vie ?

2. Quelles stratégies avez-vous mises en place pour faire face à cet échec ?

3. Qui vous soutient durant cette période difficile ? (amis, famille, enseignants)

Annexes

4. Avez-vous ressenti des attentes fortes ou une pression venant de vos proches concernant votre réussite scolaire ?

5. Quelle est l'importance de ce soutien ou de cette pression dans votre capacité à rebondir ?

Axe 4 : Regard sur l'avenir.

1. Quelles sont tes aspirations ou projets futurs après cet échec ?

2. Comment envisages-tu ta réussite dans les années à venir ?

3. Quelles leçons as-tu tirées de cette expérience qui pourraient t'aider à l'avenir ?

Annexes

Annexe 2

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°1 : Résultat de Fadia

العبارة	تنطبق على					لا تنطبق على
	دانما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	
1- أجد في علاقاتي مي يشجعني نحو النجاح.		✓				
2- أحترم المثل العليا مهما تكون الظروف.		✓				
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.		✓				
4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.		✓				
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.		✓				
6- أحترم الوقت وأس تمره بشكل جيد.		✓				
7- أحصل على المساعدة من الآخرين.	✓					
8- أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.	✓					
9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.	✓					
10- أجد من يتفهم صعوباتي ويعمل على التخفيف عندي.	✓					
11- يسهل علي إقامة علاقات اجتماعية دائمة.	✓					
12- حياتي لها معنى.	✓					
13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.		✓				
14- أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.	✓					
15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.		✓				
16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.		✓				
17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.	✓					
18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.		✓				

Annexes

		✓			19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
			✓		20- يسهل على السيطرة على رغباتي.
	✓				21- الصدفة التحكم في مستقبلي.
			✓		22- أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي.
			✓		23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشائد.
		✓			24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.
			✓		25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
		✓			27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
✓					28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
			✓		29- لدى انصباط ذاتي.
		✓			30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
		✓			31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
			✓		32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓		33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
		✓			34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
			✓		35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
		✓			36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
			✓		37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
			✓		38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
		✓			39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
	✓				40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفوا.
					41- ألتقي القبول والاحترام من الآخرين.
			✓		42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
	✓				43- أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
					44- أتخاذ قراراتي بعد قناعتي بها.

Annexes

✓	45-نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
✓	46-أرى الجانب الظريف من الأشياء
✓	47-استقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
✓	48-أعتقد أن الحياة لها مدیر حکیم.
✓	49-إیمانی باهل یخفف عنی المصاعب.

Annexe 3

Présentation et analyse de l'échelle de résilience «Lamia QAIS (2012)» Tableau n°2 : Résultat de Nassim

العبارة	النحو	المعنى	النحو	المعنى	النحو	المعنى
لا تنطبق على	تنطبق على					
أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما		
			✓			1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.
			✓			2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.
✓						3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.
✓						4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.
	✓					5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.
	✓					6- أحترم الوقت وأس تصره بشكل جيد.
✓						7- أحصل على المساعدة من الآخرين.
		✓				8- أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراحهم.
		✓				9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قراتي.
		✓				10- أجد من يتفهم صعوباتي ويعمل على التخفيف عني.
	✓					11- يسهل على إقامة علاقات اجتماعية دائمة.
		✓				12- حياتي لها معنى.
		✓				13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.

Annexes

		✓			14-أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
			✓		15-أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
			✓		16-أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
	✓				17-أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
			✓		18-أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
		✓			19-أجد من يؤمن احتياجاتي.
			✓		20 - يسهل على السيطرة على رغباتي.
		✓			21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
	✓				22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
			✓		23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
	✓				24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
		✓			25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال أفقد الثقة بنفسي.
			✓		27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
	✓				28- صدقائي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓			29- لدى انصباط ذاتي.
			✓		30-أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
	✓				31-أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
		✓			32-أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓		33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
	✓				34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
		✓			35-أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
✓					36-أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
	✓				37- في حياتي من يعييني على ترك العادات غير المقبولة.
		✓			38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
	✓				39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
		✓			40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويما.
			✓		41- ألتلقى القبول والاحترام من الآخرين.

