

*Université Abderrahmane Mira de Bejaïa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales*



*Mémoire de fin de cycle
En vue d'obtention d'un diplôme de
Master*

Option : psychologie clinique

***L'intégration scolaire chez les
élèves stressés lors du passage au
cycle moyen***

*Étude clinique de dix (10) cas au sein du CEM
HELMOUCHE Said Darguina*

Elaborées par :

- *OUALI Rahma*
- *OUAZENE Razika*

Encadrée par :

Mme : AMROUCHE Nassima

Année Universitaire : 2018/2019

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention consciente

D'un grand nombre de personnes.

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu tout puissant et

Miséricordieux, qui nous a donné la force

Et la patience

D'accomplir Ce Modeste travail.

En second lieu, nous tenons à remercier notre encadreur Mme :

AMROUCHE Nassima, pour la qualité de son encadrement exceptionnelle,

Pour sa patience et ses précieux conseils, son aide, sa rigueur et sa

Disponibilité durant toute la période du travail.

Nos remerciements s'adressent à Monsieur Ouadi, Hebbache. Madame Abdi,

Lounis, Ouali Epse Yahaoui pour leurs aides, leur

Soutien moral et leurs encouragements.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury pour

L'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner

Notre travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements à tous les

Professeurs qui nous ont enseigné et qui par leurs compétences nous

Ont soutenu dans la poursuite de nos études.

Enfin, nous tenons à remercier idem toutes les personnes qui ont

Participé de près ou de loin à la réalisation de notre travail.

Rahma&Razika

Dédicace

Je dédie ce mémoire à :

Mes parents :

*Mon père Mohamed, Ma mère Djamila, qui mon appris à chasser les mammoths,
ont œuvré pour ma réussite, de par leur*

Amour, leurs soutiens, tous les sacrifices consentis et leurs précieux conseils,

Pour tout leur assistance et leur présence dans ma vie, reçoivent à travers ce

*Travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle
gratitude.*

*À mes frères Abed lghani, Boualem, Fouad, Imad, Missipsa et mes beaux frères
Abed nacer et Nassim qui mon soutenue, encourager, motiver afin d'arriver*

La où je suis aujourd'hui.

*À mes chères sœurs : Fouzia, Mounira , Nabila et mes belles sœurs Mounira,
Ibtissam, Zakia qui n'ont cessé d'être*

Pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité.

À mes neveux : Aksil, Mehdi, Racim et le petit Ramy.

Et sans oublier mes deux nièces Dylicia, Lina.

À ma copine Fatima qui a était toujours là pour moi.

Enfin a mon ami Rahim qui n'a jamais cessé de croire en moi

Et ma toujours soutenue.

Rahma

Dédicace

Je dédie ce travail :

A ma chère mère.

A mon cher papa.

Qui n'ont jamais cessé de formuler des prières à mon égard de me soutenir pour que je puisse atteindre mes objectifs.

A mon cher frère Ibrahim et sa femme Lamia.

A mes chères sœurs Hanifa, Noura, Zahia, Samira, Nadia et leurs époux et ma petite sœur wissam. Pour ses soutiens moral et leurs conseils précieux tout au long de mes études.

A mes neveux Rami, Sami, Adam, Isaak, anis, mahdi.

A mes nièces Sana, Dania, Sara, Meriel, Meriem, Dina, Amalia, Talia.

A mon cher fiancé Omar Ch. qui ma aidé et supporté dans les moments difficiles, Que dieu le protège et lui offre la chance et bonheur.

A toute ma famille.

A mes chères amies.

A ma binôme Rahma.

A tous ceux que j'aime et ceux qui m'aiment.

Razika.

La liste des abréviations :

Abréviation	signification
CEM	Collège d'enseignement moyen
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EPDI	Élèves qui présentent une déficience intellectuelle
MLT	Mémoire long terme
PDI	Plan de programme individualisé
REI	Regular education initiative

La liste des tableaux :

Tableau N°01	Les niveaux d'intégration scolaire
Tableau N°02	Représente les caractéristiques de notre groupe d'étude
Tableau N°03	Distribution des dimensions, nombres et articles de l'échelle de stress scolaire
Tableau N°04	Représente la distribution des items positifs et items négatifs concernant l'échelle de stress scolaire
Tableau N°05	Les différentes catégories de stress scolaire (étalonnage).
Tableau N°06	Indique le coefficient du lien entre les sous dimension de l'échelle et le degré total de l'échelle du stress scolaire de l'échelle original
Tableau N°07	Indique le coefficient de fidélité
Tableau N°08	Montre le coefficient de lien entre les dimensions de l'échelle et le degré total de l'échelle du stress scolaire de l'étude actuelle
Tableau N°09	Indique que tous les coefficients de lien été positives
Tableau N°10	Montre la formulation linguistique et la formule modifie des items de l'échelle du stress scolaire
Tableau N°11	Représente les résultats obtenus de

	l'échelle de stress scolaire de Rayan
Tableau N°12	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Imad
Tableau N°13	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Aymen
Tableau N°14	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Soumaia
Tableau N°15	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Amine
Tableau N°16	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Houda
Tableau N°17	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Haïfa
Tableau N°18	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Anis
Tableau N°19	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Amalia
Tableau N°20	Représente les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de Mehdi
Tableau N°21	indique les résultats obtenus de l'entretien.
Tableau N°22	indique les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire
Tableau N°23	l'échelle de stress scolaire de Lotfi A. Ibrahim
Tableau N°24	indique les différentes catégories de stress scolaire.

Sommaire

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Introduction

Partie théorique

Chapitre I: le cadre générale de la problématique

La problématique	05
Les hypothèses	07
L'opérationnalisation des concepts.....	07
Les objectifs et raisons du choix du thème	07

Chapitre II : le stress chez l'enfant

Préambule	10
I- l'enfant	
I-1 définition de l'enfant	10
I-2 les stades de développement de l'enfant	11
II- généralité sur le stress	
II-1 définition du stress	23
II-2 l'aperçu historique de stress.....	25
II-3 les théories de stress	27

II-4 les types de stress	36
II-5 les causes de stress	37
II-6 les symptômes de stress.....	39
II-7 les phases de stress	40
III- le stress chez l'enfant	
III-1 la définition le stress chez l'enfant	42
III-2 les causes de stress chez l'enfant.....	43
III-3 les signes et les symptômes de stress chez l'enfant.....	43
III-4 la gestion de stress chez l'enfant	44
Synthèse	46

Chapitre III : l'intégration scolaire

Préambule	48
1- définition des concepts clés.....	48
2- l'aperçu historique de l'intégration scolaire	53
3- les approches de l'intégration scolaire.....	55
4- les différentes composantes de l'intégration scolaire.....	61
5- les formules de l'intégration scolaire.....	62
6- les niveaux de l'intégration scolaire	63
7- les conditions de l'intégration scolaire	63

8- les effets de l'intégration scolaire.....	66
Synthèse.....	68

Partie pratique

Chapitre IV : méthodologie de la recherche

Préambule	71
1- la méthode de recherche.....	71
2- la présentation de terrain (lieu) de recherche	73
3- présentation de groupe de recherche	73
4- les outils d'investigation	74
5- déroulement de la pratique	82

Chapitres v : la présentation, l'analyse et discussion des résultats de la recherche

Préambule.....	85
1- la présentation des résultats de la recherche	85
2- Analyse discussion des résultats de la recherche	128
Conclusion.....	131
Les difficultés rencontrées	135
La liste des références.....	135

Les Annexes

Introduction

L'école est d'abord 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 compétence, et de disposition aux jeunes générations. L'école peut aussi présenter des multiples conflits, parmi ces difficultés, on trouve l'intégration scolaire qui est devenue un phénomène de société, et un sujet d'actualité.

L'intégration scolaire, est considérée comme un processus qui provoque chez l'élève des obstacles et des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans le milieu scolaire, aussi dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge.

Donc l'intégration scolaire désigne la scolarisation des enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans une école.

Le passage du primaire au CEM constitue pour l'enfant un grand problème d'adaptation, comme il peut aussi mener à l'augmentation de taux de stress chez l'enfant par rapport à la multiplicité de professeurs, du programme, et la charge de l'emploi du temps ce qui engendre chez lui de pression et de la tension.

Apprendre, grandir et partager avec d'autres enfants des moments de vie devrait être une source de bonheur et de plaisir, pourtant au quotidien, la vie est marquée par le stress élevé peut engendrer des problèmes de l'intégration scolaire.

Donc, le stress ressemble à un immense poids que l'on traîne et dont on ne parvient pas à se débarrasser, aussi le stress est un ensemble de réponses produites par l'organisme lorsqu'il rencontre une situation qui lui demande un effort d'adaptation.

De plus, le stress peut s'émerger lorsqu'un élève affronte un problème qu'il ne peut pas résoudre.

Notre travail de recherche à pour objectif d'étudier les élèves lors du passage au cycle moyen et voir s'ils présentent des difficultés au cours de leur scolarisation,

Introduction

et plus précisément c'est de connaître s'il existe une relation entre l'intégration scolaire et le stress.

Cependant, à travers de notre modeste étude, nous essayerons d'explorer et de comprendre la nature de relation entre l'intégration scolaire et le stress lors du passage au cycle moyen. Dans ce sens, notre travail sera divisé en deux parties théoriques et pratiques.

Dans la partie théorique, nous avons réservé le premier chapitre pour le cadre général de la problématique qui contient la problématique, les hypothèses, opérationnalisation des concepts, les objectifs et les raisons du choix du thème.

Puis, le deuxième chapitre concerne le stress chez l'enfant nous l'avons divisé en trois axes, dans le premier axe nous avons abordé l'enfant, sa définition et les stades ses développements, selon Piaget et Freud. Le deuxième axe représente les généralités sur le stress, la définition, l'aperçu historique, les approches du stress, ses types, ses causes, ses signes ainsi que les phases du stress. Le troisième axe nous avons ajouté le stress chez l'enfant, la définition du stress chez l'enfant, ses causes, ses signes et comment gérer le stress chez l'enfant.

Le troisième chapitre concerne l'intégration scolaire, nous avons cité plusieurs définitions ; définition de l'établissement scolaire, l'enseignement, l'élève, la notion de l'intégration et l'intégration scolaire, aussi il comporte un aperçu historique, les approches, les différentes composantes de l'intégration scolaire, les formules, les niveaux, les conditions de réussite et ses effets.

La deuxième partie qui est la partie pratique constitue deux chapitres, le quatrième et le cinquième.

Ce quatrième chapitre concerne la partie méthodologique de la recherche, la méthode utilisée, présentation du terrain (lieu) de la recherche, aussi présentation de groupe de recherche, les outils d'investigation utilisé ainsi que le déroulement de la pratique.

Nous avons consacré ce dernier chapitre (cinquième) pour la présentation, l'analyse et la discussion des résultats de la recherche.

Partie
théorique

Chapitre I

Le cadre

général de la

problématique

La problématique :

Un enfant est un être humain dont la plupart des étapes de développements importantes se situe entre la naissance et la puberté tel que le développement de la personnalité et le développement psychologique et physiologique. l'enfance désigne une étape de développement qui se situe entre la naissance et la maturité, , ou encore entre l'émergence du langage et la puberté. Généralement, l'enfance est une période dans laquelle l'individu, dit enfant est conduit par son entourage à apprendre et à élaborer un répertoire de comportements tant sur le plan intellectuel que sur les plans socio-affectif et psychomoteur. Selon Henri Piéron, dans le vocabulaire de psychologie, l'enfance se distingue à trois niveaux la première enfance qui se situe entre 0 et 3 ans, la deuxième enfance entre 3 et 7 ans, la troisième enfance de 7 à 12 ans, cette dernière débouche sur l'adolescence .(Nuttin J, Henri. Piéron, 1953)

En grandissant, l'enfant se heurte a des changements dès son entrée a la maternelle, il commence à tisser de nouvelles relations avec des pairs, ainsi suivi de son entrée au primaire qui apport d'avantage de relation, suivi de son passage a un autre niveau qui est le collège. Il se trouve dans un milieu différent de celui de la maternelle et du primaire, cela engendre beaucoup de changement. L'enfant scolarisé peut trouver des difficultés au sein de son nouveau établissement scolaire, ce qui peut l'amener à vivre plusieurs bouleversement en même temps, il est possible que cela lui induise de stress.

Le « stress » n'est pas une doctrine, mais une découverte scientifique. Donc le stress ; s'est beaucoup répondu, son sens s'est élargi et peut être un peu dévoyé, pour le public le stress serait un événement, une situation psychologiquement agressive à retentissement organique.

Pour Lazarus et Folkman (1984); « le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement qui est évalué par la personne

comme mettant à l'épreuve ou dépassant ses ressources et mettant en péril son bien-être ». (Zablocki, B. 2009 : 27)

Un enfant qui souffre du stress, peut présenter des difficultés au sein de son établissement scolaire, ça peut être des difficultés d'apprentissage ou bien un manque d'interaction avec les autres, peut être la difficulté à établir des relations au sein de son environnement scolaire, ou bien la peur elle-même de ne pas s'intégrer dans cette école .ce qui peut favoriser des problèmes d'intégration pour cette enfant.

L'expression « intégration scolaire » suppose d'intégrer un élève ayant des besoins particuliers, c'est-à-dire de lui permettre de s'insérer, de participer, de faire partie de l'école de quartier ou de classe ordinaire où sont scolarisés tous les élèves. Dans cette optique, on s'attend à ce que l'élève « intégré » ait les moyens nécessaires pour faire partie d'un groupe-classe ou d'une école de quartier.(Nathali, S. Trepanier, et Pare, M., 2010 :37)

A travers nos lectures sur la question de l'intégration scolaire et le stress, on constate qu'il ya véritablement un manque de recherches concernant la problématique d'intégration scolaire et le stress. Notre travail s'inscrit une fois encore dans une dimension certes explicative, mais aussi pour illustrer l'influence du stress sur les élèves à l'intérieur de l'école, en s'intéressant au comportement de l'élève et son intégration dans l'environnement scolaire.

A partir des lectures concernant l'intégration scolaire et le stress, nous somme arriver à poser les questions suivantes :

- **est-ce que le passage de l'école primaire au collège augmente le taux de stress chez les élèves ?**
- **est-ce qu'il y a une relation entre le taux de stress et le problème de l'intégration scolaire chez les élèves lors du passage au cycle moyen ?**

Et pour répondre à ces questions nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- **Le passage du primaire au collège peut mener à l'augmentation du taux de stress chez les élèves.**
- **le taux de stress élevé peut engendrer des problèmes d'intégration scolaire chez les élèves.**

L'Opérationnalisation des concepts :

Le stress : c'est les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire de (Lotfi Abdel Basit Ibrahim (2009)) chez les élèves de première année moyenne âgés de 09 a 12 ans.

L'intégration scolaire : la nature de la relation entre l'élève et ses pairs, ses camarades de la même classe, les enseignants, l'administration, l'élève et le programme, l'élève et environnement de la classe au sein de son établissement scolaire.

Élève : élève de première année moyenne âgés de 09 ans a 12 ans, la personne qui candidate à une fonction ou à un garde et qui s'y prépare en suivant des cours collectifs appropriés, cette scolarisation se déroule en milieu scolaire dans l'établissement scolaire.

Les raisons du choix du thème : nous avons choisi ce thème pour :

- comprendre la relation existante entre le stress et l'intégration scolaire.
- connaître les difficultés rencontrées par les élèves lors du passage à un autre niveau scolaire.
- connaître comment le changement de l'établissement influence sur la personnalité des élèves.
- enfin, sensibiliser les éducateurs sur l'importance d'élaborer des programmes pour aider les élèves scolarisés à diminuer le degré de stress.

Les objectifs de la recherche : les objectifs principaux de notre recherche sont :

- confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on a élaboré.
- identifier les causes essentielles de stress et aussi de l'intégration scolaire.
- reconnaître la relation entre les deux variables de la problématique.
- apercevoir l'effet de stress éprouvé par les élèves scolarisées en première années moyen sur leurs intégrations a l'école.
- chercher les solutions pour remédier le problème.

Chapitre II

Le stress chez

l'enfant

Préambule :

Le stress est d'abord une réaction physiologique de l'organisme pour s'adapter aux différentes situations rencontrées aux cours de la vie.

Dans ce chapitre, on va essayer d'identifier, de comprendre et de faire face à ce phénomène. Dans cette partie trois notions seront développées : l'enfant, le stress et le stress chez l'enfant : définitions, histoire, approches, types, causes, signes et symptômes.....etc.

I- l'enfant

I-1 définition de l'enfant :

C'est une période de la vie qui s'étend de la naissance à l'adolescence. Sous l'impulsion de la psychologie moderne, l'enfant n'est plus considéré comme un adulte auquel il manque les connaissances et les jugements, mais comme un individu ayant sa mentalité propre et dont le développement psychologique est régi par des lois particulières. L'enfance est l'étape nécessaire à la transformation du nouveau né en adulte. Plus on monte dans l'échelle zoologique, plus la durée de l'enfance s'allonge : trois jours chez le cobaye, neuf ans chez le chimpanzé, vingt-cinq ans chez l'homme, selon À.Gesel. L'être humain a besoin de cette longue période pour comprendre et assimiler les structures culturelles auxquelles il devra s'adapter. Dans cette période dynamique et d'une extrême richesse, où la croissance se fait dans tous les domaines à la fois, on distingue trois grands Stades (que les pédagogues avaient déjà remarqués): la première enfance, jusqu'à trois ans ; deuxième enfance, de trois ans à six ou sept ans ; et la troisième enfance, qui se termine par la puberté. Le développement de l'enfance se fait selon un processus de différenciation progressive. Le sevrage est un des premiers faits psychologiques qui lui permettent de se différencier de sa mère et de prendre une meilleure conscience de réel. Avec les progrès enregistrés dans des domaines psychomoteurs (usage de la main, acquisition de la station debout et de la marche) et verbal (mots, phrase), son univers s'élargit, ses intérêts augmentent, sa

pensée s'affirmait. À trois ans, il découvre sa personnalité, qu'il affirme en employant les pronoms je ou moi et en s'opposant, sans motif, à autrui. À partir de ce moment, ses acquisitions se font à un rythme de plus en plus rapide (Sillamy, 1991 :96,97)

I-2 les stades de développement de l'enfant :

I-2-1 les stades de développement de l'enfant selon Freud :

I-2-1-1 le stade orale : le stade oral se déroule durant la première année de la vie et est dominé par la préhension, tant au niveau des objets que des informations. La zone bucco-labiale et le carrefour aéro-digestif représentent à ce stade la source pulsionnelle prévalente. Le nourrisson fait pénétrer à l'intérieur de lui les éléments de son environnement extérieur à sa portée. L'objet pulsionnel est représenté par le sein ; l'alimentation sert de médiateur dans la relation symbiotique mère-enfant. Le but pulsionnel est l'association d'un plaisir auto-érotique par la stimulation de la zone érogène orale est d'un désir d'incorporation des objets. Les angoisses spécifiques de cette période sont d'ailleurs des angoisses d'engloutissement (stade oral passif) et de dévoration (stade oral actif). (Gueniche .K, 2005:28)

Bien que le stade oral soit un stade anobjectal, c'est-à-dire sans conscience de l'existence de l'objet, cette période signe la genèse de la relation d'objet. En effet, l'empreinte laissée par ces relations précoces façonnera les relations objectales futures du petit d'homme.

Au stade oral, le nourrisson n'a pas une conscience claire du dedans et du dehors, du soi et du non-soi ; il est dans une totale omnipotence (narcissisme primaire) puisqu'il considère comme faisant parti de lui-même les objets qui le satisfont. Ce n'est que progressivement que l'enfant va prendre conscience de l'existence des objets extérieurs et être conduit au stade anaclitique, d'abord de relation à l'objet partiel puis à l'objet total ; ce cheminement étant rendu possible d'une part par la différenciation entre les objets aimés (familiers) et les objets menaçants (étrangers), et d'autre part à

l'occasion des expériences de manque lorsque l'enfant perçoit progressivement que la tension naît en lui-même alors que la satisfaction lui arrive du dehors.

En somme, c'est à travers les moments de frustration que l'enfant ressent ses premiers affects et commence à concevoir sa mère séparée de lui, existants en dehors de lui.

I-2-1-2 le stade anal : le stade anal apparaît environ lors de la deuxième année de la vie. Laquelle est principalement consacrée à l'emprise (la pulsion d'emprise) : précisément, le stade anal débute avec la maîtrise sphinctérienne. La zone érogène prévalente concerne toute la muqueuse digestive, au-delà de l'estomac. Il s'agit soit de conserver les objets passés à l'intérieur de soi, soit de les détruire puis de les expulser. (Gueniche .K, 2005:29)

L'objet pulsionnel comprend les fèces mais également la mère et l'entourage proche que l'enfant perçoit encore comme objets partiels à maîtriser. Le but pulsionnel est à nouveau double : à la fois un plaisir auto-érotique par stimulation de la zone érogène et une recherche de pression relationnelle sur son entourage, les objets et individus que l'enfant commence à différencier. Le stade anal et celui de l'ambivalence portée à son comble, grâce à laquelle l'enfant consolide sa frontière intérieur/extérieur et soi/non-soi ; les mouvements ambivalents par lesquels passe l'enfant concernent autant l'alternance « soumission-opposition », « expulsion-rétention » que « activité-passivité ». Le plaisir agressif du contrôle de la maîtrise et de la possession. L'enfant établit des relations avec l'objet total relativement à son choix devant ces deux types de plaisir.

Pendant cette période, les dimensions sadiques et masochistes sont présentes et caractérisent particulièrement bien le type de relation d'objet établi par l'enfant. (Gueniche .K, 2005:29).

I-2-1-3 le stade phallique : le stade phallique est vécu par l'enfant entre sa troisième et sa quatrième année, et annonce la période œdipienne. La source pulsionnelle prévalente est l'urètre associé au double plaisir de la miction et de la rétention. Le plaisir urétral ou érotisme urétral (et la masturbation) comporte une dimension auto-érotique et une dimension objectale (fonction urinaire) par le « laisser couler ». (Gueniche .K, 2005:29)

Chez le garçon comme chez la fille, l'objet de la pulsion est représenté par le pénis. Cette époque signe le début de la curiosité sexuelle infantile (prise de conscience de la différence des sexes) et se centre autour de la thématique liée à l'absence ou la présence de pénis. À cette période, et de façon très synthétique. On voit apparaître des fantasmes concernant la scène primitive (et les théories infantiles sur la fécondation-orale, mictionnelle ou sadique par déchirure- et sur la naissance – orale, anale ou sadique – qui lui sont associées) ou la sexualité parentale est vécue de façon sadique et provoque chez l'enfant un sentiment d'abandon. À ces fantasmes s'associe une période d'exhibitionnisme et de voyeurisme.(Gueniche .K,2005:30)

La stade phallique est un stade pré-génital dans la mesure où le pénis, d'ailleurs fantasmé comme phallus, est d'avantage perçu comme porteur de pouvoir, de puissance et de complétude narcissique que comme un organe génital ; l'important étant la possession de celui-ci, ce stade demeure en grande partie narcissique et non-objectal. (Gueniche .K, 2005:30)

Ainsi, le garçon qui possède le pénis est, de fait, soumis à l'angoisse de castration ; quand à la fille, elle est introduite à la dimension du manque. Le déni de castration a pour but dans l'un comme dans l'autre sexe de protéger l'enfant contre cette prise de conscience.

I-2-1-4 le stade génital : la pulsion sexuelle, jusqu'alors essentiellement auto-érotique, va maintenant découvrir l'objet sexuel à la réalisation duquel toutes les pulsions partielles coopèrent et les zones érogènes se subordonnent au primat de la

zone génitale, au cours de cette période le moi doit lutter contre les assauts pulsionnels, les tendances refoulées tendant à réapparaître, la lutte s'engage contre des anciens investissements, contre les objets d'amour parentaux afin de sortir de l'état de dépendance. Au cours de cette période et de celle de l'adolescence, comme le dit S.Freud, l'individu humain se trouve devant une grande tâche qui consiste à se détacher des parents, et c'est seulement après avoir rempli cette tâche qu'il pourra cesser d'être un enfant pour devenir membre de la collectivité sociale. Ceci implique un bouleversement dont l'issue dépend des solutions apportées au conflit lors du déclin de l'œdipe. (ajuriaguerra.J ,1980:45)

La démarche psychanalytique ne peut pas se réduire, du point de vue génétique, à l'étude de l'évolution des stades tels qu'on vient de les décrire. c'est surtout à partir des études de psychanalyses d'enfant qu'une ontogenèse fonctionnelle nouvelle, fondée sur les travaux de S.Freud, mettra en valeur divers modes d'organisation de l'appareil psychique dans son ensemble, les recherches portant surtout sur le mode d'organisation pré-génitale et s'attachant tout particulièrement aux toutes premières organisations. (ajuriaguerra.J ,1980:45)

I-2-1-5 Le stade latence : (6 - 12 ans) Cette période est considérée comme une période d'arrêt du développement des pulsions libidinales. Apparemment les énergies sexuelles de l'enfant cessent de s'accroître. C'est dans cette perspective que l'on parle de la sublimation. Donc au lieu de concentrer ses énergies vers la poursuite des objectifs strictement d'ordre sexuel, l'enfant se lance en des aventures relatives à ses études. Bref, les pulsions libidinales sont investies en des domaines créatifs. A ce moment crucial de son développement psychosexuel, l'enfant canalise ses intérêts vers le milieu extra-familial, les groupes de pairs et les apprentissages scolaires et sociaux.(Cloutier.R ET Renaud.A,1990:97)

C'est bien le moment pour l'individu de commencer à intérioriser les valeurs et les normes véhiculées par ses groupes d'appartenance. Ceci est rendu possible grâce à

la résolution du complexe d'oedipe qui lui a permis de se rendre compte d'un ensemble d'obstacles pouvant l'empêcher de combler toutes ses attentes. Les trois instances de l'appareil psychique - le ça, le moi et le surmoi - s'établissent normalement. A côté de la nécessité de trouver de la satisfaction à ses besoins, le principe de la réalité s'impose de manière automatique à l'individu. C'est l'intériorisation de ce principe qui a obligé l'individu à laisser de côté la poursuite de ses désirs sexuels afin de se lancer à des activités valorisées par des gens de son âge. C'est ce qui explique la compétition chez les enfants de 6 à 12 ans, notamment sur le plan académique.(Cloutier.R ET Renaud.A,1990:97)

I-2-2 les stades de développement de l'enfant selon J. Piaget :

Piaget distingue quatre grandes périodes dans le développement des structures cognitives, qui sont d'ailleurs intimement liées au développement de l'affectivité et de la socialisation de l'enfant. A plusieurs reprises il parle des rapports réciproques de ces aspects du développement psychique.(ajuriaguerra.J ,1980:27)

I-2-2-1 la première période : la première période, qui s'étend jusque vers 24mois, est celle de l'intelligence sensorimotrice antérieure au langage et à la pensée proprement dite.

