

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



**« La représentation de soi des élèves  
en échec scolaire ».**

*Etude clinique qualitative, comparative entre 10 cas  
réalisée au sein du lycée mixte Khatri Omar d'el-kseur  
w . bejaia*

***Mémoire de fin de cycle***

*En vue de l'obtention d'un diplôme de Master en psychologie clinique*

**Elaboré par :**

- **CHAFI DALILA**
- **MOKRANI MALIKA**

**Encadré par :**

***Dr : MEKHZEM KAHINA***

*Année Universitaire : 2022/2023*

### **Remerciement**

*Tout d'abord gloire soit rendu au bon dieu le tout puissant, de nous avoir donné la force, le courage, la volonté et surtout la foi pour réaliser ce travail.*

*Ont tiens à exprimer toute notre reconnaissance, notre gratitude et nos sincères remerciements à notre directrice de mémoire **Dr Mekhzem Kahina**, pour sa patience, ses conseils visés et pour sa disponibilité de chaque instant lors de son accompagnement de tout cœur, merci.*

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

*Nos remerciements vont ensuite à l'ensemble de personnel du lycée Khatri Omar el-kseur, à leur tête le directeur **Mr Djoued Noureddine** et la conseillère d'orientation **Mme Barka Nabila** qui nous aidé à conduire ce travail dans de bonnes circonstances.*

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

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

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

**CHAFa Dalila & MOKRANI Malika**

# **Dédicaces**

*Je dédie ce modeste travail à :*

*La famille « CHAFA », mes parents qui mon toujours soutenu durant mes études, pour qui je témoigne ma profonde gratitude et reconnaissance, à ma mère qui m'a encouragé durant cette recherche et elle a été toujours à mes coté, ainsi que mon père. A mes adorables sœurs « Lynda \_Selma\_ Amira \_ Katia & Kamelia \_ Racha »*

*A mes chers cousins et cousines plus particulièrement Ikram et Imane.*

*A mes très chères copines : Sima, Lysa, Djohra, Nina et Chanez.*

*Sans oublier ma binôme MALIKA à qui je dis merci pour sa compréhension tout au long de la réalisation de ce travail.*

**Dalila**

## **Dédicaces**

*C'est avec une grande fierté que je dédie ce modeste travail à ma famille plus particulièrement mes parents qui m'ont toujours soutenu et encouragé tout au long de mon parcours, qui m'ont appris la valeur de la science et de la patience, sans eux je ne serai pas devenu ce que je suis aujourd'hui.*

*A mes sœurs : Assia et Amina.*

*A mes frères : Meziane, Amine et Samy. Mes tantes Hayet et Samira*

*A mes cher oncles Amar et Rabah Mes cousins Yacine et Inès.*

*Je tiens à remercier ma binôme DALILA pour sa compréhension et sa patience tout au long de la réalisation de ce travail.*

**Malika**

### Liste des tableaux

<b>Tableau 01</b>	Critères du groupe de recherche	p.34
<b>Tableau 02</b>	Critères d'analyse du dessin	p.44
<b>Tableau 03</b>	Critères d'analyse du récit	p.46
<b>Tableau 04</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 01	p.52
<b>Tableau 05</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 02	p.53
<b>Tableau 06</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 03	p.55
<b>Tableau 07</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 04	p.57
<b>Tableau 08</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 05	p.59
<b>Tableau 09</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 06	p.61
<b>Tableau 10</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 07	p.63
<b>Tableau 11</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 08	p.65
<b>Tableau 12</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 09	p.66
<b>Tableau 13</b>	Grille d'analyse AT.9 de cas 10	P67

# *Sommaire*

## **Introduction**

### **Cadre général de la recherche**

La problématique .....	01
Les hypothèses .....	04
Opérationnalisation des concepts.....	05

### **Partie théorique**

#### **Chapitre 01 : Adolescence et échec scolaire**

Préambule... ..	06
1. Définition de l'adolescence.....	06
1.1 Le développement physique .....	06
1.2. Le développement psychologique .....	07
1.2.1 La vie sociale de l'adolescent .....	07
1.2.2 La vie affective et cognitive de l'adolescent .....	08
2. Définition d'un l'élève.....	09
2.1 Définition de l'échec scolaire .....	09
3.Types d'élèves en échec scolaire .....	10
4.L'apparition de l'échec scolaire... ..	11
4.1 Les théories explicatives de l'échec scolaire... ..	12
5. Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence... ..	13
6. Les situations psycho affectives particulières .....	15
7.Les risques psychosociaux.....	16
7.1 définition .....	16
8. Facteurs liés à la dynamique individuelle .....	16
8.1. Facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages .....	18
8.1.2 Le redoublement.....	20

## Chapitre 02 : La représentation de soi.

Préambule .....	22
1. Définition de soi et représentation de soi .....	22
1.1 définition de la représentation de soi .....	23
2. Aperçu Historique sur le concept de soi.....	24
3. Le moi et le soi .....	25
4. La genèse sur la représentation de soi .....	26
4.1 Organisation et des représentations de soi .....	28
4.2 Contenu des représentations de soi .....	28
5. Méthodes d'évaluation des représentations de soi.....	29

## Chapitre 03 : méthodologies de recherche

Préambule... ..	31
1.La méthode de recherche... ..	31
1.1étude de cas .....	32
2.Présentation du lieu de la recherche.....	32
3. Présentation du groupe de la recherche.....	32
3.1Critères d'inclusions de groupe de la recherche.....	32
3.1.2 Critères d'exclusions de groupe de la recherche.....	33
4. Les outils de recherche... ..	34
4.1 L'entretien clinique .....	34
4.1.2 Le guide d'entretien .....	36
4.2.1Le test AT.9.....	36
4.2.2Les origines du test AT.9.....	36
4.2.3 Description de test AT.9 .....	37
4.2.4 Principes de test AT.9.....	37
4.2.4.1Éléments posant « le problème » .....	37
4.2.4.2Les éléments « embrayeurs ».....	38
4.2.4.3Les éléments complémentaires.....	38
4.2.5Expérimentation du test et type de réponse.....	39
4.2.5.1Les thèmes héroïques (HE) .....	39
4.2.5.2Les thèmes mystiques (MY).....	39
4.2.5.3Les thèmes synthétiques .....	40
4.2.5.4Les univers mythiques de type double –univers existentiel .....	40
4.2.5.5Double univers existentiel de forme diachronique .....	41
4.2.5.6Double univers existentiels de forme synchronique .....	41
4.2.6L'analyse du test AT.9 .....	41

4.2.6.1 Analyse du dessin.....	41
4.2.6.2 L'analyse du récit.....	43
4.2.6.3Concordance dessin récit.....	45
4.2.6.4 Contenu existentiel.....	46
4.2.6.5L'implication.....	47
5.Le déroulement de la recherche.....	48
Synthèse.....	49



**Chapitre 4: Présentation et analyse des données et discussion des hypothèses**

Préambule .....51

1. Critères de perturbation de la représentation soi..... 51

2. Présentation et analyses des cas..... 51

3. Discussion des hypothèses..... 72

Conclusion ..... 75

Liste bibliographique.....

Annexes .....

## INTRODUCTION

Le phénomène de l'échec scolaire est l'un des problèmes les plus difficiles dont souffrent les pays du monde en général et l'Algérie en particulier, en raison de ses effets négatifs sur le processus de progrès et de développement de la société, d'autant plus qu'elle est Contribue de manière significative au manque d'intégration des individus dans le développement de la société, où le décrochage des élèves en les différentes étapes de l'éducation sont parmi les causes du chômage, et l'obsession de tout éducateur et chercheur d'une génération prometteuse.

Ce phénomène appelle un suivi continu, l'identification de ses cas et un travail pour l'éliminer.

Il n'est pas caché à tous l'impact de cet échec sur le processus d'enseignement et d'éducation, ainsi que sur l'élève décrocheur lui-même, et cet effet peut s'étendre à tout ce qui entoure l'élève, il nous faut donc rester debout étudier ce phénomène, en connaître les causes et contribuer à son traitement. L'échec scolaire peut se traduire par un redoublement, un retard scolaire, un abandon scolaire sans achever le cycle (Best, 1997) ou encore de mauvaises notes (Gimeno, 1984). Weil-Barais (2001) rappelle qu'il existe plusieurs indices de l'échec scolaire : taux de redoublement, entrée précoce au lycée professionnel, orientation vers l'éducation spécialisée, abandon scolaire...

Et cet échec n'affecte l'adolescent non seulement dans son parcours scolaire mais également dans son développement, la construction de sa personnalité, de son soi et spécifiquement sa représentation de soi.

Nous dirons que la représentation de soi est constituée d'un agrégat de souvenir, de traces mnésique sédimentées en couches successives, qu'elle est la résultante de la confrontation permanente du sentiment de soi avec les attentes du monde extérieur et avec les idéaux du moi. (Sanglade, 1990, p12)

Des études démontrent que le concept de soi est l'un des facteurs qui influe sur le rendement scolaire.

La représentation de soi influence de nombreux domaines de la vie, y compris les résultats scolaires, mais l'échec scolaire **influence-t-il également la représentation de soi des adolescents en échec scolaire?**

## INTRODUCTION

**Dans notre étude portée sur le thème « la représentation de soi des élèves en échec scolaire : étude clinique qualitative, comparative entre 10 cas », de ce fait notre recherche s'est appuyée sur un plan de travail qui comporte les éléments suivants :**

Après avoir terminé la partie théorique qui est deux chapitres le premier sur l'adolescence et l'échec scolaire et le deuxième chapitre sur la représentation de soi, nous passerons à la partie pratique où nous aborderons le troisième chapitre, dans lequel nous présenterons la méthodologie, le lieu, le groupe de recherche, la méthode utilisée et le déroulement.

Le quatrième chapitre concerne la présentation, l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats.

A la fin nous terminerons notre travail par une conclusion qui englobe le déroulement de notre recherche

### 1. Problématique :

L'échec scolaire est au premier plan des préoccupations dans le monde de l'éducation et intéresse plusieurs catégories de personnes : pédagogue, sociologue, et psychologue qui lui consacrent des études et des enquêtes sous leurs différents angles d'observation.

L'échec scolaire est un problème qui préoccupe grandement les sociétés dites développées. La mobilisation affective qu'entraîne la situation d'apprentissage est une des causes d'échec observé car elle interfère avec les processus des contrôles cognitifs. De fait, il s'est avéré utile pour des élèves en difficultés (troubles de la personnalité et retard mental important) d'instituer des formes de traitement telles qu'à la technique inspirée par la connaissance des difficultés cognitives en cause, s'ajoute la compréhension des processus affectifs mobilisés par l'acquisition d'un savoir.

Concernant l'échec scolaire Mircea (2006) considère l'échec scolaire comme l'incapacité des élèves de faire face aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences prévues par les programmes scolaires, de s'adapter à la vie scolaire, de répondre aux tests d'évaluation. Kulksar (1978) considère que l'échec scolaire apparaît quand les intérêts de l'élève et les exigences formulées par les méthodes didactiques sont en non-concordance. (Claudia salceanu, Raluca silvia Matei, 2017)

L'échec scolaire touche une multitude d'enfants et d'adolescents dans le monde. Il est d'ailleurs considéré comme l'un des grands problèmes du système éducatif actuel.

L'échec scolaire fait référence aux difficultés à atteindre les objectifs scolaires fixés par le système éducatif qui peut se manifester par obtention de mauvaises notes, quitter l'école, avoir un rendement scolaire bien en deçà du potentiel des capacités intellectuelles

Malheureusement, il est fréquent d'observer la présence de certains de ces comportements dans les écoles et les institutions pédagogiques

En Algérie, les chiffres des échecs scolaires sont alarmants, les déperditions causées par les échecs scolaires sont très importantes et le désarroi du corps pédagogiques, les résultats du premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012, ont été catastrophiques 80% des lycéens n'ont pas obtenu la moyenne et 20% ont réussi à avoir la moyenne, un autre constat liés à l'enseignement fondamental révèlent que les taux de redoublement s'intensifient de manière démesurée à partir de la 6AF, au niveau de la 9AF, le 1/3 des effectifs de chaque classe est composé

de redoublements.(Nawel,2012)

Selon l'expression de Cyrille (1996) : « l'échec est a bas bruit avec son cortège de notes blessantes, de remarques désobligeantes qui produisent l'ennui, il est aussi le symptôme central de toute psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent ».

Le redoublement décourage les élèves et par voie de conséquence, ne fait qu'augmenter leur retard scolaire, et chaque année, des milliers de jeunes abandonnent leurs études sans avoir terminé le cycle engagé parfois même alors qu'ils n'ont pas atteint l'âge de 16 ans. (coslin pierre G.,2002,p55).

Les élèves en milieu scolaire sont sensibles à la perception de leurs compétences qu'ont leurs parents, pairs et enseignants et leur confiance en eux reflète en partie ces perceptions, les messages de leur entourage (soutiens, encouragements, critiques, conseils, attentes) ont une influence et font donc évaluer aussi leur confiance en leurs capacités d'apprendre (Calin,2010, p74).

En plus des effets négatifs de l'échec scolaire l'élève adolescent passe par une période d'adolescence très difficile et sensible à dépasser ou l'adolescent essaye de confirmer sa personnalité. Cette période se caractérise par des changements physique et hormonales qui reflète directement sur l'aspect psychologique et notamment scolaire de ce dernier. De ce fait, elle est la phase d'identification et de l'autonomie, ce qui fait d'elle une phase à risque sur le sujet. Pour cela elle doit être supervisée par les adultes, afin de comprendre le sujet et de l'orienter et de l'aider à surmonter les différents troubles qui peuvent l'affecté.

Ainsi, elle est une période cruciale et riche de la vie, une période de crise dont la mesure ou de grands changements psychologiques s'opèrent même si elle n'est pas toujours traversée avec souffrance elle implique des changements nécessaires qui permettront aux adolescents de devenir des adultes. (Charlotte. 2004, p87)

L'adolescent est très sensible au regard et au jugement des adultes ainsi qu'à ceux des pairs de son âge, ce qui fait que tout échec scolaire peut l'exposer à des effets négatifs sur le plan psychologique et social. Selon la théorie du développement psychosocial d'Erikson, d'après laquelle la personnalité se développerait par étapes, l'adolescence correspond à la conformation de l'identité. Erikson a appelé cette étape « recherche d'identité vs dispersion des rôles » et elle coïncide avec la crise de l'adolescence (**Erikson.** 1963). Ainsi, l'échec scolaire peut représenter un obstacle significatif dans la recherche d'identité de l'adolescent, car il peut affecter sa confiance en soi, son estime de soi et son sentiment d'appartenance sociale.

Cette expérience d'échec peut également influencer les choix futurs de l'adolescent en termes de carrière et d'orientation académique, et avoir un impact sur ses relations avec ses pairs et sa représentation de soi-même.

La représentation qu'a un adolescent sur soi-même se manifeste au travers d'un ensemble de perceptions, de sensations, de ressentis émotionnels qui s'imposent face aux sollicitations du monde extérieur ( Mara. 2022). Chaque sollicitation qui lui parvient est filtrée à travers cet ensemble, sans qu'il en ait nécessairement conscience, mais en considérant ces perceptions comme vérité. Il est important de noter qu'il n'y a pas de représentation objective de soi-même. La perception que l'adolescent a de lui-même peut varier en fonction des situations, de ses succès ou de ses échecs. Cette perception fluctue car elle est étroitement liée à ce qui lui arrive dans sa vie.

La représentation de soi agit comme un filtre omniprésent, reposant sur notre système de critères et de jugements qui sont enracinés physiquement dans notre corps. Il ne s'agit pas d'un système éthéré, mais d'un processus concret et tangible. En tant que concept opératoire pour les psychanalystes, la représentation de soi est définie comme « un principe unificateur qui centre l'étude du fonctionnement psychique sur le sujet tel qu'il se vit dans son corps et son univers relationnel » (Rauche de Traubenberg, 1990). Cela permet d'évaluer cliniquement la qualité globale de l'identité de l'individu ( Nina.1990,p 17) . La représentation de soi est située au carrefour des expériences corporelles et relationnelles, des investissements narcissiques et objectaux, et englobe des éléments tels que l'image du corps, l'identité et les identifications.

Des chercheurs (Rausch de Traubenberg,1990 ; Andronikof-Sanglade,1990) ont analysé plus en détail la représentation de soi, en identifiant notamment les facteurs Rorschach qui la traduisent. Elle est également considérée comme un contenant fantasmatique du sujet, reflétant son unité, sa cohérence, son niveau de développement et ses investissements narcissiques. De plus, la représentation de soi se manifeste à travers l'attitude perceptive, la capacité d'engagement kinesthésique, le monde relationnel assumé par le sujet, ainsi que dans les contenus et les affects exprimés (Neslihan,Tevfika, Levent, 2005,p310). Notre recherche, intitulée "La représentation de soi des élèves en situation d'échec scolaire : étude clinique qualitative et comparative de 10 cas", explore une problématique centrée sur la question suivante :

**Comment elle est la représentation de soi des élèves en échec scolaire à partir de test AT.9 ?**

### **2. Les hypothèses :**

#### **2.1 hypothèse général :**

- La représentation de soi des élèves en retard scolaire est perturbée.