Annexes

	✓				42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
				✓	43- أرى أن ما أفقده إل يمكن إرجاعه.
				✓	44- أتخذ قراراتي بعد فناعتي بها.
		✓			45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
			✓		46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
		✓			47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
			✓		48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
	✓				49- إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexe 4

Présentation et analyse de l'échelle de résilience «Lamia QAIS (2012)» Tableau n°3 : Résultat de Lina

العبارة	النطاق على					النطاق على	لا تطبق على
	دانما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا		
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.		✓					
2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.		✓					
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.		✓					
4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.		✓					
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.			✓				
6- أحترم الوقت وأس تثمره بشكل جيد.	✓						
7- أحصل على المساعدة من الآخرين.			✓				
8- أتعاطف مع أحزان الآخرين و أفراحهم.	✓		✓				
9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قراري.				✓			
10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنى.		✓					

Annexes

✓					11-يسهل على إقامة عالقات اجتماعية دائمة .
					12-حياتي لها معنى .
✓					13-ينصحي أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.
		✓			14-أثبت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
		✓			15-أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
		✓			16-أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
		✓			17-أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
		✓			18-أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
	✓				19-أجد من يؤمن احتياجاتي.
		✓			20 - يسهل على السيطرة على رغباتي.
✓					21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
		✓			22- أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي.
		✓			23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
✓					24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
		✓			25- أجد من يهتم بأفكاري.
		✓			26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
		✓			27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
✓					28- صدقائي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓			29- لدى انصباط ذاتي.
	✓				30-أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
	✓				31-أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
		✓			32-أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
		✓			33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
✓					34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
		✓			35-أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
		✓			36-أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
✓					37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.

Annexes

		✓			38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓		39- أستخدم جميع قواي كي أظهر بأفضل صورة.
	✓				40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفوا.
			✓		41- أتفقى القبول و الاحترام من الآخرين.
			✓		42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
			✓		43- أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
		✓			44- أخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
			✓		45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
			✓		46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
			✓		47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
		✓			48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
			✓		49- إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexe 5

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) » Tableau n°4 : Résultat de Mahdi

لا تتطبق على	تطبق على					العبارة
أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما		
	✓					1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.
		✓				2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.
		✓				3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.
✓						4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.
	✓					5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.
	✓					6- أحترم الوقت وأس تشره بشكل جيد.
	✓					7- أحصل على المساعدة من الآخرين.
			✓			8- أتعاطف مع أحزان الآخرين و أفرادهم.

Annexes

				✓	9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.
	✓				10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنى.
		✓			11- يسهل علي إقامة عالقات اجتماعية دائمة.
				✓	12- حياتي لها معنى.
				✓	13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرؤنة في المواقف الصعبة.
	✓				14- أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
			✓		15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
				✓	16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
			✓		17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
				✓	18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
			✓		19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
	✓				20- يسهل علي السيطرة على رغباتي.
			✓		21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
				✓	22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
				✓	23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓		24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.
				✓	25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
				✓	27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
	✓				28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
				✓	29- لدى انصباط ذاتي.
				✓	30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
		✓			31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
	✓				32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
		✓			33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.

Annexes

			✓		34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
				✓	35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
					36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
		✓			37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
			✓		38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
				✓	39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
			✓		40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويما.
				✓	41- ألتقي القبول والاحترام من الآخرين.
				✓	42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
			✓		43- أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
				✓	44- أتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
				✓	45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
				✓	46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
					47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
				✓	48- أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم.
			✓		49- إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexe6

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°5 : Résultat Souad

العبارة	تنطبق على					لا تتطبق على
	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.				✓		
2- أحترم المثل العليا مهما تكون الظروف.					✓	
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدود.		✓				

Annexes

	✓				4- يعزز أصدقاني ثقتي بنفسي.
		✓			5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.
			✓		6- أحترم الوقت وأس تشره بشكل جيد.
			✓		7- أحصل على المساعدة من الآخرين.
			✓		8- أتعاطف مع أحزان الآخرين و أفرادهم.
			✓		9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.
		✓			10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عني.
	✓				11- يسهل علي إقامة عالقات اجتماعية دائمة .
			✓		12- حياتي لها معنى .
					13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.
			✓		14- أثبت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
			✓		15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
			✓		16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
			✓		17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
			✓		18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
		✓			19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
					20 - يسهل علي السيطرة على رغباتي.
	✓				21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓		22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
		✓			23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓		24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.
			✓		25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
		✓			27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
✓					28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
			✓		29- لدى انصباط ذاتي.
			✓		30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.