Après un stade d'exercice des réflexes, durant lequel les réactions du bébé sont liées aux tendances instinctives telles que nutrition, réaction simple de défense, etc, apparaissent les premières habitudes élémentaires. Les diverses réactions réflexes ne se répètent pas sans plus, mais incorporent de nouveaux stimuli qui sont « assimilés ». C'est le point de départ de nouvelles conduites acquises. Les sensations, perceptions et mouvements propres de l'enfant s'organisent en ce que Piaget appelle « schèmes d'action ».

Dés les 5-6 mois, les conduites du stade précédent se multiplient et se différencient. D'une part, l'enfant, incorpore les nouveaux objets perçus à des schèmes d'action déjà formés (assimilation), mais, d'autre part, les schèmes d'action se transforment

(accommodation) en fonction de cette assimilation. Il y a donc un double jeu d'assimilation grâce auquel l'enfant s'adapte à son milieu. (ajuriaguerra.J,1980:27)

Il suffit que des mouvements quelconques apportent une satisfaction (qui est le but) se dissociera des moyens, grâce auxquels le but a été atteint.

Par la coordination des différents mouvements et perceptions de nouveaux schèmes plus étendus se forment. L'enfant incorpore les nouveautés venant du monde extérieur à ces schèmes (on peut ainsi les appeler schèmes d'assimilation) comme s'il essayait de comprendre si l'objet rencontré est, par exemple : « pour sucer », « pour palper », « secouer », etc. on peut donc dire que ces divers schèmes constituent une structure cognitive la plus élémentaire comme le seront par la suite les concepts auxquels le sujet va incorporer les nouvelles informations venant de l'extérieur.

Durant cette période sensori-motrice, tout ce qui est senti et perçu sera assimilé à l'activité propre de l'enfant. Le corps propre de l'enfant n'est pas dissocié du monde extérieur et c'est en ce sens que Piaget parle d'un égoïsme intégral.(ajuriaguerra.J,1980:27)

Ce n'est que grâce aux coordinations intérieures que se construiront les catégories fondamentales de toute connaissance : catégorie d'objet, d'espace, du temps et de la causalité, ce qui permettra l'objectivation du monde extérieur par rapport au corps propre. Comme critère de cette objectivation ou extériorisation du monde (ce qui est le début de la « décentration » par rapport au moi). Piaget indique le fait que l'enfant recherche un objet disparu, alors que durant les premiers mois l'enfant cessait de s'intéresser à l'objet dès qu'il sortait de son champ perceptif. Ce n'est qu'à la fin de la première année que l'enfant sera capable de considérer un objet comme un mobile indépendant de son mouvement propre et saura, de plus, tenir compte des déplacements de cet objet dans l'espace.

Ce n'est également que vers la fin de la première année que l'enfant sera capable d'actions plus complexes, telles que les détours, afin d'atteindre un objet, et

l'utilisation d'objets comme support ou comme instrument (bâton, ficelle, etc.) pour atteindre le but ou pour changer la position d'un objet. (ajuriaguerra.J ,1980:28)

I-2-2-2 la période préopératoire : la période préopératoire de la pensée s'étend jusque 6 ans environ.

Avec la possibilité de représentations élémentaires (actions et perceptions coordonnées intérieurement) et grâce au langage, nous assistons à un grand progrès, autant dans la pensée de l'enfant que dans son comportement.

Déjà vers 18 mois, l'enfant est capable d'imiter des modèles avec les parties du corps propre qu'il n'aperçoit pas directement (exemple : froncement du front, mouvement de la bouche) et sans également que le modèle soit présent (imitation différée). L'action propre, par laquelle l'enfant prend possession du monde, est encore un support nécessaire à la représentation. Mais au fur et à mesure que se développent l'imitation et la représentation, l'enfant peut réaliser des actes dits « symboliques ». il intègre un objet quelconque dans son schème d'action en tant que substitut d'un autre objet. Piaget parle dans ce cas du début du symbolisme (exemple : une pierre devient un coussin et l'enfant imite l'action de dormir en posant sa tête dessus). (ajuriaguerra.J ,1980:27)

Ayant à résoudre un problème pratique difficile, l'enfant n'est pas encore capable de se détacher de son action pour se la représenter, il mime d'une façon symbolique l'action qu'il anticipe (exemple : il mime par un geste de sa bouche -qu'il ouvre et ferme – quand il a de la difficulté à faire entrer une chaînette dans la fente d'une boîte d'allumette avant de l'élargir pour y mettre la chaîne).

La fonction symbolique se développe beaucoup entre 3 et 7 ans. D'une part, elle se réalise sous forme d'activités ludiques (jeux symbolique), au cours desquelles le petit enfant prend connaissance du monde, tout en le déformant. Il reproduit dans le jeu des situations qui l'on frappé (intéressantes et incoprises à cause de leur complexité) parce qu'il ne peut y réfléchir, faute de détachement de la pensée par rapport à l'action

propre. D'autre part, tout en reproduisant les situations vécues, il les assimile à ses schèmes d'action et à ses désirs (affectivité) en transformant tout ce qui, dans la réalité, a pu être pénible, en le faisant supportable ou même agréable le jeu symbolique serait donc pour l'enfant un moyen d'adaptation autant intellectuelle qu'affective. Les symboles ludiques du jeu ont un caractère très personnel et subjectif. C'est le langage qui, en grande partie, permettra à l'enfant d'acquérir une progressive intériorisation, grâce à l'utilisation de signes verbaux, sociaux et transmissibles socialement.

Mais le progrès vers l'objectivité suit une évolution lente et laborieuse.
(ajuriaguerra.J,1980:29)

La pensée de l'enfant est, à ses débuts, toute subjectivité. Piaget parle d'un égocentrisme intellectuel durant cette période préopératoire. L'enfant ne peut pas encore se détacher de son propre point de vue. Il reste accroché à ses perceptions successives qu'il ne sait pas encore mettre en relations réciproques.

Le cours de la pensée va dans une seule direction, l'enfant tient compte de ce qu'il voit ou de ce qu'il fait au fur à mesure que se déroule l'action, ou se succèdent les perceptions, sans pouvoir revenir en arrière. C'est la pensée non réversible, et dans ce sens Piaget parle de préopérativité.

En face des expériences concrètes l'enfant ne peut se détacher de l'intuition directe, parce qu'il ne peut pas encore réunir le différent aspect de la réalité perçue, ni intégrer dans un seul acte de penser les phrases successives du phénomène observé. Ainsi, ne peut-il pas comprendre que la quantité de liquide reste la même malgré son apparence différente, quand on le transvase dans un récipient plus étroit ; à cause du caractère irréversible de sa pensée, l'enfant tient compte d'un seul aspect (hauteur du niveau) sans pouvoir comprendre que la différence de hauteur est compensée par une différence de surface. De même, il n'est pas capable de comparer l'extension d'une

sous-classe avec la classe entière, étant donné que quand il pense à la partie il ne peut plus se référer au tout.

La subjectivité de son point de vue, son impossibilité de se placer dans la perspective d'autrui, a des répercussions sur le comportement de l'enfant.

Grâce aux multiples contacts sociaux et aux échanges verbaux vers son entourage, se construisent chez l'enfant, durant cette période, des sentiments vis-à-vis des personnes, surtout vis-à-vis de celles qui répondent à ses intérêts et qui le valorisent. (ajuriaguerra.J ,1980:29)

I-2-2-3 période des opérations concrètes : la période des opérations concrètes se situe entre 7 et 11-12 ans.

Cette période marque un grand progrès quand à la socialisation et à l'objectivation de la pensée.

Tout en ayant besoin encore de recourir à l'intuition et à l'action propre, l'enfant est déjà capable de décentration et ceci a un effet autant dans le domaine cognitif, affectif, que moral. L'enfant peut, grâce à un système d'opérations concrètes (Piaget parle de la structure de groupement), se libérer des aspects successifs de ce qu'il perçoit pour distinguer à travers le changement ce qui reste invariant. L'enfant ne reste pas non plus limité à son propre point de vue, au contraire, il devient capable de coordonner les différents points de vue et d'en tirer les conséquences. Mais les opérations de la pensée sont encore concrètes en ce sens qu'elles ne portent que sur la réalité susceptible d'être manipulée, ou seulement si l'enfant a au moins la possibilité de recourir à une représentation suffisamment vive. Il ne peut pas encore raisonner en se fondant uniquement sur des énoncés verbaux, d'autant moins sur des hypothèses. Cette capacité sera acquise durant le stade suivant, celui de la pensée formelle, à l'adolescence. Les états successifs d'un phénomène, d'une transformation, sont conçus par l'enfant en même temps sous l'aspect « modification », qui peuvent se compenser réciproquement, et sous l'aspect « invariant », ce qui implique la

réversibilité. L'enfant est capable d'utiliser la structure de groupement (opération) dans des problèmes de sériation, de classification. Il peut établir des équivalences numériques indépendamment de la disposition spatiale des éléments. Il arrive à mettre en relation la durée et l'espace parcouru et comprend ainsi les notions de vitesse. Les explications de phénomènes physiques deviennent plus objectives. L'enfant ne se réfère plus seulement à l'action propre, mais il commence à prendre en considération les différents facteurs en jeu et leurs rapports. c'est le début d'une causalité en même temps objectivée et spatialisée.(ajuriaguerra.J ,1980:30)

Quoique les opérations se coordonnent déjà en un système d'ensemble, la pensée de l'enfant procède seulement de proche en proche, n'étant pas encore capable de réunir dans un système tous les rapports possibles entre les facteurs, elle se réfère successivement soit à l'opération inverse (annulation de l'opération directe par l'opération inverse), soit à la réciprocité (comprenant que certaines actions peuvent se compenser).

L'enfant n'est pas encore capable de bien distinguer ce qui est seulement probable de ce qui est nécessaire. Il raisonne encore uniquement sur ce qui est actuellement donné, et non pas sur ce qui est virtuel.il est donc limité dans ses prévisions. L'équilibre qu'il est capable d'acquérir est encore relativement peu stable.

La coordination des actions et des perceptions, qui est à la base de la pensée opératoire individuelle, concerne également les échanges entre les individus. L'enfant ne se borne pas à accumuler les informations, il les met en rapport les unes avec les autres aussi et, grâce à cette confrontation des énoncés verbaux des différentes personnes, il prend aussi en conscience de sa propre pensée, par rapport à celle des autres ; il corrige sa pensée (accommodation) tout en assimilant celle d'autrui. Et c'est en grande partie grâce à cet échange social que la pensée de l'enfant s'objectivise. Cette décentration progressive concerne également le domaine des conduites sociales, et de l'affectivité.(ajuriaguerra.J ,1980:30)

L'enfant, à cet âge, ne subit pas seulement la transmission des informations linguistiques et culturelles à sens unique. De nouvelles relations entre les enfants et les adultes, et surtout entre les enfants entre eux, se construisent. Piaget parle d'une évolution des conduites dans le sens de la coopération surtout. Il analyse cette transformation dans le domaine du jeu, des activités en groupe, et des échanges verbaux. A l'assimilation du monde à ses schèmes cognitifs et à ses désirs, comme dans le jeu symbolique, l'enfant va substituer l'adaptation et l'effort de conformisme des jeux de constructions et des jeux sociaux avec règles. Le symbole, tout individuel et subjectif, est remplacé par des conduites tenant compte de l'aspect objectif des choses et des rapports sociaux interindividuels.

Les enfants en groupe sont capables de collaboration véritable. L'activité individuelle isolée est remplacée par une conduite de coopération. Les échanges verbaux marquent aussi cette capacité de décentration. L'enfant tient compte des réactions de son entourage, type de conversation « pour soi », tout en étant en groupe (monologue collectif), se transforme en un dialogue ou en une véritable discussion.

La morale hétéronome due au respect unilatéral du petit enfant fait place à l'autonomie qu'il acquiert vers la fin de cette période. (ajuriaguerra.J ,1980:31)

I-2-2-4 période des opérations formelles, l'adolescence : contrairement à la majorité des psychologues qui ont étudié la psychologie de l'adolescence, J. Piaget donne une importance très grande, durant cette période, au développement des processus cognitifs et aux échanges sociaux qu'ils permettent. (ajuriaguerra.J ,1980:31)

Au point de vue intellectuel il faut, en effet, noter à ce moment-là l'apparition de la pensée formelle grâce à laquelle une coordination des opérations devient possible alors qu'il n'existe pas auparavant. Ceci permet leur intégration dans un système d'ensemble que J. Piaget décrit en détail en se référant aux modèles mathématiques (groupe et réseau). Le caractère essentiel de la pensée à ce niveau est qu'elle est capable de se dégager du contenu concret pour situer l'actuel dans un ensemble plus

vaste de virtuel. Étant en face de problèmes à résoudre, l'adolescent manie les données expérimentales pour formuler des hypothèses, c'est-à-dire qu'il tient compte du possible et non plus seulement, comme il le faisait auparavant, du réel de ce qu'il constate actuellement.

L'adolescent est dorénavant capable de manier des propositions, même s'il les considère comme seulement probables, un système d'opérations ; et il en déduit des vérités de plus en plus générales.

Il ne procède plus dans son raisonnement, de proche en proche, mais il devient capable de combiner des idées en mettant en rapport des affirmations, des négations, en utilisant des opérations propositionnelles telles que les implications (si « a » ...alors « b »...), les disjonctions (ou « a »...ou « b »), les exclusions (si « a » ...alors « non b » ...),etc. en dégagant le fait que plusieurs facteurs jouent un rôle dans un phénomène, il sait les combiner en les intégrant dans un système qui tient compte de toutes les possibilités.(ajuriaguerra.J,1980:31)

J. Piaget ne nie pas que les opérations propositionnelles soient liées au développement du langage qui devient plus précis et mobile, ce qui facilite la formulation des hypothèses et la possibilité de les combiner entre elles. Mais il lui semble que la mobilité du langage est, elle aussi, effet de l'avancement de l'opérativité de la pensée en tant que cause. Il y a en tout cas ici un rapport réciproque.

J. Piaget souligne que les progrès de la logique de l'adolescent vont de pair avec des modifications plus générales de la pensée et de toute la personnalité de l'adolescent, qui sont surtout la conséquence de changements se produisant à cette époque dans les relations entre le jeune individu et la société. Il considère qu'il faut tenir compte de deux facteurs associés que l'on retrouve sans cesse : les transformations de leur pensée et l'insertion dans la société adulte, celle-ci entraînant une refonte totale de la personnalité cette refonte de la personnalité a, pour Piaget, un aspect intellectuel parallèle et complémentaire de l'aspect affectif. Naturellement, l'insertion dans la

société adulte est un processus lent et elle se réalise à différents moments dans les différentes sociétés. Mais en général c'est à la pré-adolescence que l'enfant cesse de se sentir entièrement subordonné à l'adulte et commence à se considérer comme un égal (ceci dépendant du système éducatif). De la morale de subordination et d'hétéronomie, l'adolescent passe à la réciprocité, à la véritable coopération et à l'autonomie. Il comprend que ses activités actuelles contribuent à son propre avenir tout en concernant la société elle-même.

Étant donné ces nouvelles possibilités intellectuelles qui peuvent englober des problèmes de plus en plus généraux, et étant donné son intérêt grandissant pour des questions dépassant le hic et nunc, il commence à chercher non plus uniquement des solutions immédiates, mais il construit des systèmes à la recherche d'une vérité plus générale.(ajuriaguerra.J ,1980:32)

L'adolescence est une période difficile parce que le jeune n'est pas encore capable de tenir compte de toutes les contradictions de la vie humaine, personnelle et sociale, est c'est pourquoi son plan de vie personnelle, son programme de vie et de réforme, est souvent utopique et naïf. La confrontation de ses idéaux avec la réalité es souvent une cause de grands conflits et de troubles affectifs passagers (crise religieuse, brusque rupture de l'amour pour les parents, désillusions, etc.).(ajuriaguerra.J ,1980:32)

II- généralité sur le stress

II-1 Définitions du stress :

« Le stress est un mot banal souvent chargé de connotations négatives alors qu'il s'agit d'une fonction essentielle de la vie.

A l'origine le stress est un phénomène naturel, un processus vital, un mécanisme de défense inscrit dans les gènes de l'homme. C'est un phénomène concret, scientifiquement étudié, ce n'est pas un concept abstrait impalpable. Le stress est devenu un mot à géométrie variable fortement médiatisé. Nous retiendrons la

définition donnée par l'agence européenne pour la santé et la sécurité au travail de Bilbao. Un état de stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre :

- la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement.
- la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face.

Le stress est à distinguer des autres risques psychosociaux : le mal être, la souffrance au travail, l'épuisement professionnel.

Le mal être est un état émotionnel en lien avec le contexte organisationnel et relationnel. La souffrance au travail est une dépression réactionnelle professionnelle en lien avec des contraintes organisationnelles et sociales de l'entreprise. L'épuisement professionnel est un épuisement physique et émotionnel qui conduit au développement d'une image de soi inadéquate, d'attitude négative au travail avec perte d'intérêt des actions réalisées. Le Burn-Out est un syndrome décrit par les américains pour désigner un état d'épuisement physique ou mental. Le Karoshi est le syndrome décrit par les japonais pour désigner la mort par surmenage ». (Soyer .S, 2006 :5)

« Au sens propre le stress, c'est une stimulation .le stress est un phénomène biologique naturel, un système réflexe de réponse et d'adaptation. Comme la chaire de poule répond au froid, sous la plume du grand spécialiste Hans Selye, le stress est la « la réponse non spécifique de l'organisme à toute demande qui lui est faite [...] et qui déclenche le syndrome générale d'adaptation. »(Carnegie. D ,1993 :14).

« Le stress est une force qui produit une tension entraînant une déformation (*strain*) de l'objet sur lequel cette force est appliquée ; dans ce sens, il s'agit d'un stimulus externe, d'un agent quel qu'il soit (agent physique : bruit, chaleur, froid..., ou physiologique : deuil, perte de son travail...). C'est le sens actif du stress. Le stress est le résultat de l'action d'un agent physique et /ou physiologique et/ou social ; agent appelé *stressor* par Han Selye .il s'agit alors d'étudier l'état de stress, en d'autre termes, les conséquences biologiques, mentales et psychiques de l'action de cet agent

sur la santé des personnes. L'action pouvant être ponctuelle, ou permanente, et l'on étudiera sa durée ainsi que le temps de latence d'apparition des symptômes des maladies : de quelques heures à plusieurs mois, ou même une année ou plusieurs années dans le cas par exemple de maladies auto-immunes ». (Stora.j-b,1991:7).

« ... en psychologie, le terme stress est communément rapporté à un état de tension psychique, en fait un état d'anxiété qui ne peut s'exprimer ou être reconnu comme tel et qui a souvent partie liée avec des manifestations corporelle. » (Porte,J-M.2005.p.155)

Selon le grand dictionnaire de la psychologie Larousse, le stress est : « toute réponse consécutive de l'organisme à toute demande ou sollicitation exercées sur cet organisme ».

Ce concept très général a été interprète différemment selon les auteurs. Ce terme évoque la contrainte, la tension imposée à une structure mécanique. c'est dans ce sens que J.Delay parlait d'un « état de tension aigu de l'organisme obligé de mobiliser ses défenses pour faire face à une situation menaçante ».on a coutume de différencier la réaction de stress de l'agent stresser qui la provoque ». (bloche.H, chemama.R, dèpret.E ,gallo.A, leconte.P , leny.j-f , postel.J , reuchlin.M,2011 :898)

II-2 L'aperçu historique du stress :

Stress vient du latin « stringere » signifiant éteindre, serrer, resserrer

cette racine latine est reprise par la lance anglaise en 1303 et déjà Robert Mangabey, dans son livre Handlyng Synne , parle du stress .

Au XVII^e siècle, la notion de stress veut dire « état de détresse » et renvoie à l'idée d'oppression, de la dureté de la vie, de privation, de phatique, d'adversité, de peine ou encore d'affliction.

D'abord utilisé au XVIII^e siècle en physique des corps qui tend à déformer ce corps la contrainte exercée sur le matériau le rend plus vulnérable qu'il ne l'était auparavant.

La transposition de cette notion à la physiologie date du début du XX^e siècle.

L'usage de la notion de stress aux organismes vivants va se généraliser, ceci sur la base de notions telles que « l'homéostasie ». Elle représente l'équilibre entre les différents compartiments de l'organisme et par conséquent l'équilibre du fonctionnement global. La fonction du stress est adaptation à l'environnement. (Macaluso.G , 2015 :54)

C'est en 1936 que SELYE, venue de l'université de Prague et travaillant à Montrial, décrit chez le Rat un syndrome non spécifique apparaissant au cours de la phase initiale de ce qui s'appellera plus tard le stress: il constate que les mêmes lésions (en particulier hypertrophie des surrénales, atrophie et hémorragies du thymus et des ganglions lymphatiques, ulcérations gastriques) sont provoquées par les facteurs d'agression les plus variés. SELYE cite la contrainte, l'injection d'huile de croton ou de formol ou encore d'extraits glandulaires mal purifiés, diverses infections, les hémorragies, les brûlures, le froid, l'anoxie, les fractures et les radiations. À coté des réactions tissulaires spécifiques aux divers agents agressifs apparaît toujours une série de phénomènes non spécifiques. En 1946, SELYE parlera de syndrome général d'adaptation évoluant en trois phases: réaction d'alarme (mort par choc);phase de résistance (pathologie ou mort par excès de résistance) ; phase d'épuisement (mort par épuisement) déjà , W.B Canon avait adopté la même perspective en proposant le terme d'homéostasie : pour lui , comme pour SELYE, les réactions de l'organisme agressé constituent avant tout un phénomène favorable visant à maintenir un équilibre avec l'environnement CANNON insistait sur l'élévation des taux de catécholamines en situation d'agression.

L'école chirurgicale française, avec R Leriche, soulignait également l'importance de la réactivité du système adréno-sympathique dans le choc opératoire. LERICHE avait recours au blocage localisé du système sympathique par infiltration ganglionnaire de procaine. C'est en recherchant des composés actifs par voie générale pour contrôler une réaction de stress chirurgical, le choc opératoire, que LABORIT utilisera la

chlorpromazine, en association avec d'autres inhibiteurs du système nerveux. La chlorpromazine sera le premier des médicaments neuroleptiques.

L'originalité de SELYE a été de montrer, à coté du système neurovégétatif, le rôle des facteurs endocriniens, hypothalamo-hypophyso-surréaliens, dans les réactions de stress. (bloche.H, chemama.R, dèpret.E, gallo.A, leconte.P, leny.j-f, postel.J, reuchlin.M, 2011 : 898)

II-3 Les théorie de stress :

II-3-1 La théorie biologique du stress :

Les théories biologiques de stress n'ignorent pas l'importance des facteurs psychologiques ou sociaux, mais elles consacrent une place plus ou moins importante à ces dernières, et elles insistent sur les processus ou mécanismes biologiques de l'individu face au stress.

On commence par les contributions majeures des recherches de Selye et Cannon

II-3-1-1 Les travaux de Cannon et Selye autour du stress :

Cannon (1928-1935) est le premier à démontrer que les manifestations somatiques accompagnant le comportement de fuite ou d'attaque face à un danger sont dues à la libération dans le sang d'une hormone, l'adrénaline, en provenance de la glande surrénale. Il décrit le syndrome d'urgence, mis en place de façon « stéréotypée » face à toute menace pour l'individu pour éliminer ou éviter un éventuel état de souffrance. L'organisme tend en permanence à maintenir un équilibre constant (homéostasie) et tolère des modifications limitées. Quand les modifications produites par des agents internes ou externes sont excessives, elles affectent les mécanismes homéostatiques de l'organisme qui s'activent pour rétablir l'équilibre.

Le stress est alors cette réponse activée par toute sollicitation excessive qui permet l'adaptation en maintenant l'équilibre de base de l'organisme. (Graziani .P, 2005 :19).

Selye (1937) a parlé du syndrome général d'adaptation de l'organisme à une situation nouvelle. Cet ensemble de réaction se déroule selon trois étapes :

1. La réaction d'alarme : correspondant aux chocs et à l'établissement des premières réactions de défense.
2. Le stade de résistance : qui est celui de l'adaptation proprement dite et de l'accroissement des réactions de défense
- 3-Le stade d'épuisement : qui survient lorsque l'individu n'est plus en mesure de maintenir les réactions de défense. (Chevalier .C, 2007 :22)

II-3-2 La théorie cognitive du stress :

Les théories du stress physiologiques n'ignorent pas l'importance des facteurs psychologique ou sociaux, mais elles insistent sur les processus ou mécanismes biologiques de l'individu face au stress. De la même manière, les théories cognitives du stress reconnaissent la complexité des réactions de l'individu face au stress, mais se centrent davantage sur le rôle des pensées ou des attributions spécifiques ou sur les processus cognitifs qui influencent ces derniers, si les théories cognitives dans ce domaine sont aussi très nombreuses elles ont toutes en commun l'appréciation du rôle des interprétations personnelles des événements comme déterminent principaux de leur caractère stressant. Contrairement aux théories physiologiques, la majorité de ces théories a été développée en large partie pour servir de modèle étiologique des troubles spécifiques, notamment dans le domaine de la psychopathologie.(Graziani.P ,Swendsen.J ,2005 :32)

II-3-2-1 la théorie de l'attribution :

Bien que les événements négatifs et les cognitions négatives semblent être en corrélation avec l'anxiété et la dépression, la théorie de l'attribution suggère spécifiquement l'existence d'une relation causale dans laquelle les attributions consécutives à certains événements déterminent le niveau de stress vécu par l'individu, ainsi que les affects négatifs. La théorie de l'attribution, dont les formulations de « dépression du désespoir » ou de « l'impuissance désespoir » (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 : 32)

Les révisions de la théorie de l'attribution reflètent une appréciation croissante de l'interaction complexe entre les événements négatifs, leur contexte, le style attributionnel de l'individu et les attributions causales spécifiques. Dans le cadre du modèle de l'impuissance désespoir, comme dans celui de plusieurs autres théories psychologiques relatives à la dépression ou l'anxiété, c'est l'occurrence d'événement négatif qui déclenche ces troubles. Suite à un événement négatif, l'individu détermine à quel point il peut le contrôler et si les causes de cet événement sont stables (récurrentes ou persistantes) ou instables (de passage), globales (entraînant de nombreuses conséquences spécifiques). La théorie de l'impuissance désespoir considère qu'anxiété et dépression partagent le même sentiment de non-contrôle mais différent dans les attentes des résultats négatifs. Ainsi, lorsque les événements passés ou présents sont estimés incontrôlables, il est probable que le même jugement sera porté en ce qui concerne les événements à venir, et l'individu ne fait pas l'expérience de la dépression par ce que les événements ne sont que des menaces (dont il n'est pas certain qu'ils se reproduiront). Cependant, si la cause de l'événement est jugée stable et globale (outre le sentiment de non-contrôle), l'individu s'attendra sans doute à ce que des événements, négatifs et incontrôlables, se produisent. De telles cognitions rendent l'individu désespéré et le plongent dans une dépression « du désespoir ». Enfin, si les attributions de globalité et de stabilité s'accompagnent d'attributions d'internalité, la dépression du désespoir s'accompagnera d'une mauvaise estime de soi. De la sorte, on peut conclure que le point de départ de l'anxiété et de la dépression-désespoir est l'attribution d'impuissance. Mais il faut ajouter que la dépression-désespoir n'intervient qu'en la présence d'attributions de désespoir annexes. (Graziani.P ,Swendsen.J ,2005 :33)

II-3-2-2 construction d'une signification selon la théorie des constructions personnelles de Kelly :

La théorie des constructions personnelles de Kelly (1955,1963) est importante dans la compréhension de la réponse au stress, parce qu'elle cherche à appréhender la manière dont l'individu construit le sens de son expérience et adapte son mode de perception du monde au fur et à mesure des transactions avec l'environnement. Parallèlement à cette attribution de sens, la personnalité se forme.