#### **2.2 hypothèse partielle :**

- Les adolescents scolarisés en échec scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire.

#### **Les raisons du choix de thème :**

Le choix de thème revient à découvrir à quel degré l'échec scolaire influence sur la qualité de la représentation de soi des adolescents pendant la période de l'adolescence qui est sensible soit sur le côté physique ou psychologique.

#### **Objectifs de la recherche :**

- Chercher l'effet de l'échec scolaire sur la représentation de soi des adolescents.
- Analyser la situation des élèves en échec scolaire et évaluer la qualité de leurs représentations de soi.
- Attirer l'attention des parents et le corps pédagogique sur l'influence de l'échec scolaire sur le comportement des adolescents scolarisés.

### **Opérationnalisation des concepts**

#### **a) La représentation de soi :**

La représentation de soi perturbée dans notre recherche se manifestent dans le test AT.9 à travers les critères présenter dans la page 51.

#### **b) Définition de l'adolescence scolarisé :**

L'adolescence est une étape du développement de l'individu qui lui permet de passer du statut de l'enfant à celui d'adulte, et dans notre recherche, l'âge des adolescents scolarisés au niveau de lycée Mixte d'elkseur Bejaia variait de 14 à 18 ans.

#### **c) L'échec scolaire :**

Dans notre recherche le retard scolaire il s'agit des élèves de la 1<sup>er</sup> année science expérimentale scolarisée au niveau du lycée Mixte Khatri Omar El-kseur, qui ont redoublé l'année scolaire en moins une fois, et qui ont une moyenne inférieure a 10 dans le deuxième trimestre.



## **Préambule**

Dans ce chapitre, nous parlerons de l'adolescent en général et des changements physiques et psychologiques qui surviennent durant cette période, puis en va aborder la définition de l'échec scolaire de son apparition, ces théories explicatives, les troubles de la scolarité liés à l'échec scolaire, le désintérêt scolaire, les situations psycho-actives, les risques psychosociaux, le parcours et la définition du redoublement, et enfin l'orientation entre choix et exigence comme source de détresse.

### **1. Définition de l'adolescent :**

L'adolescence est l'âge du changement comme l'étymologie du mot l'implique : adolescence signifie en latin « grandir », entre l'enfance et l'âge adulte. E. Kestemergers souligne qu'on dit souvent à tort que l'adolescent est à la fois un enfant et un adulte, en réalité il n'est plus enfant, et n'est pas encore un adulte.

Les termes de l'adolescence et de l'adolescent sont apparus dans la langue française entre XIII – XIV siècle. Ils proviennent du verbe latin « adolescere » qui signifie « grandir ». L'adolescence est une période de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte. Elle se caractérise par une poussée instinctuelle rapprochant l'enfant de l'homme ou de la femme sur le plan physique. Il s'ensuit une situation de déséquilibre qui peut se manifester à travers de nombreux symptômes qui sont regroupés sous l'expression crise de l'adolescent. Un temps où l'équilibration culturelle est remise en question par les maturations organiques.

Donc on peut déduire que cette période évolue finalement vers une réorganisation créatrice de la personnalité. (COSLIN, 2002 p 5-12).

L'adolescence : époque de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue, et l'âge adulte. Il s'agit d'une « période ingrate » marquée par les transformations corporelles et psychologiques. Elle débute vers l'âge de 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans.

#### **1.1. Le développement physique :**

Le processus pubertaire modifie considérablement le corps de l'adolescent, ces modifications physiologiques de la puberté s'expriment :

**a) Au niveau génital :** avec le développement des organes génitaux et des caractères sexuels secondaires : tels que l'apparition d'érection avec éjaculation, l'apparition des règles, la pilosité, les seins etc.

**b) Au niveau général :** avec le développement de la taille, des muscles etc. Ces changements ont des répercussions majeures sur le psychisme et sur la relation à

l'autre puisque, comme le dit Freud (1905), l'adolescent « découvre l'objet sexuel chez autrui.

M. Klein, a. Freud, Winnicott, Jacobson, considèrent ces transformations pubertaires comme sources potentielles de conflits en ce sens qu'elles réactivent angoisse, culpabilité, ambivalence, croyance, infantiles. (Bénony , 2002, p12).

### **1.2.Le développement psychologique :**

Ces métamorphoses pubertaires qu'elles soient précoces ou normales ou tardives, peuvent avoir des répercussions affectives et sociales, il Ya imbrication des transformations physiques et psychiques qui obligent à une appréhension globale de l'adolescent, les pulsions et besoins nouveaux qui émergent ont fait disparaître l'inquiétude de la période précédente et impose une rupture avec l'enfance. (Ibid., p193).

#### **1.2.1 La vie sociale de l'adolescent**

Du point de vue de la relation à l'autre, l'adolescence est caractérisée par deux phénomènes essentiellement, à savoir le besoin d'indépendance par rapport à l'autorité et le désir d'appartenance à un groupe.( Alvin, Marecelli , 2005, p 35).

D'un point de vue ethnologique, J. Balegamire Bazilashe nous apprend que :

L'adolescent est reconnu comme socialement différent des autres classes d'âge dans 100% des cultures et sociétés.

- Il existe un mot spécifique pour le définir dans 40% de ces sociétés et un signe non verbal dans 80% des cultures.
- On sait encore que l'adolescent subit un rite d'entrée (du type séparation marginalisation ou acceptation) dans 75% des cultures.
- Dans la majorité des cultures, l'adolescent passe 70% de son temps avec des adultes de même sexe contre seulement 10% avec des pairs de même sexe.
- Enfin, son comportement antisocial est systématiquement observé chez 45% des garçons contre 20% des filles.

Dans de nombreuses civilisations, l'entrée dans la vie sociale adulte est marquée par des rites d'initiation, qui ont pour but de préparer l'individu aux épreuves de la vie. A l'heure actuelle, l'apprentissage social semble plus difficile que dans les sociétés primitives : La découverte de l'amour est accompagnée d'une quantité de problèmes à résoudre (expériences décevantes, sexualité, maladies sexuellement transmissibles,...). L'adolescent doit également faire face à de nombreuses inquiétudes concernant son avenir professionnel, sa relation avec ses parents, la perspective de fonder un foyer, etc. En bref tout devient un obstacle à franchir ! (Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 36).

### 1.2.2 La vie affective et cognitive de l'adolescent

Concernant le rapport à soi, l'adolescent se lance dans une importante « campagne » d'affirmation de soi. Il se cherche et veut construire son identité. Celle-ci trouve des origines bien antérieures à l'adolescence puisqu'elle est un enjeu dès la naissance. Le fait d'être un enfant désiré ou non a des conséquences importantes sur l'image de soi et donc sur la construction de l'identité. (Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 37).

De plus, lors des premières années de vie, l'enfant prend conscience de lui-même à travers sa relation avec la mère ; Il découvre son corps au moyen des contacts physiques qu'il expérimente avec elle. On imagine alors l'ampleur des dégâts que peuvent causer des relations ratées entre la mère et l'enfant lors des premières années de vie. Au début de l'adolescence l'expression de soi est désorganisée mais à mesure qu'il accumule les expériences, l'adolescent se constitue une identité sociale. La distinction entre le Moi et le Non Moi se précise grâce aux interactions nouvelles qu'il a avec les adultes. Celles-ci lui permettent de recevoir en miroir sa propre image et ainsi d'intérioriser petit à petit qui il est. (Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 38).

Cette affirmation de soi est très instable dans un premier temps et l'adolescent alterne des comportements plus ou moins contradictoires. On constate encore que sur le plan cognitif l'adolescent développe la pensée « formelle » qui lui permet de réfléchir sur des situations abstraites, détachées des objets concrets. Ceci donne lieu à de nombreuses interrogations du type « qui suis-je? », « pourquoi suis-je ici? ». La pensée domine donc à ce stade du développement et on assiste à une augmentation des périodes de réflexion ou de rêverie.(Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 39).

A cet âge-là, il n'est pas rare que l'individu tienne un journal secret et vive dans deux mondes. Le premier serait celui de la réalité et le second une sorte d'asile intérieur où l'adolescent trouverait refuge lorsque la réalité extérieure le déçoit. Ce monde intérieur est alimenté de rêverie, de secrets, de réflexion, d'isolement, de communication avec soi et de divers sentiments. L'imagination prend également une part importante dans la vie mentale de l'adolescent. Celui-ci se construit une identité à travers des personnages auxquels il souhaite ressembler. Les chanteurs, acteurs ou autres sportifs deviennent alors des idoles et des modèles. (Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 40).

Bien souvent lorsqu'on parle d'adolescent on associe des événements ou des termes assez peu flatteurs. On pense alors à « rébellion », « conflits », « délinquance », etc. Pourtant tous les enfants ne connaissent pas une adolescence

aussi tumultueuse. Pour schématiser de manière grossière on peut distinguer deux profils types d'adolescents :

Le «**révolutionnaire**» : il est animé par un attrait pour ce qui est nouveau voire interdit et souhaite se distinguer de l'adulte. Cela se manifeste par une certaine excentricité dans le langage, les vêtements et le comportement.

Le «**rectiligne**» : son affirmation de soi se fait sans bruit, ses activités sont plus souples que celles du révolutionnaire, en d'autres termes il est mieux adapté à la vie réelle. Son imagination est moins prononcée, il est plutôt un homme (une femme) d'action. (Bazilash, Ditisheim et Marc, 1995, P 33 –P 41).

L'adolescent scolarisé procéduralement est l'élève qui est engagé dans ses études au niveau d'enseignement secondaire et son âge chronologique varie entre 15 - 19 ans

### 2. Définition d'un élève :

« On entend par élève tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts 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 élève faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois ». (OCDE, 2001p426)

« c'est tout personne fréquente un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maître, l'élève peut faciliter 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, 2002 p49)

#### 2.1 Définition de l'échec scolaire :

**L'échec scolaire** « C'est un phénomène massif et de société. Il présente certains traits particulièrement marquants, car parfaitement spécifiques, pour un œil averti ». (Carette, 2005, p. 13).

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

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

### 3. Types d'élève en retard scolaire :

- Type anti scolaire :

Des avertissements en raison de leur comportement, ils s'agitent, perturbent, s'absentent parce qu'ils ne parviennent pas à supporter les contraintes de la comportementales de la vie de classe, ils prolongent dans un avenir plus rêvé que pense (Cahen, 1996, p27).

### **3.1 Elève inhibé :**

Il se recrute parmi les introvertis, il manipule les objets, fait l'état d'un besoin de se rendre aux toilettes ou de boire un verre d'eau.

Il manifeste un grand désir de réussir, mais il ne parvient pas à se concentrer, il est anxieux avant et pendant les contrôles dont les résultats sont régulièrement mauvais, les enseignants remarquent qu'il lit mal les énoncés, et il ne répond pas verbalement aux questions posées. Il est sociable et bien accepté par ses pairs, il est sollicité par les parents de se mettre au travail, mais lui il a l'esprit ailleurs. Élevé inhibé obéit, mais il oppose par tout son comportement une fin de non-recevoir. Ce type recouvre la majorité des cas d'échec scolaire (Cahen 1996, pp27-28).

- Le type parascolaire :

Il est d'esprit anxieux, intelligent, mais il n'exerce pas ses facultés que dans les domaines étrangers aux problèmes scolaires il résiste à l'acceptation de loi commune, il choisit un domaine où n'ayant pas de compétences, c'est un spécialiste qui n'a que de faire de la culture dite générale. Il peut réussir s'il est encouragé et il souvent intelligent et inventif supporte mal l'échec (Cahen 1996 pp 28-29)

Le dilettante :

Il s'en approche par son aversion pour le scolaire, le programme et ses méthodes, il ne rejette pas l'ensemble de matières enseignées. Il choisit entre les matières et même il étudie rarement une question à fond par ce qu'il est rare que tous ses aspects l'intéressent. On est dans le peut mieux faire en arrivant au lycée, à l'université il n'arrive pas à s'adapter, à changer de méthodes ou en acquérir une il risque d'aborder et peut s'effondrer et perdre tous ses repères en pendant cette aura, ce prestige qui s'attache à toute réussite, même relative (Ibid. 30).

### **3.2 L'élève modèle :**

Il est généralement valorisé comme le produit idéal du système éducatif, il peut être mentionné, d'une étude sur l'échec. Ce type s'applique aux études d'une manière obsessionnelle pour gagner les louanges de ses parents et de ses

enseignants. Il se prépare à être facilement adulte. Il sacrifie le jeu au travail. Ce déséquilibre se manifeste en jugeant ses camarades de grossiers, de brutaux, il risque plus tard riches de diplôme mais pauvre en humanité, il peut devenir tyrannique vis-à-vis de ses enfants, ses élèves, ce n'est pas l'élève modèle qui vient à la consultation mais peut être ses enfants (ibid. pp30-21).

### **3.3 Le bon élève :**

On peut dire de lui « élève équilibre ou « adapté ou en « évolution en évolution, c'est celui qui aura progressivement acquis et sans travail forcené une certaine culture, une certaine capacité d'utiliser sa sensibilité, son intellect et sa mémoire. Le bon élève n'est pas nécessairement celui qui atteint l'excellence (ibid. P30)

### **4. L'apparition de l'échec scolaire :**

C'est en en 1960 qu'apparaît en France le terme « échec scolaire », auparavant, on ne parle que des insuccès exceptionnels ou « folkloriques » de certains élèves « les inadaptés », « les cancre » mais « l'échec scolaire » en tant que problème social ou en tant que phénomène massif est inconnu, pourtant des données statistiques de 1959- 1960 indiquent que plus de 25% des enfants redoublant le cours préparatoire, 60% des élèves de CM2 sont en retard, 50% à peine passent en sixième, 10% des jeunes seulement sont bacheliers et 50% de la population de plus de 25 ans n'ont aucun diplôme.

Très vite, au cours des années 60, on assiste à une « explosion de la notion d'échec scolaire » (Isambert-Jamati) qui va de pair avec « l'explosion scolaire » (celle des collèges), les réformes de 1959 et 1963 décident la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans et la création des collèges d'enseignement secondaire, le taux passe de 26% à 55%, le discours public insiste sur le rôle primordial qui revient à la scolarisation et à la formation dans le développement techniques et économique. C'est alors que « naît » l'échec scolaire » : il devient un « problème », à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire et un niveau d'étude « correct » deviennent la norme.

L'idée de collège pour tous (réformes Berthoin et Fouchet, vers 1960) et celle du collège unique (réforme Haby, 1975) « génèrent » l'idée « d'échec scolaire ».

Cette notion connaît une deuxième expansion celle des lycées et des universités dans les années 80 la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fixe de nouveaux objectifs au système scolaire : 100% des jeunes au niveau CAP-BEP et 80% au niveau baccalauréat, le taux de bacheliers passe de 25% en 1975 à 50% en 1990 ; dans la même préoccupation et la période, la proportion de jeunes scolarisés à 18 ans passe de 60% à plus, la peur de l'échec croissent en même temps que l'exigence de réussite.

Une « troisième vague » apparaît au tournant des années 90 avec le monstre du chômage du moment où la rentabilité de la formation scolaire s'affaiblit et le chômage touche les jeunes diplômés, la notion d'échec scolaire s'étend à toutes les filières d'enseignement qui ne garantissent plus l'insertion professionnelle et sociale, exemple de baccalauréat sont nombreux plus deux fois mais les bénéfices diminués dans la même proportion d'où le paradoxe de l'échec scolaire : plus « le niveau monte (Baudelot et Establet) et plus « l'échec scolaire » montre aussi. (Champy Philippe et al., 2002, p312-313).

### **4.1. Les théories explicatives de l'échec scolaire :**

Plusieurs théories ont été développées pour interpréter le phénomène de l'échec scolaire, en analysant les mécanismes et en précisant les causes, ces théories peuvent être classées en deux grands courants qui sont ; le courant psychologique et le courant sociologique.

#### **a) Les théories psychologiques :**

Expliquent l'échec scolaire par deux variantes, l'une génétique et l'autre psychoaffective.