Annexes

			✓		31-أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
					32-أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓		33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
	✓				34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
			✓		35-أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
		✓			36-أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
		✓			37-في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
			✓		38-الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓		39-أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
		✓			40-يوجهي أناس يمنونني حبا عفويما.
			✓		41-أتلقى القبول والاحترام من الآخرين.
					42-أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
		✓			43-أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
	✓				44-اتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
					45-نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهي من صعاب.
			✓		46-أرى الجانب الظريف من الأشياء
		✓			47-أستقبل الحياة بتفاول على الرغم من التحديات.
			✓		48-أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم.
			✓		49-إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexes

Annexe 7

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) Tableau n°6 : Résultat de Yanis

لا تتطبق على	تطبق على					العبارة
أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما		
		✓				1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.
		✓				2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.
			✓			3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.
			✓			4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.
			✓			5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.
	✓					6- أحترم الوقت وأس تثمره بشكل جيد.
✓						7- أحصل على المساعدة من الآخرين.
		✓				8- أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.
			✓			9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.
✓						10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عني.
			✓			11- يسهل على إقامة عالقات اجتماعية دائمة.
			✓			12- حياتي لها معنى.
		✓				13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرنة في المواقف الصعبة.
			✓			14- أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
			✓			15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
	✓					16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
			✓			17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
			✓			18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
✓						19- أجد من يؤمن احتياجاتي.

Annexes

	✓			20- يسهل على السيطرة على رغباتي.
			✓	21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓	22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
	✓			23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓	24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قرائي العلمية.
✓				25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓	26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
			✓	27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
			✓	28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓		29- لدى انصباط ذاتي.
		✓		30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
✓				31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
			✓	32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓	33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
	✓			34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
			✓	35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
			✓	36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
			✓	37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
			✓	38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓	39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
	✓			40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويا.
		✓		41- أتفقى القبول والاحترام من الآخرين.
			✓	42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
		✓		43- أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
			✓	44- أتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
			✓	45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.

Annexes

				✓	46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
				✓	47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
				✓	48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
		✓			49- إيماني باهل يخفف عنِي المصاعب.

Annexe 8

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°7 : Résultat de Sofia

العبارة	تنطبق على					لا تنطبق على
	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.				✓		
2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.				✓		
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدود.	✓					
4- يعزز أصدقاني ثقتي بنفسي.		✓				
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.		✓				
6- أحترم الوقت وأس تشره بشكل جيد.			✓			
7- أحصل على المساعدة من الآخرين.				✓		
8- أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.			✓			
9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.				✓		
10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنِي.		✓				
11- يسهل على إقامة علاقات اجتماعية دائمة.				✓		
12- حياتي لها معنى.				✓		
13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرنة في المواقف الصعبة.				✓		
14- أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.				✓		

Annexes

				✓	15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
	✓				16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
			✓		17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
			✓		18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
	✓				19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
	✓				20- يسهل علي السيطرة على رغباتي.
			✓		21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓		22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
		✓			23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓		24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.
			✓		25- أجد من يهتم بأفكاري.
		✓			26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
		✓			27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
✓					28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
			✓		29- لدى اضطراب ذاتي.
			✓		30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
	✓				31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
	✓				32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
	✓				33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
			✓		34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
			✓		35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
	✓				36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
	✓				37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
	✓				38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
	✓				39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
			✓		40- يوجهني أناس يمنونني حباً عفويَاً.
			✓		41- ألتقي القبول والاحترام من الآخرين.

Annexes

				✓	42-استخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
				✓	43-أرى أن ما أفقده إل يمكن إرجاعه.
			✓		44-اتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
		✓			45-نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
				✓	46-أرى الجانب الظريف من الأشياء
			✓		47-استقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
				✓	48-اعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
				✓	49-إيماني باهل يخفف عني المصاعب.