Ainsi, la théorie de Kelly permet de comprendre les aspects sous-jacents à toute évaluation cognitive qui peut être imaginée comme un « va-et viens » entre évaluation contextuelle et les évaluations passées sur lesquelles s'érige la personnalité. Pour Kelly, faire une construction personnelle signifie donner une interprétation et comparer les événements sur la base des différences et des similitudes. Cette théorie reconnaît à chaque individu la capacité « scientifique » de se représenter les événements et de construire un système capable de les anticiper. L'anticipation est le processus central. Kelly considère ainsi l'individu comme un être en mouvement, plutôt qu'un objet passif, motivé à l'action, qui doit anticiper les événements en privilégiant les alternatives qui, dans l'ensemble de ses propres constructions mentales, semblent capables de fournir la base la plus adéquate pour prévoir la suite des événements. L'individu est considéré en terme de processus continus, psychologiquement orientés par un réseau flexible de parcours, qui peuvent être modifiés suite aux conséquences obtenues. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 : 36)

La validation et l'invalidation des anticipations effectuées par un sujet ne dépendent pas directement et exclusivement des feed-back environnementaux. Les anticipations peuvent être considérées à leur tour comme des constructions contextuelles. La validation et l'invalidation dérivent du degré de cohérence entre ces constructions contextuelles, et le système des constructions personnelles qui leur sont hiérarchiquement ordonnées. Les éléments pour juger de la cohérence sont fournis par

le comportement même, par l'échange et la comparaison avec les autres. Il est aussi impossible de décrire avec précision la relation existant entre les événements et les représentations que les individus s'en font parce qu'elle est en constant mouvement. Quand une personne vérifie et améliore sa capacité d'anticiper les événements, le système de constructions qui effectue une telle expérience devient plus cohérent, plus à même d'utiliser les validations et les invalidations, l'échange et la concertation avec les autres. La validation et l'invalidation des constructions proviennent de la comparaison entre les représentations mentales et la réalité externe, par le biais du système de constructions mentales utilisées par le sujet pour faire des anticipations spécifiques. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 : 37)

Le postulat fondamental du modèle de Kelly est le suivant :

Les processus d'un individu sont psychologiquement orientés par la façon dont il anticipe les événements. Un sujet anticipe continuellement les événements, utilisant des thèmes répétitifs dans des constructions successives d'événements, de sorte que les processus sont psychologiquement orientés par un réseau de règles et ne fluctuent pas au hasard. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :37)

Le postulat fondamental admet ce corollaire : un individu anticipe les événements en construisant des répliques. La construction et l'interprétation des événements en construisant des répliques. La construction et l'interprétation des événements comportent de la part de l'individu la recherche des répétitions qui sont considérées comme caractéristiques de quelques événements et pas d'autre.(Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :37)

Un autre corollaire est celui de l'individualité : les sujets différents entre eux dans la construction des événements. Différents individus peuvent recourir à diverses interprétations ou évaluations des mêmes événements : ils peuvent considérer comme importants des aspects différents, peuvent attribuer des degrés différents de clarté, peuvent construire des implications différentes. Si deux individus dans la même

situation agissent d'une manière différente, ceci signifie que la situation n'est pas la même pour eux, mais qu'elle apparaît comme telle pour un troisième individu qui les observe et anticipe leurs comportements sur la base de ses propres constructions. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :38)

Le système de constructions d'un individu varie au fur et à mesure qu'il construit la réplique des événements. Comme pour n'importe quelle théorie, un système de constructions est mis à l'épreuve. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :38)

II-3-2-3 le modèle cognitif de Beck :

Beck en (1984) reprend le modèle interactionnel de Lazarus et l'approche des constructions personnelles de Kelly. Il considère une transaction stressante comme le résultat d'un processus actif, continu, qui inclut des analyses, des risques, des coûts et des avantages d'une réponse particulière. Les stimuli sont nocifs s'ils sont interprétés comme tels par le sujet. Selon le type d'évaluation et la situation donnée, le sujet est motivé à mettre en place tel ou tel autre comportement. Quand un sujet est mobilisé pour mettre en acte un comportement particulier, la direction de la force est appelée « inclinaison comportementale », dont l'intensité est le reflet du degré de l'arousal. Si l'inclinaison comportementale n'est pas traduite en action, alors l'individu reste dans un état élevé d'arousal pour quelque temps, même si le stimulus n'est plus présent. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :38)

Chaque fois qu'un individu est mobilisé pour agir, il fait l'expérience d'une réponse affective. Par exemple, les sujets confrontés à des situations dangereuses expérimentent généralement de l'anxiété ainsi que le désir de s'échapper et/ou le désir d'attaquer. L'action ou l'inclinaison comportementale ainsi que l'émotion (la réponse affective) naissent de l'interprétation ou de la construction personnelle de la situation faite par l'individu. La mobilisation de l'action de l'individu est la clef pour comprendre les réactions au stress. Si l'arousal est intense et s'il n'est pas éliminé par l'action, alors l'individu tend à éprouver du stress. L'expression libre et ouverte des

émotions, comme l'anxiété et la rage, peut éloigner le risque de troubles psychosomatique. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 : 39)

II-3-2-3-1 un système d'analyse :

Beck(1984) a conçu un système d'analyse et d'interprétation des stimuli qui se fonde sur des structures d'organisation appelées « schéma ». selon Neisser (1976), cité par Hautekéete, (1998), les schémas peuvent être définis comme des représentations non spécifique mais organisées de l'expérience préalable, qui facilitent le rappel mnésique mais, en même temps, peuvent entraîner des constructions mentales nouvelles, des distorsions systématiques. Ce sont des structures abstraites, fonctionnelles et relativement stables qui gèrent toutes les étapes du traitement de l'information. L'activité des schémas est la suivante :

- filtrage et sélection des informations nouvelles.
- organisation des informations stockées en mémoire à long terme (MLT).
- Récupération des informations en MLT.
- Gestion de l'action.

Dans le modèle cognitif de Beck, il existe de nombreux schéma de base assez stables qui incluent un traitement spécifique des stimuli, des processus cognitifs spécifique, et une structuration particulière des informations.(Graziani.P , Swendsen.J ,2005 : 39)

Ce modèle postule qu'une pathologie (un trouble anxieux, par exemple) serait constituée d'une multitude de schémas non adaptés à la vie courante. Lorsqu'un événement extérieur intervient, des schémas cognitifs spécifiques sont activés pour classer, interpréter, évaluer et donner une signification à l'événement. Il oriente le sujet vers certains stimuli ou événements plutôt que d'autres, en le sensibilisant sélectivement. Le « set cognitif » facilite certaines activités ou stratégies de coping plutôt que d'autres.

Dans le fonctionnement normal, les schémas qui sont activés relèvent de la nature de l'événement. Une série d'ajustements a lieu pour adapter les schémas appropriés au

stimulus externe. L'interprétation finale d'un événement représente une interaction entre l'événement et les schémas du sujet. Le contenu thématique des schémas cognitifs déterminent la nature de la réponse affective et de l'inclinaison comportementale. Ainsi, si le contenu des stimuli est en rapport avec le danger, alors le sujet fait l'expérience du désir de fuir et du sentiment d'anxiété. (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :40)

II-3-2-3-2 des régions au stress :

Beck (1984) postule que les individus possèdent un certain nombre de « régions sensible ». Ainsi lorsqu'une situation donnée « touche » une de ces régions, l'individu réagit cognitivement en employant une forme de pensée « brutale » et catégorique, caractéristique du processus cognitif primaire. La réponse cognitive idiosyncrasique active le système motivations et peut conduire au stress.

Dans des conduites ordinaires, l'activation de configuration cognitivocomportementale-affective ne provoque aucun problème. La configuration peut être vue comme un mécanisme qui produit le large éventail des émotions normales et des comportements normaux. Dans certaines circonstances en revanche, le système cognitif égocentrique s'active. (Beck, 1967). (Graziani.P , Swendsen.J ,2005 :40)

II-3-3 Les théories transactionnelles de stress :

II-3-3-1 Le modèle de Lazarus et Folkman :

Le modèle proposé par Lazarus et Folkman (1984) met l'accent sur les processus d'évaluation de la situation, c'est-à-dire sur l'activité mentale (cognitive) de la personne en situation de stress.

Le stress peut ainsi être compris, selon ce modèle, comme un état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. Il s'agit donc d'une représentation interne d'une transition particulière et problématique entre une personne et son environnement. Cela explique les différentes réactions des individus aux sources de stress professionnel.

D'après ces deux auteurs, l'activité mentale fait intervenir deux processus qui régissent l'interaction entre l'individu et l'environnement : l'évaluation et le coping :

Le processus d'évaluation comprend trois formes d'évaluation : primaire, secondaire et la réévaluation.

- Lors de l'évaluation primaire, l'individu évalue le type et l'enjeu de la situation. La connotation positive ou négative qu'il donne à cette évaluation détermine les stratégies d'adaptation au stress.

- L'évaluation secondaire va lui permettre de déterminer comment il pourrait prévenir, tirer bénéfice ou remédier à la situation. C'est à cette étape où la stratégie à adopter sera définie : déni, évitement, modification etc.

- Enfin, la réévaluation concerne un changement dans l'évaluation initiale basé sur l'apport d'informations nouvelles provenant de l'environnement ou de l'individu lui-même.

Cette appréciation personnelle permet à la personne d'orienter ses réponses face à cette situation de stress. On parle alors de « coping » : c'est à dire les stratégies d'adaptation ou d'ajustement au stress. Il s'agit de « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources de l'individu » (Lazarus et Folkman, 1984) c'est aussi « l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'environnement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien être » (Lazarus, 1993).(Belarif.E, 2004 :17)

Ces stratégies de coping peuvent être orientées vers la résolution du problème : recherche de solutions, meilleure organisation, demande d'aide auprès des collègues ..., et / ou vers la gestion des émotions engendrées par le stress : exprimer sa colère ou au contraire l'inhiber, ruminer ses erreurs, etc. (Belarif. E, 2004 :18)

II-3-3-2 Le modèle transactionnel du stress de Mackay et Cooper : Dans la même optique que Lazarus et Folkman, le modèle de Mackay et Cooper (1987) considère les deux facteurs suivants :

- L'inadéquation entre les exigences du milieu de travail et la capacité du travailleur à s'adapter à ces exigences
- L'écart entre les aspirations de l'individu et la réalité professionnelle.

Le processus d'évaluation permet d'évaluer s'il existe un déséquilibre ou non et de déterminer ses conséquences à court et à long terme. Le résultat étant un processus de coping qui comprend des composantes cognitives, comportementales et physiologiques. Le degré de complexité de la tâche est ainsi souvent mis en cause : tâche trop simple conduisant à une sous utilisation des capacités du travailleur ou au contraire une tâche trop complexe dépassant ses compétences. L'illustration de ce modèle telle qu'elle a été faite par Cooper en 1986 (voir figure n°1 en fin de ce chapitre) fait ressortir les différentes facettes et variables impliquées dans le stress professionnel. (Belarif.E, 2004 :19)

II-4 les types de stress :

Le stress n'est qu'un phénomène d'adaptation du corps face à une situation. Cependant, l'état de stress aigu et l'état de stress chronique n'ont pas les mêmes conséquences sur la santé.

II-4-1 le Stress aigu :

Le stress aigu correspond aux réactions de l'organisme quand nous faisons face à une situation menaçante, ponctuelle ou imprévisible (présentation en public, accident, nouvel apprentissage). Quand cette situation de stress prend fin, les symptômes de stress s'arrêtent généralement peu de temps après. Il peut donc être utile à fin de nous aidé à faire face à une situation. (Lebel. G, 2011 :12)

II-4-2 Le stress aigu répété :

Bien souvent, le style de vie des personnes atteintes de ce type de stress est devenu si habituel qu'elles n'arrivent pas à distinguer ce qui ne va pas dans ce rythme de vie. Il peut même arriver qu'elles reportent la faute sur leur entourage ou sur des événements externes. Le problème pour ces individus est qu'ils perçoivent leur style de vie et leur mode de comportement comme partie intégrante de leur personnalité et de leur monde, ce qui rend particulièrement difficile pour eux l'identification et la prise de conscience des origines de leur stress et de leur anxiété. (KAPENGA. Y-D, 2010 :23)

II-4-3 Stress chronique :

L'état de stress chronique s'installe lorsque la situation de stress se prolonge et/ou se répète. Notre système n'est pas fait pour maintenir un état de surexcitation continu et doit avoir des périodes de récupération. Le stress chronique maintient les mécanismes physiologiques mis en jeu pour faire face à une situation de stress ce qui épuise le système et entraîne des effets néfastes pour la santé. (Lebel. G, 2011 : 12)

II- 5-Les cause du stress :**II-5-1 les servitudes professionnelles :**

Les facteurs directement liées aux servitudes de la profession exercées seraient d'un recensement inépuisable s'il voulait être complet. Citons cependant : la fatigue physique et son retentissement en dehors du travail ; les risque liée a la nature du travail ; les trajets quotidiens difficiles ; les horaires contraignants ; le rythme de travail ; etc.

Le boulanger prend son travail très tôt, dans la nuit, le cuisinier travail aussi le week-end et les jours de fête, le routier doit circuler par n'importe quel temps, de jour comme de nuit, assurer une livraison à l'heur voulue, et peut ne rentrez lui qu'un ou deux jours par semaine, le transporteur de fonds risque sa vie. Le banlieusard doit faire face aux bouchons quotidiens de la rentrée dans le capital, etc.

II-5-2 les contraintes opérationnelles :

Certains facteurs sont liés aux contraintes de la fonction et des objectifs en jeu qui y sont liée :le réussite d'un projet ,ou d'un contrat, conditionne parfois beaucoup de choses, et la responsabilité portée et source de tension, d'autant qu'un timing très serré accompagne souvent les grands enjeux.la pression constante des opportunités et des risques et leur évolution au quotidien peut finir par occuper tout le champ de conscience, de jour comme de nuit.la simple quantité des choses à penser en un temps contrainte peut même être source de stress.

II-5-3 les difficultés relationnelles :

Certains facteurs sont dépendants des relations humaines, que ce soit dans la réalité du travail ou dans les conditions imposées à la personne pour exerce ce travail.ces sources de stress sont plus généralement d'origine conflictuelle : ambiance de l'équipe, acceptation ou rejet, brimades, travail dans la solitude, possibilités ou non d'expression personnelle, rapports avec les supérieurs hiérarchiques, etc. Nous laissons à chacun le soin de trouver la des exemples... !(bouvard.P, 2003 :23,24)

II-5-4 la complexité personnelle :

Certains facteurs viennent de « moi » ; ils se présentent généralement sous formes des fantasmes auxquels je suis d'ailleurs le plus souvent habitué parce qu'ils ont tendances à se répéter sous la même forme (voir la « stabilité » du moi).ils sont liés à la réalité telle que j'ai l'habitude de l'appréhender : peur de ne pas être à l'heure, de ne pas bien faire, de n'être pas « à la hauteur »,d'être mal aimé, non respecté, souci du moindre bobo (est ce un c'une cancer ?) appréhension d'une rencontre, de ce qui est nouveau et dans inconnu, etc.

La distinction entre ces quatre séries de facteurs et quelques peu artificiels car ils sont en fait tous enchevêtré les uns aux autres.

Les servitudes du travail peuvent être mal supportées, par exemples ; parce qu'il existe une ambiance conflictuelles ; de même que des difficultés relationnels

authentiques peuvent se compliquer des fantasmes personnelles aggravants surtout s'ils surviennent alors que l'enjeu professionnel est important.

Mais il faut aussi tenir compte des réactions que « je » peux avoir à l'épreuve des facteurs précédents, car, encore une fois, il n'est pas deux personnes qui puissent réagir de manière identique à un événement, à une situation. Personne ne peut dire comment il se comporterait s'il était pris en otage, dans une grande catastrophe, un attentat, ou s'il réchappait d'un accident avec de lourdes séquelles.

Il n'y'a donc pas , a notre sens, de gestion du stress qui pourrait s'appliquer universellement de manière univoque , telle une recette , comme tel antibiotique est efficace dans telle maladie.

En effet, bien au delà de ces causes (objectives) pourrait-on dire, nous somme renvoyés à notre structure intérieure et subjective et à l'angoisse qui nous est « connaturelle ». (bouvard.P, 2003 :25)

II 6- les signes de stress :

II-6-1 les Symptômes physiques :

- Douleurs
- Tensions musculaires
- Problèmes digestifs
- Problèmes de sommeil ou d'appétit
- Maux de tête
- Vertiges
- Souffle court
- Fatigue

II-6-2 les Symptômes émotionnels :

- Sensibilité, nervosité et inquiétude accrues, crises de larmes ou de nerfs
- Agitation
- Irritation

- Tristesse
- Baisse de libido
- Faible estime de soi

Ici on peut remarquer le symptôme d'anxiété qui est en fait l'émotion principale et normale qui découle du stress. Cependant si la perception et l'anticipation du danger ou de la menace dépassent un certain seuil ou se prolongent, le stress et l'anxiété deviennent indissociables et l'anxiété devient exagérée, incontrôlable et pathologique n'étant plus en mesure de s'adapter.

Il peut être opportun d'identifier si vous ne souffrez pas d'une anxiété pathologique.

II-6-3 Symptômes intellectuels :

- Difficultés de concentration, erreurs, oublis;
- L'indécision;
- La perception négative de la réalité
- La désorganisation

II-6-4 Symptômes comportementaux :

- Modification des conduites alimentaires
- Comportements violents et agressifs
- Plus de difficulté dans les relations
- Absentéisme
- Tendance à s'isoler
- Abus de télévision
- Consommation accrue de tabac, de caféine, de sucre, de chocolat, d'alcool, de drogues
- Évitement de certaines situations (Lebel. G, 2011 :13)

II-7- Les phases du stress

Le stress ne survient pas subitement et ne s'empare pas de quelqu'un comme si vous tombiez dans un guet-apens. Heureusement l'être humain a la faculté de détecter les

signaux de danger. Le stress passe par trois étapes entre le moment où il survient et son paroxysme. (Melgosa.J, 1996 : 22)

II-7-1 la phase d'alarme

Cette phase constitue le signal évident de la présence d'un agent stressant. Les réactions physiologiques sont les premières qui apparaissent pour prévenir celui qui les subit qu'il doit être sur ses gardes. Dès que le sujet en question prend conscience de la situation (par exemple l'excès de travail ou la difficulté à sortir d'une impasse), il peut y faire face et la résoudre d'une manière satisfaisante. Dans ce cas, le véritable signal du stress ne se matérialise pas.

Quand la barrière du stress le dépasse et que l'individu réalise que ses forces le lâchent, c'est à ce moment précis qu'il prend conscience du stress existant, de telle sorte qu'il se situe dans la phase d'alarme.

Les événements qui déclenchent cette alarme peuvent être :

- d'un seul ordre : une seule source de stress
- d'ordre multiple : diverses situations qui s'entremêlent et provoquent le stress.(Melgosa. J, 1996 :22)

II-7-2 la phase de résistance :

Quand le stress étend sa présence au-delà de la phase d'alarme, la personne rentre dans la phase dite de résistance.

Lorsque l'agent stressant persiste, la défense est maintenue et les réserves d'énergie nécessaires sont reconstituées. Les premiers signes physiques de la réaction d'alarme ont disparu. Le corps s'adapte et la résistance s'élève au-dessus de la normale. (Evelyne. J, 2007 :3)

II-7-3 la Phase d'épuisement

La phase d'épuisement est la dernière étape du stress. Elle se caractérise par la fatigue, l'anxiété et la dépression qui peuvent apparaître séparément ou simultanément.

- La fatigue : dans ce cas précis, elle n'a rien à voir avec celle que ressent un agriculteur après une journée de labeur. En ce qui concerne notre directeur stressé, la fatigue ne se dissipe pas après une nuit de sommeil. Elle est normalement accompagnée de nervosité, d'irritabilité, de tension et de colère.

- Quant à l'anxiété, la personne la vit face à une multitude de situation, non seulement face à la cause stressante, mais encore face à des événements qui, en temps normal, ne l'angoisseraient pas.

- Pour ce qui est de la dépression, la personne manque de motivation pour trouver ses activités attrayantes, elle souffre d'insomnie, ses pensées sont pessimistes et ses sentiments envers elle-même sont négatifs.

Cependant, dans la plupart des cas, l'on se demande si le stress est toujours nocif, la réponse est non.

Une quantité modérée de tension vitale de stress est salutaire, puisqu'elle aide à atteindre les buts les plus élevés et à résoudre les problèmes les plus difficiles. Hans SERYE, une des figures les plus éminentes sur l'étude du stress, affirmait dans son article « le concept actuel du stress » : l'absence totale de stress est synonyme de mort (Melgosa.J, 1996 :23)

III-le stress chez l'enfant

III-1 définitions des concepts clé :

III-1-2 Définition de stress chez l'enfant :

Les enfants sont victimes de stress tout comme les adultes mais il passe souvent inaperçu. De nos jours, le rythme de vie est plus rapide et les changements se produisent de façon accélérée et fréquente. Il y a de nombreux facteurs qui ajoutent au stress dans la vie des enfants. Souvent le stress chez les enfants résulte de situations qui perdurent. David Elkind, l'auteur du livre « The Hurried Child », soutient que le stress est inhérent à la vie. Il n'ajoute que l'un des plus importants facteurs de stress chez les enfants est l'impatience à se préparer, à aller d'une place à l'autre, à réussir et

à grandir. Les bouleversements qui surviennent au sein de la famille en raison de décès, de divorce, de problème de santé, de tension et de disputes au foyer entraînent peur, anxiété, surmenage affectif et contribuent au stress chronique. (Jurst.J, Royerse. C, 2001)

III-2 les causes du stress chez l'enfant :

Le stress est aussi présent chez les enfants. Tout comme les Adultes, ils peuvent ressentir les effets négatifs d'un surplus ou d'un Stress mal géré.

- La Séparation /le divorce.
- La Violence d'autrui.
- La Pauvreté et le chômage.
- La Monoparentalité.
- La Pression des pairs.
- La Famille recomposée.
- Les Horaire surchargé.
- La Télévision.
- L'Intimidation et problèmes à l'école.
- L'échec scolaire.
- Se faire taquiner.
- Se sentir mal aimé.
- N'avoir personne à qui parler.

(Association Canadienne pour la santé mentale, 2003)

III-3 les signes et symptôme de stress chez l'enfant :

Il n'est pas toujours facile de déterminer avec certitude si un enfant est touché par le stress. Cependant, si un ou plusieurs des symptômes suivants apparaissent, cela peut vouloir dire qu'il vit un stress chronique :

- Un changement d'humeur;

- Une irritabilité marquée;
- Des malaises physiques, comme des maux de tête, des maux de ventre, des nausées, des tremblements ou le cœur qui bat rapidement;
- Des troubles du sommeil, comme des cauchemars, des difficultés à s'endormir ou des réveils fréquents;
- Des problèmes de concentration;
- Des difficultés d'apprentissage à l'école;
- Une anxiété de séparation;
- Le refus d'aller à l'école;
- Des réactions émotives intenses par rapport à des événements mineurs;
- Beaucoup de questions à propos du futur;
- Un repli sur lui-même et de l'isolement volontaire.

<https://naitreetgrandir.com> > Accueil > 5 à 8 ans / > Comportement

III-4 La gestion de stress chez l'enfant :

En propose cinq gestes pour apaiser un enfant stressé

III-4-1 L'aider à bien s'endormir

- Un bon sommeil limite la fatigue qui est source de stress. Aidez-le à se coucher tôt – 20 heures à 5-6 ans – , en lui rappelant un rituel bien rôdé, dans une ambiance calme : après le brossage des dents et la pause-pipi, vient le couchage avec son doudou, l'histoire du soir, suivie des câlins... et du dodo, si besoin avec une veilleuse.
- S'il rechigne, valorisez le fait de se retrouver dans son lit ; dites-lui qu'il n'est pas obligé de dormir, mais que le moment est venu de s'allonger au calme. Et rappelez-lui qu'il existe un temps pour les enfants et un autre pour les parents.

III-4-2 Lui offrir un exo de sophrologie très simple

- Pour évacuer le stress, réalisez avec lui cet exercice en fin de journée. L'enfant mobilise alors sa respiration, décontracte ses muscles et pratique la visualisation positive.
- Debout, les yeux fermés, les pieds écartés de la largeur du bassin pour garder l'équilibre, les bras le long du corps. Demandez-lui d'enchaîner 10 rotations du buste rapides, avec une respiration libre, les bras suivant le mouvement. Pour effacer les soucis, invitez-le à imaginer qu'il tient des gommes magiques dans les mains. Finissez avec 10 rotations lentes.