- la première variante explique l'échec scolaire par des troubles et déficiences intrinsèques à l'individu qui peuvent être détectées par des tests, d'après cette théorie, l'intelligence est déterminée biologiquement.
- la deuxième met en rapport le processus de construction de la personnalité de l'enfant avec le déroulement de la société. Certains chercheurs ont établi des corrélations étroites avec l'échec scolaire et des situations psychoaffectives particulières. Durant les grandes étapes de sa scolarité, l'enfant va connaître des moments de rupture (du pré-primaire à l'enseignement supérieur en passant par le primaire et le secondaire). Chaque moment de rupture exige une adaptation à de nouvelles situations. Les enfants n'auront pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. (MBA. Essogho. 2011. P2)

#### **b) Les théories sociologiques :**

Expliquent l'inégalité des résultats scolaires des élèves qui sont classés en deux catégories :

#### **c) Les théories macrosociologiques et les théories microsociologiques ;**

- La première catégorie vise à expliquer les inégalités des résultats scolaires par les faits sociaux à partir de la structure globale de la société. (cf théorie de la

reproduction BOUDIEU et PASSERON et la thèse de BEAUDELOT et ESTABLET).

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

### **5. Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence :**

#### **5.1. Impact de l'adolescence sur la scolarité**

- La réactivation œdipienne modifie radicalement le rapport au savoir
- l'acquisition du savoir n'est plus prioritaire
- L'adolescent cherche à se dégager de la soumission parentale.
- Au lycée, la question de l'orientation
- L'expansion du champ cognitif
- l'investissement de la pensée personnelle (sa « vraie valeur »). (Catheline. 2011. P3)

Les exigences scolaires actuelles exacerbent la problématique de l'adolescence :

- l'organisation scolaire sollicite la passivité
- L'organisation actuelle sollicite le verbo-conceptuel (problèmes des difficultés d'apprentissage)
- La problématique du groupe (non travaillée)
- L'absence de finalité du collège. La question des filières au lycée. (Catheline . 2011. P4)
- Les pathologies de l'agir : les troubles du comportement L'agitation :  
Difficultés académiques, réaction par rapport à un stress ou un événement traumatique
- Attention à la psychologisation trop rapide une cause peut en cacher une autre. (Catheline . 2011. p5)



### **a) Les comportements agressifs :**

- La violence physique
- La violence verbale (il répond)
- Le harcèlement

L'émotion est à l'origine d'attitudes inadéquates. Importance de la pression des familles. (Catheline . 2011. p 6)

### **b) Les pathologies de la pensée :**

- l'évitement de la pensée
- L'inhibition du collégien : refus de se saisir de ce que la croissance apporte (anxiété de séparation et/ou de performance)
- L'inhibition du lycéen par sexualisation de la pensée
- Les états dépressifs. (Catheline . 2011. p7)

### **c) Les pathologies mixtes du comportement et de la pensée :**

- Les somatisations anxieuses (anxiété de séparation)
- Le refus scolaire anxieux
- La phobie « identitaire » (Catheline . 2011. P 8)

### **d)Le désintérêt scolaire :**

On ne peut réellement parler de désintérêt ou de désinvestissement scolaire que vers la préadolescence ou à l'adolescence. A cet âge, les apprentissages scolaires commencent à être intégrés dans une motivation interne, ce n'est plus du seul fait de plaire aux parents. Ce désintérêt est caractérisé par un fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui a trait à l'école, son inutilité, l'ennui qui en résulte. Il peut s'accompagner d'un absentéisme scolaire important et peut dans certains cas conduire à l'arrêt de la scolarité. Il peut témoigner d'une problématique plus profonde telle qu'un syndrome dépressif ou d'une perturbation de l'environnement familial (mésentente conjugale, deuil, chômage...) ou d'une entrée dans la psychose notamment lorsque le désintérêt est général, que l'on constate un repli sur soi et de l'apragmatisme (activité globale diminuée). (Bachir .2013)

## 6. Les situations psycho affectives particulières

Certains chercheurs ont établi des corrélations étroites entre l'échec scolaire et les situations psychoaffectives particulières. En premier lieu, la scolarisation est constituée d'étapes de rupture : la première survenant à l'entrée en maternelle, puis à l'entrée en primaire où le statut d'élève prend toute sa valeur, vient ensuite l'entrée au collège qui coïncide avec l'adolescence et enfin, l'enseignement supérieur qui marque l'accès à une certaine autonomie à la fois intellectuelle mais aussi affective. (Bachir .2013)

Chaque moment de rupture exige une adaptation nouvelle. Chacun réagit de façon différente à la séparation, tout dépend des mécanismes de défense établis lors des premières séparations maternelles et s'il a été victime de carences affectives. Chaque rupture réanime les conflits liés à la séparation, elle ravive les angoisses précoces. Les enfants n'ont pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. Certains éprouvent des troubles qui affectent leur comportement.

Cela peut se caractériser par un refus net de l'école, de l'inhibition intellectuelle ou des troubles névrotiques plus importants. (Bachir . 2013)

D'autre part, l'équilibre psychoaffectif familial est indispensable à une bonne scolarité. Si le climat est tendu (divorce, deuil, chômage, mauvais traitements...), les réactions de l'enfant face à ces distorsions risquent d'affecter ces performances scolaires. Dans ces différents cas, tout dépendra une fois de plus de la construction de la personnalité de l'enfant, et des mécanismes dont il dispose pour faire face à ces situations. (Bachir .2013)

La rivalité fraternelle peut également être une source d'échec scolaire. L'enfant qui ne veut pas entrer en compétition et qui est le plus fragile affectivement, est capable de développer un complexe d'infériorité, des sentiments de dévalorisation, et une attitude d'impuissance devant les difficultés. Enfin, je souhaiterais aborder le problème de l'attitude de certains parents face à l'école. Le degré de motivation par rapport au but de l'école est primordial. Selon un certain nombre d'auteurs, un bon climat éducatif familial joue en faveur d'un meilleur équilibre de la personnalité de l'enfant ce qui assure une meilleure disponibilité des processus mentaux. Dans le cas contraire, il serait un facteur de mauvaise adaptation scolaire. (Bachir .2013)

L'école peut parfois, être totalement dévalorisée, dénigrée par l'ensemble de la famille, l'enfant reproduira alors un schéma familial en échouant et en marquant des comportements d'opposition. Mais le plus souvent, on rencontre

l'attitude opposée, son image est surinvestie notamment en relation avec l'angoisse véhiculée par le chômage. Dans ce cas, certains enfants vont se soumettre aux exigences des parents et annihiler ainsi une partie de leur personnalité, mais ils ne seront en aucun cas à l'abri d'une réaction plus tardive, à l'adolescence par exemple,

où les réactions d'opposition sont exacerbées. D'autres refusent, cette autorité oppressante, et transfèrent souvent leur agressivité sur leur professeur.

L'école étant alors perçue comme une institution coercitive (il s'agit d'un transfert de l'agressivité d'un objet vers un autre objet, ce phénomène est le plus souvent inconscient). Ou bien encore, l'hyper investissement par les parents des résultats scolaires, leurs contrôles et leur vigilance plus ou moins obsessionnelle, perfectionniste et incessante du travail de l'enfant peuvent entraîner un renoncement, voir un refus scolaire total. (Bachir .2013)

### **7. Les risques psychosociaux :**

#### **7.1 Définition :**

Oser utiliser le terme de « risques » et envisager la notion de RPS en milieu scolaire pourrait apparaître comme une transgression face à l'idéalisation encore souvent de mise, de l'école, comme espace d'épanouissement personnel. L'espace scolaire a en effet été longtemps sacralisé : longtemps réservé à une élite masculine, l'instruction est devenue progressivement accessible à tous et présentée comme une chance, source inévitable de mieux-être. En accueillant tous les élèves, de tout âge, de tout sexe et de toute catégorie sociale, l'institution scolaire devait être l'espace de la liberté, de l'égalité et l'assurance d'un devenir meilleur. Mais la démocratisation de l'enseignement s'est faite en proposant un modèle unique d'établissement et de méthodes pédagogiques. Si des structures spécialisées existent, elles ne sont envisagées que comme des solutions « par défaut » au modèle classique de classe et d'enseignement et restent vécues, pour ceux qui s'y trouvent affectés (et leurs proches) comme un échec de la scolarisation traditionnelle. La « réussite scolaire » reste plus que jamais corrélée aux résultats scolaires, c'est-à-dire aux notes et plus précisément à celles obtenues dans les matières scientifiques. La vie de nombreux écoliers n'est donc pas ce long parcours tranquille idéalisé par le monde adulte. (Romano. 2016. p15)

Envisager les RPSS en milieu scolaire, c'est admettre la réalité du stress scolaire et le fait que l'institution scolaire, comme la scolarisation, puissent être à l'origine

de souffrances spécifiques ; c'est aussi reconnaître la réalité des incidences des modalités de la scolarité sur la santé des élèves.

Envisager la notion de « risque psychosociaux », c'est considérer que ces contextes de stress ont une incidence négative sur la santé de ceux qui y sont exposés ; hypothèse largement confirmée dans le milieu professionnel. C'est aussi envisager non seulement les conséquences de cette exposition aux agents stressants mais aussi le ressenti de celui qui les vit. Il existe pourtant une spécificité des risques psychosociaux en milieu scolaire en raison du contexte scolaire, de ses modalités d'organisation des enseignements et de gestion des élèves et des personnels... Cette proposition nous permet d'inscrire les RPSS à l'interface de l'élève et de sa scolarité, comme « toute source de stress en milieu scolaire, susceptibles de nuire à l'élève sur le plan physique, psychologique, scolaire et ayant de possibles répercussions sur sa vie personnelle, familiale, sociale et sur sa scolarité. Ces conséquences pouvant être immédiates, durables ou s'exprimer en différé, des mois voire plusieurs années plus tard ; ces répercussions pouvant hypothéquer son devenir ». Cette définition nous permet ici de rappeler que la santé psychique de tout individu ne se résume pas à une dynamique individuelle mais qu'elle engage également des enjeux liés aux processus inter psychiques ; aux incidences relationnelles interpersonnelles tout autant qu'au contexte institutionnel dans lequel l'élève évolue ; et ceci quel que soit son âge. Elle nous amène également à reconnaître l'importance de la temporalité dans la vie d'un élève et à comprendre que des situations de stress cumulé peuvent hypothéquer durablement son développement et sa scolarité si rien n'est proposé pour y remédier. (Romano . 2016. p 17)

### **7.1.2 Les risques psychosociaux (RPSS) :**

Les manifestations des RPSS peuvent être multiples et il nous semble important d'envisager dans un premier temps leurs principales causes – en précisant ici que sont concernés aussi bien les élèves que les professionnels de l'institution scolaire. (Romano . 2016. P 18,19)

### **8. Facteurs liés à la dynamique individuelle :**

Manque de ressources antérieures qui auraient pu permettre une meilleure gestion du contexte stressant : sentiment de sécurité intérieure fragile ; faible estime de soi ; perte de confiance dans le monde extérieur ; faible soutien intrafamilial ; pression parentale par rapport aux résultats scolaires et sur- exigence par rapport aux capacités de l'élève ; condition de vie personnelle empêchant toute

perspective d'investissement selon les attentes scolaires. (Romano . 2016. P 18, 19)

Facteurs liés à l'organisation de la scolarisation et ses règles internes :

- Élèves soumis à des enseignements sans aucune latitude décisionnelle, ce qui ne leur permet pas de s'approprier les savoirs et de donner sens à ce qui leur est enseigné.
- Conflit entre les valeurs familiales, les valeurs personnelles et celles du milieu scolaire.
- Conflit entre les règles édictées par l'institution scolaire et celles de l'organisation institutionnelle. – Inadaptation des horaires de classe aux rythmes biologiques des élèves.
- Changements incessants des emplois du temps.
- Devoirs scolaires donnés sans temps suffisant pour les rendre, contraignant les élèves à travailler dans l'urgence.
- Imprécision du contenu du règlement intérieur et contradictions entre intervenants sur son application (ex. : de sanctions différentes selon les enseignants pour la même transgression).
- Niveau scolaire avec enjeux importants en termes de passage de classes (de la maternelle au primaire ; du primaire au collège ; du collège au lycée) ou d'examen (classe de troisième avec le brevet ou de terminale avec le bac).
- Orientation arbitraire et imposée (en particulier pour les classes de lycée professionnel). (Romano . 2016. P 18,19)

### **8.1. Facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages :**

- Sur-exigence et contraintes excessives par rapport aux capacités de l'élève.
- Surcharge de travail, complexité et intensité des exigences (programmes à respecter, notes et moyennes à avoir, temps impartis pour rendre une interrogation ou un devoir, simultanéité d'apprentissages multiples).
- Rythme inadapté aux ressources personnelles
- . Manque d'autonomie.

- Injonctions paradoxales.
- Absence d'entraide et de travail collectif.
- Absence réitérée des professeurs et changements constants d'enseignants créant une incertitude angoissante dans l'organisation des journées. (Romano. 2016. P19)

Facteurs liés aux relations au sein de l'établissement :

- Manque de solidarité entre élèves et entre professionnels.
- Manque de relations et isolement au sein du groupe classe (pour les élèves).
- Agression/violence et sentiments d'insécurité ; situation de harcèlement scolaire.
- Absence de reconnaissance et dévalorisation.
- Tensions et conflits entre pairs ou entre élèves et adultes pouvant conduire à un véritable harcèlement.
- Manque de cohérence entre intervenants et disqualification des intervenants entre eux et devant les élèves.
- Management sinécure du chef d'établissement et remise en cause de sa légitimité par les enseignants et les parents. ((Romano . 2016. P20)

Facteurs liés à l'environnement scolaire :

- Conditions matérielles de scolarisation inadaptées : problème de l'ergonomie des bureaux, des chaises et des salles de classe, du manque d'hygiène des toilettes, etc.
- Nuisances physiques : bruit constant ; chauffage des salles de cours inadapté (trop froid ou trop chaud) ; éclairage inadéquat, pas de rideaux aux fenêtres en cas de soleil, etc.
- Insécurité de l'établissement scolaire.

Facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement :

- Difficulté économique de l'établissement scolaire (conduisant à la dégradation du matériel et des locaux ; pas de budget suffisant pour des heures supplémentaires et activités annexes telles que les sorties scolaires participant à la cohésion du groupe classe, etc.).

- Désintégration organisée des services de promotion de la santé en milieu scolaire : personnels médicaux-psycho-sociaux sans aucune valorisation et avec de secteurs et des missions ingérables. – Désacralisation de l'école et de ses professionnels.
- Perte du sens donné au savoir et aux apprentissages.
- Perte de confiance en l'égard de la réussite scolaire (le niveau d'étude et la réussite scolaire n'assurant plus la réussite professionnelle).
- Précarisation financière des professionnels comme des familles.
- Manque de moyens pour prévenir les RPSS.

Les causes relevées nous amènent à constater que sont à l'œuvre tous les éléments qui ne permettent pas d'assurer une continuité dans la prise en charge de l'élève (ou dans l'exercice de la fonction d'enseignant). Lorsque l'environnement apparaît sinécure, insuffisamment protecteur car inadapté aux ressources et aux besoins du sujet, les sources de stress sont inévitables. (Pour une école bien-traitante, prévenir les risques psychosociaux scolaires, (Romano. 2016. p 19, 20).

### **8.1.2 Le redoublement :**

Le redoublement a pour but de favoriser l'apprentissage des notions non acquises et de permettre de vivre des réussites en respectant les rythmes propres à l'enfant. Il semblerait, selon certaines recherches, que les effets escomptés ne soient pas réalisés dans la majorité des cas. Elles mettent en avant l'incidence négative du redoublement sur les plans scolaires, personnel et social. On observe peu d'amélioration du rendement scolaire (résultat dans la moyenne), des difficultés d'adaptation sociale et peu d'effet sur la maturation personnelle. La reprise d'une année scolaire a souvent des effets sur l'équilibre psychologique de l'enfant.

C'est un événement générateur de stress pour l'enfant et sa famille. Il peut également entraîner une baisse de l'estime de soi, l'enfant doute de lui-même, de ses capacités. La motivation pour le travail est difficile, souvent les élèves perçoivent négativement le redoublement et n'en voient pas les avantages, il est alors considéré comme un échec personnel et non comme une voie de réussite. Néanmoins, ce déclin du concept de soi ne se rencontre pas dans tous les cas. Il fluctue au cours de l'année en fonction des résultats obtenus. Les échecs multiples

contribuent à une baisse de la motivation et de la persévérance scolaire, dans ce cas le risque d'abandon scolaire est plus accru. Ce constat semble alarmant, néanmoins, un redoublement peut être nécessaire lorsqu'aucune des acquisitions indispensables au passage en classe supérieure n'a été faite. En effet, si l'élève passe sans les bases nécessaires, il se sentira vite dépassé en classe. Il risque de se retrouver souvent en situation d'échec par rapport aux autres élèves. (Bachir. 2013)

### **Synthèse :**

A l'adolescence, il est difficile pour un élève de définir ses intérêts en raison des nombreux changements qui surviennent dans sa vie, et en constate que le niveau scolaire des élèves baisse pendant cette période jusqu'à l'échec et lorsque l'on parle d'échec scolaire, on pense principalement à l'élève qui obtient de mauvaises notes, redouble, termine sa scolarité obligatoire avec des compétences de base insuffisantes,

L'échec peut entraîner des conséquences plus graves et destructrices pour le psychisme de l'élève et ses dommages peuvent varier selon la personnalité de l'adolescent et l'environnement qui l'entoure, ce qui peut menacer la stabilité de sa famille et donc rejaillir sur la société.