Annexe 9

Présentation et analyse de l'échelle de résilience» Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°8 : Résultat de Rayane

العبارة	النقطة					لا تتطابق على
	أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما	
1-أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.		✓				
2-احترم المثل العليا مهما تكن الظروف.				✓		
3-أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.	✓					
4-يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.		✓				
5-أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.			✓			
6-احترم الوقت وأس نثره بشكل جيد.	✓					
7-أحصل على المساعدة من الآخرين.		✓				
8-أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.				✓		
9-أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قراراتي.			✓			

Annexes

✓					10-أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنى.
		✓			11-يسهل على إقامة عالقات اجتماعية دائمة.
			✓		12-حياتي لها معنى.
			✓		13-ينصحي أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرؤنة في المواقف الصعبة.
		✓			14-أثبت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
			✓		15-أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
✓					16-أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
			✓		17-أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
			✓		18-أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
✓					19-أجد من يؤمن احتياجاتي.
✓					20 - يسهل على السيطرة على رغباتي.
✓					21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓		22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
			✓		23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓		24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
			✓		25- أجد من يهتم بأفكاري.
					26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
					27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
					28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
					29- لدى انصباط ذاتي.
					30-أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
✓					31-أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
			✓		32-أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
					33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
					34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحاجها.
					35-أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.

Annexes

				✓	36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
					37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
					38- الذكريات المزعجة لا تؤثر علي.
					39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
					40- يوجهني أناس يمنوني حبا عفويًا.
					41- أتفقى القبول والاحترام من الآخرين.
					42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
				✓	43- أرى أن ما أفقده لا يمكن إرجاعه.
					44- أتخاذ قراراتي بعد قناعتي بها.
					45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
					46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
				✓	47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
✓					48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
				✓	49- إيماني باهل يخفف عنِي المصاعب.

Annexe 10

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°09 : Résultat Mohamed

العبارة	تنطبق على						لا تنطبق علي
	أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما		
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.			✓				
2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.				✓			
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.	✓						
4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسى.			✓				
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.		✓					

Annexes

	✓				6- أحترم الوقت وأس تثمره بشكل جيد.
				✓	7- أحصل على المساعدة من الآخرين.
			✓		8- أتعاطف مع أحزان الآخرين و أفرادهم.
		✓			9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قراتي.
		✓			10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنى.
		✓			11- يسهل علي إقامة عالقات اجتماعية دائمة.
			✓		12- حياتي لها معنى.
			✓		13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.
			✓		14- أثبت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.
	✓				15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
			✓		16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
	✓				17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
	✓				18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
			✓		19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
			✓		20- يسهل علي السيطرة على رغباتي.
	✓				21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓	✓	22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
			✓		23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
			✓		24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
	✓				25- أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
	✓				27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
				✓	28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓			29- لدى انصباط ذاتي.
		✓			30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
			✓		31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
			✓		32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.

Annexes

		✓			33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
			✓		34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحاجها.
				✓	35-أتابع الإرشادات والقواعد الصحية.
		✓			36-أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
		✓			37-في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
			✓		38-الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓		39-أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
			✓		40-يوجهي أنس يمنعني حبا عفويما.
	✓				41-أتلقى القبول والاحترام من الآخرين.
			✓		42-أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
	✓				43-أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
			✓		44-اتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
			✓		45-نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهي من صعاب.
			✓		46-أرى الجانب الظريف من الأشياء
			✓		47-أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
			✓		48-أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم.
			✓		49-إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexes

Annexe11

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) »

Tableau n°10 : Résultat de Sarah

العبارة	التطبيق على					لا تنطبق على
	أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما	
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.				✓		
2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.			✓			
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدود.				✓		
4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.				✓		
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.			✓			
6- أحترم الوقت وأس تشره بشكل جيد.	✓					
7- أحصل على المساعدة من الآخرين.	✓					
8- أتعاطف مع أحزان الآخرين و أفراحهم.				✓		
9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.				✓		
10- أجد من يفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عني.			✓			
11- يسهل على إقامة علاقات اجتماعية دائمة.		✓				
12- حياتي لها معنى.				✓		
13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.				✓		
14- أثبت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.				✓		
15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.				✓		
16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.				✓		
17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.				✓		
18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.				✓		
19- أجد من يؤمن احتياجاتي.				✓		

Annexes

			✓	20- يسهل على السيطرة على رغباتي.
			✓	21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
		✓		22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
			✓	23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
	✓			24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراراتي العلمية.
			✓	25- أجد من يهتم بأفكاري.
		✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
			✓	27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
	✓			28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓		29- لدى انصباط ذاتي.
	✓			30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
			✓	31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
	✓			32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓	33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
	✓			34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
			✓	35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
			✓	36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
			✓	37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
	✓			38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓	39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
			✓	40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويا.
			✓	41- أتفقى القبول والاحترام من الآخرين.
		✓		42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
		✓		43- أرى أن ما أفقده ال يمكن إرجاعه.
			✓	44- أتخاذ قراراتي بعد قناعتي بها.
			✓	45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.