III-5-3 L'exercer à bien respirer

- Avec lui, découvrez la cohérence cardiaque, qui harmonise le rythme des battements du cœur et dope les neurotransmetteurs antistress. Il suffit de compter jusqu'à 5, le temps d'inspirer, ventre gonflé, puis d'expirer durant la même durée. Enchaînez 6 cycles par minute. Et répétez 5 fois, 3 fois par jour, si possible.

III-5-4 L'encourager à pratiquer une gym « détente »

Rien ne vaut le sport pour évacuer le stress, à condition de le pratiquer avec plaisir. Cela libère la sécrétion d'endorphines, des hormones euphorisantes. Pour compléter l'activité de son choix, au parc, incitez-le à bouger en faisant des sauts, des petites courses. A la maison, encouragez-le à danser sur une musique qu'il aime.

III-5-5 Lui donner une alimentation antistress

- Commencez par un petit déjeuner protéiné, qui l'aidera à se concentrer, avec du jambon, des œufs brouillés, des produits laitiers. Ajoutez du magnésium : amandes, noix du Brésil, noisettes, céréales (à choisir complètes et peu sucrées). Sans oublier le chocolat noir. Ajouté au pain, il reste la base du goûter idéal, qui chasse le coup de barre vers 16 heures.
- Aux repas, prévoyez des légumes secs et/ou des légumes vert foncé, riches en vitamine B. Et pensez aux acides gras essentiels, qui regorgent dans l'huile de colza et les poissons gras comme la sardine

<https://www.enfant.com/votre-enfant-5.../5-gestes-pour-apaiser-un-enfant-stresse.html>

Synthèse :

Le stress est un phénomène universel, à tout moment l'individu peut se trouver confronter à une situation de stress qui prend sa source dans une foule de contextes, il peut engendrer aussi des situations désagréables chez l'enfant, il a prit une dimension particulière et une place majeur dans leurs vie, ils y sont même plus vulnérables que les adultes, puisqu'ils ont peu de contrôle sur plusieurs aspects de leur vie, donc on constate qu'il est impossible d'éliminer toutes les sources de stress mais nous pouvons augmenter le sentiment de contrôle chez l' enfant.

Chapitre III
l'intégration
scolaire

Préambule :

L'intégration scolaire est une attitude et un système de valeurs qui défendent le droit fondamental qu'ont tous les élèves de bénéficier de programmes et de services éducatifs de qualité appropriés en compagnie de leurs camarades. Dans ce chapitre on va donner quelques définitions, commençant par la définition de l'établissement scolaire, l'enseignement, et aussi le terme « intégration » et « intégration scolaire », ainsi que l'histoire de l'intégration scolaire, après on parlera de ses différentes approches, les différentes composantes de l'intégration scolaire, par la suite on va aborder les formules de l'intégration scolaire, de même que ses niveaux, ses effets, et on terminera par les conditions de l'intégration scolaire.

1- Définition des concepts clé :**1-1 La définition de l'établissement scolaire :**

Selon Émile Durkheim, qui est considéré comme le fondateur de la sociologie de l'éducation, « l'école est un instrument de socialisation qui a deux rôles principaux : le premier rôle est d'unifier la société autour de valeurs générales comme le respect de la patrie, de la raison du disciple, le deuxième rôle de l'école est de préparer les individus aux différents emplois ». (Montoussi. M et Gilles. R, 2006 : 138)

1-2 La définition de l'enseignement :

Selon le dictionnaire de la psychologie Larousse « C'est une Action de transmettre les connaissances ; Les problèmes d'enseignement concernent non seulement les professeurs, les élèves et les parents, mais, au-delà, la communauté nationale tout entière. La formation éducative des hommes n'est pas seulement un problème humain, c'est aussi un sujet économique primordial pour lequel les nations civilisées consentent de grands sacrifices ». (Sillamy. N, 1991 :99)

Pour l'année 1984, en Angleterre, les dépenses publiques affectées à l'enseignement représentaient 5,2 du produit national brut ; en France, elles élevaient à 6,1 quant à l'union soviétique, c'est 7 de son produit national brut

qu'elle y a consacré. Notre pays, qui fut si longtemps à l'avant-garde de la civilisation, est actuellement défavorisé par comparaison avec d'autre nation, dont la proportion des travailleurs intellectuels s'accroît sans cesse.(sillamy.N, 1991 :99)

Au moment ou nous assistons à une expansion démographique qui bouleverse les structures traditionnelle de la vie national, notre enseignement éprouve la nécessité, pour s'y adapter, de se réformer sinon de se transformer. En 1967, la scolarité obligatoire a été prolongée jusqu'à 16 ans. en 1975, « le collège unique »a été instauré (tous les élèves sont rassemblés dans les mêmes classes et tous les professeurs enseignent dans toutes les classes). Mais ces réformes seront insuffisantes tant que l'on ne pensera qu'à former des citoyens utiles et spécialisé .école, éducation. (sillamy.N, 1991 :99)

1-3 La définition de l'élève :

« On entend par élève tout individu qui bénéficie des services éducatifs couvert par la collecte de données, les effectifs renvoient au nombre d'individus (comptés individuellement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement aux inscriptions, chaque élèves faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois ». (OCDE, 2001 :426)

« C'est tout personne fréquente un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un mètre, élève peut facilite l'enseignement et l'apprentissage ou au contraire y faire obstacle, voir provoquer des tensions susceptibles de générer en conflit. La raison pour laquelle la reconnaissance de ses attitudes font partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant » (patrice.P, 2002 : 149)

1-4 La définition de l'intégration :

D'après le dictionnaire petit Larousse, l'intégration est « une opération qui consiste à assembler les différentes parties d'un système et assurer leur compatibilité ainsi que le fonctionnement du sujet complet ». (Dictionnaire petit Larousse ,1994:533)

Pour DAVIN, ce terme est libéré ainsi « quand le vocable intégration s'applique aux personnes en situation de handicap, il désigne habituellement un certaine mise en autonomie ou/et le développement de leurs capacités d'insertion sociale » (Davine J et al, 1989:157)

Selon le Grand dictionnaire Encyclopédique illustré signifie « faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante, assimiler ou incorporer complètement un élément non ou mal intégrer dans un groupe » (dictionnaire encyclopédique, 1983:549)

1-5 La définition de l'intégration scolaire :

« Le vocable « intégration scolaire » désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites « périphériques » (éducation physique et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites « fondamentales » (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières. La notion clé en matière d'intégration est la « normalisation » (le mot « normalisation » étant commode d'utilisation mais pouvant déranger, nous pourrions retenir à la place l'expression utilisée au Québec : « valorisation des rôles sociaux »). Ce principe de « normalisation » vise, dans la mesure du possible, à rendre accessibles aux personnes « présentant » ou « ayant » une déficience intellectuelle, des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'une société donnée. Cette « normalisation » est donc un objectif à atteindre et ne se limite pas à l'école : elle embrasse l'ensemble de la vie sociale et toutes les étapes de la vie des individus ; elle ne touche pas seulement les personnes « présentant » ou « ayant » une déficience intellectuelle, mais aussi celles qui sont en contact avec elles : leur famille et la société elle-même. Ce principe implique donc un changement fondamental d'attitude de la part de la société et doit s'accompagner de dispositions diverses

visant à liquider la « ségrégation » et l'étiquetage sous toutes les formes. Dans le domaine scolaire, le principe de « normalisation » et son corollaire « l'intégration » nécessite une adaptation de la formation aux besoins des personnes concernées. Le processus d'intégration se traduit donc par des projets individualisés soutenus par une gamme de services qui vont de l'enseignement en classe ordinaire à l'enseignement en école spécialisée, favorisant l'environnement le plus « normal » possible par l'aménagement de passerelles autorisant un retour au cursus régulier ou dans une classe ordinaire. Selon les cas, la « ségrégation » dans une classe spéciale peut s'avérer plus efficace dans l'optique d'une « normalisation », qu'une « intégration » dans une classe ordinaire. Néanmoins, le système « d'éducation spéciale » ne doit pas, à notre avis, être la règle, pour les raisons suivantes : il repose sur un système de signalisation puis de catégorisation des élèves qui est stigmatisant pour eux ; il ne traduit que rarement chez les élèves, les effets scolaires, (Christian.P, 2001:37)

Comportementaux et sociaux attendus ; il ne parvient pas à assurer des résultats postscolaires suffisamment bénéfiques ; il regroupe un trop grand nombre d'élèves et est très coûteux ; il n'est pas à la mesure des efforts collectifs d'intégration. L'école semble occulter son échec face aux élèves en difficultés en les isolant dans les services spécialisés : « services ségrégués d'éducation » (Christian. P, 2001:38)

Dans le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (2007), l'intégration est définie comme telle : « Démarche éducative destinée à permettre à de jeunes handicapés de vivre dans une école ordinaire et d'y suivre une scolarité de droit commun. (...) L'intégration scolaire peut être une formule d'accueil à temps partiel ou à temps plein et peut avoir un caractère momentané ou durable. » (Martin.S,2012:11)

La définition de l'intégration scolaire de Gérard Bless (2004) me paraît très claire : « Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de

classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans notre société. » (Martin.S, 2012:12)

« L'expérience « intégration scolaire » suppose d' « intégrer » un élève ayant de besoins particuliers, c'est-à-dire de lui permettre de « s'insérer » de participer, de faire partie de ... » l'école de quartier ou de la classe ordinaire ou sont scolarisés tous les élèves dans cette optique, on s'attend à ce que l'élève « intégrer » ait les moyens nécessaires pour faire partie d'un groupe-classe ou d'une école de quartier. S'il n'est pas suffisamment outillé ou, plutôt, s'il n'est pas jugé suffisamment outillé par son milieu d'accueil, cela signifie implicitement que l'école ou une structure autre que l'école devait lui fournir différents moyens pour y arriver. C'est ainsi que certaines institutions préparent les enfants à leurs entrées à l'école ; c'est le cas par exemple d'une institution pour les enfants aveugles ou mal voyants ou ceux-ci vont réaliser notamment l'apprentissage du braille et de techniques facilitant leurs déplacements dans un milieu non aménagé pour eux avant de pouvoir fonctionner en milieu scolaire régulier. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :37)

L'objectif de l'intégration scolaire est de permettre aux élèves en difficulté ou handicapés de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins. Le but ultime étant de faire partie intégrante de la société dans laquelle ils vivent et vivront toute leur vie. Bref, comme le mentionnent Robichaud et Enns (1980), le mouvement d'intégration fait appel à une acceptation de tous les humains, qu'ils aient ou non un handicap et quel que soit son degré de sévérité ». (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :37)

2- L'aperçu historique sur l'intégration scolaire :

Historiquement, le terme "intégration" a été utilisé dans un but de démarcation des pratiques de "ségrégation" qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans la décennie 1970, en particulier, la notion de mainstreaming est apparue pour rendre compte de l'objectif d'intégration ultimement visé pour toutes les clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté. (Doré.R, 2008:2)

Cette notion repose sur un ensemble de croyances : chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible ; chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée) ; il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des élèves ; les élèves spéciaux doivent le plus possible être éduqués avec des élèves normaux et le retrait de l'élève spécial en classe ou école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés .(Doré.R,2008:2)

Au Québec, le rapport du COPEX (1976) s'inscrit dans cette approche. Le terme mainstreaming est traduit par intégration. Celle-ci est ainsi définie : L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation. (Doré.R, 2008:2)

Pour se matérialiser, le processus d'intégration - mainstreaming se traduit dans une gamme de services qui vont de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier. Pareille structure a été nommée système en cascades :

un système devant théoriquement favoriser systématiquement l'environnement le plus normal possible et offrant — à toutes les étapes de ségrégation— des passerelles autorisant un retour en situation dans le cursus régulier ou dans la classe ordinaire.(Doré.R,2008:2)

Dans bien des cas, toutefois, l'objectif d'intégration n'était jamais atteint de telle sorte qu'une politique officielle d'intégration pouvait être accompagnée de pratiques permanentes de ségrégation (totale ou partielle). C'est dans une large mesure, en réaction contre des situations d'intégration mitigée (voire de ségrégation) que sont apparues de nouvelles expressions qui font de l'intégration une obligation pour tous et non un objectif à plus ou moins long terme. (Doré.R,2008:2)

Ainsi, récemment, une nouvelle expression anglaise est apparue, full inclusion, qu'on définit comme un nouveau paradigme:

Le concept de full inclusion renvoi à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier :

1. le concept d'inclusion reflète plus clairement et précisément ce qui est requis: tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général (mainstream); (Doré.R,2008:3)
2. le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est d'intégrer un élève ou un groupe d'élèves à nouveau dans le courant principal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire, celui-ci ou ceux-ci en ayant déjà été exclu; le but premier de l'inclusion est de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire au départ [...]; (Doré.R,2008:3)
3. l'accent dans les écoles inclusives porte sur comment construire un système qui inclut et est bâti pour tenir compte des besoins de chacun.
4. finalement, il y a un changement : on ne cherche plus à aider seulement les élèves intégrés qui sont en difficulté; l'accent est élargi pour tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) pour qu'ils réussissent dans le courant éducatif général. (Doré.R, 2008:3)

Dans cette dernière approche, l'objectif est de développer le sens de la communauté et un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous les membres de la communauté. De plus, comme la classe ordinaire est le lieu

d'appartenance de tous, cette approche prône la fusion du système de l'enseignement spécial avec celui de l'enseignement régulier. D'où l'autre appellation qui est apparue, Regular Education Initiative (REI) .Pour d'autres, cette approche de l'inclusion totale est aussi reflétée dans des expressions nouvelles comme heterogeneous grouping Ces différentes approches et conceptions sont nommées, en anglais, par différents termes, principalement : mainstreaming , inclusion et full inclusion. En français, on ne dispose pas de la même latitude, tous ces termes et concepts sont actuellement traduits par un seul terme "intégration". Il en résulte une confusion importante qui, avant tout n'est pas terminologique, car la confusion est d'abord conceptuelle. (Doré.R, 2008:3)

3- Les approches de l'intégration scolaire :

3-1 L'approche de mainstreaming :

L'intégration-mainstreaming est issue du mouvement d'intégration des personnes de race noire aux États-Unis. Au début des années soixante, la Cour suprême des États-Unis ordonne l'abolition des deux systèmes d'enseignement, celui pour les noirs et celui pour les blancs en faveur d'un système unique d'enseignement. Certains appliquent ce principe aux élèves handicapés. Non plus deux systèmes d'enseignement, un pour deux courants d'enseignement, pour les élèves handicapés et un autre pour les élèves non-handicapés, mais un seul courant général (mainstreaming) tous les élèves; c'est l'intégration des systèmes. On met également de l'avant le principe de normalisation (qui depuis a été renommé, valorisation des rôles sociaux); l'intégration scolaire étant un moyen pour la réalisation de cet objectif qu'est la normalisation. On crée un continuum de services qui vont de la classe ordinaire à la classe qui spéciale et à l'école spéciale. Il apparaît donc que, dans cette approche, ce sont les systèmes d'enseignement sont intégrés et non pas les élèves handicapés en classe ordinaire comme on pourrait le croire puisqu'on maintient que sont la classe spéciale et l'école spéciale. Les élèves handicapés des mesures de ségrégation sont intégrés en classe ordinaire si on estime qu'ils peuvent assimiler une portion significative

du contenu scolaire qui y est enseigné. Dans cette approche, c'est l'élève qui doit s'adapter à la classe ordinaire; s'il n'y parvient pas, il est placé en classe spéciale ou en école spéciale. N'aura jamais accès à la classe ordinaire puisqu'il ne parviendra jamais. Insatisfaits de ce que leur enfant handicapé à apprendre aussi rapidement que les autres élèves de son âge et qu'il n'atteindra jamais certaines connaissances plus abstraites, des parents font valoir que l'accès à la classe ordinaire est un droit (Doré.R, 1999:11)

Le premier mouvement d'intégration scolaire visant à combattre l'exclusion et la marginalisation des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est connu sous l'appellation *mainstreaming*. Il peut se concevoir comme le processus par lequel on offre la possibilité à certains élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire. Cette participation à la classe ordinaire varie sur le plan des heures, des activités et de la localisation. Il s'agit de favoriser le placement le moins restrictif possible, l'intégration en classe ordinaire n'étant pas la norme à adopter pour tous les EHDAA (Vienneau, 2003). Relevant du modèle biomédical et du modèle de la pathologie sociale, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* fonde l'attribution de services sur le diagnostic (Beauregard et Trépanier, 2010). Ce type d'intégration fut, au départ, largement influencé par le courant behavioriste, ce qui incitait à l'usage d'interventions spécifiques vers des buts ciblés (Boutin et Bessette, 2009). Appuyée par le principe de normalisation, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* suppose que l'enfant se conforme le plus possible aux exigences de l'éducation ordinaire et aux normes en vigueur dans la classe (Beauregard et Trépanier, 2010; AuCoin et Vienneau, 2010). Dans une telle perspective, l'élève a donc la responsabilité d'évoluer comme les autres et de suivre l'enseignement donné (Tomazet, 2008). D'un point de vue pragmatique, l'enseignant a la responsabilité d'adapter le programme ou d'aménager son enseignement pour qu'il convienne aux EHDAA et aux autres élèves de la classe ordinaire, sans compromettre les apprentissages de tout un chacun (Boutin et Bessette, 2009).

Cela s'accompagne généralement du recours à un bon nombre de services spécialisés réservés exclusivement aux élèves en difficulté. (Bergero.G, St-vincent.L-A, 2011:277)

3-2 L'approche d'inclusion totale :

L'inclusion totale est sans doute l'approche la plus radicale de l'intégration scolaire. Portée les militants des droits de la personne, cette approche préconise l'abolition de l'approche mainstreaming de l'intégration scolaire et de toute référence à l'éducation spéciale notamment en ce qui concerne l'étiquetage des élèves selon leurs handicap ou difficulté et, surtout, l'offre de services éducatifs à l'extérieur de la classe ordinaire. Dans cette optique, l'inclusion totale est souvent présentée comme une philosophie, une façon de vivre qui pourrait éventuellement changer la société. Cette approche demande donc un changement de valeurs et attitudes. Ses adhérents sont en faveur de l'élimination de tout continuum de services et, pour plusieurs, cela signifie aussi l'élimination de l'éducation spéciale puisqu'elle est dispensée à l'extérieur de la classe ordinaire. Ainsi une seule catégorie d'élèves existe dans ce contexte et tous reçoivent leur instruction dans la classe ordinaire. Cette position s'appuie sur des prémisses précises : les élèves handicapé ou en difficulté sont stigmatisés par la classification ; l'éducation spéciale crée des programmes inefficaces ; les personnes avec des incapacités devraient être considérées comme les membres d'une minorité ; l'éthique devrait prévaloir sur les données empiriques. En effet, un des leitmotif de l'approche d'inclusion totale est one fit for all. L'approche D'inclusion totale de l'intégration scolaire se résume à l'éducation pour tous les élèves dans la classe ordinaire de l'école de quartier.(Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :43)

Parmi les arguments utilisés contre l'approche d'inclusion totale, on retrouve notamment : la satisfaction à l'égard de continuum de services actuel ; des enseignants du cheminement scolaire régulier ne se sentent pas suffisamment formés ou se considèrent comme incapable de travailler avec des élèves

handicapés ou en difficulté ; le refus des défenseurs de l'inclusion totale de considérer toute preuve empirique ; aussi, devant le peu de données soutenant un seul modèle de service, l'éducation doit préserver le continuum de services pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :43, 44)

D'autres auteurs font remarquer que le débat sur l'inclusion totale est avant tout un débat d'idéologie. En effet, les défenseurs du continuum de service tel que proposé dans l'approche mainstreaming ou dans l'approche d'inclusion s'appuient sur des données empirique, alors que les défenseurs de l'inclusion totale vont plutôt parler de morale. Il est difficile dans un tel contexte, où les positions sont diamétralement opposées, de trouver un consensus quant à l'application de l'inclusion totale demande une grande réflexion et une bonne préparation des milieux scolaire et des ses acteurs ce qui n'est pas toujours le cas. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 : 44)

Par ailleurs, certaines contradictions ressortent des prémisses de l'approche d'inclusion totale. Par exemple, le concept d'élève handicapé ou d'élève en difficulté est éliminé dans cette approche pour faire place un seul concept d'élève. Du même coup, les auteurs prônant cette approche expriment clairement le souhait que les élèves présentant des incapacités soient reconnus comme une minorité. Paradoxalement, on souhaite faire valoir un concept qui englobe l'ensemble des élèves tout en demandant qu'on considère qu'une partie d'entre eux appartient à une minorité. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :43, 44)

Les défenseurs de l'inclusion totale considèrent également que le nombre d'élèves présentant des incapacités doit être proportionnel à ce que l'on retrouve dans la société. Celles émises par les ministères de l'éducation ? Celle émises par les différentes associations de la défense des droits des personnes ? par, exemple au Québec, le ministère de l'éducation stipule que 12% des élèves sont identifiés comme handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, alors que les syndicats des enseignants considèrent que ce pourcentage est plus

élevé, particulièrement dans les milieux populaires et peu osciller à près de 25% dans ce contexte, quelle proportion d'élèves handicapés ou en difficulté choisir pour privilégier une approche d'inclusion totale ? Par ailleurs, l'organisation de coopération et de développement économiques note le pourcentage d'élève handicapé ou en difficulté varie d'un pays à l'autre, mais également le type de difficulté servant à les identifier. Ainsi, la variabilité des critères utilisés ou l'absence de ces critères rendent encore plus difficiles toute identification ou toute comparaison des catégories de difficultés des élèves, et par conséquent de leurs besoins. Cette situation n'aide donc en rien l'application de l'approche d'inclusion totale qui miserait sur une représentation proportionnelle à la société d'élèves handicapés ou en difficulté dans une classe ordinaire. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè. M, 2010 :43, 44)

3-3 L'inclusion et l'éducation inclusive :

En Amérique du nord, la politique administrative initiative de l'insertion en enseignement ordinaire(REI) est à l'origine des approches d'inclusion totale et d'inclusion ou d'inclusion partielle de l'intégration scolaire. Cette politique de la fin des années 1980 avait pour but de créer un partenariat entre l'éducation spéciale et les enseignants de l'école ordinaire pour que les élèves handicapés ou en difficulté reçoivent une éducation appropriée. Elle visait également l'augmentation d nombre d'élèves handicapé ou en difficulté dans les classes ordinaires et dans et dans les écoles de quartier ainsi que l'augmentation de la réussite scolaire pour tous les élèves .la REI appelait de plus un changement d'attitudes des intervenants à l'égard de l'intégration scolaire et des élèves handicapé ou en difficulté . C'est à cette époque qu'apparaissent des expressions nuancées mais pouvant parfois aussi porter à confusion telles que « élèves en difficultés, élèves ayant des besoins spéciaux, élèves ayant des incapacités, élèves malentendants, élèves ayant une déficience auditive, etc. »pour parler des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.(Nathalie.S,Trèpanier et Parè. M, 2010 :45)

Deux orientations ressortent de l'application de la REI. la première est de conserver les services offerts en éducation spéciale proposés dans l'approche mainstreaming, en les améliorant par la recherche et des expériences contrôlées, puisque l'environnement restrictif semble répondre au besoin de certains élèves. En d'autres mots, dans cette approche d'inclusion ou d'inclusion partielle, le lieu où sera scolarisé un élève handicapé ou en difficulté variera selon ses besoins, les ressources du milieu, la volonté des intervenants et celle de ses parents. L'approche d'inclusion ou d'inclusion pareille fait de l'intégration scolaire un moyen par lequel un élève pourra atteindre des objectifs d'apprentissage, elle fait également de l'intégration scolaire un contexte variable dans l'école de quartier ou élève va être scolarisé. La deuxième orientation issue de la REI remet en question tous les systèmes scolaires et la pertinence d'un système d'éducation spéciale pour les élèves handicapés ou en difficulté. L'approche d'inclusion totale explicitée précédemment se situe à l'opposé de l'approche mainstreaming de l'intégration scolaire. (Nathalie.S, Trépanier et Paré.M, 2010 :45)

L'approche d'inclusion de l'intégration scolaire se retrouve parfois sous l'appellation d'inclusion partielle parce qu'elle est considérée par les abolitionnistes de l'approche mainstreaming comme une application partielle de l'inclusion totale. Sur un continuum des approches de l'intégration scolaire, l'inclusion se situe au centre. Elle comprend donc des caractéristiques à la fois de l'approche mainstreaming de l'intégration scolaire et de celle d'inclusion totale. (Nathalie.S, Trépanier et Paré.M, 2010 :46)

De façon générale, les chercheurs qui adoptent l'approche d'inclusion de l'intégration scolaire ont une position plus conservatrice ou moins radicale à l'égard de l'approche mainstreaming que ceux qui favorisent l'approche d'inclusion totale. Dans cette optique, une restructuration de l'approche mainstreaming, de l'éducation spéciale et de l'enseignement générale est proposée de manière à faire en sorte que les élèves ayant des difficultés ou des incapacités légères et modérées soient sous la responsabilité des enseignants du

système scolaire régulier, dans des classes ordinaires. Les professionnels du milieu de l'éducation spécial agissent alors en tant que consultants ou en soutien au travail des enseignants titulaires. Les élèves ayant des difficultés ou des incapacités sévères, dépendamment de leurs besoins, peuvent se retrouver dans une classe ou un milieu spécialisés en classe ordinaire. Voire dans l'école de leur quartier, bien que ces deux milieux soient à privilégier autant que possible. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè.M, 2010 :46)

Les critiques à l'égard de l'inclusion proviennent principalement des abolitionnistes de l'éducation spéciale qui prônent l'inclusion totale et pour qui la discrimination est toujours présente, quoique de moins grande envergure que dans un contexte de mainstreaming. En effet, les tenants de l'inclusion proposent la scolarisation des élèves présentant des incapacités légères ou modérées en classe ordinaire mais continuent d'exclure des élèves ayant des incapacités sévères. Par ailleurs, plusieurs critiques émises au sujet de l'approche mainstreaming de l'intégration scolaire peuvent s'appliquer à l'approche d'inclusion, puisque celle-ci en possède certaines caractéristiques, notamment la classification des élèves, le continuum de services et l'éducation spéciale. (Nathalie.S, Trèpanier et Parè.M, 2010 :46)

4- Les différentes composantes de l'intégration scolaire :

- Les élèves sont tous des membres égaux de l'école de leur quartier.
- Il existe une culture de collaboration au sein de l'école et entre l'école, la communauté et les autres agences, en vue de répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.
- Les parents et les tuteurs des élèves s'impliquent très tôt et de façon continue dans l'éducation de leurs enfants. (Le ministère de l'éducation, 2008:53)
- On a mis en place un processus d'identification, d'évaluation, de planification et d'évaluation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux et ce processus s'appuie sur une documentation appropriée.