## Préambule

Dans ce chapitre, nous commençons par un bref historique sur le soi en philosophie en psychologie et en psychanalyse et puis on définira le soi et le moi, ensuite on définira la représentation de soi, en va voir la réflexion sur la représentation de soi, organisation des représentations de soi, Contenu des représentations de soi (un équilibre entre motivations internes et réalité), au final en a les méthodes d'évaluation des représentations de soi.

### 1. Définition de soi et la représentation de soi :

Le soi et la représentation de soi Concepts étroitement liés, le soi et la représentation de soi se construisent au cours du développement de l'enfant. Au fil des différentes étapes de maturation, l'enfant se constitue en tant que sujet qui peut dire « je ». Aussi, selon Sanglade (1990), « Là où existe une personne qui dit « je », devrait être un soi, c'est-à-dire une réflexion de « je » sur moi-même ». Le soi, toutefois, ne peut-être saisi, décrit directement, mais à travers la représentation que nous en avons. Après avoir précisé les fonctions du soi, nous déclinons les différentes composantes de la représentation de soi en nous appuyant notamment sur les définitions de Rausch de Traubenberg (1978, 1990) et de Sanglade (1983, 1990), dont le mérite est d'avoir permis d'objectiver cet outil conceptuel dans la pratique clinique et projective.

Le soi : est une notion antique introduite par la célèbre question métapsychologique du philosophe Socrate : « qui suis-je ? ». En psychologie, le soi est associé à la « conscience de soi » et ne peut se définir que par le sentiment que nous en avons. Il est particulièrement difficile à définir dans la littérature psychanalytique parce que principalement utilisé en relation avec d'autres concepts. Freud (1936) ne définit pas le soi comme une entité particulière de l'appareil psychique mais comme la façon dont le sujet s'appréhende. Il décrit sa construction selon 3 axes : un premier axe qui est le résultat du narcissisme infantile, un second qui a son origine dans l'expérience de toute puissance pour la réalisation de l'idéal du moi, et un troisième qui provient de la satisfaction de la libido objectale (Golse, 2008). Spitz (1979), qui a dégagé une conception intégrée de la genèse du soi, date son apparition au 15ème mois. Selon lui, le soi est : « le produit de la conscience du sujet d'être une entité sentante et agissante, séparée et distincte des objets de l'entourage » (Golse, 2008). Il renvoie à l'élaboration de l'expérience émotionnelle et somatique au fil du processus d'individualisation du

sujet. La conscience de soi émerge au huitième mois, avec le début des relations objectales, et le soi peut être compris comme le résultat de l'accroissement progressif de l'investissement objectal et de la structuration de plus en plus complexe du Moi qui prend conscience de la fonction du « Je » dans les relations objectales. Winnicott (1970) a pris en compte également le soi à travers un concept qui s'y apparente : le concept de Self. Le Self correspond pour lui à un développement psychique intimement lié au vécu corporel, qui se base sur le sentiment de la continuité d'exister, et désigne la personnalité corporelle intégrant les dimensions du biologique et du psychologique. Il se construit après les cinq premiers mois de la vie, au fil du détachement de l'enfant de la symbiose originare qu'il formait avec la mère. Le Moi atteint alors une certaine maturité et devient une entité différenciée de l'extérieur, ce qui donne à l'enfant le sentiment d'être réel et la conscience d'une identité.

Enfin, d'après Sanglade (1990), le soi représente le noyau concret de l'identité. C'est lui qui assure un lieu aux différents sentiments de permanence (c'est-à-dire le sentiment d'être au monde), de continuité (être le même aux différents moments de l'existence), de cohésion (se sentir unifié), et de cohérence (être sensé). Il se constitue à partir de toutes les expériences proprioceptives et réflexives de la vie. Les premières expériences corporelles ainsi que les images de soi-même que les autres renvoient vont permettre à l'individu d'établir les limites de son corps et de son psychisme, et l'amener ainsi à se considérer comme sujet à la fois distinct et semblable aux autres. C'est le soi selon elle qui contient, organise et donne sens à nos expériences. Ainsi, il serait « le dénominateur commun de toutes nos expériences ».

### **1.1. Définition de la représentation de soi :**

La représentation de soi Utilisé dans des perspectives variées selon les courants théoriques en psychologie, le concept de représentation de soi est un concept récent en psychologie clinique. Concept opératoire pour les psychanalystes, il est défini comme « un principe unificateur qui centre l'étude du fonctionnement psychique sur le sujet tel qu'il se vit dans son corps et son univers relationnel » (Rausch de Traubenberg, 1990). Complexe théoriquement, il permet de poser cliniquement la question de la qualité globale du fonctionnement identitaire de l'individu (Claudon, Claudel et coll., 2007).

Selon Sanglade (1990), la représentation de soi est le contenant fantasmatique fondamental du soi. Elle participe à l'élaboration mentale du soi, et permet ainsi

à tout à chacun d'assurer le sentiment de la continuité de son existence, de s'individualiser, et d'intégrer son évolution individuelle. Constituée de souvenirs successifs, elle se construit en interaction avec les premières expériences relationnelles et corporelles, et résulte de la confrontation permanente du sentiment de soi avec les attentes du monde extérieur et avec les idéaux du moi. La représentation de soi est donc tributaire du réseau de relations que nous constituons et dans lequel nous sommes pris, elle peut à chaque instant s'en trouver modifiée, s'éprouvant solide ou détruite, désirée ou rejetée. Aussi, Sanglade (1983) la situe comme étant "au carrefour de l'éprouvé narcissique et de la vie relationnelle". En étroite dépendance avec le schéma corporel et l'image du corps, la représentation de soi correspond à la troisième étape dans la construction du soi (Sanglade, 1983) :

- Initialement, le schéma corporel, qui s'élabore dans la période sensori-motrice de l'enfance, permet au sujet de se constituer dans un espace rythmé.
- Sous l'effet de la différenciation soi-non soi, l'image du corps se dégage progressivement du schéma corporel, et permet au sujet de s'éprouver dans le temps.
- L'image du corps annonce la représentation de soi dans la mesure où l'image de soi est inséparable d'un soi pour l'autre, et plus précisément au début de la vie d'un soi par l'autre (Winnicott, 1971). L'acquisition de l'identité se poursuit par l'élaboration des identifications qui vont permettre au sujet de se vivre et de se représenter dans ses interactions avec le monde et les autres.

Pour Sanglade (1990), la représentation de soi englobe donc l'image du corps, l'identité et les identifications. Représentation du sujet dans son intégration psychosomatique (Boizou, Chabert, Rausch de Traubenberg, 1978), la représentation de soi constitue selon Rausch de Traubenberg (1990) une « notion inconsciente qui recouvre autant l'image du corps fantasmé que les relations instaurées découlant de cette image et/ou la structurant ». Ainsi définie, la représentation de soi peut se comprendre comme la version psychologique de la notion psychanalytique de Moi-Peau qui donne corps à l'appareil psychique (Sanglade, 1990).

### **2. Aperçu Historique sur le concept de soi :**

#### **a) Dans la philosophie :**

Le soi est une notion antique ; Socrate le pose comme objet privilégié de connaissances on peut peut-être dire que toute l'histoire de la philosophie se fonde

sur une même interrogation : « qui suis-je », avec les deux réponses extrêmes, celle des anthropocentristes (je suis tous) et celle des jansénistes (je ne suis rien). Cette interrogation va jusqu'au doute radical sur soi-même : « suis-je ? demande Descartes. Peu à peu émerge la notion que « soi » n'existe que par rapport à l'autre. Heidegger l'exprime par « l'être au monde », l'être pour l'autre. Sartre pose que la limite de soi est l'autre, et avant lui Dostoïevski avait montré que la limite de soi est Dieu.

### **b) Dans la psychologie :**

Le soi est associé à la « conscience de soi », il ne peut se définir que par le sentiment que j'en ai. Il est une notion centrale pour le courant phénoménologique.

L'introspection permet de découvrir son soi profond. Toutefois, et en raison de ces connotations philosophiques et phénoménologiques, le soi sera longtemps absent de la panoplie terminologique et conceptuelle des psychologues.

### **c) Dans la psychanalyse :**

Le soi en tant qu'un concept utilisable dans la cure apparaît tardivement, c'est alors une entité théorique à part entière qui a la particularité de n'être pas théorique interne à l'analyste ; il est ce qui est propre au sujet. On pourrait dire que le patient apporte au thérapeute non pas un surmoi tyrannique, ni un ça explosif, ni un moi pathologique mais bien un soi-souffrant (Sanglade, 1990, p10).

## **3. Le moi et le soi :**

Hartmann qui, dès les années 30, a différencié le moi du soi. A sa suite, de nombreux auteurs ont fait référence au soi, et en particulier Winnicott et H. Deutsch d'une part, O. Kernberg d'autre part à travers l'analyse des aléas du narcissisme dans les états limités.

Enfin H. Kohut étudiant les troubles des personnalités narcissiques, élabore en 1971 une métapsychologie du soi extrêmement riche quant à ses implications théoriques et pertinente pour la clinique des personnalités narcissiques.

Kohut soutient que le narcissisme est l'investissement libidinal non pas de moi mais de soi, l'analyse de ses patients narcissiques et des modalités particulières de leur développement l'amène à une conception originale du développement libidinal et de la différenciation de soi.

Il pense en effet que libido narcissique et libido des objets ne se trouve pas un même continuum, l'une se transformant en l'autre, mais qu'elles se développent parallèlement (côte à côte), chacune allant de niveaux archaïques à des niveaux plus élevés.

Cette conception de celle de M. Mahler par exemple qui propose un schéma plus linéaire, allant de l'autisme à la symbiose puis à l'autonomie. Individuation différente aussi de la conception de Freud pour qui la libido est d'abord auto-érotique, puis narcissique, puis objectale.

A travers toutes ces conceptions, se dégage la notion que le soi représente ce qu'il y a de plus intime dans chacun de nous, le noyau concret de notre identité. C'est lui qui nous assure notre sentiment de permanence, (être) de continuité (être le même aux différents moments de notre existence), de cohésion (être unifié), de cohérence (être sensé), le soi est ce qui fonde l'identité du sujet, il est la gestalt qui contient, organise et donne sens à nos expériences proprioceptives et réflexives de la vie : premières expériences corporelles (posturales, rythmiques, sensations et perceptions) renvoient le regard de la Mère, bien sûr, mais aussi tous les regards des personnes qui sont investies libidinalement le soi primitif, sentiment obscur de soi-même, se cristallise sans doute alors des premières expériences de miroirs de l'enfant, c'est là qu'on peut situer la naissance de l'image de soi, c'est-à-dire d'une représentation finie d'un objet-soi distinct des autres objets, aimable et pensable (Sanglade, 1990, p11).

#### **4. La genèse sur la représentation de soi :**

La représentation de soi se construit dès l'enfance, elle continue en dépit des périodes tourmentées inévitables qu'il a eues au cours des deux premières années.

La représentation de soi est une structure de permanence fondée sur la continuité temporelle de l'unité de plaisir intériorisée, issue elle-même de la continuité du plaisir des transformations corporelles réciproques vécues lors des interactions : structure de permanence qui se construit simultanément à la construction de la permanence de « l'objet-mère » lors de la période préverbale.

- la représentation de soi procède donc d'une perte assurée, en absence de l'autre.
- Les premières activités symboliques du jeune enfant, soutenues par une dynamique de

fantasme d'action, manifeste précocité à se présenter : toucher, se toucher, se mobiliser, dans l'espace, ainsi que les écholalies, les échos mimiques, les échos praxies, toutes les activités rythmiques qui sont autant d'épreuve de la représentation de soi. . (Aucouturier, 2005,p123)

-Toutes les productions symboliques de l'enfant même c'elles qui s'emblent les plus lointaines, comme les identifications, sont toujours des formes pour se représenter, pour « parler de soi ».

-la représentation de soi ininterrompue contient l'énergie pulsionnelle des fantasmes d'action et permet à l'enfant de vivre :

- le plaisir de continuité de ses limites corporelles ainsi que le plaisir de la continuité de l'espace et du temps.

- le plaisir de la continuité de la vie physique, de son désir d'être et de vivre émotionnellement.

- le désir de la continuité de la pensée associative, anticipatrice de relation et d'action imaginée.

- la représentation de soi est un contenant de pensée : « un contenant de pensée n'existe pas en soi, il est une représentation inconsciente, celle qu'un sujet à de lui comme enveloppé, unifié, grâce à l'intériorisation d'un certain nombre et d'une certaine qualité d'expérience limites somato-physique qui perdure dans le champ du non-conscient, voire de préconscient, elle est un contenant actif indispensable au plaisir d'être soi, au plaisir de rêver, d'imaginer et de penser. Mais toutes difficultés, ou déchirement de l'unité de plaisir

dus à un monde intrusif, violent, excitent, crée une perte de la continuité de soi qui a pour conséquence des troubles de la représentation de soi qui peuvent être plus ou moins grave et relever d'une aide thérapeutique pourront apparaître , dans les cas plus grave, la perte de la reconnaissance de l'image dans le miroir ; de même pourront apparaître un sentiment de corps déformé et celui « d'être mal dans sa peau » qui peut être associé à des syndromes de dépersonnalisation , d'hypocondrie de dyspraxie marquée par une maladresse importante.(Aucouturier, 2005, p123)

### 4.1. Organisation des représentations de soi

Les représentations qu'une personne possède concernant elle-même sont stockées dans sa mémoire être amené à modifier cette dernière, dans son contenu ou dans l'importance qu'il lui accorde. Par exemple, lorsqu'un individu se définissant comme étant créatif dans son travail (représentation de haut niveau) est confronté à une série d'échecs professionnels (représentations de bas niveau), il peut soit modifier cette représentation en se définissant comme étant avant-gardiste, soit lui accorder moins d'importance au profit d'autres aspects, comme ses capacités de collaboration. Les changements dans les représentations de soi ne sont pas toujours faciles à opérer, car ces dernières sont liées les unes aux autres et les modifications de certaines représentations peuvent affecter celles du même niveau hiérarchique, comme celles des niveaux supérieurs ou inférieurs.

Ainsi, les représentations les plus facilement modifiables seraient celles possédant le moins de lien avec les autres ainsi que celles ayant le moins d'importance pour l'individu. (Bequet,C, Quinette,P& Eustache,F.2016)

### 4.2. Contenu des représentations de soi :

Un équilibre entre motivations internes et réalité. Outre cette résistance structurale au changement des caractéristiques identitaires, il existe des dynamiques affectives qui structurent le contenu des représentations de soi.

Ces dernières sont en effet, en grande partie, subjectives et chargées affectivement. Les études se focalisant sur la dimension affective du concept de soi, c'est-à-dire le regard que la personne porte sur elle-même, utilisent le terme d'image de soi. Il existerait une inclinaison à posséder une image de soi positive plutôt qu'une représentation de soi réaliste. Et pour cause, parmi les nombreux bénéfices d'une image de soi positive, le principal semble être une bonne santé sur le plan psychique se traduisant entre autres par la capacité de poursuivre ses buts et activités dans différents domaines. La positivité de l'image de soi semblerait dépendre de la distance entre le concept de soi actuel et le soi idéal, qui correspond aux objectifs de l'individu et à ce qu'il aspire à devenir. En se représentant le soi actuel sous une lumière plus avantageuse, les individus peuvent réduire cette distance pour entretenir une image de soi positive.

Sur le plan cognitif une image de soi positive peut être maintenue en se focalisant sur ses caractéristiques valorisantes ou en se protégeant des informations négatives.

Pour être perçues comme étant menaçantes pour l'image de soi, les informations négatives doivent concerner soit les représentations de haut niveau d'abstraction (par exemple « je suis une personne intelligente » versus « je suis bon en calcul »), car leur modification entraînerait un conflit avec les nombreuses représentations qui leur sont associées, soit concerner les représentations considérées par l'individu comme étant importantes ou hautement caractéristiques de son identité. (Bequet,C, Quinette,P& Eustache,F.2016)

### **5. Méthodes d'évaluation des représentations de soi**

Les représentations de soi sont le plus couramment évaluées à l'aide des tâches d'auto description (self-description)et d'auto-évaluation (self-evaluation/self-assessment/selfjudgment).