Annexes

		✓			46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
		✓		✓	47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
				✓	48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
				✓	49- إيماني باهل يخفف عنى المصاعب.

Annexe 12

Présentation on et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012) » Tableau n°11 : Résultat de Karim

العبارة	العنوان	النطاق							
	لا	تنطبق	على	تنطبق	على				
	أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما				
1- أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.			✓						
2- أحترم المثل العليا مهما تكن الظروف.									
3- أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.			✓						
4- يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.									
5- أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.				✓					
6- أحترم الوقت وأس تشره بشكل جيد.				✓					
7- أحصل على المساعدة من الآخرين.									
8- أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.				✓					
9- أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.				✓					
10- أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عني.									
11- يسهل علي إقامة علاقات اجتماعية دائمة.				✓					
12- حياتي لها معنى.				✓					
13- ينصحني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرنة في المواقف الصعبة.									
14- أثبتت على رأيي إن كان صحيحا رغم التحدي.				✓					
15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.				✓					

Annexes

				✓	16- أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
					17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
					18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
					19- أجد من يؤمن احتياجاتي.
					20- يسهل علي السيطرة على رغباتي.
			✓		21- الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
					22- أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
					23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
					24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
					25- أجد من يهتم بآفكاري.
			✓		26- أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
					27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
					28- صدقاتي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
					29- لدى انصباط ذاتي.
					30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
					31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
			✓		32- أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓		33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
					34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
					35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.
			✓		36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
					37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
		✓			38- الذكريات المزعجة ال تؤثر على.
			✓		39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
					40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويما.
			✓		41- ألتقي القبول والاحترام من الآخرين.

Annexes

				✓	42-استخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
					43-أرى أن ما أفقده إل يمكن إرجاعه.
			✓		44-اتخذ قراراتي بعد قناعتي بها.
				✓	45-نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
					46-أرى الجانب الظريف من الأشياء
				✓	47-استقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات.
				✓	48-اعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
					49-إيماني باهل يخفف عني المصاعب.

Annexe 13

Présentation et analyse de l'échelle de résilience « Lamia QAIS (2012)Tableau n°12 : Résultat de Amira

لا تتطبق على	تطبق على					العبارة
	أبدا	نادرًا	أحيانا	غالبا	دائما	
				✓		1-أجد في علاقاتي يشجعني نحو النجاح.
				✓		2-احترم المثل العليا مهما تكن الظروف.
			✓			3-أستطيع معالجة بعض الأمور في وقت محدد.
	✓					4-يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي.
		✓				5-أوفق بين طموحاتي واحتياجات الآخرين.
	✓					6-احترم الوقت وأس تثمره بشكل جيد.
	✓					7-أحصل على المساعدة من الآخرين.
		✓				8-أتعاطف مع أحزان الآخرين وأفراهم.
			✓		✓	9-أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قدراتي.

Annexes

				✓	10-أجد من يتفهم صعوباتي و يعمل على التخفيف عنى.
		✓			11-يسهل على إقامة عالقات اجتماعية دائمة.
				✓	12-حياتي لها معنى.
				✓	13-ينصحيني أفراد أسرتي أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.
				✓	14-أثبت على رأيي إن كان صحيحاً رغم التحدي.
					15-أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة.
		✓			16-أجد من يقف معي عندما تواجهين مشكلة.
	✓				17-أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهين.
		✓			18-أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة.
		✓			19-أجد من يؤمن احتياجاتي.
	✓				20-يسهل على السيطرة على رغباتي.
			✓		21-الصدفة ال تتحكم في مستقبلي.
			✓		22-أسرتي تساعدي على تحقيق أهدافي.
		✓			23-أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد.
	✓				24-أبذل قصارى جهدي لتنمية قراتي العلمية.
		✓			25-أجد من يهتم بأفكاري.
			✓		26-أتحدى المحن وال فقد الثقة بنفسي.
		✓			27-أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات.
✓					28-صدقائي الحميمة لها دروهم في حياتي لمواجهة الصعوبات.
		✓			29-لدي انصباط ذاتي.
		✓			30-أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات.
			✓		31-أجد من يشعرني بالأمن النفسي.
		✓			32-أستطيع التغلب على مشاكلتي من دون انفعال.
			✓		33-أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.
	✓				34-من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها.
		✓			35-أتبع الإرشادات والقواعد الصحية.