- Lorsque les résultats d'apprentissage du programme d'études ne s'appliquent pas ou ne peuvent être atteints par l'élève, on élabore et on met en œuvre un plan de programme individualisé (PPI) en fonction des forces et des besoins de l'élève. (Le ministère de l'éducation, 2008:53)
- L'enseignement différencié permet de répondre aux besoins de tous les élèves et tient compte des différences dans les styles d'apprentissage des élèves.
- La direction de l'école apporte clairement son soutien et travaille en collaboration avec l'équipe de l'école.
- On s'appuie sur les travaux de recherche concernant l'efficacité des programmes et des services pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- La planification des transitions fait partie intégrante du processus de planification individualisée pour chaque élève qui a des besoins spéciaux. (le ministère de l'éducation, 2008:53).

5- Les formules d'intégration scolaire :

- Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.
- Intégration dans une classe ordinaire à temps complet, de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
- Intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée.
- Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et dite intégrée avec intégration inversée :
Activités en commun avec ou sans tutorat interclasses.
- Classe spécialisée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
- Classe spécialisée dépendant d'une institution spécialisée dans un bâtiment scolaire ordinaire. (Lavallee.M, 1986 : 15)
- Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégration individuelles.
- Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans intégrations individuelles.

- Activités exceptionnelles mixtes, intra, extra scolaires ou institution (Lavallee .M, 1986 : 15)

6- Les niveau de l'intégration scolaire :

Les quatre niveaux de l'intégration scolaire	
Niveaux d'intégration	Exemple ou description
Intégration physique : (Les élèves intégrés fréquentent la même école.)	La classe spéciale est intégrée dans l'école du quartier.
Intégration sociale : (Les élèves intégré sont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée.)	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
Intégration pédagogique : (Les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée.)	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
Intégration administrative : (Les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire.)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.)

Tableau N°01 - Niveaux d'intégration (Dionne & Rousseau, 2006 p.11)

7- Les conditions de l'intégration scolaire :

7-1 Les Valeurs : La valeur fondamentale en cause dans L'intégration scolaire est .l'égalité entre les personnes. Cette valeur ne nie pas les différences Elle comporte trois principes particuliers: .le respect des entre les personnes. Personnes, le "droit à la satisfaction de ses besoins de base et l'égalité des chances. Ce dernier principe peut prendre deux formes différentes: une (chance égale et juste, pour tous et la chance égale et égalitaire' pour tous, "égalitaire, impliquant le droit de chacun à bénéficier des ressources nécessaires à son

développement. Enfin, L'esprit communautaire représente une condition nécessaire à la satisfaction des principes d'égalité.

7-2 Les Attitudes : Les administrateurs, les enseignants, les parents et les élèves à cheminement régulier entretiennent parfois mitigées à l'endroit EPDI et de leur intégration. Si tous se Déclarent favorables à l'idée d'une intégration devant survenir le plus tôt possible, plusieurs émettent des doutes quant à son applicabilité surtout pour les élèves ayant une incapacité quant importante. Ces attitudes qui reposent sur des appréhensions aux capacités des jeunes à fonctionner en classe ordinaire, se résorbent souvent une fois L'intégration réalisée. (Doré.R,1999:12)

D'une manière générale, les attitudes négatives des enseignants être modifiées par L'expérience concrète de contacts avec les EPDI. (Doré.R, 1999:13)

7-3 Les Facteurs légaux et sociaux : Certaines législations provinciales et territoriales du Canada se répercutent sur les politiques et les pratiques en milieu scolaire (Garon, 1992). Nous avons examiné cette question plus haute. D'intervenants du milieu scolaire et groupes de pression En outre, les positions de plusieurs associations

Peuvent influencer les conditions dans lesquelles s'effectuent les expériences d'intégration (ACIC, 1994). Enfin, l'opinion publique (par la voie des médias, tout particulièrement) exerce une influence sur les expériences d'intégration.

7-4 L'Organisation scolaire : Les grandes politiques en matière d'intégration doivent être opérationnelles et à tous les paliers de L'organisation scolaire. Une nouvelle culture de coopération doit être opérationnalisées présente dans l'ensemble de l'institution scolaire, y compris au sein de l'administration. Des structures ou

D'intégration doivent être créées: classes-ressources, services de pré référence, enseignants-ressources ou facilitateurs d'intégration ou d'interaction etc. Le soutien administratif et budgétaire doit être assuré et maintenu. Enfin, il doit y

avoir un souci constant et des moyens pour améliorer les pratiques éducatives dans l'école. (Doré.R,1999:13)

7-5 Les Programmes d'études : L'intégration exige le plus souvent qu'on apporte des changements généraux d'études et cela, en fonction du type d'incapacité. Par exemple, pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, on a identifié trois options possibles: l'abolition complète des programmes standardisés, l'utilisation d'un programme commun unique pour tous les élèves ou le recours à des programmes particuliers pour les ÉPDI. Dans ce dernier cas, on suggère diverses approches : par niveau de contenu, ergonomique, par activité ou par matière.

7-6 L'Enseignement et apprentissage : L'intégration d'ÉPDI exige également une adaptation des méthodes. Différentes méthodes déjà existantes semblent propices à l'intégration: d'enseignement et d'apprentissage. L'individualisation et la personnalisation de l'enseignement et les programmes individualisés ou personnalisés, l'enseignement dans une classe multiprogrammes, l'apprentissage coopératif, la pédagogie de la maîtrise, par activités, l'enseignement par les pairs et le tutorat. De plus, les adaptations requises par l'apprentissage l'intégration semblent bénéficier à l'ensemble des élèves. (Doré.R, 1999:13)

7-7 Les Services de soutien : La mise en place de mesures de soutien aux ÉPDI et à leurs enseignants, clef de l'intégration (Crawford et Porter, 1992), peut prendre différentes formes: équipe de collaborateurs, consultation d'aides techniques ou pédagogiques classes-ressource, auprès de spécialistes, apport de bénévoles, et création de cercles d'amis (Forest et Lusthaus, 1989). Parfois, il faut aussi créer des services communautaires d'aide aux familles ou aux-

7-8 L'Interactions avec le milieu : Plusieurs lois ou règlements provinciaux et territoriaux garantissent aux parents la possibilité de s'engager dans l'élaboration du plan éducatif de leur enfant ÉPDI, à titre de partenaires des enseignants dans l'éducation de l'élève. Pourtant, selon Lipsky (1989), les parents ne jouissent pas dans l'école qui leur est due. Aussi les intervenants du monde scolaire doivent-

ils changer leurs de la reconnaissance perceptions et attitudes face aux parents d'ÉPDI. Par ailleurs, une intensification des relations entre l'école et la collectivité est également souhaitable. (Doré.R, 1999:13)

7-9 L'Encadrement et le suivi : Le Plan éducatif individualisé (PEI), instrument privilégié d'encadrement et de suivi de l'intégration est l'élément de base de la planification de l'enseignement et de l'intervention auprès EPDI (Goupil, 1991).

7-10 La Préparation des intervenants : La préparation des intervenants est peu fréquente dans l'intégration des ÉPDI. Lorsqu'elle existe, les sessions d'information en sont le moyen privilégié. Haring et Billingsley (1984) soulignent la nécessité de vivre directement et personnellement des situations mettant les intervenants en présence d'ÉPDI. Dans le cas d'intervenants appelés à jouer un rôle plus actif dans le processus d'intégration, les auteurs privilégient des moyens plus importants, conversations avec l'enseignant spécialiste, rencontres avec les parents de l'EPDI, visionnement de films d'information, participation à des rencontres d'équipes, visières

D'écoles où sont vécues des intégrations. (Doré.R, 1999:14)

L'ensemble de ces conditions doit être vu dans une perspective systémique. Trop souvent, les expériences d'intégration n'agissent que sur quelques-uns des facteurs de réussite (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Par ailleurs, soulignons *que* très souvent, les écrits sur le sujet sont des textes normatifs ou descriptifs. Une approche plus systématique s'impose si le défi de l'intégration au secondaire doit être relevé. (Doré.R, 1999:14)

8- Les effets de l'intégration scolaire :

Nombre d'études se sont attachées à analyser les effets de l'intégration. De manière générale, elles ont montré que l'intégration scolaire obtient des résultats légèrement meilleurs que les solutions séparatives. Des études du monde entier ont mis en évidence les avantages et inconvénients suivants :

8-1 Les effets sur les élèves intégrés :**8-1-1 Les effets positifs :**

- Autant ou plus de progrès dans les apprentissages scolaires que leurs pairs fréquentant une école spécialisée.
- Moins de déracinement social (scolarisation à proximité du domicile).
- Meilleure évolution des compétences sociales en raison de la diversification et de la densification des relations.
- Moins de stigmatisation.
- Stimulation plus grande.
- Dédramatisation du handicap ou de la déficience intellectuelle.

8-1-2 Les effets négatifs :

- Moins bonne acceptation sociale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou une déficience intellectuelle (mais pas des élèves en situation de handicap physique ou sensoriel).
- Moins bonne image de soi des élèves intégrés (perception de l'enfant quant à ses propres capacités scolaires par comparaison avec les autres élèves).
- Difficultés liées aux changements de personnes de référence (plusieurs enseignant-e-s pour une même classe).

8-2 Les effets sur les autres élèves de la classe :**8-2-1 les effets positifs :**

- Apprentissage et développement non entravés voire meilleurs.
- Apprentissage de la différence, de la tolérance, de la sollicitude, de la compassion et de l'aide.
- Dépassement des peurs et stéréotypes, développement de nouvelles valeurs, d'attitudes plus positives vis-à-vis des personnes en situation de handicap et d'une tolérance accrue face aux différences.
- Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficultés.

8-2-2 Les effets négatifs :

- Globalement, aucun désavantage majeur n'est mis en évidence pour les autres élèves de la classe.

Certaines études mentionnent cependant une diminution du temps à la disposition de l'enseignant pour des interventions individuelles auprès des autres élèves de la classe.

FAQ_INTEGRATION_Webseite_f_170111_web.pdf

Synthèse :

« L'intégration scolaire » désigne la scolarisation, à temps plein ou à temps partiel, d'enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire, que ce soit avec l'aide de mesures générales de pédagogie spécialisée non renforcées, proposées dans le cadre scolaire, ou avec l'aide de mesures renforcées, attribuées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée ou d'une procédure équivalente permettant de déterminer. Avec ce chapitre on termine la partie théorique, et on passe à la partie pratique qu'elle-même divisée en deux chapitres, le premier c'est la méthodologie de la recherche, le second est celui de la présentation, l'analyse et discussion des résultats de la recherche.

Partie pratique

Chapitre IV
Méthodologie
de la
recherche

Le préambule :

Dans cette partie, nous allons vous présenter les étapes qu'on a suivi dans notre recherche, cette investigation emprunte un cheminement ordonné qui part de la méthode de recherche, en passant par la présentation de groupe de recherche, sans oublier les techniques et outils de collecte des données utilisées .enfin le déroulement de la pratique sur le thème qui s'intitule « l'intégration scolaire chez les élèves stressés lors du passage au cycle moyen ».

1- méthode de recherche:

Afin de parvenir à nos objectifs tracer pour notre recherche, nous avons eu recours à la méthode clinique qualitative.

1-1 La méthode clinique qualitative :

La recherche en psychologie clinique est spécifiée par la méthode clinique qui s'applique à tous les secteurs de la conduite humaine. La méthode clinique envisage : « la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet aux prises avec cette situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits ».

Elle répond donc aux exigences de référence à la singularité des individus, de prise en compte de la totalité des situations (l'observateur est partie intégrante de l'observation), à la dimension concrète des situations, la dynamique, la genèse. Tout être humain est en conflit tant avec le monde extérieure qu'avec les autres et avec lui-même, il doit donc chercher à résoudre ces conflits et se situe toujours en position d'équilibre fragile.

Tout être humain est une totalité inachevée qui évolue en permanence et ses réactions s'éclairent à la lumière de l'histoire de sa vie.

La méthode clinique qualitative utilise l'entretien, les tests, les échelles d'évaluation, le dessin, le jeu, l'observation pour développer l'étude de cas unique. (Chahraoui. KH Bénony. H, 2003 :11)

1-2-1 L'étude de cas :

L'étude de cas est une description ou une analyse détaillé d'un cas, le « cas » est en règle générale un individu, une institution ou un peuple. Le chercheur recueille des données sur le cas par l'observation ou par une série d'entretiens, l'étude de cas ne repose pas exclusivement sur des données qualitatives : le chercheur les complète parfois par une analyse quantitative des données obtenues, notamment aux tests psychologiques. Cette méthode vise typiquement à rendre compte de la singularité et de la complexité du cas en présentant le plus de détails possibles sur celui-ci. Elle prend généralement la forme d'une description faite et a été utilisé en psychologie, pour étudier par exemple la mémoire, le développement cognitif et certaines psychopathologies. D'autres disciplines y ont également recours, comme la médecine, la neurologie, la psychiatrie ou la sociologie. (Grégoire.B ,Arnaud.C, 2016 : 36)

Les études de cas n'ont pas vocation à fournir des informations sur les liens de causalité entre différents événements. Elles permettent néanmoins de faire émerger de nouvelles hypothèses qui peuvent être testées à l'aide de la méthode expérimentale. Elles offrent aussi la possibilité de proposer de nouvelles approches thérapeutiques. Comme celles qui ont été réalisées par Sigmund Freud et qui donneront naissance à la thérapie psychanalytique. Elles servent non seulement à décrire des pathologies rares, mais aussi, dans certains cas, à réfuter ou à continuer à valider un postulat théoriques. Les résultats de l'observation participante de Festingers et ses collaborateurs ont par exemple contribué à valider la théorie de la dissonance cognitive.

Enfin cette méthode fournit des informations sur les comportements et le fonctionnement mental qu'aucune autre méthode ne permet de fournir. De fait, la psychologie est une discipline avant tout nomothétique, c'est-à-dire que l'ensemble des méthodes vise à faire émerger des lois générales des comportements et du fonctionnement mental. Néanmoins, dans une perspective clinique, il est important de compléter cette approche nomothétique en s'intéressant à la singularité de chaque individu. C'est précisément ce que réalise l'étude de cas. (Grégoire.B, Arnaud.C, 2016 : 36-37)

2- Présentation du terrain (lieu) de la recherche :

Nous avons effectué notre recherche au sein du « CEM HELMOUCHE Said » du village de Saadane commune Darguina , ouvert depuis 38 ans à la date du 12 novembre 1981. Sous La direction du monsieur proviseur AHMED ALI GHAZALI .L'établissement compte 566 élèves, dont 296 garçons et 270 filles. Répartie sur quatre niveaux d'enseignement, avec 07 classes première année dont le nombre d'élèves est de 174, 05 classes deuxième année avec 134 élèves , 4 classes troisième année d'un nombre de 113 élèves et 05 classes de quatrième dont le nombre d'élève est de 145.

L'enseignement est assuré par 46 enseignants, dont 13 d'eux représentent le sexe masculin et le reste du sexe féminin, et l'effectif administratif s'élève à 25 nombres dont 08 sont des hommes.

Pour ce qui concerne le nombre de bureaux on retrouve environ 07 bureaux, une salle des professeurs, une bibliothèque, un amphi théâtre, une salle de sport, un stade et deux cours.

3- Présentation de groupe de recherche :

Notre groupe d'étude est porté sur des élèves issue de l'établissement définit au dessus

3-1- les critères de La sélection de groupe de recherche :**3-1-1 Critères d'homogénéité retenue :**

- Des élèves scolarisés au CEM.
- Même niveau scolaire « 1^{ere} année ».
- Tous les cas sont des enfants âgés entre 09-12ans.

3-1-2 Critères non pertinents pour la sélection :

- La variable sexe, n'a pas été pris en considération, puisque notre groupe d'étude ne se limite pas au genre.
- On n'a pas pris en considération le niveau d'instruction des parents.
- Nombre de fratrie ce varie d'un cas a un autre.

Tableau récapitulatif des cas étudiés :

Nom du Cas	Age	Niveau de scolarisation	Le taux de stress
Rayan	10 ans	1 ^{ere} année	120
Imad	10 ans	1 ^{ere} année	129
Aymen	09 ans	1 ^{ere} année	123
Soumaïa	11 ans	1 ^{ere} année	98
Amine	10 ans	1 ^{ere} année	127
Houda	11 ans	1 ^{ere} année	96
Haïfa	12 ans	1 ^{ere} année	142
Anis	11 ans	1 ^{ere} année	140
Amalia	11 ans	1 ^{ere} année	100
Mehdi	12 ans	1 ^{ere} année	149

Le tableau N°02 : représente les caractéristiques de notre groupe d'étude, le nombre de cas s'élève à 10 cas de différent âgés qui varient entre 09 ans jusqu'à 12 ans.

Observation : les noms des élèves ne sont pas leurs vrais noms.

4- les outils d'investigation :

Pour recueillir des informations pertinentes sur notre groupe de recherche, nous avons adopté des outils comme techniques de recherche. On a utilisé en premier lieu l'entretien semi-directif et pour ensuite nous avons opté pour L'échelle de stress scolaire de « Lotfi Abdel Basit Ibrahim (2009) »

4-1 L'entretien clinique :

L'entretien clinique est donc la technique de choix pour accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments, émotions, expériences) témoignant la singularité et la complexité d'un sujet. La spécificité de l'entretien clinique réside dans l'établissement d'une relation asymétrique (Chiland, 1989) ou un sujet adresse une demande à un clinicien, ce dernier étant identifié par sa fonction et par sa position durant l'échange. Cette position dite « clinique » est généralement

décrite par les caractéristiques suivantes : la concentration sur le sujet, la non-directivité (Rogers, 1942), la neutralité bienveillante et l'empathie.

(Fernandez , Pedenielli, 2006 :41-51)

L'entretien clinique peut être mis en œuvre dans différents contextes et répondre à des objectifs différents : diagnostic, thérapeutique, recherche. L'entretien de recherche peut être utilisé en référence à diverses méthodes expérimentales, biographiques, cliniques (Branchet, 1991), et en référence à différents modèles psychanalytiques, cognitifs et comportementaux, systémiques, phénoménologiques, humanistes, ethnopsychiatriques (Cyssau, 1998). Si l'entretien est donc la technique permettant l'objectivation de la subjectivité, les conditions de production et d'analyse des discours interrogent la validité des connaissances produites (Blanchet, 1987). La dénomination « d'entretien clinique de recherche » condense ainsi tous les paradoxes liés à l'utilisation de la méthode clinique (Moro, 1993) comme méthode de recherche, on distingue trois formes d'entretiens cliniques de recherche .

4-1-1 L'entretien semi-directif :

Se situe entre l'entretien directif et l'entretien non-directif. Il n'est pas totalement ouvert. Les thèmes à aborder sont fixés à l'avance. Mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. On procède en général à ce type d'entretien pour approfondir la connaissance d'un domaine ou vérifier l'évolution d'un phénomène connu. Pour Quivy & Campenhoudt. C'est la forme qui est certainement la plus utilisée en recherche. Pour eux, le chercheur dispose d'une série de questions-guides relativement ouvertes à propos desquelles il veut obtenir une information, il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre prévu initialement, il laisse venir le plus possible l'interviewé pour qu'il puisse parler selon une logique qui lui convient, l'intervieweur pose les questions que l'interviewé a abordées de lui-même (Vilatte.J-C, 2007 :8)

Dans l'entretien semi-directif, le chercheur dispose d'un guide dans lequel certaines questions sont préparées mais, contrairement à l'entretien directif, il est libre de décider de l'ordre de ces questions, il les pose au moment qu'il juge le plus opportun. En recherche clinique, ce type d'entretien permet à l'individu d'associer librement

ses pensées sur chacune des questions lesquelles servent de cadre et de trame à son récit.

L'entretien semi-directif est aussi utilisé dans la méthode clinique piagétienne, cette méthode, du nom de celui qu'il la développée, Jean Piaget, permet de tester des hypothèses sur le développement intellectuel de l'enfant autour d'un problème qu'il doit résoudre. Le chercheur s'adapte aux réponses et au vocabulaire de l'enfant tout en lui demandant de justifier ses réponses et en observant la façon dont il réagit aux contre-suggestions qu'on lui propose. Cette méthode a permis à Jean Piaget de décrire finement le développement par stades de l'intelligence de l'enfant. (Grégoire.B, Arnaud.C, 2016 :32-33)

4-2 l'échelle du stress scolaire :

Il est réalisé par le chercheur « Lotfi Abdelbasset Ibrahim », en 2009, et c'est un ensemble d'items qu'il voit qu'elles représentent une source de stress scolaire pour les élèves, cette échelle se compose de 55 items divisées en neuf dimensions, elles son :

Dimensions	Items
1-nature de relation entre l'élève et ses camarades de classe.	1, 10, 19, 27, 32.
2-nature de la relation entre l'élève et l'enseignant.	2, 11, 20, 28, 33, 34, 42,48.
3-l'élève et décrets scolaire.	3, 12, 21, 35,43 ,49.
4-l'élève et modalités d'évaluations.	4,5, 13, 22, 50.
5-l'élève et environnement d'honnêteté.	14, 23, 36, 44, 51, 52, 55.
6-élève et environnement de l'école.	6, 15, 37, 40, 45, 53.
7- l'élève et l'ambiance familiale.	7, 16, 24, 29, 38, 41, 46, 54.
8-l'élève et sa pensé vers le future.	9, 18, 26, 31.
9-l'élève et le soutien collectif.	8, 17, 25, 30, 39, 47.

Tableau N°03 : distribution des dimensions, nombres et articles de l'échelle du stress scolaire.(2011:154.عبدي سميرة)

4-2-1 l'échelle se compose dans son état final de 55 Items repartie en 9 dimension incluent des Items positives et d'autres négative, le degré élevé indique le stress scolaire élevé, l'élève est classé au premiers degré quand i l met (X) sur la case

« d'accord à une certaine limite. Il aura le deuxième degré quand il met (X) sur la case « absolument d'accord », cela en ce qui concerne les expressions positives. Cependant, les expressions négatives prennent le contraire de l'aspect que prennent les expressions positives. C'est-à-dire l'élève prend le troisième degré quand il met (X) sur la case « d'accord à une certaine limite » et degré 2 en mettant (X) sur la case « d'accord de façon générale » et degré 3 quand il met (X) sur « absolument d'accord ».

Items positives	Items négatives
1,3,4,6,7,8,11,12,13,14,15,16,18,20,22,23,24,25,26,29,27,30,31,32,33,35,36,38,39,40,41,42,44,46,48,49,50,51,52,54,55,	28,34,37,43,45,5,9,10,17,19,21,47,53,

Tableau N°04 : représente la distribution des Items positives et Items négatives concernant l'échelle du stress scolaire.

L'échelle contient 55 items divisés à des items positifs et négatifs, ses points se varient entre 155 au maximum, désigne le stress scolaire élevé et de 55 au minimum désignant le stress scolaire bas.

Catégorie variable	Catégorie basse	Catégorie moyenne	Catégorie élevée
Stress scolaire	55-95	96-108	109-155

Tableau N°05 : Les différentes catégories de stress scolaire.

Il est valable pour l'appliquer sur les élèves de la période préparatoire moyenne et secondaire.

4-2-2 l'adaptation de l'échelle par Abdi Samira dans sa thèse de magister :

4-2-2-1 validités des experts:

on a exposé les Items de l'échelle sur (11) experts en psychologie scolaire (de l'éducation) à Ain Eshems, El azher , et El helwan. Il leur a demandé de juger le degré de compatibilité de l'expression du côté de sa forme linguistique et son adaptabilité avec l'âge des élèves. et ce dans le même contexte du stress scolaire. Cette action a abouti à écarter l'expression de l'état néo-final de l'échelle quand aux autres expressions, elles indiquent que l'échelle dispose d'une quérabilité logique

élevé.

4-2-2-2 la validité intégrale (honnêteté) :

La validité intégrale est calculée en calculant deux éléments de connexion entre le degré de l'échelle actuelle et l'échelle des paramètres de destination, réalisé par « Alla Eddine Kafafi », sur un échantillon de (80) élèves des deux sexes, de classe neuvième(09), et le coefficient de corrélation était (0,33) ce qui est chez 0,01.il indique d'autre part, que les éléments aux paramètres sont plus affectés par le stress scolaire.

4-2-3 Calcul de coefficient vaccroniac alpha :

Il a été calculé sur chaque mot séparément, et pour les expressions en générale, en générale la valeur « alpha » de l'échelle était entre 0,81 et 0,98, et c'est une valeur élevée qui indique la haute cohérence interne des items de l'échelle ; cela est fait sur un échantillon de 200 élèves des deux sexes de la classe de neuvième années car les coefficients de leurs liens n'étaient pas en fonction avec le degré total, par conséquent, le nombre des items de l'échelle est devenu 55 items.

4-2-4 Ré- application (refaire l'application) :

On a compté la stabilité des items de l'échelle par la manière de Ré-application sur un échantillon de 82 élèves des deux sexes avec un intervalle de temps de 07 semaines, alors le coefficient de stabilité après correction avec équation de Superman Brown, atteint 0,42 et c'est une valeur de fonction au niveau de la fonctionnalité 0,001.

4-2-5 Cohérence interne de l'application :

Pour calculer la cohérence interne de l'échelle, le chercheur a calculé les coefficients de lien entre les degrés des sous dimensions de l'échelle et le degré total. Comme est détaillé sur le tableau suivant :

Sources du stress	Confinaient du lien du l'expression de la dimension avec le degré total
1-nature de relation entre l'élève et ses camarades de classe.	0.44
2-nature de la relation entre l'élève et	0.63

l'enseignant.	
3-l'élève et décrets scolaire.	0.64
4-l'élève et modalités d'évaluations.	0.51
5-l'élève et environnement d'honnêteté	0.24
6-élève et environnement de l'école.	0.61
7- l'élève et l'ambiance familiale.	0.61
8-l'élève et sa pensée vers le future.	0.35
9-l'élève et le soutien collectif.	0.70

Tableau N°06 : indique le coefficient du lien entre les sous dimension de l'échelle et le degré total de l'échelle du stress scolaire de l'échelle original.

Le tableau N°06 montre que tout les coefficients transférées sont positives et fonctionnelles, 0,01 ce qui indique la cohérence intérieure aux dimensions élevés de l'échelle, comme indicateur de stabilité.