Lors des tâches d'auto-description les personnes doivent se décrire librement elles-mêmes, généralement en réponse à la question « Qui suis-je ? ». Les réponses spontanées que les individus donnent à cette question concernent habituellement leurs rôles sociaux, leurs caractéristiques physiques et psychiques, ainsi que leurs préférences, ce qui permet de considérer qu'il s'agit d'une épreuve évaluant le concept de soi. Les tâches d'auto-évaluation, en revanche, consistent à indiquer dans quelle mesure les différentes propositions décrivent le participant. Elles permettent d'obtenir des indicateurs sur la positivité de l'image de soi dans différents domaines.

Plusieurs procédures peuvent être envisagées afin d'étudier les changements des Représentations de soi, mais la méthode la plus informative consiste à évaluer les représentations de soi chez le même individu à différents moments dans le temps. Cependant, la comparaison des représentations de soi chez un patient avant et après la survenue de la pathologie étant généralement impossible à réaliser, les évaluations des patients peuvent être comparées à celles de sujets sains.

Cette méthode permet d'évaluer les représentations de soi de manière générale et d'objectiver les différences notables entre deux groupes (par exemple, l'appauvrissement des représentations de soi ou la modification de leur valence globale), mais elle ne peut toutefois pas garantir que les différences observées au niveau du groupe soient dues pour chaque patient à la survenue de la pathologie, en absence d'une évaluation préalable à celle-ci Il existe enfin une méthode alternative permettant de répondre à cette question d'une manière plus fiable. Il s'agit de la comparaison des représentations que le patient a de lui-même par



rapport aux représentations que ses proches se font du patient. Un écart est habituellement observé entre ces deux perceptions et pour estimer si cet écart est dû à la survenue de la pathologie, il est possible de comparer l'ampleur de celui-ci à l'écart observé entre les perceptions des individus sains et celles de leur entourage.

En plus de la question des changements des représentations de soi, il subsiste la question de l'exactitude de ces dernières. Cette question se pose particulièrement en cas de modification du comportement des patients avec la survenue d'une condition clinique particulière.

Pour y répondre, on demande généralement aux patients de même qu'à leur entourage d'effectuer cette évaluation pour deux périodes : le présent et celle d'avant la survenue de la pathologie. Un écart beaucoup plus important entre les deux évaluations de l'entourage comparativement aux deux auto-évaluations du patient est un indicateur des difficultés du patient à tenir compte des modifications de son comportement, et donc du fait que ses représentations de soi ne correspondent pas à la réalité. (Bequet, Quinette & Eustache.2016)

### **Conclusion**

L'adolescence est une période de changements, une étape de développement et d'évolution dans laquelle nous sommes constamment à la recherche de notre place dans le monde. D'où le besoin d'expérimenter, de connaître et de se positionner dans différents rôles. Par conséquent, il est particulièrement important que la représentation de soi des adolescents soit bonne. Sans quoi ils pourraient s'engager sur un chemin malheureux.

Pendant l'adolescence, il y a nécessité de réfléchir profondément sur soi-même. À son tour, le cerveau arrive à maturité et acquiert de nouvelles compétences. Tout cela influence le processus d'acquisition d'une nouvelle identité. Par conséquent, ce n'est que lorsque nous avons développé un concept de soi cohérent que nous pouvons se représenter.

## Préambule

Afin d'effectuer une recherche il faut s'appuyer sur une méthodologie bien déterminée. Avoir un terrain de recherche, une population d'étude et des outils d'investigation afin d'identifier les comportements d'une situation donnée et parfois de décrire la relation entre composante (échec scolaire, les adolescents).

Dans ce chapitre, on va présenter la méthode sur laquelle on s'est basé pour effectuer notre recherche ainsi que le terrain, le groupe de recherche et les outils de recherche.

### 1. La méthode de recherche

La recherche en psychologie clinique vise à fournir des informations et des connaissances fines et approfondies des problèmes de santé psychologique d'une population.

L'approche clinique est définie par Lagache(1949) comme suit : « 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 la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ses conflits » (Chahraoui, et Benony , 2003, p.11).

Le terme « méthode clinique » regroupe un ensemble de techniques qui ont en commun de produire des informations concrètes sur la personne ou la situation posant un problème et/ou révélant une souffrance. Elle rapporte des faits observés à l'individu et s'organise autour de l'étude de cas.

Cette méthode soutient une activité pratique visant la reconnaissance et la nomination de certains états, aptitudes, comportements. Elle vise donc à créer une situation de rencontre avec un degré faible de contrainte, en vue de recueil d'informations qu'elle souhaite le plus large et le moins artificiel possible en donnant au sujet des possibilités d'expression. Sa spécificité repose sur son refus d'isoler ces informations et sa tentative de les regrouper (Pedielli, 2016, p. 32). La méthode clinique comprend une clinique « à mains nues » (l'observation et l'entretien) et une clinique instrumentale (tests, échelles...). Elle répond à l'objectif principal de la psychologie clinique, à savoir comprendre l'homme dans sa totalité, dans sa singularité, en situation et en évolution (Lagache, 1949, 1968 cité par Bénony & Chahraoui, 2013, p. 32).

Notre étude s'inscrit dans une démarche appelée méthode clinique comparative, La méthode comparative est définie par Reuchlin 1992, comme « démarche

cognitive par laquelle on s'efforce à comprendre un phénomène par la confrontation des situations différentes ». Cette méthode nous aide à comparer deux situations qui sont dans notre recherche l'échec et la réussite scolaire chez les adolescents. Et qui est destinée à répondre aux objectifs de notre recherche, car elle va nous permettre d'étudier et analyser le sujet en tant que cas individuel en évolution continue, qui a une histoire personnelle.

### **2. Etude de cas :**

Les études de cas sont utiles pour l'exploration d'un phénomène qui n'est pas encore compris, où des phénomènes psychologiques complexes qui sont difficiles à reproduire par expérimentation. En sciences humaines et sociales, le terme « étude de cas », traduit en anglais par *case study*, renvoie à une méthode d'investigation à « visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Barfety-Servignat, 2021).

Plus précisément, l'étude de cas comme méthode de recherche est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, que ces derniers soient individuels, de groupe ou d'une organisation (woodside et wilson ,2003)

La combinaison de ces quatre finalités est aussi possible, la description répond aux questions qui, quoi, quand et comment (Esisenhardt,1989 ; kidder, 1982).

### **2. Présentation du lieu de la recherche :**

On a réalisé notre recherche au sein de l'établissement lycée khatri Omar, située à El-kseur wilaya de Bejaia, dans laquelle on a trouvé l'aide et le soutien nécessaires pour la réalisation de notre recherche.

### **3. Présentation de groupe de recherche**

Notre choix s'est porté sur des élèves du lycée qui ont atteint la période de adolescence on a choisi les élèves en retard scolaire, de 1<sup>er</sup> année science expérimentale, des deux sexes « garçons et filles » âgés de 14 ans à 18ans, qui ont de basses moyennes et bonne moyennes pour une étude comparative.

#### **3.1 critères d'inclusions dans le groupe de recherche des élèves en échec scolaire :**

- Des élèves âgées entre 14 ans et 18 ans.
- Des élèves qui ont refaits l'année en moins une fois.
- Des élèves en 1<sup>er</sup> année science expérimentale.

**3.1.2 critères d'inclusions dans le groupe de recherche des élèves en réussite scolaire :**

- Des élèves âgées entre 14 ans et 18 ans.
- Des élèves en réussite scolaire.
- Des élèves en 1<sup>er</sup> année secondaire de la même classe.

**Tableau 01 : critères du groupe de recherche**

Cas	Age	Niveau scolaire et filière	Nombre d'années refaite	Moyenne 1 <sup>er</sup> trimestre	Moyenne 2eme trimestre
<b>Yacine</b>	17 ans	1 <sup>AS</sup> scientifique	1 fois	9.62	8.23
<b>Bilal</b>	16 ans	1 <sup>AS</sup> scientifique	1 fois	9.51	8.72
<b>Aissa</b>	17 ans	1 <sup>AS</sup> / scientifique	2 fois	8.64	8.54
<b>Rayen</b>	16 ans	1 <sup>AS</sup> / scientifique	1 fois	12.14	9.25
<b>Melissa</b>	18 ans	1 <sup>AS</sup> / scientifique	2 fois	10.50	9.11
<b>Lina</b>	14 ans	1 <sup>AS</sup> scientifique	/	18.33	18.67
<b>Mounia</b>	16 ans	1 <sup>AS</sup> scientifique	/	17.43	18.20
<b>Imane</b>	15 ans	1 <sup>AS</sup> scientifique	/	18.28	18.84
<b>Sara</b>	15 ans	1 <sup>AS</sup> / scientifique	/	16.14	16.80
<b>Wassim</b>	16 ans	1 <sup>AS</sup> / scientifique	/	16.43	17.78

**Le tableau n°1 :**

Selon les différentes caractéristiques de groupe d'étude, On a remarqué que dans les (10) cas qu'on a sélectionnés, 05 cas qui ont l'échec scolaire la majorités sont des garçons.

Quatre (04) garçon, et une (01) seule fille.

Ils sont tous dans des niveaux scolaires différents entre première et deuxième l'année secondaire et leurs cursus scolaire est très faible. La majorité ont refaits l'année sauf le quatrième (4eme) cas « Rayen ».

On constate également que quatre (04) élèves sur cinq (05) on refait l'année. Et 05 cas en réussite scolaire dont en à remarquer que la majorité sont des filles quatre filles (04) sur un seul garçon.

À partir du tableau N°1 illustré ci-dessus, on constate que notre groupe de recherche se compose de 05 filles et de 05 garçons dont l'âge varie entre 14 et 18 ans. Dans le niveau 1<sup>er</sup> Nous allons par la suite présenter nos outils de recherche sélectionnées pour mener cette étude.

#### **4. Les outils de recherche :**

Dans ce qui suit, nous aborderons les outils que nous avons utilisés pour accomplir notre travail de recherche. Nous avons d'abord commencé par un guide d'entretien, car il nous permet d'avoir un premier contact avec nos sujets de recherche et d'instaurer une relation de confiance avec eux avant la passation de test AT9 (anthropologie test a 9 éléments).

##### **4.1 Définition de l'entretien :**

L'entretien clinique est une pratique ordinaire et quotidienne du psychologue clinicien, on peut dire en premier lieu que l'entretien clinique, en tant qu'espace vise à permettre une œuvre de parole, on pourrait parler d'une méthodologie clinique basée sur le recours à différents outils l'observation durant la passation ; le test peut être un préalable à l'entretien clinique, le test peut servir de base de données pour l'étude de cas. Benjamin Jacobi écrit : « il convient de préciser qu'un lien intersubjectif spécifie la relation entre les personnes engagées dans l'entretien ...l'acte de mise en relation s'accomplit, pour chacun des sujets engagés dans l'entretien au sein de son propre psychisme, l'intersubjectivité a vocation à ouvrir vers l'intra subjectivité. » (Doron, Ret Parot, 2005, p101)

La relation avec la psychologue sera ainsi la condition et le moyen d'accès à la subjectivité du patient, passage de l'intersubjectivité vers l'intra subjectivité.

On peut distinguer les entretiens selon leur but, l'entretien directif, l'entretien non directif, et l'entretien semi directif. Dans le but de la recherche et non le diagnostic.

Pour le choix de l'entretien on a choisi le type « semi-directif » également appelé « entretien guidé ». Il est largement utilisé dans les sciences humaines et sociales, et ce type d'entretien est approprié lorsque l'on souhaite approfondir un domaine spécifique et circonscrit et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre

défini par l'enquêteur. Ce type d'entretien dure en moyenne entre 30 minutes et deux heures (Sauvayre, 2013, p. 9). Ce type d'entretien nous semble plus adéquat pour bien vérifier et démontré la qualité de la représentation de soi des élèves en échec scolaire.

### **a) L'entretien de recherche semi-directif**

L'entretien clinique fait partie de la méthode clinique et des techniques d'enquête en sciences sociales, il constitue l'un des meilleurs moyens pour accéder aux représentations subjectives du sujet. Il se situe généralement dans un contexte d'aide ou de soins psychologique, de diagnostic ou d'évaluation psychologique sinon comme dans ce cas-ci, dans un contexte de recherche clinique.

L'entretien est défini selon *Le Petit Robert* comme « l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes » (Chiland, 2013). Clinique est à l'origine un terme médical issu du grec *klinè* qui signifie « lit ». L'examen clinique en médecine désigne un type d'examen qui se pratique à mains nues comme le fait d'observer, de palper ou d'ausculter le malade. L'entretien clinique utilisé par les psychologues cliniciens à un sens quelque peu différent : il vise à appréhender et à comprendre le fonctionnement psychologique d'un sujet en se centrant sur son vécu et en mettant l'accent sur la relation (Bénony & Chahraoui, 2013, p. 31). L'écoute active est un aspect important de l'entretien clinique. L'écoute suppose de se décentrer et de donner un espace de parole à autrui. L'écoute devient active lorsqu'une personne participe activement à la compréhension du message. Au cours d'un échange, l'attitude d'écoute active permet de recueillir l'information la plus complète, la plus fiable dans une relation de confiance. Elle repose sur un comportement actif de questionnement, de relances pour faciliter l'expression d'une personne et saisir sa façon de ressentir émotionnellement une situation (Guittet, 2013, p. 83).

La qualité de l'expression et de l'information dépendra de la qualité de l'écoute. Le non- verbal, le ressenti et le discours se complètent. L'empathie désigne ainsi ce sentiment de compréhension affective et intellectuelle. Il s'agit de la capacité à se mettre à la place de l'autre pour ressentir son état émotionnel à partir des indices objectifs non verbaux (les attitudes, les gestes, les mimiques, la voix) et verbaux (les contenus du discours, les connotations spécifiques) (Guittet, 2013, p. 84).

**b) L'entretien directif** : ne peut être considéré comme un entretien clinique puisque sa forme est préalablement déterminée, par le chercheur, en fonction de ses hypothèses. Mener un entretien clinique de recherche consiste donc à recourir à une technique d'entretien de recherche (non

directive ou semi-directive) tout en adoptant une attitude clinique dans la relation au sujet (Bénony & Chahraoui, 1999).

- c) **L'entretien non directif** : le clinicien-chercheur adopte l'attitude non directive et n'intervient pas sur le cours du discours du sujet (Bénony & Chahraoui, 1999).

### 4.1.2 Le guide d'entretien :

Pour que l'objectif de recherche soit atteint, nous avons établi un guide d'entretien qui comporte 4 axes.

a. **Axe N°1** : Informations personnelle concernant le sujet :

b. **Axe N°2** : L'échec scolaire et l'établissement

c. **Axe N°3** : L'échec scolaire et la famille.

d. **Axe N°4** : Rendement scolaire et la représentation de soi.

### 4.2.1 Définition de test AT.9 :

Le test AT.9 est une technique qui a été construite principalement pour l'investigation de l'imagination et la classification des réponses produites par cette imagination, le fondateur de ce test Y. Durand a essayé de pré visualiser des groupes homogènes de symboles et d'ajuster leur chevauchement, en s'intéressant à l'étude des liens manifesté entre les thèmes et l'adaptation psychologique, que ce soit sur le niveau de l'aspect sociale ou clinique. (Mekhzem, 2013, P40).

### 4.2.2 Les origines du test AT9 et ses principes de projection :

Ce test est le résultat des recherches d'Y. Durand (1961 et 1963) sur la crédibilité de la théorie « les structures anthropologiques de l'imaginaire » (Durand. Y, 1998).

Été présenté dans son article sur la relation entre "imagination et comportement" (1963) pour expliquer les problématiques et les hypothèses de son professeur G. Durand sur théorie « les structures anthropologiques de l'imaginaire » (1960) C'est pour voir comment et expérimentalement l'imagination peut être établie.

Le professeur G. Durand considère l'imagination comme une énergie vitale qui se projet sur la réalité externe pour s'organiser autour de trois structures originales caractérisant de la pensée humaine :

À savoir la structure héroïque (schizomorphe), la structure mystique et la structure synthétique. Lorsque cette énergie imaginaire tombe à l'extérieur, elle se condense en diverses images de l'univers extérieur.

Les archétypes sont « des formes ou des images d'origine collective qui se

manifeste pratiquement dans le monde entier comme des éléments de la mythologie et en même temps comme des productions authentiques et individuels d'origine inconsciente. ( Mekhzem, 2013p 40)

#### 4.2.3 Description de test

Le test AT9 est un instrument de mesure de l'imaginaire, ou une épreuve dessin-récit, qui consiste à agencer librement en dessin neuf éléments symboliques : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit, qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu. Après avoir raconté une histoire en la dessinant à partir de ces neuf éléments, les participants sont invités à faire un récit de ce qui se passe dans leur dessin. Par la suite, ils remplissent un questionnaire permettant de savoir comment se termine la scène imaginée, si le participant est tenté de s'identifier au personnage de cette scène et ce que peuvent symboliser les neuf éléments dessinés. Chaque dessin-récit est décodé à l'aide d'une grille composant seize micro-univers structurés symboliques (et sept autres classée « non structurés ») correspondant, pour ces univers structurés, aux structures anthropologiques décrites par Gilbert Durand.