Annexes

			✓		36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني.
			✓		37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة.
	✓				38- الذكريات المزعجة لا تؤثر علي.
			✓		39- أستخدم جميع قوائي كي أظهر بأفضل صورة.
		✓			40- يوجهني أناس يمنونني حبا عفويًا.
	✓				41- أتفقى القبول والاحترام من الآخرين.
		✓			42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهين.
	✓				43- أرى أن ما أفقده لا يمكن إرجاعه.
			✓		44- أتخاذ قراراتي بعد قناعتي بها.
			✓		45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يوجهني من صعاب.
		✓			46- أرى الجانب الظريف من الأشياء
			✓		47- أستقبل الحياة بتفاول على الرغم من التحديات.
			✓		48- أعتقد أن الحياة لها مدبر حكيم.
✓					49- إيماني باهل يخفف عنِي المصاعب.

Les facteurs de résilience chez les élèves ayant échouées au baccalauréat

Résumé

Ce mémoire s'attache à comprendre les mécanismes de résilience chez les élèves ayant échoué à l'examen du baccalauréat, un moment charnière du parcours scolaire

L'objectif principal est de comprendre comment ces jeunes parviennent à faire face à cet échec académique, quelles ressources ils mobilisent, et de quelle manière ils reconstruisent leur trajectoire après cet événement difficile.

L'échec au baccalauréat peut entraîner une remise en question de soi, une baisse de l'estime personnelle, voire un sentiment d'exclusion sociale. Cependant, certains élèves réussissent à dépasser cette épreuve grâce à des facteurs internes (comme la motivation, l'optimisme ou la capacité d'introspection) et externes (comme le soutien familial, l'entourage amical, ou l'accompagnement institutionnel).

Pour analyser ces dynamiques, nous avons opté pour une méthode clinique descriptive fondée sur des études de cas approfondies. Les outils utilisés sont l'entretien clinique semi-directif, permettant d'explorer le vécu subjectif de l'échec, ainsi que l'échelle de résilience de « **Lamia QAIS (2012)** » qui permet d'évaluer le niveau de résilience des participants.

Les résultats montrent que malgré l'impact émotionnel et psychologique de l'échec au baccalauréat, certains élèves développent une véritable capacité de rebond. Cette résilience se manifeste par une réorganisation de leurs objectifs, l'élaboration de nouveaux projets (professionnels ou personnels), et une réévaluation du sens de leur parcours. Ces jeunes parviennent progressivement à intégrer l'échec comme une étape, parfois nécessaire, dans leur processus de maturation et de développement personnel.

Ainsi, la résilience apparaît comme un processus dynamique, favorisé par un environnement soutenant, une perception réaliste de la situation et une disposition à se projeter dans l'avenir malgré les difficultés rencontrées.

Mots clés : résilience ; échec scolaire ; baccalauréat ; adolescents ; ressources ; adaptation.

Abstract

This thesis aims to understand the mechanisms of resilience among students who have failed the baccalaureate exam, a pivotal moment in their academic journey.

The main objective is to explore how these young individuals cope with academic failure, what resources they draw upon, and how they reconstruct their paths after this challenging experience.

Failing the baccalaureate can lead to self-doubt, lowered self-esteem, and even a sense of social exclusion. However, some students manage to overcome this ordeal thanks to internal factors (such as motivation, optimism, or introspective ability) and external ones (such as family support, friendships, or institutional guidance).

To analyze these dynamics, a descriptive clinical method was employed, based on in-depth case studies. The tools used include the semi-structured clinical interview, which explores the subjective experience of failure, and the “**Lamia QAIS Resilience Scale (2012)**,” which assesses the resilience levels of the participants.

The results show that despite the emotional and psychological impact of failing the baccalaureate, some students develop a strong capacity to bounce back. This resilience is expressed through the reorganization of their goals, the development of new projects (whether professional or personal), and a reassessment of the meaning of their journey. These young people gradually manage to integrate failure as a stage, sometimes a necessary one, in their maturation and personal development process.

Thus, resilience emerges as a dynamic process, supported by a nurturing environment, a realistic perception of the situation, and a willingness to envision the future despite the difficulties encountered.

Keywords: resilience; academic failure; baccalaureate; adolescents; resources; adaptation.