4-2-6 caractéristiques psychométriques de l'échelle dans son état actuelle :

Pour normaliser l'échelle à l'environnement algérien, nous avons calculé ses caractéristiques psychométriques selon les étapes suivantes :

4-2-6-1 fidélité de l'échelle :

Pour trouver le coefficient de fidélité on a suivi les étapes suivantes :

4-2-6-1-1 méthodes de fragmentation partielle :

Le coefficient de fidélité a été calculé par la fragmentation partielle qui divise l'échelle en deux parties : la première partie (consiste) représente les éléments individuels, et la deuxième représente les éléments pairs. En suit, on a calculé la coefficient de lien « person » entre les deux moitié des degré de l'échelle et l'utilisation de l'équation « superman brown » correctrice pour obtenir le coefficient de la fidélité de l'échelles, et ce après l'avoir appliquée sur 200 élèves fille et garçon, et l'avoir calculer sur la base du paquet statistique spss 08, Le tableau suivant montre le coefficient du choix :

	Coefficient de lien	Coefficient de fidélité
échelle de stress scolaire	0.56	0.72

Nous constatons à travers ce tableau N°07 que le coefficient de fidélité est de 0,72. par conséquent, le jugement de fidélité de l'échelle du stress scolaire.

(عبدی سمیرة. 2011:159)

4-2-6-1-2 méthode de calcul de la cohérence interne :

En plus de la méthode de la fragmentation partielle ; on a compté sur la théorie de « alpha croubakh » pour calculer le coefficient de fidélité. Cette méthode se base sur le calcul de cohérence interne de l'échelle. Le coefficient de fidélité à atteint « alpha croubakh » 0,77. et c'est un résultat fort. En suite, on a calculé les coefficients de lien entre les degrés de sous dimension de l'échelle et le degré total. Comme détaillé sur le tableau.

Dimension de l'échelle	Coefficient de lien des items de dimension avec le degré total.
1-nature de relation entre l'élève et ses camarades de classe.	0,34
2-nature de la relation entre l'élève et l'enseignant.	0,33
3-l'élève et décrets scolaire.	0,36
4-l'élève et modalités d'évaluations.	0,25
5-l'élève et environnement d'honnêteté.	0,36
6-élève et environnement de l'école.	0,56
7- l'élève et l'ambiance familiale.	0,43
8-l'élève et sa pensée vers le future.	0,61
9-l'élève et le soutien collectif.	0,58

Tableau N°08 : il montre le coefficient de lien entre les dimensions de l'échelle et le degré total de l'échelle du stress scolaire de l'étude actuelle.

Le tableau N°08 indique que tous les coefficients de lien été positives. Ce qui indique la haute cohérence interne des dimensions de l'échelle, comme un tout de fidélité.

4-2-6-2 Validité de l'échelle :

La validité est considérée parmi les choses primordiales qui doivent s'assurer de la validité de chaque item de l'outil et sa convenance pour calculer ce qu'elle est faite pour calculer.

Pour calculer la validité de l'échelle du stress scolaire, on va adopter les méthodes suivantes :

5-2-6-3 validité du qualificateur :

Nous avons exposé l'échelle sur un nombre de spécialiste et professeur, et ce au niveau de l'université de Tizi ouzou, l'université de Ferhat Abbas de Sétif, et celle de Msila. Cela pour juger la validité de contenu de l'échelle, du coté de sa convenance à la culture algérienne, et la sécurité de sa formulation linguistique, le nombre de juge était 17 professeurs.

Et selon les remarques demandant des membres du experts ; ils sont mis d'abord que les items de l'échelle ne s'opposent pas avec la culture algérienne, cependant ils n'ont pas indiqué la suppression d'aucun items. Comme ils se sont mis d'accord sur la sécurité de l'ensemble des items du coté linguistique, sauf quelque mots sur lesquels des modifications ont été portées.

Numéro d'article	L'item dans l'échelle originale	L'item modifiée
1	Classe	classe
2	Enseignant	professeur
22	Deviner et ne pas comprendre	Sur l'apprentissage et non sur la compréhension et l'assimilation.
40	La vie quotidienne et à l'intérieur de l'école il n'ya pas de rénovation.	Il n'y'a pas de nouvelle dans la vie quotidienne.

Le tableau N°09 montre la formulation linguistique et la formule modifiée des items de l'échelle du stress scolaire et ce selon l'avis des experts.

A travers le tableau ci-dessus, nous trouvons que les résultats obtenus sont quelque

peut satisfaisants à l'exception de certaines modifications apportées au langage.

4-2-7-5 La validité :

Est l'un des types de validité statistique, cela dépend du coefficient de constance, l'auto-validité est mesuré en calculant le coefficient de racine carré de fidélité, validité de l'échelle est égale $\sqrt{0.77}$ 0.87, ce résultat indique la validité de l'échelle et peut être utilisé dans notre étude. (عبدي سميرة. 2011:162)

5- Le déroulement de la pratique :

La durée de notre recherche sur le terrain est étalé sur trois mois du 10/02/2019 jusqu'au 10/05/2019. Notre stage a été encadré par Monsieur OUADI le conseiller principale et Madame LOUNIS la conseillère secondaire.

Notre premier mois dans l'établissement se sont déroulées comme suit :

Nous étions accueillis par le conseiller d'orientation principal « Mr OUADI » ou il nous a expliqué le règlement intérieur de l'établissement et il nous a orienté vers quelques élèves, pour familiariser de façon la plus complète possible avec notre sujet, de récolter des informations sur notre thème de recherche, et pour tracer le contexte dans lequel s'insérera notre étude, ce qui permettra de mieux cibler le projet. Pour étoffer et préciser la problématique. et pour savoir la disponibilité des cas avec lesquels travailler.

C'est a partir de 10/03/2019 qu'on a entamé notre application de l'entretien, nous avons reçu les élèves un par un dans le bureau du conseiller principal, afin de passer l'entretien et l'échelle de stress scolaire de « Lotfi Abdelbasset Ibrahim ».

5-1 la présentation de guide d'entretien :

Nous avons établi un guide d'entretien qui comporte (3) axes, chaque axe est constitué des questions en relation directe avec notre recherche, les questions sont posées en langue française et langue arabe.

1- Axe N°1 : Les données personnelles : son objectif c'est de relevé plus d'informations personnelles de l'élève.

2- Axe N°2 : informations concernant l'intégration scolaire de l'enfant pour connaître l'environnement de son progression et de son évolution.

3- Axe N°3 : informations sur la projection d'avenir afin de connaître les objectifs de l'élève.

5-2 la passation des entretiens :

Nous avons élaboré un guide d'entretien pour les élèves de la première année moyenne après la prise de contact avec eux, nous avons obtenu leur accord de participer à la recherche.

En a présenté d'une façon générale notre thème et notre démarche, c'est à dire justifier notre présence dans l'établissement en a essayé de mettre à l'aise les élèves et gagner surtout leurs confiance, en laissant la possibilité de s'exprimer avec la langue de leur choix.

Nous avons reçu les élèves un par un dans le bureau du conseiller principal afin de passé l'entretien.

5-3 la passation de l'échelle de stress scolaire de « Lotfi Abdelbasset Ibrahim » :

A la fin de chaque entretien avec l'élève, nous l'informons qu'il y a un autre travail à réaliser ensemble, sans le laisser étonné, nous commençons l'explication de l'échelle de stress scolaire composée de 55 items, et la manière d'y répondre, les élèves acceptent volontairement de participer à notre recherche.

Chapitre V

Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

Préambule :

Dans cette partie de notre travail, nous allons présenter les données des résultats de l'entretien et de l'échelle de stress scolaire de Lotfi Abdel Basit Ibrahim (2009) dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises au début de notre travail.

1- la présentation des résultats de la recherche.

1-1 la présentation du premier cas « Rayan » :

Rayan âgé de 10 ans, en première année moyenne, issu d'une famille de deux frères dont il est le deuxième enfant. Sa mère est une universitaire sans travail, son père un est fonctionnaire, sa famille est d'un niveau socio-économique moyen.

1-1-1 les données de l'entretien :

Au début de l'entretien, Rayan s'est montré hésitant, ce que nous a créé quelques difficultés, par la suite, après avoir rassuré l'enfant, s'est collaboré avec nous dans la suite de l'entretien, en répondant à toutes les questions qu'on lui a posé.

Rayan trouve que ce n'est pas amusant de partir au CEM il dit: « أريد البقاء في البيت » أفضل المدرسة « لأني لا أستمتع في المتوسطة أجد أكثر الصعوبات في فهم الدروس » il rencontre des difficultés à comprendre les cours « نعم قمت بذلك مرارا »

Le collégien a pu tisser des liens d'amitié avec les élèves de sa classe comme les autres classes et toutes ces relations tissées ne sont pas vraiment bonnes avec tous les élèves « نعم لدي زملاء في القسم و لدي أيضا أصدقاء في الأقسام الأخرى، لكن لا تربطني علاقات جيدة معهم جميعا ».

Rayan participe à tous les travaux de groupe en disant: « نعم أشترك في جميع الأعمال » « لا أحيانا لا أحضر »، il nous confie aussi de ne pas assister à tous les cours « الجماعية ».

Interrogeant sur la surcharge du programme scolaire, il nous confirme sans hésitation « نعم انه برنامج كثيف »، ce qu'influence sur l'accomplissement des devoir de

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

l'école à la maison « أنجزها في بعض الأحيان فقط » il répond de ne pas penser à organiser un programme de préparation des examens. « لم أفكر به ».

En parlant des cours et des examens, on à abordé le cas des enseignants de Rayan, qu'il n'aime pas tous, en disant: « ليس جميعا » et il ajoute qu'il préféré des enseignants par rapport aux autres qui qualifie de méchants « بعض الأساتذة سيئون ».

Rayan, nous a surpris de ne pas avoir entendu parler des règlements de l'école en déclarant : « لم أسمع بها و لا أعرف إن كنت أحترمها » Pour cela, il ne sait pas s'il les respecte ou pas.

« نعم، أحن إلى المدرسة الابتدائية » était sa réponse pour nous apprendre sa nostalgie à l'école primaire.

Rayan dit aussi: « أريد تغيير المدرسة » pour exprimer son souhait de changer de l'école, il rajoute: « أريد الحصول على شهادات عليا » ce qu'explique sa volonté d'aller le plus loin possible dans ces études. Mais il ne sait pas qui devenir « لا أعرف بعد ».

À la fin de l'entretien, Rayan refuse de conseiller les élèves de l'école primaire en déclarant : « ليس لدي ما أقوله ».

En conclusion, Rayan ne s'amuse pas au CEM, il rencontre des difficultés à assimiler ses leçons, il fait semblant d'être malade pour éviter l'école et rate de temps en temps ces cours, aussi il souhaite changer d'école et n'a aucune perspective de l'avenir. Pour cela Rayan est un élève en difficulté d'intégration scolaire.

1-1-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du premier cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Rayan » :

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .		X	
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .			X
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			X

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

X			4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).
	X		5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.
		X	6	تضايقتي الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)
	X		7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.
		X	8	يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.
		X	9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.
	X		10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.
X			11	تضايقتني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.
	X		12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.
	X		13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.
		X	14	يضايقتني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.
		X	15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.
	X		16	يضايقتني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.
	X		17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.
	X		18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.
		X	19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.
X			20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.
	X		21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.
	X		22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.
X			23	يضايقتني ضعف التركيز في القسم.
	X		24	يضايقتني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.
X			25	يلحق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.
X			26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.
		X	27	تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).
		X	28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.
	X		29	يمنتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.
X			30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أيّ نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.
	X		31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.
	X		32	يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.
	X		33	أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ.

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	X		يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
	X		يضايقتني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقتني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
	X		ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
	X		يضايقتني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
		X	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
	X		تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
	X		لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
X			أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
	X		يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
	X		تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
	X		تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
X			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
X			أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
	X		يضايقتني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.	50
X			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
	X		لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
	X		تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
X			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
	X		يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°11 : Représente les résultats du cas Rayan obtenu de l'échelle de stress scolaire de Lotfi Abdel basset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Les réponses de Rayan aux Items sont comme suit :

18 réponses aux items cotées par (03) points sont les suivantes :

N°3-4-9-11-19-20-23-25-26-28-30-36-42-47-48-49-51-54.

Pour les items qui sont cotées par (02) points, on compte 29 réponses qui sont les suivantes : N° 5-7-10-12-13-16-17-18-21-22-24-29-31-32-33-34-35-37-38-40-41-44-45-46-52-53-55.

enfin, les items cotées par (01) point Rayan a obtenue 8 réponses : N°2-6-8-14-15-27-39-43.

En générale, Rayan a obtenu une note de 120 points, qui se trouve dans un interval de 109/155 qui est la moyenne de stress élevé chez notre élève Rayan.

La synthèse du premier cas « Rayan » :

Les réponses de Rayan après l'analyse de l'échelle démontrent qu'il représente un taux de stress élevé, ce qu'influence sur son intégration scolaire, a rappelé que lors de l'entretien ses réponses étaient à la majorité négative ce qui a confirmé sa difficulté d'intégration scolaire causé par son stress élevé.

1-2 La présentation du deuxième cas « Imad » :

IL est âgé de 10 ans, scolarisé en première année moyenne, Imad est l'aîné de ses trois frères, ses parents sont des universitaires, fonctionnaires de l'administration publique, jouissent d'un niveau socio-économique moyen.

1-2-1 les données de l'entretien :

Imad était calme, très ouvert ce qui a facilité le déroulement de l'entretien.

Pour commencer, on l'a interrogé s'il aime partir à l'école ou rester à la maison ? Il répond : « أفضل المدرسة لأنني يجب أن أدرس » par devoir d'étudier, il préfère aller à l'école, Imad préfère le primaire que le CEM, vu la facilité des cours de l'école primaire en disant: « أفضل المدرسة الابتدائية لان الدروس أسهل » , parmi les difficultés qu'il affronte au CEM l'incompréhension de certaine matière en expliquant : « نعم أجد بعض الصعوبات لا أستطيع فهم بعض المواد ».

Malgré, il n'a jamais fait semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école, en le confirmant avec certitude « لم أفعل هذا », en classe, il n'a pas beaucoup d'amis mais aucun dans les autres classes « البعض في قسمي و لا أحد في الأقسام الأخرى » ce peu d'amis sont en bon rapport avec lui.

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

Pour ce collégien, les activités de groupe sont obligatoires, pour cela, il doit y participer « إنها إلزامية » explique t'il. Quand au cours, il répond fermement « لا أتغيب » c'est un élève sans absences.

Imad trouve que le programme scolaire est chargé et aussi compliqué, « انه كثيف و معقد », pour cela il fournit plus d'effort à la maison en accomplissant ses devoirs à la maison « أنجزها دائما », et en planifiant un programme de préparation des examens.

Notre collégien ajoute : « أحب الأساتذة الذين يشرحون الدروس جيدا » aime les enseignants qui explique bien les leçons, et il les préfère par rapport à ceux qui expliquent mal, aussi ils sont plus sévères. « الذين لا يشرحون الدروس جيدا هم الأكثر صرامة ».

Il est étonné par le caractère strict de la réglementation de l'école qu'il respect bien sur. Et il éprouve des nostalgies à l'école primaire « نعم أحن إلى الابتدائية ».

Imad souhaite changer d'école, enseignants et aller loin dans ces études en disant : « أتمنى تغيير المدرسة و المعلمين أيضا » exercer le métier d'un enseignant est son vœux à la fin des études « أتمنى أن أصير معلما », finalement Imad conseille les élèves de l'école primaire de bien étudier « أن يدرسوا جيدا ».

Enfin sa préférence de l'école primaire que le CEM, sa incompréhension de certaines matières, la complexité du programme, son souhait de changer d'école et les enseignants sont des preuves que Imad est en difficulté d'intégration scolaire.

1-2-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du deuxième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Imad » :

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .		X	
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .		X	
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.		X	
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).			X

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		X	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.	5
	X		تضايقتني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	6
	X		تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.	7
X			يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.	8
	X		أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.	9
		X	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	10
	X		تضايقتني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	11
X			أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتيبي.	12
	X		تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	13
	X		يضايقتني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.	14
	X		أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	15
X			يضايقتني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.	16
	X		أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	17
	X		يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	18
		X	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	19
X			معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	20
	X		أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	21
X			تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
	X		يضايقتني ضعف التركيز في القسم.	23
	X		يضايقتني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
	X		يلحق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
X			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
		X	تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
		X	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
X			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
	X		يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
	X		يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
	X		يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.	32
	X		أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
X			يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	X		يضايقتني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقتني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
	X		ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
X			يضايقتني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
		X	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
	X		تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
	X		لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
		X	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
X			يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
	X		تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
	X		تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
X			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
X			أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
	X		يضايقتني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.	50
X			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
		X	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
		X	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
X			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
	X		يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°12 : représente les résultats obtenus par le cas Imad de l'échelle de Lotfi Abedlbasset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Imad a obtenu les résultats suivants :

23 réponses aux items notés à 3 points :

items N°4-5-8-10-12-16-19-20-22-26-29-36-38-42-44-47-48-49-51-53-54.

18 réponses aux items notées a (02) points :

items N°1-2-3-6-7-9-11-13-14-15-17-18-21-23-24-25-30-31-32-33-35-37-40-41-45-46-50-55.

04 réponses aux items notées a (01) point :

Items N°27-34-39-52.

Après le décompte, Imad a obtenu 129 point, la note est entre 109 et 155, alors il représente un stress élevé.

Synthèse du deuxième cas « Imad » :

Lors de l'entretien, nous avons pu confirmer que Imad trouve des difficultés d'intégration scolaire, suite aux réponses négative qu'il nous a donné, cette situation est influencé par son stress élevé obtenu comme résultat de l'échelle de Lotfi A.Ibrahim, pour cela, le stress élevé peut influencer sur l'intégration scolaire de Imad.

1-3 la présentation du troisième cas « Aymen » :

Aymen est un enfant âgé de 09 ans, c'est ça première année au CEM, frère de deux sœurs, sa mère est une enseignante et son père est un fonctionnaire. Leurs situation socio-économique est moyenne.

1-3-1 les données de l'entretien :

En entament l'entretien, Aymen était timide, mais aussi coopératif, en répondant à nos questions spontanément.

La première question qu'on a posé, était s'il aime aller à l'école ou rester a la maison, sa réponse était « نعم أريد الذهاب إلى المدرسة » oui, j'aime aller a l'école. Mais il a déclaré qu'il préfère l'école primaire que le CEM, par-ce-que au primaire y a un seul enseignant, qui les aime comme ses propres enfants, contrairement au CEM ou les enseignants entrent et sortent sans nous prêter attention « في الابتدائية المعلم يحبنا » «كأبنائه أما هنا في المتوسطة أستاذ يدخل و آخر يجرح ليلقي درسه فقط », nous a explique Aymen, ce qui rend que les enseignants est la seul difficulté rencontrer.

Lorsqu'on lui a demandé s'il fait semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école, il répond: « مرة واحدة فقط في حصة أستاذ صارم لكي لا أشارك » alors, c'était pour éviter la

séance d'un enseignant sévère. Il a des amis dans sa classe seulement, avec lesquels il partage de bonnes relations, il n'aime pas participer aux activités de groupe, il a ajouté aussi qu'il a refusé d'animer une cérémonie ou il a été choisi par son prof «رفضت المشاركة في حفلة عندما اختارني المعلم».

Le collégien Aymen ne rate jamais ses leçons «لا أتغيب أبدا» et il ne trouve pas le programme chargé, mais il a tendance à oublier les devoirs de l'école à la maison «أنجزها عندما لا أنسى».

Le jeune enfant préfère préparer ses examens selon le programme de l'école, matière par matière.

On a voulu aussi savoir s'il aime ses enseignants, il déclare: «أكره أغلب الأساتذة و» qu'il déteste la plus part d'entre eux, mais sa préférence d'un enseignant par rapport à un autre dépend de son admiration à la matière enseigné «أنزعج منهم» Aymen trouve que le règlement de l'école doit exister et tous le monde est tenu de le respecter en disant: «على الجميع احترام القانون و النظام», et on a constaté que l'école primaire lui manque beaucoup, il a avoué: «أحب المدرسة الابتدائية» «و خاصة المعلم».

Quand on a parlé avec Aymen de ses projections de l'avenir, il veut rester dans son école, en changeant les comportements des enseignants, en souhaitant: «لا أريد تغيير» «أريد» il souhaite arrêter les études et devenir policier «المدرسة و أتمنى تغيير سلوك الأساتذة», Aymen a terminé avec un conseil pour les élèves de l'école primaire «التوقف عن الدراسة و أصبح شرطيا» «ادرسوا جيدا لكي لا تجدوا صعوبات في المتوسطة» de bien étudier pour éviter les difficultés au CEM.

On constate que Aymen est en difficulté d'intégration scolaire suite aux réponses négative à nos questions, à savoir, sa préférence du primaire que le CEM, non appréciation du système éducatif au CEM, son refus de participer aux activités de groupe, il déteste aussi ses enseignants et son souhait de changer les enseignants.

1-3-2 Présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du troisième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Aymen » :

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم .	X		
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .		X	
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			X
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).	X		
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.		X	
6	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			X
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.	X		
8	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.		X	
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.	X		
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.		X	
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.		X	
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.	X		
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	X		
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.		X	
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	X		
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			X
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.		X	
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	X		
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.			X
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.			X
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.		X	
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	X		
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.			X
24	يضايقني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.		X	

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	X		25	يلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.
X			26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.
		X	27	تضايقتي مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).
		X	28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.
X			29	ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.
	X		30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.
		X	31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .
	X		32	يضايقتي عدم تقبل زملائي لي.
		X	33	أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.
	X		34	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.
		X	35	يضايقتي عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.
X			36	يضايقتي زيادة عدد التلاميذ في القسم.
	X		37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.
	X		38	يضايقتي عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.
		X	39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.
	X		40	تخلوا الحياة اليومية من التجديد
	X		41	لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية
X			42	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.
	X		43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.
		X	44	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم
X			45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.
	X		46	تختلف آرائي مع آراء والدي في كثير من المواضيع.
		X	47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.
X			48	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.
	X		49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.
	X		50	يضايقتي حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.
		X	51	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.
		X	52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.
		X	53	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.
X			54	أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.

	x	يتشنت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55
--	---	--	----

Le tableau N°13 : représente les résultats du cas Aymen obtenus de l'échelle de stress scolaire Lotfi. A. ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Aymen a obtenu les résultats suivants :

Aymen a choisi 16 réponses à (03) points dans les items N° 3-4-6-9-16-20-23-26-28-29-36-42-47-48-53-54.

Les 22 réponses à (02) points dans les items suivants :

2-5-8-10-11-14-17-21-24-25-30-32-34-37-38-40-41-42-46-49-50-55.

et on compte 17 réponses à (01) point dans les items N°1-7-12-13-15-18-19-22-27-31-33-35-39-44-45-51-52.

D'après l'échelle de Lotfi abdelbasset ibrahim, le patient qui obtient une note entre 109/155 points, représente un stress élevé, et là, notre cas Aymen a obtenu 109 points qui est dans la fourchette de stress élevé tel que indiqué précédemment.

La synthèse du troisième cas « Aymen » :

En retournant à l'analyse de notre entretien avec Aymen, on constat sa difficulté d'intégration, vu ses réponses négatives et vu aussi son stress élevé d'après les résultats obtenus de l'échelle de L. A. Ibrahim, nous concluons que l'élève présentant un stress élevé, présente aussi des difficultés d'intégration scolaire.

1-4 la présentation du quatrième cas « Soumaia »

Soumaia âgée de 11 ans élève en première année moyenne, la plus petite de ces trois frères et quatre sœur, son père un fonctionnaire sa mère est une femme au foyer, sa famille est d'un niveau socio-économique plus au moins défavorable.

1-4-1 Les données de l'entretien :

Notre entretien s'est déroulé sans difficulté et sans hésitation car Soumaia a été coopérative, elle a répondu à toutes les questions avec une bonne participation.

On a remarqué dès le départ la bonne mine de Soumaia, elle semble être aise et souriante elle dit : « أحب الذهاب الى المدرسة لأنه يجب أن أدرس » elle aime partir a l'école car elle aime étudier, elle raconte: « أفضل الاكاديمية » qu'au CEM chaque enseignant est spécialisé dans sa matière, ce qui rend la compréhension des cours plus facile, elle rajoute aussi: « لا أجد صعوبات أفهم الدروس جيدا، المعلمون يشرحون الدروس بطريقة مفهومة » elle ne trouve aucune difficulté, elle comprend très bien les leçons et la méthode utilisé par les enseignants est très compréhensible, Soumaia dit qu'elle n'a jamais fait semblant d'être malade pour ne pas aller a l'école « لم أفعل هذا أبدا » elle a des amies de classe dont elle connaît d'autre au CEM en disant: « لدي زميلات القسم جميعهم » « عرفتھا هنا » par contre elle n'a pas d'amies dans les autres classe. Toutes ces relations tissées sont bonne « في الأقسام الأخرى ليس لدي و علاقة مع صديقاتي في القسم جيدة ». Pour ce qui concerne la participation aux activités de groupe, l'élève nous confirme qu'elle aime bien et elle participe a chaque fois « أحب كثيرا العمل الجماعي و أشارك كل مرة », le programme pour Soumaia diffère d'une matière a une autre, y'en a des matières qui sont chargé « هناك مواد صعبة و كثيفة » pour les devoirs de la maison elle ne les rate jamais « أنجر واجباتي دائما », aussi pour les examens, elle établi un programme de préparation strict « أحضر برنامج دقيق للامتحانات ».

Pour savoir s'elle aime ces enseignants, elle nous confie qu'elle déteste un seul enseignant par ce qu'il est dure « أكره أستاذ واحد لأنه ذو معاملة سيئة و لكن أفضل أستاذ » « الرياضيات », mais son préféré est l'enseignant de mathématique. Pour les règlements de l'école, elle le trouve normal, et nous devon les respecter « أجدھا عادية و يجب » « احترامھا » on lui demandé s'elle à des nostalgies de l'école primaire elle dit : « نعم أحن » « للذكريات الجميلة » oui pour les bon souvenir de l'école primaire, elle souhaite rester dans son école on déclarant: « لا أريد تغيير المؤسسة », elle souhaite aussi continuer ces études et devenir enseignante de mathématique « أريد إكمال دراستي لأصير معلمة » « الرياضيات ».

a la fin de l'entretien Soumaia conseil aux élèves du primaire de bien étudier pour avoir de bonnes notes.

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

En conclusion, d'après ces réponses positive sur la plupart des questions posé semble n'a aucune difficulté d'intégration scolaire.