L'originalité des recherches de Yves Durand est d'avoir démontré, qu'en plus de se déployer en trois grandes catégories de structures (héroïque, mystique, et synthétique), l'imaginaire tel qu'il est mesuré par l'AT9, à l'aide de ces neuf éléments archétypaux, peut s'organiser en micro-univers plus nuancés. (Durand, 1972, P80).

#### 4.2.4 Principes de test

Dans le cartulaire de l'imaginaire élaboré par G. DURAND et Y. DURAND ont choisi les archétypes les plus aptes, d'une part à poser le problème du temps et de la mort et d'autre part à permettre la construction des solutions à ces problèmes. Éléments de la tragédie c'est une personne, une composante humaine dans laquelle le sexe n'est pas identifié et qui est un élément clé dans la formation d'un scénario, un sujet qui permet la projection ou l'identification de l'individu (projection de l'individu à son intention).

##### 4.2.4.1 éléments posant « le problème »

###### a) La chute :

Représente pour l'être humain un schéma fondamental, une « métaphore réellement axiomatique » et constitue pour la conscience « la composante dynamique du mouvement et de la temporalité ». C'est en s'actualisant que la chute devient archétype, en tant que première expérience de la peur chez le nouveau-né (traumatisme de la naissance). Elle peut être considérée comme le premier archétype d'un vécu d'angoissant expérimenté par l'individu humain. (Durand 1988, p 50).

###### b) Le monstre :



Représente un symbole d'animal dévorant. Animale qui peut être un animal dans la valorisation est positive (animale domestique) que négative (reptile) etc. et pour le terme dévorant, c'est ce qui dévore, avale, ronge.

L'image archétype se rapporte à un symbolisme de l'animalité anxigène et /ou à un symbolique de la nuit inquiétante la chute et le monstre sont les deux modèles qui donne une image archétype suffisamment concrète, ayant pour fonction de suggérer fonctionnellement et symboliquement la mort et le temps angoissant. (Durand 1988, p 52).

#### **4.2.4.2 Les éléments « embrayeurs »**

Sont les modèles primaires qui démontrent les réponses de l'individu, et la compatibilité des principaux types de créations créatives développées par G. Durand, ces modèles sont:

##### **L'épée :**

Soulève l'idée du combat, de la coupe, de la séparation, de la mort, ainsi que le symbole du pouvoir parental, Y. Durand préfère l'utilisation de l'épée comme arme non comme moyen de séparée.

L'épée est un élément important ou un composant de la structure schizomorphe. L'épée nous disposons d'un stimulus destine à entrainer des reposes actualisant la mythologie héroïque (Durand 1988, p 55).

##### **Le refuge :**

Il est particulièrement utilisé dans les structures mystique, aide à produire des tendances rassurantes qui expriment le confort et la protection, et symbolise l'affection et la familiarité, la relation (contenant / contenu), la féminité et la maternité.

Il existe plusieurs comportements qui peuvent être considérés comme un refuge pour l'individu face à l'angoisse de la mort et du temps: l'unité, la prière, l'évasion, l'alcool, la drogue et la mort elle-même. (Durand 1989, p 55)

##### **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse) :**

Soulève l'idée de reproduction, d'évolution ou de régression, une alarme qui parle de la vitalité et soulève les réponses qu'on appelle « autoritaires ». (Durand 1988, p 62).

#### **4.2.4.3 Les éléments complémentaires**

**a) Eau, feu, animaux:** Ils sont très contradictoires et riches en valeurs symboliques qui aident à promouvoir les images créatives du thème adopté.

Face à ces éléments contradictoires, l'individu se retrouve conduit à l'homogénéité entre eux. Malgré ces difficultés, l'expérience a montré. Y DURAND Que l'activité imaginaire se libère, de sorte que "le test est proche du

produit de la procédure fictive, et s'approche de la tâche d'enquêter plus que

l'illusion de l'arbitraire libre". (مخزم, 2013)

#### **4.2.5 Expérimentation du teste et type de réponse :**

L'expérimentation sur l'imaginaire avec L'AT.9 remonte à 1961, et porte sur des milliers de protocoles appartenant à des échantillons de population variés en ce qui concerne l'âge, le sexe, la profession, le milieu socioculturel ou encore la structure mentale. La classification des protocoles de test repose sur deux critères. Le premier concerne l'organisation dramatique, identifiée autour du personnage-sujet, figurée dans le dessin, développée dans le récit et précisée par le questionnaire. Le second critère se rapporte à l'analyse de la structuration comprise comme intégration plus ou moins pertinente de la morphologie, de la fonction et du symbolisme attribués aux divers éléments représentés dans une production donnée.

##### **4.2.5.1 Les thèmes héroïques (HE) :**

Le scénario dramatique de ces thèmes caractérisés par l'affrontement d'un personnage (arme d'une épée) et d'un monstre (crachant du feu) représenter un danger, un rival ou encore, obstacle pour le personnage (Durand, 2005, p 23).

Dans ces solutions l'action héroïque domine l'ensemble de la composition. La structure du thème s'ordonne autour de trois éléments essentiels : le personnage, l'épée et le monstre. Ce dernier est valorisé : sa taille apparaît énorme et sa fonction est d'être un obstacle existentiel majeur pour le personnage. Contre le danger vital que représenté ce monstre, le personnage choisit le combat. Dans ce but il va utiliser l'épée qui est « donnée » dans le texte du modèle. (Durand, 1972, p 82).

Autour de ces trois archétypes de base, qui orientent la structure de la synthèse effectuée par le sujet, s'intègrent les six autres stimuli selon diverses modalités qui vont contribuer soit à renforcer la thématique « héroïque », soit au contraire à diminuer son intensité. (Durand, 1972, p 82).

On peut noter la parfaite cohérence du mythe. Tous les symboles participent au message héroïque (chute monstre ; refuge-grotte du monstre ; feu et élément cyclique, volcan cheval du héros) contribuant à exagérer les distances tragiques entre les protagonistes. Et formant une sorte de « décor mythique » (Durand, 1972, p 82).

#### 4.2.5.2 Les thèmes mystiques (MY) :

Ces réalisations sont caractérisées par la représentation d'une « action » paisible. (Durand, 2005, p 24).

Les solutions que nous qualifions de « mystique » dénotent une atmosphère de repos, d'équilibre, d'harmonie. Le personnage n'est plus un héros comme dans les thèmes précédents, mais il participe à des « espaces » où les difficultés existentielles ont disparu : il s'intègre à des paysages bucoliques, se transforme en inoffensif pécheur à la ligne ou en promeneur paisible. (Durand, 1972, p 84).

La structure des thèmes mystiques se définit par l'organisation de l'espace. Le refuge, qui en constitue l'élément de base « s'efface » parfois au bénéfice de la nature, mais dans les deux cas l'essentiel est de vivre un espace paisible (Durand, 1972, p 84).

A partir de cette symbolique de l'espace, les neuf éléments du modèle vont être « traités » de façon à s'intégrer de façon cohérente. Mais une telle réalisation se heurte à des difficultés avec les stimuli « monstre » et « épée » : ces deux éléments comportent un symbolisme fonctionnel accusé. Pour les intégrer dans une thématique de repos et de paix, il est nécessaire de supprimer leur symbolisme héroïque. (Durand, 1972, p 84).

#### 4.2.5.3 Les thèmes synthétiques :

D'un point de vue thématique l'univers héroïque s'oppose à l'univers mystique comme le jour s'oppose à la nuit. Cela laisse supposer le fait de représenter l'un exclut la possibilité d'imaginer l'autre. Or, il n'en est rien. (Durand, 2005, p 25). Dans ce groupe de réponses on observe une double actualisation héroïque et mystique, mais il ne s'agit pas d'une catégorie qui rappellerait un thème héroïque ou mystique. Elle est autre et se définit par une structure spatio-temporelle qui se révèle à la fois dans le dessin et dans le récit. Le « phrasé », ici, suppose une intégration de l'espace mystique et de l'action héroïque. Il est dynamique et s'ouvre vers l'allégorie. L'observation empirique met en évidence deux types fondamentaux de réponses : Réponses synthétiques polymorphes, réponses synthétique bipolaire. (Durand, 1972, p 84).

Avec l'évolution du travail Y. Durand 2005, un autre type de réponse a été ajouté.

#### 4.2.5.4 Les univers mythiques de type double –univers existentiel (DUEX) :

#### 4.2.5.5 Double univers existentiel de forme diachronique :

Dans la production de ce groupe le personnage est concerné par des épisodes existentiels successifs ; vie paisible du personnage (situation initiale) à quel succède une séquence héroïque (affrontement d'un monstre) ou combat et ensuite retour à la situation de départ (vie paisible). (Durand, 2005, p 28).

#### 4.2.5.6 Double univers existentiels de forme synchronique :

Les AT.9 de cette catégorie sont caractérisés par une actualisation simultanée d'une polarité héroïque et d'une polarité mystique. La cohérence dramatique de l'œuvre est assurée par le doublement du personnage. Dans ce but deux procédés sont utilisés:

-Le dédoublement consistant à figurer un couple de personnage ou deux groupes d'acteur permettant de mettre en scène deux actions distinctes (héroïque et mystique). Dans le cadre d'un scénario unifié, cette forme de production qualifie « synchronique dédouble ».

- Le redoublement de la représentation du personnage par l'artifice du rêve figure par une « bulle » par cet artifice le rêveur appartient dans la «réalité» à l'ordre mystique et par son rêve à l'imaginaire héroïque Cette forme de production qualifie «synchronique redoublée ». (Durand, 2005, p 28).

#### 4.2.6 L'analyse du test AT.9

L'analyse du test AT9 dépend d'abord de l'analyse dessin, de l'analyse du texte et de l'analyse finale du questionnaire. Durand. Y a développé un réseau d'analyse personnelle dans son livre "une technique d'étude de l'imaginaire: AT.9" qui inclut les éléments mentionnés ci-dessus.

##### 4.2.6.1 Analyse du dessin : Nous allons prendre en considération cinq aspects

- La structure du dessin :

Est-elle différenciée, c'est-à-dire impliquant l'utilisation des trois dimensions (vertical, horizontale et antéropostérieure) ? inversement, n'observe-t-on aucune structuration (tous éléments étant juxtaposés, sans traces les reliant les uns aux autres) ou encore certains éléments sont-ils groupés sous forme de bandes superposées ou d'îlots autonomes selon deux dimensions.

- **Spatialité:** Les divers éléments participent-ils aux décors mythiques ? Autrement dit : observe-t-on une intention décorative (marquée par l'ajout des éléments) ou, au contraire le dessin est-il vide, limité à la figuration sommaire des divers éléments ?

• **La dimension et la position des divers éléments :**

Sont-elles adaptées à la cohérence de l'ensemble, cela implique que certains éléments soient réduits en dimension et d'autres au contraire agrandis. Le tout donnant une impression d'ordre ? Inversement, la dimension et la position des éléments sont-elles inadaptées à l'ensemble ? Remarque-t-on encore la dimension excessive d'un élément (envahissant l'espace) et / ou sa position inadaptée contribuant à l'unité de l'ensemble ?

• **La figuration :**

Est-elle élaborée avec un souci esthétique affirmé (ombre, perspective) ? S'agit-il d'une représentation « simplement » réaliste ou observe-t-on une tendance à l'abstraction figurative ?

• **Le graphisme :**

Est-il souple, redondant, adapté ou labile, impulsif, confus ou encore rigide, formel, linéaire ? (Durand, 2005, p 159- 160)

**Tableau 02 :** Critères d'analyse du dessin

<b>A. structuration</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Trois dimensions utilisées (haut/bas et profondeur)	Lots au bondes	Éléments juxtaposés
<b>b. spatialité</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Décoration redondante (ajout d'éléments)	Ni redondant ni restriction figurative	Restriction figurative (Dessin sommaire)
<b>c. ordre</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Dimension et position des éléments adaptées à la cohérence représentative de la scène figurée	Dimension inadaptée et/ou position hétérogène d'un ou deux éléments sources d'une discrète désorganisation	Surimpression et/ou déboitement des éléments engendrant une hétérogénéité représentative
<b>D. figuration</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Effets intentionnels de perspective	Elaboration Figurative réaliste	Abstraction figurative (schématisation géométrisation)
<b>E. graphisme</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Traces souples, redondants, adaptés	Traces labiles, impulsive,	Traces rigides, formels, linéaires confus

Source: Durand, 2005

#### 4.2.6.2L'analyse du récit

Nous allons prendre en considérons cinq aspects pour l'analyse:

- **L'action :**

Dans certain cas, d'action est unifiée cherchant à faire ressortir une cohérence dramatique articulée autour du personnage. Inversement, le récit s ramène parfois à un simple inventaire de signification fonctionnelle ou symbolique. Entre ces deux types nous rencontrons les récits caractérisés par une ou deux action mentionnées mais non – coordonnées dramatiquement.

- **La nature du récit :**

Celui-ci relate-t-il une fiction narrée entant que telle (référence à un mythe, à une légende, essai d'anticipation à partir d'une réflexion sur la vie présent, description d'une séquence de vie imaginaire, etc.) ou une séquence d'existence effective ? Dans une autre perspective, le récit consiste-t-il en une dramatisation hermétique d'un monde singulier (hors de toute référence légendaire).

- **La fonction séquentielle attribuée aux divers éléments :**

Dans les productions ordinaires chaque élément a la fiction projetée. A l'opposé, dans d'autre valeur séquentielle intégrée à une dramatique d'ensemble.

Enfin dans certain récit, la fonction d'un ou deux éléments ne s'intègre pas à la thématique développée impliquant ainsi un « blocage » sur une séquence sémantiquement divergente par rapport à la dramatique d'ensemble.

- **La qualité de temporalité:**

Trois types de récit seront distingués. Dans le premier cas le récit décrit une action Créatrice d'un sens existentiel élaboré. À l'opposé, dans la deuxième occurrence, il s'agit de la description d'une action aléatoire n'induisant aucun sens existentiel définissable. Enfin dans une troisième perspective, on codera les récits évoquant un sens existentiel obsédant ou insuffisamment définie et parfois confus.

Le style utilise dans le récit : style adapté à la fiction, explicite, précis, engendrant une narration vivante ou, contraire, style caractérise par des effets inhabituels, des implications singulières voire des bizarreries ; on distinguera également le style « défensif » à tendance justificative, ou mettant en évidence des précautions verbales, des mises à distance diverses (récit « haches », description banales, etc.). (Durand, 2005, p 162-P16).

**Tableau : Critères d'analyse du récit**

<b>Action</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Action dramatique unifiées et définie	Une ou deux actions non coordonnées au thème central évoquée	Pas de thème unificateur, Simple énumération d'aspects fonctionnels ou symbolique liés aux éléments représentés
<b>B. Nature du récit</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Récit= fiction narrée	Fiction = séquences existentielle d'une « réalité » vécue	Récit= dramatisation hermétique d'un univers singulier
<b>C. fonction séquentielle</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Convergence séquentielle des fonctions attribuées aux divers éléments	La fonction attribuée à un ou deux éléments n'a pas d'utilité séquentielle dans un récit unifié	Non cohérence séquentielle des fonctions attribuées aux divers éléments
<b>D. temporalité</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
L'action évoque s'inscrit dans une temporalité instaurée (créatrice, de sens existentiel)	L'action évoque relève d'une temporalité ancrée à « une réalité référence »	L'action évoque n'induit aucun sens existentiel définissable (temporalité extraordinaire)
<b>E. style</b>		

1	2	3
Style précis, adapte à la fiction représentée Narration vivante	Style « défensif » : justification, banalisation, restriction du récit	Effets sémantique inhabituels et / ou trouble syntaxiques

**Source: Durand, 2005**

#### **4.2.6.3Concordance dessin récit :**

Dans les AT.9 ordinaire le récit est toujours en concordance sémantique avec le dessin. A Sa lecture le destinataire de l'œuvre n'est pas « surpris » car il s'attend globalement au contenu évoqué après avoir pris connaissance du dessin. Le récit apporte toutefois des précisions permettant de mieux comprendre le motif de l'action, son origine, son déroulement et également son dénouement. Parfois l'auteur ne se limite pas à un récit « narratif » et complète son exposé par une réflexion ou une conception philosophique de portée générale. (Durand, 2005, p 165).

Des Remarques identiques peuvent être faites à propos des réalisations ne provenant de personne présentant une symptomatologie névrotique ou relevant du groupe des « états limite » :

Aucune distorsion n'est relevée entre dessin et récit. Par contre concernant le récit des AT.9 de personne dénotant des caractéristiques psychotiques, il en va tout autrement :

Tout d'abord le dessin de ces AT.9 s'avère difficile à décoder, quant au récit qui devrait normalement compléter ce dernier, il se caractérise par une originalité, une portée symbolique outrée ou encore une référence à des faits inadaptes en vue d'une élucidation pertinente du dessin effectué. (Durand, 2005, p166).