1-4-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du quatrième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Soumaia » :

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم .	X		
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .	X		
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.	X		
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).	X		
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			X
6	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	X		
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.	X		
8	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.	X		
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.			X
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.			X
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.		X	
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتابي.	X		
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	X		
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.			X
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	X		
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.		X	
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.			X
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.		X	
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.		X	
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	X		
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.			X

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	X		تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
	X		يضايقني ضعف التركيز في القسم.	23
		X	يضايقني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
		X	يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
X			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
		X	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
		X	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
X			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
		X	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
	X		يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.	31
		X	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.	32
		X	أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
		X	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
	X		يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
X			ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
	X		يضايقني عدم فهم الأباء لمتطلبات الدراسة.	38
X			أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
	X		تخلوا الحياة اليومية من التجديد.	40
	X		لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية.	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
	X		أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
	X		يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم.	44
	X		تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
	X		تختلف آرائي مع آراء والديّ في كثير من المواضيع.	46
	X		يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
	X		يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
	X		أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
X			يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.	50
	X		أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		x	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
x			تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
x			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
x			يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°14: Représente les résultats du cas Soumaia obtenus de l'échelle de stress scolaire Lotfi Abdelbasset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Soumaia a obtenu les résultats suivants :

10 réponses notées a (03) points : 2-14-26-29-36-39-42-50-54-55.

19 réponses notées a (02) points : 11-16-18-19-22-23-31-35-38-40-41-43-44-45-46-47-48-49-51.

18 réponses notées a (01) point : 1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-17-20-21-24-25-27.

À travers les résultats de l'échelle de stress scolaire Soumaia à obtenu 98 points, est ce résultats se trouve dans l'intervalle de 96 à 108 qui représente un stress moyen.

Synthèse du quatrième cas « Soumaia »:

On a eu à entretenir avec Soumaia, qui nous a donné la plupart des réponses positives aux questions posées, qui confirme qu'elle n'a aucunes difficultés d'intégration, aussi, d'après l'échelle de stress scolaire, notre élève présente un stress moyen.

1-5 la présentation du cinquième cas « Amine » :

Il est un fils unique sans frères et sœurs, âgé de 10 ans, Amine est en première année moyenne, ses parents sont des enseignants, sa famille est de niveau socio-économique moyen.

1-5-1 les données de l'entretien :

Durant l'entretien Amine était décontracté, souriant et très à l'aise ce que nous a facilité la tâche de recueillir le maximum d'informations.

Il aime aller à l'école par son amour aux études, préférant l'école primaire au CEM. « أحب أن أدرس, و في الابتدائية أفضل من المتوسطة لأن الأساتذة صارمون » Ce qui rend sa seule difficulté est le caractère des enseignants, le poussant une fois à faire semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école. Il trouve facilement des amis dans sa classe comme les autres classes « لدي أصدقاء في قسيمي و الأقسام الأخرى », Il n'aime pas participer aux activités de groupe, et ses absences au cours sont rarement « أتغيب في بعض الأحيان », par contre il a déclaré que le programme scolaire n'est pas chargé « البرنامج المدرسي عادي جدا », et il accomplit de temps en temps ses devoirs de maison, sans essayer de préparer un programme des examens « أراجع درسي ليلة الامتحان », en préparant la veille de chaque examen.

Il ajoute: « أكره بعض الأساتذة و أخاف من البعض » je déteste certains enseignants et j'ai peur des autres suite à leurs comportements avec les élèves, en préférant ceux qui sont plus affectueux.

Amine est contraint de respecter le règlement scolaire pour éviter les punitions et les sanctions, en disant : « لكي لا أتعرض للعقوبات و جب احترامها » il a avoué que l'école primaire lui manque beaucoup « أفضل المدرسة الابتدائية لأن كل شيء فيها سهل و بسيط و ندرس » pour éviter l'attitude stricte des enseignants, il souhaite changer d'école et le comportement des profs envers les élèves « أتمنى تغيير المدرسة و تغيير السلوك الصعب للأساتذة نحو التلاميذ ».

Il souhaite aller plus loin dans ses études sans penser à ce qu'il va devenir après.

On a demandé à Amine de quoi il veut conseiller les élèves de l'école primaire il répond: « الاجتهاد أكثر » plus d'effort dans leurs études.

En conclusion, Amine est en difficulté d'intégration scolaire vu qu'il préfère le primaire que le CEM, les mauvais rapports avec les enseignants, son souhait de changer l'école et sa nostalgie à l'école primaire.

1-5-2 la présentation des résultats de l'échelle stress scolaire du cinquième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Amine »:

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .	X		
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .			X
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.		X	
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).		X	
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			X
6	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			X
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.		X	
8	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.			X
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.	X		
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.			X
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.			X
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.			X
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.		X	
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.		X	
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	X		
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			X
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	X		
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.		X	
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	X		
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.			X
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمُدّة كافية.	X		
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.		X	
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.			X
24	يضايقني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.			X

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

X			25	يلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.
X			26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.
		X	27	تضايقتي مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).
		X	28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.
X			29	ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.
X			30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.
		X	31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .
		X	32	يضايقتي عدم تقبل زملائي لي.
	X		33	أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.
X			34	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.
		X	35	يضايقتي عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.
X			36	يضايقتي زيادة عدد التلاميذ في القسم.
		X	37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.
X			38	يضايقتي عدم فهم الأباء لمتطلبات الدراسة.
		X	39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.
X			40	تخلوا الحياة اليومية من التجديد
X			41	لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية
X			42	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.
		X	43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.
		X	44	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم
		X	45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.
X			46	تختلف آرائي مع آراء والدي في كثير من المواضيع.
	X		47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.
X			48	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.
X			49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.
	X		50	يضايقتي حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.
	X		51	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.
		X	52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.
		X	53	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.
X			54	أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.

Le tableau N°15: Représente les résultats du cas Amine obtenus de l'échelle de stress scolaire Lotfi Abdelbasset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Les réponses de l'élève Amine aux items sont comme suit :

30 réponses aux items cotées par (03) points :

items N°6-8-9-11-12-16-17-19-20-21-23-24-25-26-28-29-30-38-40-41-42-43-45-46-48-49-53-54.

Pour les items qui sont cotées par (02) points on compte 12 réponses items N°3-4-7-13-14-18-22-33-47-50-51-55.

Et pour les items N°1-2-5-10-15-27-31-32-34-35-39-44-52 sont des réponses cotées a (01) point.

Amine a obtenu une note de 127 qui se situe entre 109 et 155 ce qui confirme son stress élevé.

La synthèse du cinquième cas « Amine » :

La difficulté d'intégration et un taux de stress élevé sont des résultats de notre entretien avec Amine et l'application de l'échelle de stress scolaire.

1-6 La présentation du sixième cas « Houda » :

Houda, est une fille âgée de 11 ans, elle est l'aînée de sa petite famille composée de deux filles, elle est en première année moyenne, sa mère est une femme au foyer, et son père est un journalier, sa famille est d'un niveau socio-économique moyen.

1-6-1 les données de l'entretien :

elle était souriante et coopérative durant l'entretien, en répondant à nos questions sans hésitation, en disant qu'elle aime aller à l'école pour son amour aux études «أريد الذهاب إلى المدرسة لأنني أحب» qu'elle reçoit au CEM qu'au primaire qui est réservée aux petits enfants avec des leçons trop facile «لأن الدروس سهلة». au CEM, elle rencontre aucune difficulté, et elle n'a jamais penser de faire semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école «لم أفكر في هذا و أعرف أن الكثير يقومون بذلك» en

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

sachant que plusieurs élèves le font ; elle a plusieurs amis dans sa classe comme les autres classe, par-ce- qu'ils sont dans le même établissement, et c'est facile de connaître d'autre élèves. «إننا ندرس في مدرسة واحدة و من السهل أن نتعارف يومياً». les activités de groupe à l'école c'est sa préférence par rapport aux cours «النشاطات الجماعية أفضل الدروس» qui n'a jamais absenté sauf en cas de maladie ou de forces majeures «أنتغيب بسبب المرض أو سبب خارج عن السيطرة».

Concernant les examens, elle prépare dès le début de l'année pour faciliter la révision en période d'examens «أحضر منذ بداية السنة لكي لا أتعب نفسي في المراجعة في الامتحانات».

Houda aime tous les enseignants et elle les préfère tous «أحب جميع الأساتذة و لا أفضل» , pour les règlements de l'école, elle a dit qu'ils doivent exister pour assurer l'organisation et les élèves sont tenus de les respecter «النظام يجب أن يكون في» elle a vécu des beaux moments à l'école primaire, et elle n'est pas prête de les oublié «أحتفظ بذكريات جميلة و لن أنساها أبدا» . Quand on lui a demandé s'elle veut changer d'école elle était catégorique «أريد البقاء في مدرستي» pas question de la changé il reste, et va œuvrer a donné une meilleure image de mon école en améliorant les résultats scolaires. «أريد أن تصبح مدرستي الأولى من حيث النتائج».Elle souhaite terminer ses études en tant que médecin et demande aux élèves de l'école primaire de bien étudier.

Houda, par ses réponses positives semble bien intégrée.

1-6-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du sixième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Houda » :

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .	x		
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .	x		
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.	x		

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		X	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).	4
		X	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.	5
		X	تضايقتي الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	6
	X		تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.	7
	X		يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.	8
		X	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.	9
		X	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	10
		X	تضايقتني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	11
		X	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.	12
	X		تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	13
X			يضايقتني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.	14
	X		أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	15
	X		يضايقتني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.	16
		X	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	17
	X		يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	18
	X		يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	19
		X	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	20
X			أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.	21
	X		تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
		X	يضايقتني ضعف التركيز في القسم.	23
	X		يضايقتني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
		X	يلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
	X		أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
		X	تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
		X	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
	X		ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
		X	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أيّ نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
X			يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
		X	يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.	32
		X	أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		X	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
		X	يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
	X		ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
	X		يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
X			أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
	X		تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
		X	لمتابعني للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
	X		أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
X			أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
	X		يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
	X		تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
	X		تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
	X		يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
		X	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
		X	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
	X		يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.	50
		X	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
		X	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
X			تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
		X	أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
			يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°16: Représenteles résultats du cas Houda obtenus de l'échelle de stress scolaire Lotfi Abdelbasset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Houda a obtenu les résultats suivants :

10 réponses cotées par (03) points :

les items N°2-9-10-14-28-31-34-36-39-55.

21 réponses aux items cotées par (02) points :

N°5-7-8-13-15-16-18-19-22-24-26-29-37-38-40-42-44-45-46-47-50.

Pour les réponses aux items qui sont cotée par (01) point sont les suivants : N° 1-3-4-6-11-12-17-20-21-23-25-27-30-32-33-35-41-43-48-49-51-52-53-54.

la note obtenu est sise à l'intervall de 96 et 108. En total, on compte 96 points, indiquant ainsi un stress moyen chez Houda,

La synthèse du sixième cas « Houda » :

L'entretien avec Houda nous a donné la plupart des réponses positives aux questions posées, qui confirme qu'elle n'a aucune difficulté d'intégration scolaire.

D'après l'échelle de stress scolaire l'élève présente un stress moyen.

1-7 La Présentation du septième cas « Haïfa » :

Haïfa est une fille en première année moyenne, âgée de 12 ans, elle est l'aînée des deux sœurs et un frère, sa mère est une femme au foyer et son père est un fonctionnaire, le niveau socio-économique est moyen.

1-7-1 Les données de l'entretien :

dans le temps qu'on a pris à entretenir avec elle, elle était très à l'aise, souriante et coopérative, pour la première question s'elle aime partir a l'école, sa réponse était favorable «أحب الذهاب إلى المدرسة», elle préfère le primaire que le CEM «أفضل المدرسة « لا أستطيع » considérant la complexité des cours comme difficulté rencontrée « لا أستطيع » par conséquent, elle fait semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école «فهمت بذلك مرات عديدة», elle n'arrive pas à s'entendre avec les élèves de sa classe et aussi les autres classes «ليس لدي أصدقاء لأنني لا أستطيع أن أتفاهم معهم » par crainte de ses parents, elle assiste au cours sans absences «أحضر جميع الدروس لأنني إذا » «تغيبت يعاقبني والدي», Haïfa n'a aucune idée si les programmes scolaires sont chargés «لا أعرف», pour éviter les punitions de ses prof, elle accompli ses devoirs de maison «أخاف من معاقبة الأساتذة», et elle a tenté d'organiser un programme de préparation des examens mais sans succès «لقد حاولت ذلك و لم أتمكن احترامه », pour notre collégienne, ses enseignants sont la source de sa peur, pour cela , elle n'arrive pas à les aimer «لا أحبهم لأنني أخاف منهم» et elle ne préfère aucun.«لا يوجد», la

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

petite fille demande: « لماذا وضعو هذه القوانين الصارمة » , pour quoi ils ont mis tous ce règlement sévère !? Et ils les obligent, à les respecter « هذا ليس عدلا إجبارنا على » احترامها», c'est injuste contrairement à l'école primaire ou nous étions libres, ce qui lui manque vraiment « أشتاق إلى تلك الأيام » pour s'informer de son regard à l'avenir, nous avons posé quelques questions. s'elle souhaite changer d'école et souhaite changer des choses à son école ? Elle répond : « نعم أريد تغيير المدرسة و تغيير المراقبين » elle souhaite changer d'école et changer les surveillants qui la dérange, elle nous confie qu'elle est certaine que son parcours scolaire sera très limite « لا سأكون مأكثة في البيت » et elle sera femme au foyer « أظن أنني أذهب بعيدا في دراستي » nous n'avons pas laissé Haïfa partir sans laisser un conseil aux élèves de l'école primaire « أن يدرسوا جيدا ان أرادو النجاح » ils doivent étudier s'ils veulent réussir .

D'après les réponses de Haïfa qui sont à la majorité négatives, on constate que son intégration scolaire est difficile.

1-7-2 Présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du septième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Haïfa » :

م	العبارات	موافق حد ما	موافق إلى عامة	بصفة تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .			X
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .	X		
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			X
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).			X
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.	X		
6	تضايقتي الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			X
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.		X	
8	يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.		X	
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.	X		

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		X	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	10
X			تضايقتني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	11
X			أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.	12
X			تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	13
	X		يضايقتني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.	14
X			أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	15
X			يضايقتني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.	16
		X	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	17
	X		يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	18
		X	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	19
X			معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	20
		X	أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	21
	X		تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
	X		يضايقتني ضعف التركيز في القسم.	23
X			يضايقتني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
X			يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
		X	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
		X	تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
		X	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
X			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
X			يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
		X	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
X			يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.	32
	X		أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
X			يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

X			يضايقتني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقتني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
	X		ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
	X		يضايقتني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
	X		أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
X			تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
X			لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية.	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
		X	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
	X		يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
		X	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
X			تختلف آرائي مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
X			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
X			أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
		X	يضايقتني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.	50
X			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
		X	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
		X	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
X			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
X			يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°17: Représenteles résultats du cas Haïfa obtenus de l'échelle de stress scolaire Lotfi Abdelbasset Ibrahim.

Les résultats de l'échelle :

Haïfa a obtenus les résultats suivants :

38 réponses aux items sont cotées par (03) points qui sont comme suit :

items N°1-2-3-4-5-6-9-10-11-12-13-15-16-17-19-20-21-24-25-28-29-30-32-35-36-40-41-42-43-45-46-47-48-49-51-53-54-55.

Pour les réponses qui sont cotée par (02) points on trouve 11 items N° 7-8-14-18-22-23-33-37-38-39-44.

Enfin les items qui sont cotée par (01) point Haïfa a pu obtenir que 6 réponse : N°26-27-31-34-50-52.

A travers les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire Haifa a eu une note de 142 qui se situe entre 109 et 155. Ce qui indique qu'elle présente un stress élevé.

La synthèse du septième cas « Haifa » :

Nous avons rencontré Haïfa dans un entretien très intéressant ou elle nous a donné des réponses majoritairement négatives, et l'application de l'échelle du stress scolaire. Indique que Haïfa présente des difficultés d'intégration et un taux de stress élevé.

1-8 la présentation du huitième cas « Anis » :

Anis âgé de 11 ans et demi, est l'aîné d'une fratrie de deux sœurs, il est en première année moyenne, issu d'une famille socio-économique moyen, son père est un simple employeur et sa mère est une femme au foyer.

1-8-1 Les données de l'entretien :

En s'entretenant avec ce jeune garçon il s'est montré timide, mais après le déroulement de notre entretien il était calme. On lui a demandé s'il aime partir à l'école ou rester à la maison, il a dit « نعم أحب الذهاب إلى المدرسة » il aime aller à l'école, préférant l'école primaire que le CEM « أحب الابتدائي لأن هناك أفضل » ce qui rend sa seule difficulté est la peur de la classe et les enseignants « أخاف من القسم و الأساتذة أيضا », malgré les difficultés rencontrées Anis n'a jamais fait semblant d'être malade pour ne pas aller à l'école, il est toujours présent « لم أفعل هذا أحضر الحصص دائما ».

Anis dit « لادي زميلين ندرس في نفس القسم هم أصدقائي من السنة الأولى ابتدائي » qu'il a deux amis de classe sont des amis depuis leur première année de leur scolarisation. Il rajoute « عند غياب زملائي أرتاح كثيرا عندما أجلس وحدي لا أحب أن أكون في مجموعة أخرى من » «الأصدقاء» si ses amis s'absente il préfère rester tout seul mieux que d'être avec d'autre amis, il n'aime pas aussi participer aux activités de groupe « لا أحب أن أكون » «في مجموعة», il n'aime pas être en groupe « أحب أن أبقى فقط مع أصدقائي الاثنين », il préfère rester seulement avec ses deux amis « في القسم أخاف أن أخطأ في الإجابة فيضحك عليا زملاء » «القسم» il a peur de pécher et ses camarades de classe moquent de lui.

Anis assiste a tous les cours régulièrement « لا أتغيب أبدا », par contre il déclare que le programme scolaire est trop chargé « البرنامج الدراسي كثيف » ce qui le pousse à ne pas réviser tous ses leçons « لا أستطيع مراجعة جميع المواد » et influence sur l'accomplissement des devoirs de l'école a la maison « لا أستطيع أن أقوم بجميع التمارين » «لأن كل مادة يعطونا واجبات منزلية لا أحب الامتحانات لان أثناء الاختبارات أكون قلق و لا أستطيع حفظ جميع المواد فأصبح » Anis déteste les examens par-ce-que pendant la période des examens il se sent inquieté, il n'arrive pas a réviser toutes les leçons et il tombe malade pendant toutes la période des examens.

En parlant des cours et des examens, on a abordé le cas des enseignants de Anis « لا أحبهم جميعا و خاصة أستاذة اللغة الفرنسية لأنها تصرخ علينا كما أنها صعبة قوائين » il ne les aime pas tous et surtout l'enseignante de français parce qu'elle est très sévère. L'élève dit « قوائين » « هذه المؤسسة صعبة و لا يستطيع أحد تجاوزها و يجب احترامها » les règlements de l'école sont sévère et personne ne peut être contournés et ils doivent être respecté. Anis a des nostalgies a l'école primaire. « أريد ترك الدراسة نهائيا و أصبح فرد في الدرك الوطني ». Il nous a dit qu'il souhaite arrêter complètement l'école pour devenir un gendarme. Le collégien n'a pas parti sans laisser un conseil aux élèves du primaire « عليهم أن » « يدرسوا جيدا لكي يحصلوا على نتائج مرضية résultats.

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

Anis est en difficulté d'intégration scolaire vu qu'il préfère le primaire que le CEM, les mauvais rapports avec les enseignants, avec les camarades de classe, son souhait d'arrêter l'école et sa nostalgie a l'école primaire.

1-8-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du huitième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Anis »:

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم .			X
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .		X	
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			X
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).			X
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.	X		
6	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	X		
7	تقلل الطالبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.		X	
8	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.	X		
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.		X	
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	X		
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.			X
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتيبي.			X
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.			X
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.		X	
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.		X	
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			X
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	X		
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.		X	
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	X		
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.		X	
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	X		

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

X			تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
X			يضايقني ضعف التركيز في القسم.	23
X			يضايقني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
X			يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
X			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
	X		تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
	X		يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
X			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
X			يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
	X		يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
	X		يضايقني عدم تقبل زملائي لي.	32
	X		أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
	X		يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
		X	يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
	X		يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
		X	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
	X		يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
	X		أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
X			تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
X			لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
		X	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
X			يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
X			تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
	X		تختلف آرائني مع آراء والديّ في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
X			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
	X		أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
X			يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.	50
X			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	x		لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
		x	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
x			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
x			ينشئت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°18 ; représente les résultats du cas d'anis obtenue par l'échelle de stress scolaire Lotfi abdelbasset.

Les résultats de l'échelle :

Anis a répondu à 33 items qui sont noté par (03) point , ces items sont N°1-3-4-5-10-11-12-13-16-17-19-21-22-23-24-25-26-30-37-40-41-42-43-44-45-47-48-50-51-53-54-55 , les items qui sont notée par (02) points , il a donné sur 19 réponse qui sont les suivantes : items N°2-7-9-14-15-18-20-27-28-31-32-33-34-36-38-39-46-49-52 et il a obtenu aussi une note de (01) point dans 03 items sont les items N° 6-8-35.

Donc on trouve que cet élève présente un taux de stress élevé, il a obtenue une note de 140 situé entre 109 et 155 points

La synthèse du huitième cas « Anis » :

Les résultats de l'échelle montrent qu'Anis à un niveau élevé de stress comme il présente des difficultés d'intégration d'après l'entretien établi avec l'élève.

1-9 la présentation du neuvième cas Amalia :

Amalia est une fille âgé de 11 ans, son père est un pharmacien et sa mère est une enseignante au lycée, elle est inscrite en première année moyenne, elle est la benjamine d'une fratrie de trois frères.

1-9-1 Les données de l'entretien :

Au début de l'entretien, Amalia n'était pas à l'aise elle répond brièvement aux questions qu'on lui pose, ce que nous a créé quelque difficultés, par la suite après avoir rassuré l'enfant elle s'est collaboré avec nous dans la suite de l'entretien.

Amalia dit : « و أحب الدراسة » aime partir à l'école, « نعم أحب الذهاب إلى المدرسة » elle aime étudier. Elle raconte : « أحب المتوسطة » qu'elle préfère le CEM, و أحب جميع

«الأساتذة لأنهم يساعدوني على فهم الدروس كما أنهم يقومون بعملهم جيدا elle aime tous les enseignants ils qui l'aident à comprendre les leçons, ils font leurs travail convenablement, «في الابتدائي يوجد معلم واحد لجميع المواد» au primaire, un seul enseignant pour toutes les matières, «في المتوسطة اكتشفت عالم جديد من الدراسة» au CEM elle découvre un nouveau monde d'éducation.

لا أجد أي صعوبة « لا أجد أي صعوبة » elle ne trouve aucune difficulté dans son nouveau établissement «هنا في المؤسسة ليس لدي أصدقاء ما أروع» elle raconte «أبدا ; أحضر دائما حتى و إن كنت مريضة» l'école «الجلوس وحدي لا أحب أن أكون في» qu'elle n'a pas d'amis et elle préfère rester seule, «مجموعة و لا يعجبني مشاركة أحد في أدواتي و لا أحب العمل الجماعي» elle n'aime pas être en groupe ni partager ses affaires avec les autres, ni participer aux activités de groupe. Amalia est toujours présente «أحضر دائما و لا أتغيب» elle assiste à tous les cours. Elle rajoute «أنضم وقتي لمراجعة دروسي و أعمل واجباتي المنزلية» qu'elle organise son temps pour la révision et accompli les devoirs de l'école à la maison, aussi «البرنامج الدراسي» pour elle le programme est facile.

La seule difficulté pour Amalia est la période des examens «أخاف من الاختبارات أخاف» elle a peur de ne pas avoir de bonne note et ne pas satisfaire ses parents, pour ce qui concerne les règlements de l'école elle trouve aucun problème avec parce qu'ils sont pareil pour tout les élèves «ليس لدي مشكلة مع قوانين المدرسة لأنها لجميع التلاميذ» Amalia ne souhaite pas changer d'école «أتمنى من بعض التلاميذ تغيير سلوكهم في المؤسسة» . «لا أنوي تغيير المؤسسة» Elle souhaite seulement que certains élèves changent de comportements à l'intérieur des établissements scolaires, «نعم أريد تكملة مشواري الدراسي لكي أصبح طبيبة في المستقبل» elle souhaite continuer ses études pour devenir un médecin.

Amalia donne un conseil aux élèves de l'école primaire «الدراسة جيدا فعليهم بذل مجهود» de bien étudier pour aller loin et réaliser leurs rêves.

D'après les réponses positives sur la plupart des questions posées Amalia n'a aucune difficulté d'intégration scolaire.

1-9-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du neuvième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Amalia »:

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم .		X	
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .		X	
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.	X		
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).		X	
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			X
6	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	X		
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.		X	
8	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.		X	
9	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.		X	
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	X		
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	X		
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتيبي.		X	
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.			X
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.		X	
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.		X	
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			X
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.		X	
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	X		
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	X		
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	X		
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.			X
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	X		
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.			X
24	يضايقني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.		X	

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

		X	يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
X			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
		X	تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
X			يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
		X	ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
		X	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
X			يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
		X	يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.	32
		X	أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
		X	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
		X	يضايقتني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقتني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
		X	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
X			يضايقتني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
X			أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
		X	تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
		X	لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
		X	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
X			أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
		X	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
X			تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
		X	تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
		X	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
		X	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
		X	يضايقتني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواء كتابية أو شفوية.	50
		X	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
		X	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
X			تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
		X	أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54

	x	ينتشتنت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55
--	---	--	----

Le tableau N°19 : indique les résultats du cas d'Amalia obtenue par l'échelle de stress scolaire de Lotfi abdelbasset.

Les résultats de l'échelle :

Sur l'échelle de stress scolaire, Amalia a répondu a 12 items qui sont notée sur (03) points et ses items sont item N°10-13-16-19-23-26-31-34-36-38-39-47 , aussi elle a eu la note de (02) dans 21 items qui sont ; 1-2-4-7-8-9-12-14-15-17-24-29-23-35-37-40-44-46-49-50-55 , et pour la note de (01) on trouve qu'elle a répondu aux 22 items et qui sont les suivants items N°1-5-6-11-18-20-21-22-25-27-28-30-33-41-42-43-45-48-51-52-53-54,

Les réponses obtenues dans l'échelle décrit qu'Amalia présente un taux de stress moyen, car elle a obtenu une note de 100 qui est entre 96 et 108 points.