Le signe de l'existence d'une cohérence expressive et de l'aptitude à communiquer un message symbolique dans L'AT.9 réside dans la figuration d'un acteur central (le personnage ordinaire, quelque fois le monstre) effectuant un geste conforme au motif thématique dans le récit.

Le signe d'une existence d'une très bonne cohérence lorsque non seulement le récit confirme la représentation effectuée dans le dessin mais qu'en plus il introduit une dimension temporelle et (où) un rapport d'information (idéologique) tout à fait adapté à une réflexion sur le dessin et s'ajoutant à la simple perception de ce dernier. (Durand, 2005, p166).

La qualification de concordance simple aux AT9 dans lesquels le récit apporte des indications appliquées individuellement aux diverses figurations.



Enfin, en parle d'une concordance lorsqu'aucune relation n'est établie entre le dessin et le récit, il s'agit alors de discordance. (Durand, 2005, p167).

#### 4.2.6.4 Contenu existentiel :

Par contenu existentiel il faut entendre les caractéristiques de la tonalité affective liée aux idées et sentiment exprimés. Celle-ci s'inscrit elle selon une tendance positive (vie) ou négative (mort). Son analyse s'effectuera à partir du dessin et du récit exclusivement. On distinguera 03 rubrique : *victoire/échec*, *sécurité/insécurité*, *sérénité/angoisse*. Celle-ci correspond respectivement aux trois grandes orientations sémantiques des productions AT9. (Durand, 2005, p168)

Ces écart existentiel « vie/mort » comportent des degrés répertoriés selon cinq catégorie :

VICTOIRE 1 2 3 4 5 ECHEC

SECURITE 1 2 3 4 5 INSECURITE

SERINITE 1 2 3 4 5 ANGOISSE

**Rubrique *victoire/ échec*** : on encercle le chiffre concerné

1. Si la victoire du personnage est totale : le combat a (eu) lieu et le monstre est (a été) tué facilement.

2. Si la victoire du personnage est difficile : le combat a (eu) lieu et le héros (a vaincu) le monstre avec difficulté.

3. S'il y a incertitude quant à l'issue du combat : il n'est pas possible de dire qui a été (ou sera) vainqueur.

4. Lorsque l'échec du personnage n'est pas total : victoire implicite du monstre mais le personnage n'est pas tué (cas de fuite).

5. Lorsque l'échec du personnage est total : victoire du monstre et mort du personnage. (Durand, 2005, p169)

**Rubrique *sécurité/ insécurité*** : *on encercle*

1. Personnage paisible, vivant dans un environnement ne comporte aucun élément d'insécurité (même latent).

2. Personnage paisible, vivant dans un environnement comportent des discrets éléments d'insécurité mais ne remettant cependant pas en cause la quiétude du personnage.

3. Personnage paisible, vivant dans un environnement comportant des éléments directs d'insécurité nécessitant la mise à distance de ces éléments, suffisamment en vue de la poursuite d'une vie tranquille.

4. Personnage qui doit se protéger contre le danger mettant directement en cause sa sécurité. Cependant une vie paisible reste potentiellement possible.

5. Personnage vivant dans un monde hostile de tout part ne lui permettant aucune esquisse de vie paisible. (Durand, 2005, p170)

□ **Rubrique sérénité/ angoisse : on encercle**

1. L'angoisse (existentielle ou métaphore) est contrôlée à travers un schéma (cycle, progrès, dualisme, etc.) donnant une sens à la vie et à la mort, aboutissant a une réelle sérénité.

2. Idem à 1 mais sérénité incomplète.

3. Prise de conscience de l'angoisse liée à la nature, au monde actuel, à la condition humaine etc.... solution(s) envisagée (s) et /ou mais l'option choisie reste un compromis selon lequel on ne sait pas si l'homme est ou n'est plus angoissé.

4. Expression de l'angoisse liée à la nature, au monde actuel, à la condition humaine, etc.... solution(s) envisagée (s) et /ou mise en œuvre mais ne contribuant pas à résoudre le problème pose en laissant l'homme face à son insécurité ontologique et existentielle ou à son destin fatal.

5. Angoisse (existentielle, métaphysique) et exprime (symboliquement représente) pour elle-même, sans mise en œuvre de solution apte à résoudre, l'individu humain étant dès le départ abandonné à son destin fatal. (Durand, 2005, p170).

**4.2.6.5L'implication :**

L'analyse des particularités de l'identification mentionnée au *questionnaire* AT9 (question) montre une tendance marquée à l'identification au personnage (ce qui ne surprend pas) et cela de façon plus affirmée chez les sujets masculins que féminins et plus nette en structure héroïque qu'en structure mystique. Parfois cette identification est déplacée sur d'autre acteur (monstre, animal, personnage ajoute, etc.) enfin, certain récit laisse apparaitre une projection directe du créateur de la fiction dans son œuvre (emplois du pronom personnel « je »). (Durand, 2005, p171).

Ainsi l'implication d'un auteur dans l'univers mythique élabore par ses soins est-elle plus ou moins marquée. L'élément « personnage » offre une possibilité projective en ce sens qu'il permet à la fois une identification comme double agissant par procuration et une distanciation comme acteur d'un univers mythique extérieur à l'autre lui-même.

Ordinairement le sujet n'a pas conscience qu'il est impliqué dans la représentation et l'action qu'il attribue initialement au personnage...peu à peu il va cependant découvrir cette particularité, notamment en effectuant le questionnaire AT.9.

De ce fait il est amenée a (accepter de) se reconnaître entant que créateur et acteur de son œuvre. Dès lors plusieurs attitudes sont possibles. L'auteur de la fiction peut par exemple, refuse certaine prise de conscience et fait preuve de réticence à accepter l'identification projective au personnage. La solution adoptée consiste alors dans fréquemment à choisir de jouer le rôle d'un autre élément (animal, monstre...etc.) De la scène imaginée, inversement, d'autres auteurs accepteront « spontanément » de s'identifier au personnage de leur AT.9 et de tenir le même rôle. (Durand, 2005, p171).

L'ensemble de ces occurrences est explicite ci-après :

### **a) Projection dans le récit :**

Dans les situations ordinaire la personne réalisant L'AT.9. Ne se projette pas explicitement dans le récit. Car elle est apte à marquer la distanciation indispensable entre le réel et l'imaginaire impliquée par la consigne (proposant la réalisation d'un « travail d'imagination » selon les conditions matérielles précises). Par contre dans certain occurrences (cas clinique des personnes angoissent par leur difficulté existentielle ou dont la pensée est envahie par des représentations délirantes) on observe une projection symptomatique.

Dans cette perspective deux modalités projectives peuvent être distinguées :

#### **1 Projection directe primaire :**

Dans cette occurrence l'autre parle de lui-même dans le récit de tout référence au dessin ou développer des associations idéatives abstraite qualifiable de singulières.

#### **2 Projection directe secondaire :**

Dans ce cas l'auteur parle de lui-même dans le récit mais à partir de certaines Représentations de son dessin. Autrement dit il utilise certes l'AT9 pour exprime des préoccupations personnelles mais cela s'effectue dans le cadre des représentations effectuées dans le dessin. (Durand, 2005, p172).

## **5. Le déroulement de la recherche**

Notre étude a durée sept semaines ; Du 05/02/2023 jusqu'au 22/03/2023. Notre stage a été encadré par Madame BARKA.

Notre première journée dans l'établissement s'est déroulée comme suite :

Nous étions accueillies par la conseillère d'orientation principale « MM BARKA » et par le directeur de l'établissement « monsieur DJOUAD » ou il nous a expliqué le règlement intérieur de l'établissement.

La première séance avec les élèves était consacrée à la présentation et la prise de contact avec eux, où nous avons expliqué notre démarche, c'est à dire justifier notre présence dans l'établissement, la deuxième séance était consacré à déterminer les élèves en échec scolaire et les élèves en réussite scolaire où nous avons collecté les différentes informations sur l'antécédents scolaire des élèves. On a d'abord demandé leurs consentements verbale puis on a expliqué l'objectif de notre recherche, et assuré l'anonymat, tous étaient d'accord de travailler avec nous.

Bien entendu, nous avons reçu les élèves un par un dans une salle, afin de passer le test qui se déroule en 5 étapes.

Dans la 01ère étape, Après d'être identifié sur la première page du document, l'élève prend connaissance du texte, de présentation de l'épreuve qui y figure en Dès lors qu'il termine le dessin, on passe à la 3eme étape : on invite l'élève à raconter une histoire dont son dessin est le support (annexe02) : شرح ا (ى) رسمك ,ensuite, on passe à la 4eme étape, ou on lui remet le questionnaire de l'AT9 qui permettra d'en compléter les informations. Et enfin, on l'invite à remplir le tableau, en classant images, rôles et symbolismes des 9 éléments.

La majorité des élèves rencontrés, ont soulevé des difficultés à compléter la 3eme colonne du tableau, pour cela, on a apporté notre aide en donnant un exemple comme suite : on leur a montré un cartable et on leur a demandé de nous dire quelle est son rôle (colonne ب), et quelle est son symbole (colonne ج) (en langue arabe).

Enfin, nous leurs avons demandé de suivre cette procédure pour les 09 éléments.

### **Synthèse :**

Pour la réalisation de notre thème de recherche on s'est basé sur la méthode clinique, pour l'étude des cas, notre groupe de recherche les élèves en échec scolaire et en réussite scolaire

On a utilisé deux outils de recherche, l'entretien clinique semi-directif qui nous a Permis d'avoir plus d'information sur l'antécédent scolaire des élèves et l'application de test AT9

## Préambule

Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter et d'analyser nos résultats, afin de tester nos hypothèses.

### 1. Critères de perturbation de la représentation de soi dans le test AT9 :

- L'absence de certains membres du corps de la personne dessinée.
- Ne pas dessiner la personne.
- L'investissement de l'image humaine qui se traduit par la grande taille de la personne dessinée.
- L'investissement de l'image du monstre qui se traduit par la grande taille du monstre dessiné.
- La faiblesse du contenant psychique qui se traduit par la petite taille de l'abri dessiné ou l'absence de l'abri.
- L'incapacité à s'identifier à la personne dessinée.

### 2. Présentation et analyses des cas :

#### 2.1 Présentation et analyse de l'entretien du 1<sup>er</sup> cas « Yacine » :

Yacine est âgé de 17ans, est un lycéen scolarisé en 01er année, de l'année en cour, il vit avec ses deux parents, son père souffre d'un handicap qui lui ne permet pas de travailler, sa mère est une femme au foyer, il est le cadet de la famille de 05 frères.

Yacine est un élève redoublant et cette année scolaire il a obtenu 9.62 de moyenne en premier trimestre et 8.23 en deuxième trimestre, ce qui veut dire qu'il n'a pas persévéré et ses notes se dégradent.

Yacine il n'a montré aucune réaction face à son échec scolaire.

#### Grille d'analyse du protocole AT.9 du 1<sup>er</sup> cas de types « synthétique » annexe N°3

<p><b>1. DESSIN</b></p> <p>a) Structuration code: 2</p> <p>b) Spatialité code: 2</p> <p>c) Ordre code: 2</p> <p>d) Figuration code: 2</p> <p>e) Graphisme code: 1</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b></p> <p>La taille du dragon n'est pas grande, il fait a peu près la même taille de l'homme</p>
<p><b>2.Récit</b></p> <p>a)Action code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b></p>

## PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

b) Nature du récit code : 1 c) fonction séquentielle code : 1 d) Temporalité code : 2 e) Style code : 1	2. Expression fonctionnelle hypertrophiée (une fonction contamine l'ensemble : plusieurs éléments comportent la même fonction)
<b>2. Concordance dessin/récit</b> Très bonne concordance	<b>9. Particularité symboliques</b> A. Niveau de symbolisation 1. formulation élaborée b) contenus symbolique 1. symbolisme varié c. rapport vie /mort : 7/2
<b>3. Régime de l'imaginaire</b> DUEX, Structure synthétique	<b>10. Observation diverses</b> Il n'hésitait pas à dessiner et il avait confiance en lui .
<b>4. Contenu existentiel</b> Sérénité angoisse 5	
<b>5. Implication</b> a) Projection dans le récit code : 1 b) Participation au mythe : code 2 a/origine de l'inspiration code : 2 b/ issue code : 2 c) Identification projective code : 1	

### L'analyse du protocole AT.9 du 1<sup>er</sup> cas Yacine

Tout d'abord en on voit que Yacine a dessiné les neuf éléments en harmonie, à part que la taille de monstre et l'homme est presque là même comme il n'a pas dessiné les pieds de la personne ni l'une de ses mains et la taille de l'abri est la même que la taille de la personne.

Ensuite viens le récit qui correspond et explique le dessin en détail Yacine a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : le monstre qui à attaquer l'être humain et il n'a pas hésité à trouver la solution qui es l'homme fuit le monstre, son inspiration est issue de ses propres pensée, les éléments essentiels pour lui se sont : l'arbre, l'abri, et l'eau. Pour les deux dernières questions il ne veut supprimer aucun élément, et la fin de l'histoire sera la fuite de la personne, et bien sûr c'est lui la personne.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Yacine est la structure synthétique, contrairement à ce qu'on a supposé c'est à dire la structure héroïque, ou il décrit une vie paisible, sans danger (structure mystique), mais tout d'un coup un monstre sort de nul par, donc, Yacine

décide de le combattre dans le récit (structure héroïque), et l'issue est bien adapté au problème posé qui la fuite de la personne.

On a observé que l'apparence dégageé par Yacine n'est pas en adéquation à la structure synthétique, car il est un élève vilain, qui cherche à attirer l'œil de ses camarades et ses professeurs, il a pas tendance à les fuir, ou au moins à les éviter. Yacine a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage en action, avec une projection directe dans le récit, et la solution au problème posé était de fuir, aussi, pour chaque élément il lui attribué une fonction et une symbolisation distincte.

**Synthèse :**

L'image du corps fait partie de la représentation qu'un sujet à de lui-même, et Yacine a dessiné l'homme de la même taille que le monstre, qui veut dire qu'il y'a un sur investissement de soi malgré l'absence de certains membres du corps de la personne ce qui signifie qu'il y a un problème d'image corporelle.

Le rôle héroïque du personnage au début du récit est en adéquation avec l'apparence que Yacine dégage, il a les qualités d'un grand courage et de confiance, mais ce dernier contredit la fin de l'histoire, qui es s'échapper du monstre.

D'après notre analyse nous pouvons conclure que Yacine présente une représentation de soi perturbée, bien qu'il n'ait pas réagi à son échec scolaire

**2.2 Présentation et analyse de l'entretien du 2eme cas « Bilal » :**

Bilal est âgé de 16 ans, est un lycéen scolarisé en 01e année, de l'année en cour, il vit avec ses parents, son père es instruis, sa mère est une femme au foyer et ses deux frères et une sœur, il est le cadet de la famille.

Bilal, a obtenu des résultats moins bons que premier trimestre après avoir obtenu 9.51 en premier trimestre, il a eu 8.72 en deuxième trimestre.

Bilal était très triste de refaire l'années car il était certain que son échec va influencer sur lui et aussi sur sa relation avec ses camarades qui ont réussi.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 02<sup>ème</sup> de type « mystique » annexe N°4**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 2</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b>  La taille du monstre et de l'animal sont identiques</p>
--	---

## PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

d) Figuration code : 2 e) Graphisme code : 2	
<b>2. Récit</b> a) Action code : 1 b) Nature du récit code : 2 c) fonction séquentielle code : 1 d) Temporalité code : 2 e) Style code : 1	<b>8. particularité fonctionnelles</b> 1. Expression fonctionnelle différenciée (rôle, fonction de l'élément bien dégagé de sa valeur symbolique et nettement définie)
<b>3. Concordance dessin/récit</b> bonne concordance	<b>9. Particularité symboliques</b> A. Niveau de symbolisation 1. formulation élaborée b) contenus symbolique 1. symbolisme varié c. rapport vie /mort : 6/3
<b>4. Régime de l'imaginaire</b> Structure mystique	<b>10. Observation diverses</b> Il n'était pas à l'aise mais il était calme.
<b>5. contenu existentiel</b> Sécurité 3 insécurité	
<b>6. Implication</b> a) Projection dans le récit code : 1 b) Participation au mythe : a/ origine de l'inspiration code : 1 b/ issue code : 2 c) Identification projective code : 1	

### L'analyse du protocole AT.9 du 2<sup>ème</sup> cas Bilal

Tout d'abord en on voit que Bilal a dessiné les neuf éléments en harmonie, il explique la vie humaine à l'époque primitive et on peut voir l'homme se battre avec son épée.