La synthèse du neuvième cas « Amalia » :

D'après l'entretien avec Amalia elle présente aucune difficulté d'intégration scolaire .mais les résultats de l'échelle de stress scolaire indiquent que la fille vit un niveau de stress moyen.

1-10 la présentation du dixième cas « Mahdi » :

Mahdi est un garçon scolarisé en premier année, il à l'âge de 12 ans, il est le fils unique de ses parents, issue d'une famille de niveau socio-économique moyen ou son père est un chauffeur de camion et sa mère est une femme au foyer.

1-10-1 Les données de l'entretien :

Au cours de l'entretien, Mehdi était calme. Il nous a dit : « لا أحب الدراسة لأن في » «المدرسة زملائي يستهزؤون بي moquant de lui. Quand nous lui avons dit s'il préfère le CEM ou l'école primaire «أفضل البيت لأن هناك أشعر بالراحة كما أن في البيت لا أحد يستهزئ بي » il raconte qu'il préfère rester a la maison, car il se sent mieux et puisque personne ne se moque de lui, Mehdi rencontre des difficultés au CEM «معاملة الأساتذة لي سيئة » la maltraitance des enseignants. Ce qui le pousse à faire semblant d'être malade pour ne pas aller à

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

l'école « نعم أكثر من مرة فانا أتى بسبب والدي, و لكن رغم ذلك لا أحضر جميع الدروس » il vient a l'école par la crainte de ses parents malgré ça il n'assiste pas a tous les cours. L'élève n'arrive pas à s'entendre avec les élèves de sa classe et aussi les autres classes « لا أريد أن يكون لدي أصدقاء فجميعهم يضحكون علي », aussi il participe jamais aux activités de groupe « لا أشارك أبدا أبدا ». Pour lui le programme scolaire est trop chargé « أنسى دائما واجباتي المنزلية و لا أنجزها » il déclare « البرنامج بنسبتي إلي كثيف » لم أحاول أن أنضم برنامج للمراجعة, « لا أحب الاختبارات » Il tente jamais d'organiser un programme pour les examens.

Pour le collégien, ses enseignants sont la source de sa peur pour cela il n'arrive pas a les aimer « لا أفضل أحد عن آخر » il préfère aucun « لا أحبهم لأنني أخاف منهم », il n'aime pas les règlements de l'école « الشيء الوحيد الذي أكرهه في هذه المؤسسة هي القوانين التي » par ce qu'ils (les règlements) n'encouragent pas les élèves à étudier, « و نعم يجب احترامها » et ils doivent être respectés. Mahdi a des nostalgies à l'école primaire « أشواق إلى مدرستي الابتدائية » il souhaite changer d'école « أريد تغيير المؤسسة و الأساتذة و سلوك التلاميذ » les enseignants et les comportements des élèves. En ce qui concerne sa vision pour l'avenir il dit : « المستقبل لا شيء بهذا المستوى لا أحسن عليه و لا أهتم به » il pense jamais a son avenir et ni que ce qu'il veut devenir.

Mehdi ne veut pas conseiller les élèves de l'école primaire « ليس لدي ما أقوله ».

D'après les réponses de Mehdi qui sont à la majorité négatives, on constate que son intégration scolaire est difficile.

1-9-2 la présentation des résultats de l'échelle de stress scolaire du dixième cas :

Le tableau, représente les résultats obtenus par « Mehdi »:

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم .			x
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .		x	

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

X			أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.	3
X			ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).	4
		X	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.	5
X			تضايقتني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)	6
	X		تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.	7
X			يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.	8
		X	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعتها لنفسي.	9
		X	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	10
X			تضايقتني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	11
	X		أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتيبي.	12
X			تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	13
		X	يضايقتني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.	14
	X		أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	15
X			يضايقتني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.	16
		X	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	17
		X	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	18
		X	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	19
X			معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	20
		X	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادة لمدة كافية.	21
X			تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
X			يضايقتني ضعف التركيز في القسم.	23
	X		يضايقتني قلق والديّ الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
X			يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
X			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
X			تضايقتني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
		X	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
X			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.	29
X			يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أيّ نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
	X		يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
X			يضايقتني عدم تقبل زملائي لي.	32

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

	X		أشعر بإنخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
X			يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
X			يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
X			يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
		X	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
X			يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38
	X		أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
X			تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
X			لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية	41
X			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
		X	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
X			يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
		X	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
X			تختلف آرائي مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
		X	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
X			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
X			أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
	X		يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.	50
X			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
X			لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
		X	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
	X		أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
X			يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Le tableau N°20 ; montre les résultats du cas de mahdi obtenue par l'échelle de stress scolaire de Lotfi abedelbasset.

Les résultats de l'échelle :

Mahdi a donnée des réponses qui sont notées sur (03) points dans 42 items et qui sont les items N°1-3-4-5-6-8-9-10-11-13-16-17-18-19-20-21-22-23-26-27-28-29-30-32-35-36-37-38-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-51-52-53-55 , et il a eu la note

Chapitre V Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

de (02) dans 10 items et qui sont items N°2-7-12-15-24-31-3-32-50 et 54 et la note de (01) dans 03 items N° 14- 18-34.

Les résultats obtenus dans l'échelle de stress scolaire indiquent que mahdi à un stress scolaire très élevé, avec une note de 149 qui se situe entre 109 et 155.

Synthèse du dixième cas « Mehdi » :

On conclut sur le cas de mahdi d'après l'entretien mené avec lui l'élève présente des problèmes d'intégration scolaire et les résultats de l'échelle utilisée indiquent qu'il présente un taux de stress élevé.

La synthèse générale des dix cas :

nom de l'élève	Cas N°01	Cas N°02	Cas N°03	Cas N°04	Cas N°05	CAS N°06	Cas N°07	Cas N°08	Cas N°09	Cas N°10
Type d'intégration	Rayan	Imad	Aymen	Soumaia	Amine	Houda	Haïfa	Anis	Amalia	Mehdi
Difficulté d'intégration	x	x	x		x		x	x		x
Sans difficulté d'intégration				x		x			x	

Tableau N°21 : indique les résultats obtenus de l'entretien.

Durant notre entretien avec les élèves, nous avons posé des questions dans le but de déduire la difficulté d'intégration ou pas de chaque élève.

En posant la question suivante : préfères-tu l'école primaire ou le CEM ? on dénombre 6/10 des cas on rependu qu'ils préfèrent l'école primaire ce qui prouve leur difficulté de changer les personnes ou avoir plusieurs enseignants pour une seule classe, ce que nous à été clarifié, en les interrogeant de leurs difficultés au CEM par rapport au primaire, 7/10 des cas ont noté que c'était les enseignants et l'incompréhension des cours. Aussi 6 sur 10 des élèves l'ont exprimé clairement qu'ils détestent leurs profs.

Pour avoir plus d'information concernant leurs difficultés liées au changement des personnes de préférence a savoir les enseignants, les amis et l'administration de l'établissement, nous avons demander aux élèves s'ils participent aux activités de groupe, 8 élèves parmi les 10 refusent d'y prendre part, encore, 6 élèves trouvent que les règlements de l'école sont sévères.

Et pour en savoir plus, concernant la scolarité des élèves, qui nous ont confirmé que l'une des difficultés rencontrées au CEM c'était la complexité des cours (7/10 des cas) pour cela nous avons demandé aux déciptes si les programmes scolaire est chargé , 7 parmi eux le trouve ainsi, abordant l'accomplissement des devoir de l'école à la maison et l'organisation d'un programme de préparation des examens,

Chapitre IV Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

nous avons obtenu six réponses négatives pour le premier et les même pour le deuxième.

En conclusion, nous avons constaté que 8 élèves sur 10, trouvent des difficultés liées au changements des personnes de leurs préférence, et des difficultés liées à leurs scolarité à savoir le programme, les cours, les devoirs, et les examens, pour cela, on peut dire qu'ils présentent des difficultés d'intégration scolaire.

Nom du cas	Cas	Cas	Cas	Cas	Cas	CAS	Cas	Cas	Cas	Cas
Type de stress	N°01	N°02	N°03	N°04	N°05	N°06	N°07	N°08	N°09	N°10
	Rayan	Imad	Aymen	Soumaia	Amine	Houda	Haïfa	Anis	Amalia	Mehdi
Stress élevé 109-155	120	129	109		127		142	140		149
Stress moyen 96-108				98		96			100	
Stress bas 55-95										

Tableau N°22 : indique les résultats obtenus de l'échelle de stress scolaire.

Le tableau N°22 indique les résultats obtenus après l'application de l'échelle de stress scolaire de Lotfi A. Ibrahim.

Il est signaler que les notes qui varies entre 109 et 155 représente un stress élevé, pour le stress moyen, il faut obtenir un score entre 96 et 108 points, et pour le stress bas la note se situe entre 55 et 95 points.

En observant le tableau, on remarque que 7 élèves ont eu des notes situées entre 109 et 155 points qui représente le stress élevé à savoir : Rayan 120 points, Imad 129, Aymen 109, Amine 127, Haïfa 142, Anis 140, Mehdi 149 et trois élèves seulement ont obtenu des notes variantes entre 96 et 108 points qui représente un stress moyen à savoir : Soumaia 98, Houda 96, Amalia 100. Alors, 7 sur 10 élèves présente un stress élevé.

2- Analyse et discussion des résultats de la recherche :

l'objectif de notre travail de recherche consiste à déterminer si le passage de l'école primaire au collège augmente le taux de stress chez les élèves ?, et est-ce qu'il y a une relation entre le taux de stress et le problème de l'intégration scolaire chez les élèves lors du passage au cycle moyen ?. Notre étude a été portée sur 10 élèves en première année moyenne de 09 à 12 ans.

2-1 la première hypothèse :

Notre première hypothèse stipule :

« Le passage du primaire au collège peut mener à l'augmentation du taux de stress chez les élèves ».

Les données de l'échelle du stress scolaire, nous a permis d'obtenir les résultats sur le taux de stress chez les élèves. La majorité des cas traités plus exactement (7/10) présente un taux de stress élevé (exemple les cas, de Mehdi qui a obtenu une note de 149 , Haïfa une note de 142 et Anis qui a eu 140 qui sont situés à l'intervalle de (109 et 155) qui indique un taux de stress élevé) suivi d'un stress moyen (3/10) des cas (Houda avec une note de 96, Soumaïa 98 et Amalia a obtenu 100 qui sont entre (95 et 108).

on a remarqué que cette augmentation du stress chez les élèves est due aux difficultés à tisser des bonnes relations avec les autres élèves de leur classe et n'arrivent pas à garder le peu de relation avec eux à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe ce qu'engendre la crainte qu'ils soient rejetés par leurs camarades.

Ce qui provoque aussi le stress chez les cas traités dans cette nouvelles étapes de scolarisation, est tout ce qui est en relation avec le programme scolaire, à savoir la perte d'envie à étudier certaines matières, l'incompréhension des cours, la faible concentration pendant les révisions et la fatigue causé par les examens scolaires.

On peut souligner aussi d'autres éléments qui caractérisent le stress chez les enfants de la première année moyenne, c'est le rôle important des enseignants qualifiés par les élèves de gêner, quand ils sont ignorés durant la participation et les activités de classe.

Pour ces raisons et d'autre, les élèves durant leurs passage au CEM présente un taux élevé de stress ce qui confirme notre première hypothèses

Dans la vie scolaire la pression peut être externe (collègues, enseignants, dates d'examens, remises des travaux) ou découler de standards que l'on s'impose soi-même, sont des facteurs de stress pour les élèves. (Levasseur. C, 2012)

Les enfants sont victimes de stress tout comme les adultes mais il passe souvent inaperçu. Souvent le stress chez les enfants résulte de situations qui perdurent.(Jurst.J, Royerse. C, 2001)

Pour David Elkind, l'auteur du livre « The Hurried Child » l'un des plus importants facteurs de stress chez les enfants est l'impatience à se préparer, à aller d'une place à l'autre, à réussir et à grandir (Jurst.J, Royerse. C, 2001)

3-2 la deuxième hypothèse :

Notre deuxième hypothèse consiste :

« Le taux élevé de stress peut engendrer des problèmes d'intégration scolaire chez les élèves ».

lors de notre entretien avec les élèves qui présentent un taux de stress élevé, sept (07) cas ont des difficultés d'intégration scolaire, vu leurs préférence de l'école primaire au CEM(exemple Rayan préfère l'école primaire que le CEM car il s'amuse bien au primaire), leurs difficultés liées au changement de personnes de préférences à savoir, changement d'enseignants(Amine déteste certains enseignants, et a peur des autres) , les amis(Haïfa n'arrive pas a s'entendre avec les élèves de sa classe et ceux les autres classes) et l'administration de l'école(Mehdi n'aime pas les règlements de l'école). Et aussi les difficultés liées à la scolarité, le programme scolaire chargé, les cours, les devoirs, et les examens (Anis déclare que le programme scolaire est trop chargé ce qui le pousse à ne pas accomplir tous ses devoirs, il déteste les examens parce que il n'arrive pas à réviser toutes les leçons).

Le taux de stress élevé influence négativement sur l'intégration scolaire chez les élèves, après notre entretien avec les cas traités, les résultats obtenus confirment notre deuxième hypothèse.

Chapitre IV Présentation, analyse et discussion des résultats de la recherche

le stress chez les élèves est causé par la pression des programmes, des enseignants, des examens, des camarades, des devoirs, des règles collégiens, de l'échec scolaire, ainsi que les attentes des parents de leurs enfants. (هارون, 1999, الرشيدى)

Selon Harold Minden, professeur de psychologie et spécialiste en matière de stress : « le stress peut nuire au bien-être physique, affectif, social, intellectuelle au rendement scolaire des enfants. Le stress peut également influencer sur la motivation, l'attention, la perception, la mémoire et le processus d'apprentissage des enfants ». (Ibid, 2001)

La valeur fondamentale en cause d'intégration est légalité entre les personnes. (Doré.R, 1999). Les élèves doivent être traités de la même manière par tous les intervenants aux milieux scolaire pour arriver à une bonne intégration.

L'intégration exige le plus souvent qu'on apporte des changements généraux d'études. (Doré.R, 1999). Éviter la routine, et apporter des changements périodique ni autres peut aider les élèves dans leurs intégration scolaire.

Conclusion

L'école est un lieu privilégié d'expression de mal être, voir la souffrance et la difficulté, le stress qui est l'un des facteurs important qui influe sur la scolarité des enfants qui peut engendrer chez eux les difficultés d'intégration scolaire.

Dans le cadre de cette étude, on a essayé de déterminer

- **si le passage de l'école primaire au collège augmente le taux de stress chez les élèves ?**
- **et est ce qu'il y a une relation entre le taux de stress et le problème d'intégration scolaire chez les élèves lors du passage au cycle moyen ?**

Notre recherche a été menée avec des outils d'investigation scientifique basée sur des règles pour répondre à nos hypothèses qui stipulent :

- **le passage du primaire au collège peut mener à l'augmentation du taux de stress chez les élèves.**
- **Le taux élevé de stress peut engendrer des problèmes d'intégration scolaire chez les élèves.**

Cette recherche a été porté sur un groupe de recherche composé de dix (10) cas parmi les élèves de CEM HELMOUCHE Said cité saadane Darguina, en suivant la méthode clinique qualitatif basée sur l'étude de cas et en utilisant deux outils d'investigations essentiel : l'entretien clinique semi directif et l'échelle de stress scolaire de Lotfi A. Ibrahim qui nous a permet de recueillir des résultats qui confirme que le stress chez les élèves est peut être augmenter vu leurs passage au CEM, en basant sur les scores élevé du stress obtenus lors de l'application de l'échelle.

En analysant les résultats de notre entretien avec les élèves stressés, on constate des problèmes d'intégration scolaire ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Après confirmation des hypothèses, on constate que le stress influence négativement sur l'intégration scolaire, cette dernière peut être aussi mise en difficultés par d'autre facteurs, qui nécessite d'être traité et approfondir.

Nous souhaitant que cette recherche sera une contribution modeste à des nouvelles études qui pourront compléter nos résultats ainsi qu'approfondi les

Conclusion

études sur d'autres facteurs qui causent une mauvaise intégration chez les élèves au milieu scolaire tels que (la famille, les enseignants, faible estime de soi, l'échec scolaire, la phobie scolaire...). Et trouver les moyens de diminuer le taux de stress scolaire et l'influence de la dévitrification des activités scolaire sur l'intégration scolaire.

Les difficultés rencontrées :

Dans notre recherche, on a été face à plusieurs difficultés :

- Le manque d'ouvrages au niveau de la bibliothèque de la faculté concernant les thèmes du stress chez l'enfant et le thème l'intégration scolaire.
- aussi notre période de stage a coïncidé la période de la grève, et la période des examens, Ce qui fait que nous avons eu un retard concernant notre période de stage.

La liste des références

La liste des références :

- Ajuriaguerra,J.(1980).**manuel de la psychologie de l'enfant.**(1^{er})Paris, France:Masson.
- Arnaud, C. Grégoire, B. (2016). **Les méthodes en psychologie.** Point delta.
- Association canadienne pour la santé mentale. (2003). **Semaine nationale de la santé mentale.** Chaudière appelache, vol n°6.
- Belarif,E.(2004) **.Facteur lies au stress professionnel au milieuhospitalier**(un mémoire de fin d'étude). Institut national d'administration sanitaire, Maroc.
- Bergero, G. ST-vincent. LA (2011). **L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire.** Québec, Canada.
- Bouvard,P.(2003). **Le stress.** Paris, France : Organisation.
- Carnegie,M.(1993).**Comment domine le stress et les soucis.** Paris, France:Flammarion.
- Chahraoui , Kh . Bénony, H. (2003). **Méthode d'évaluation et recherche en psychologie clinique.** Paris, France : dunod.
- Chevalier, C. (2007). **Faire face au stress.** Paris, France : dunod.
- Christian,P(2001). **De l'intégration scolaire. Vie sociale et traitement,**(69), 35-39 .
- Cloutier,R et Renaud,A.(1990).**Psychologie de l'enfant. Gaëtan Morin,** Québec.
- Davin,J(1989). **Une voix à vivre avec les personnes handicapés mentales.** Paris, France: centurion.
- Dionne, C. Rousseau,N (2006). **Transformation des pratiques éducatives.** Québec, Canada : Lausanne.
- Doré, R(2008). **Intégration et inclusion. Intégration scolaire.**

La liste des références

- Doré,R (1999). **L'intégration scolaire des élèves qui présente une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Approche, conditions de réussite et résultats d'expérience.** Revue francophone de la déficience intellectuelle.
- Evelyne,J .(2007).**Le stress quelque quelques repères notionnels.** Belgique : La hulpe.
- Graziani,P. Swendsen,J . (2005).**le stress.** France : Armande colin.
- Graziani,P.(2005) . **Le stress,** émotion et stratégie d'adaptation. Paris, France:Armande colin.
- Gueniche,K.(2005).**psychologie de l'enfant.** Paris,France:Armand Colin.
- Guidett,M.(2002). **Les étapes de développement psychologique.** Armand Colin
- Jean, c-(2007). **L'entretien comme outil d'évaluation.** Laboratoire culture communication .université d'avignon.
- Jurst, J. Reyers,C .(1992). **Le stress chez les enfants.** Fédération canadienne des services de grande à l'enfance, Vol N°19.
- Kapenga, Y-D .(2010). **Facteur déterminant de stress chez les administratifs de l'université pédagogique national** (mémoire de fin d'étude). Université pédagogique national RDC.
- Lavallee, M. (1986). **Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.** (2^{eme} édition) Paris, France : L'harmattan.
- Le ministre de l'éducation(2008). **Politique en matière d'éducation spéciale.** Province de la nouvelle écose.
- Lebel,G .(2011). **Guide d'autonomie pour la gestion de stress**
- Levasseur.C, (2012). **Gestion du stress.** Genevière ,Bergeron : Montréal.
- Macaluso,G .(2015). **Le stress chez les personnes âgées.** Cameroun : l'harmattan.

La liste des références

- Martin, S(2012). **Inclusion scolaire des élèves à besoin éducatifs particuliers vue par les enseignants d'un établissement primaire.** (mémoire professionnel). Université de Québec.
- Molgosa,J.(1996). **Vivez sans stress.** Madrid, Espagne.
- Montoussi, M . Gilles, R (2006).**100 fiches pour comprendre la sociologie.**
- Nathalie, S. Trépanieret et Mélanie,P (2010). **Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.** Québec, Canada : Le delta.
- Nuttin,J.Henri,R(1953). **Vocabulaire de la Psychologie.**Revue Philosophique de Louvain. Troisième série, tome 51, n°32.
- OCDE (2001). **Regard sur l'éducation indicateur de L'ocide.** Paris, France.
- Patrice,P (2002). **se former pour enseigner.**(3^{eme} édition) Paris,France: Dunod.
- Porte,J-M. (2005). **Le stress angoisse du pauvre.** Presse universitaire deFrance Dio10.3917/FPS. 028.0155.
- Soyer, S. (2006). **Les guides de la gestion du stress.**
- Stora,J-B. (1991). **Le stress.** (1^{er})Paris, France : Boulevard saint-germain.
- Zablocki, B(2009). **Du stress au bien être et a la performance.** Belgique.

- عبيد سميرة(2011) **الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسية , جامعة تيزي وزو
- الرشيدى توفيق هارون , (1999), **الضغوط النفسية** , القاهرة, المصرية , لانجلو,

Les dictionnaires :

- Bloche.H, chemama.R, dèpret.E ,gallo.A, leconte.P , leny.j-f , postel.J , reuchlin.M, (2011). **Grand dictionnaire de la psychologie.** Paris : France.
- **Dictionnaire petit Larousse,** 1994, paris.

La liste des références

- **Grand dictionnaire encyclopédique illustré**, 1983, paris.
- Sillamy,N (1991). **Dictionnaire de la psychologie Larousse**. Paris, France.

Les sites internet :

- <https://www.enfant.com/votre-enfant-5.../5-gestes-pour-apaiser-un-enfant-stresse.html>
- <https://naitreetgrandir.com> > Accueil > 5 à 8 ans / > Comportement
- [FAQ INTEGRATION Webseite f 170111 web.pdf](#)

Annexes

ANNEXES

ANNEXE : 01

Le guide d'entretien :

I/AXE01 : Les données personnelles

Prénom :

Âge :

Sexe :

Niveau scolaire :

Nombre de fratrie :

II/ AXE02 : informations concernant l'intégration scolaire de l'enfant :

1/ aime tu partir a l'école ou rester a la maison ? Pourquoi ?

2/ préfère-tu l'école primaire ou le CEM ?pourquoi ?

3/ trouve-tu certain difficultés au CEM par rapport au primaire ?si oui, lesquelles ?

4/ fait-tu semblant d'être malade pour ne pas aller a l'école?

5/ as-tu des amies en classe ?

6 / as-tu des amis dans les autres classes ?

7/ as-tu de bonnes relations avec tes amis ?

8/ participe-tu aux activités de groupe ?

9/ assiste-tu à tous les cours ?

10/ est ce que le programme scolaire chargé?

11/ accompli-tu les devoirs de l'école à la maison?

12/ organise-tu un programme de préparation des examens ?

13/aime-tu tes enseignants ?

14/préfère-tu un enseignant par rapport aux autres ? si oui pourquoi, si non pourquoi ?

15/comment tu trouve les règlements de l'école ?

16/respecte-tu les règlements de l'école ?

ANNEXES

17/as-tu des nostalgies à l'école primaire ?

III/ AXE02 : informations sur la projection d'avenir :

1/ souhaite-tu changer d'école?

2 /souhaite-tu changer des choses dans ton école? Lesquelles ?

3/ souhaite-tu aller plus loin dans (continuer) tes études?

4/que veux-tu devenir à la fin de tes études?

5/est ce que tu a des conseils à donner aux élèves de l'école primaire

ANNEXES

ANNEXE : 02

مقياس الضّغط المدرسي

دكتور/ لطفى عبد الباسط إبراهيم

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة،

فيما يلي مجموعة من العبارات توضّح الصعوبات التي تواجهك أثناء الدراسة والمطلوب وضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها بأنها تصف درجة موافقتك عليها فإذا كنت موافق بدرجة قليلة فضع علامة (×) أمام العبارة "موافق إلى حد ما". وإذا كانت العبارة تصف حالتك بصفة عامة فضع علامة (×) أمام العبارة "موافق بصفة عامة". أما إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً، فضع علامة (×) أمام عبارة "موافق تماماً".

الاسم واللقب :

الشعبة :

القسم:

شكراً لتعاونكم

م	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
1	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم .			
2	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له .			
3	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			
4	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).			
5	من السهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			
6	تضايقتي الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			
7	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.			
8	يضايقتني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشخصية.			

ANNEXES

			أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.	9
			أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.	10
			تضايقتي طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.	11
			أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتيبي.	12
			تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.	13
			يضايقتي انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.	14
			أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.	15
			يضايقتي ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.	16
			أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.	17
			يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.	18
			يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.	19
			معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.	20
			أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	21
			تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.	22
			يضايقتي ضعف التركيز في القسم.	23
			يضايقتي قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.	24
			يلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.	25
			أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.	26
			تضايقتي مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).	27
			يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.	28
			ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤني الخاصة.	29
			يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.	30
			يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة .	31
			يضايقتي عدم تقبل زملائي لي.	32
			أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ.	33
			يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.	34
			يضايقتي عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.	35
			يضايقتي زيادة عدد التلاميذ في القسم.	36
			ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	37
			يضايقتي عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.	38

ANNEXES

			أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.	39
			تخلوا الحياة اليومية من التجديد	40
			لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية.	41
			أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.	42
			أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.	43
			يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم	44
			تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.	45
			تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.	46
			يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	47
			يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.	48
			أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.	49
			يضابقتي حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.	50
			أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.	51
			لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.	52
			تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.	53
			أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد.	54
			يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.	55

Tableau N°23 : l'échelle de stress scolaire de Lotfi A. Ibrahim.

ANNEXES

ANNEXE : 03

Les différentes catégories de stress scolaire :

Catégorie variable	Catégorie basse	Catégorie moyenne	Catégorie élevé
Stress scolaire	55-95	96-108	109-155

Tableau N°24 : indique les différentes catégories de stress scolaire.