Ensuite viens récit qui correspond et explique le dessin brièvement il n'a pas donné beaucoup de détails.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : la vie de l'homme a le foret avec les animaux il n'a pas donner solution à la fin de l'histoire, son inspiration est issue des acquis tribaux, les éléments essentiels pour lui se sont : l'homme et les animaux. Pour les deux dernières questions il veut supprimer les étoiles et les planètes, et la fin de l'histoire sera chasser pour vivre C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui



caractérise Bilal est la structure mystique parce que son histoire tourne autour de la nature et comment l'homme primitif obtient la sécurité et vivre paisiblement. On a observé que l'apparence dégagée par Bilal es en adéquation à la structure mystique, car il est un élève réservé et calme.

Bilal a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage en action, avec une projection directe dans le récit, et la solution au problème posé était de péché pour vivre et survivre aux prédateurs.

**Synthèse :**

L'homme qui a été dessiné par Bilal manque de membres dans son corps il est incomplet, ce qui signifie qu'il y a problème dans son image corporelle.

Ensuite on voit que la taille de la personne est petite par rapport au monstre qui suggère un manque d'estime de soi et d'investissement de soi.

Il a un bon contenant psychique car la taille de l'abri est convenable, Bilal s'est identifié facilement au personnage.

**2.3 Présentation et analyse d'entretien du 3<sup>ème</sup> cas « Aissa » :**

Aissa est âgé de 17 ans, est un lycéen scolarisé en 01e année, de l'année en cour, il vit avec ses parents, son père est un commerçant et sa mère femme au foyer, il est le frère aîné de ses deux sœurs.

Aissa il a eu 8.64 de moyenne premier trimestre et 8.72 en deuxième trimestre.

Aissa, était malheureux de refaire ses années et il s'en inquiétait d'échouer cette année pour la troisième fois et décevoir ses parents.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 03<sup>ème</sup> cas de type « structuration héroïque » annexe N°5**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 3  b) Spatialité code : 3  c) Ordre code : 3  d) Figuration code : 2  e) Graphisme code : 1</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b>  Il a dessiner sept éléments de tailles similaire et juxtaposés.</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 2  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 2  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  3.expression fonctionnelle restreinte :  a/hétérogénéité</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b></p>	<p><b>9. Particularité symboliques</b></p>

## PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Discordance	a) niveau de symbolisation 2 / formulation incomplète b) Contenu symbolique: / c) rapport vie / mort 2/4
<b>4. Régime de l'imaginaire</b> Structure héroïque	<b>10. Observation diverses</b> Il hésitait et posait beaucoup de questions avant de commencer a dessiné
<b>5. Contenu existentiel</b> Victoir 1 échec	
<b>6. Implication</b> a) Projection dans le récit code : 1 b) Participation au mythe : a/origine de l'inspiration code : 1 b/ issue code : 1 c) Identification projective code : 1	

### **L'analyse du protocole AT.9 du 3<sup>ème</sup> cas Aissa**

Tout d'abord en on voit que le dessin de Aissa n'était pas homogène, il est constitué de sept éléments qui ne suggèrent aucune histoire.

Ensuite viens le récit qui explique ce que le dessin n'a pas pu expliquer mais ça reste que les idées de son histoire ne sont pas claires.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : la personne qui a tué le monstre et il n'a pas hésité à trouver la solution qui es l'homme tue le monstre, son inspiration est issue de films, les éléments essentiels pour lui se sont : la personne, le feu, et le monstre. Pour les deux dernières questions il souhaite supprimer le monstre, et la fin de l'histoire sera lui le héros et il tue le monstre.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Aissa est la structure héroïque, donc, Aissa décide de le combattre dans le récit (structure héroïque), et l'issue est bien adapté au problème posé qui est la mort du monstre.

On a observé que l'apparence dégageé par Aissa n'est pas en adéquation à la structure héroïque, car il est un élève calme et discipliné, qui ne cherche pas à attirer l'attention de son groupe de pairs et ses professeurs.

Aissa a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage en action, avec une projection directe dans le récit, et la solution au problème posé était de tué le monstre.

**Synthèse :**

D’abord, Aissa a dessiné les éléments juxtaposés, on voit que la personne est incomplète elle manque de membres de son corps, et le monstre ne ressemble pas à un monstre il est petit et manque aussi d’organes, ce qui suggère un problème dans l’image corporelle, toutes les autres éléments ont presque la même taille.

**2.4 Présentation et analyse de l’entretien du 4<sup>ème</sup> cas « Rayen » :**

Rayen est âgé de 16 ans, est un lycéen scolarisé en 01ere année, de l’année en cours il vit avec ses parents qui sont employés dans le domaine de l’éducation, et sa sœur.

Rayen son niveau scolaire était acceptable il a obtenu 12.14 de moyenne en premier trimestre il a chuté jusqu’à 9.25 de moyenne en deuxième trimestre.

Rayen était perdu et triste car c’était la première fois qu’il obtenait une mauvaise moyenne.

**Grille d’analyse du protocole AT.9 du 04<sup>ème</sup> cas de type « Double univers existentiel deforme diachronique » annexe N°6**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 2  d) Figuration code : 2  e) Graphisme code : 1</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b>  Dessin homogène et chaque élément est correctement dimensionné.</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 2  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  2.Expression fonctionnelle hypertrophiée (une fonction contamine l’ensemble : plusieurs éléments comportent la même fonction)</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Concordance simple</p>	<p><b>9. Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation : 2/formulation incomplète</p>

	b)contenus symbolique : 1/symbolisme varié c)Rapport : vie/mort 4/2
<b>4. Régime de l'imaginaire</b> Double univers existentiel de forme diachronique	<b>10. Observation diverses</b> Rien d'important a mentionné
<b>5. Contenu existentiel</b> Victoire 1 échec	
<b>6.Implication</b> a)Projection dans le récit code : 1 b) Participation au mythe : a/origine de l'inspiration code : 1 b/ issue code : 1 c)Identification projective code : 1	

### L'analyse du protocole AT.9 de 4<sup>ème</sup> cas Rayane

Tout d'abord en on voit que Rayane il a dessiné les neuf éléments, le dessin est centré autour de l'homme et le monstre.

Ensuite viens le récit qui explique mieux le dessin la concordance dessin/ récit est bien présenté.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : aider sans connaitre le problème et il a hésité à trouver la solution et parmi les solutions, c'est lutter ou mourir, l'idée a été inspirée par les films et la lecture, les éléments essentiels pour lui se sont : les deux personnages, l'animal, le feu et l'eau. Pour les deux dernières questions il veut supprimer l'animal car il représente un danger pour la personne, et la fin de l'histoire sera la survie de la personne, et bien sûr c'est lui la personne qui va sauver le personnage dans le dessin.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Rayane est le double univers existentiel de forme diachronique, contrairement à ce qu'on a supposé c'est à dire la structure héroïque, ou il décrit une vie paisible, sans danger (structure mystique), mais tout d'un coup un monstre sort de nul par, donc, Rayane décide de le combattre dans le récit (structure héroïque), et ensuite retour à la situation de départ (vie paisible).

On a observé que l'apparence dégagée par Rayane est en adéquation à la structure de double univers existentiel de forme diachronique, car il traverse une période difficile, qui es l'échec scolaire son GPA a diminué.

Rayane a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage en action, avec une absence de se projeter directement dans

le récit, et la solution au problème posé était d'aider le personnage et le protégé du monstre.

**Synthèse :**

Rayane a dessiné une personne dans son abri et d'autres plus petits qui tombent les personnages sont manquant de membres de leurs corps qui veut dire qu'il y a un problème corporel.

L'abri est de taille juste qui suggères un fort contenant psychique, Rayane il s'est identifier a une autre personne qui va venir en aide ...

**2.5 Présentation et analyse de l'entretien du 5<sup>ème</sup> cas « Melissa » :**

Melissa est âgé de 18 ans, est une lycéenne scolarisée en 01ere année, de l'année en cours elle vit avec ses parents, son père salarier et sa mère femme au foyer, elle est l'aînée de quatre frères.

Melissa elle a refait l'année deux fois, et cette année elle a eu 10.50 de moyenne en premier trimestre et 9.11 en deuxième trimestre.

Melissa elle se sous-estime devant ses camarades surtout lors de la délibération des résultats.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 05<sup>ème</sup> cas de type « héroïque » annexe N°7**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 2  d) Figuration code : 1</p>	<p><b>7. Particularité morphologique</b>  éléments homogène</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 1  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  1. Expression fonctionnelle différenciée (rôle, fonction de l'élément bien dégagé de sa valeur symbolique et nettement définie)</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Très bonne concordance</p>	<p><b>9Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation  2/ formulation élaborée  b)Contenu symbolique:  1/symbolisme vrié  c)Rapport vie / mort 5/2</p>
<p><b>4. Régime de l'imaginaire</b>  Structure héroïque</p>	<p><b>10. Observation diverses</b>  Elle était confiante et à l'aise</p>

**5. Contenu existentiel**

Victoire 1 échec

**6. Implication**

a) Projection dans le récit code : 1

b) Participation au mythe :

a/origine de l'inspiration code : 1

b/ issue code : 1

c) Identification projective code : 1

**L'analyse du protocole AT.9 05<sup>ème</sup> cas Melissa**

Tout d'abord on voit que Melissa a dessiné les neuf éléments en harmonie, on peut voir l'homme avec son épée pour tuer le monstre.

Ensuite vient le récit qui correspond et explique le dessin en détail. Melissa a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : l'idée centrée sur l'homme et elle n'a pas hésité à trouver la solution qui est l'homme tue le monstre, son inspiration est issue d'un film, les éléments essentiels pour elle sont : l'homme, le monstre, et les animaux. Pour les deux dernières questions elle veut supprimer le feu puisqu'il est difficile de l'éteindre, et la fin de l'histoire sera la mort du monstre, et bien sûr c'est elle la personne qui va le tuer.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Melissa est la structure héroïque parce que elle n'a pas hésité à tuer le monstre.

On a observé que l'apparence dégagee par Melissa n'est pas en adéquation à la structure héroïque, car c'est une élève calme et introvertie.

Melissa a su manifester une capacité à la symbolisation, par le récit où il a pu décrire un personnage en action, avec une absence de se projeter directement dans le récit, et la solution au problème posé était de tuer le monstre, aussi, pour chaque élément il lui attribue une fonction et une symbolisation distincte.

**Synthèse :**

On voit dans le dessin de Melissa que la personne a une petite taille ce qui signifie un désinvestissement de soi, comme il manque de membres dans son corps ce qui suggère un problème de l'image corporelle du sujet.

L'investissement de l'image du monstre qui se traduit par la grande taille du monstre, elle a un bon contenant psychique et cela est dû à la taille de l'abri qui est convenable.

Melissa elle s'est identifier facilement à la personne elle voulait réincarnée le personnage est devenir une héroïne, cela est en adéquation avec l'apparence dégagé, elle dégage une image virile tel qu'un héros.

**2.6 Présentation et analyse de l'entretien du 6<sup>ème</sup> cas « Lina » :**

Lina est âgé de 14 ans, est une lycéenne scolarisée en 01er année, de l'année en cours elle vit avec ses parents sont des enseignants, elle est la fille unique à sa famille.

Lina est une élève brillante, son parcours scolaire a toujours été honorable, elle a eu 18.33 de moyenne en premier trimestre et 18.67 en deuxième trimestre elle évolue constamment.

Lina elle préfère réviser seule à la maison pour une meilleure concentration.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 06<sup>ème</sup> de type « synthétique » annexe N°8**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 1  d) Figuration code : 1  e) graphisme code :1</p>	<p><b>7.particularité morphologique</b>  La taille du monstre est proche de la taille de la personne.</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 2  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  1. Expression fonctionnelle différenciée (rôle, fonction de l'élément bien dégagé de sa valeur symbolique et nettement définie)</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Bonne concordance</p>	<p><b>9.Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation  2/ formulation élaborée  b)Contenu symbolique:  1/symbolisme varié  c)Rapport vie / mort 4/3</p>
<p><b>4. Régime de l'imaginaire</b>  Univers synthétique symbolique</p>	<p><b>10. Observation diverses</b>  Elle passé plus de temps à écrire l'histoire plus que le dessin</p>
<p><b>5. Contenu existentiel</b>  Victoire 3 échec</p>	

**6. Implication**



- a) Projection dans le récit code : 1
- b) Participation au mythe :
  - a/origine de l'inspiration code : 1
  - b/ issue code : 2
- c) Identification projective code : 1

### **L'analyse du protocole AT.9 du 6<sup>ème</sup> cas Lina**

Tout d'abord en on voit que Lina a dessiné les neuf éléments en harmonie on voit bien que l'homme combat avec son épée le monstre qui se reproduit.

Ensuite viens récit qui correspond et explique le dessin en détail Lina a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires, Son récit est élaboré et riche. Cela nous confirme l'histoire qu'on a pu imaginer en voyant le dessin.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, elle a donné la réponse qui suit : l'attaque d'un monstre dans le village et les habitants ils ont enfuis, à l'exception d'une personne courageuse qui a contré l'attaque et elle n'a pas hésité à trouver la solution qui es de lutter contre le monstre, son inspiration est issue de ses lectures, les éléments essentiels pour elle se sont : la personne, le monstre, et l'épée. Pour les deux dernières questions elle veut supprimer le feu, et la fin de l'histoire c'est d'attaquer le monstre et défendre le village, et bien sûr c'est elle l'héroïne.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Lina est la structure héroïque est adéquate avec l'apparence qu'il dégage, c'est-à-dire elle cherche à attirer l'intention, à être l'élève la plus brillante, ou il y'a un conflit, elle cherche à le résoudre.

Lina a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage en action, avec une absence de se projeter directement dans le récit, et la solution au problème posé était d'attaquer le monstre et sauver les habitants du village.

#### **Synthèse :**

Lina a dessiné la personne très petite qui suggère un désinvestissement de soi et il est incomplet qui signifie qu'il y a un problème de l'image de corps.

Elle a une faiblesse du contenant psychique et cela dû à la petite taille de l'abri.

Lina s'est identifiée facilement à la personne qui es bon signe.

Nous concluons que Lina a une forte personnalité, même si elle semble calme et sage.

**2.7 Présentation et analyse de l'entretien du 7<sup>ème</sup> cas « Mounia » :**

Mounia est âgé de 16 ans, est une lycéenne scolarisée en 01<sup>re</sup> année, de l'année en cours elle vit avec ses parents sont employés de banque, elle l'ainé de 4 sœurs. Mounia est une très bonne élève elle a eu 17.43 en premier trimestre et 18.20 en deuxième trimestre elle a fait des progrès significatifs.

Mounia elle essaie de donner le bon exemple à ses petites sœurs, son rêve est de devenir médecin.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 07<sup>ème</sup> cas de type « mystique » annexe N°9**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 1  d) Figuration code : 1  e) graphisme code : 1</p>	<p><b>7.particularité morphologique</b>  Le monstre a la même taille que l'homme</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 2  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  2.Expression fonctionnelle hypertrophiée (une fonction contamine l'ensemble : plusieurs éléments comportent la même fonction)</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Bonne concordance</p>	<p><b>9.Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation  2/ formulation élaborée  b)Contenu symbolique:  1/symbolisme varié  c)Rapport vie / mort :7/0</p>
<p><b>4. Régime de l'imaginaire</b>  Mystique</p>	<p><b>10. Observation diverses</b>  Aucune remarque a mentionné</p>
<p><b>5. Contenu existentiel</b>  Sécurité 2 insécurité</p>	

**6. Implication**

- a) Projection dans le récit code : 1
- b) Participation au mythe :
  - a/origine de l'inspiration code : 2
  - b/ issue code : 3
- c) Identification projective code : 1

### **L'analyse du protocole AT.9 du 7<sup>ème</sup> cas Mounia**

Tout d'abord on voit que Mounia a dessiné les huit éléments en harmonie, à part que la taille de monstre et l'homme est identique.

Ensuite vient le récit qui correspond et explique le dessin en détail Mounia a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, elle a donné la réponse qui suit : l'homme et il n'a pas hésité à trouver la solution qui est l'homme s'assoie et regarde l'ours, son inspiration est issue de ses propres pensées, les éléments essentiels pour elle se sont : l'homme et l'ours. Pour les deux dernières questions elle ne veut supprimer aucun élément.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Mounia est la structure mystique, Cette réalisation se caractérise par la représentation d'une « action » paisible qui est s'asseoir et regarder l'ours. On a observé que l'apparence dégagée par Mounia est en adéquation à la structure mystique, car c'est une élève calme et tranquille.

Mounia a su manifester une capacité à la symbolisation, par le récit où elle a pu décrire un personnage, avec une absence de se projeter directement dans le récit.

#### **Synthèse :**

On voit que Lina a dessiné une personne incomplète ce qui indique un problème dans son image corporelle, plus la petite taille de la personne qui suggère un manque d'investissement de soi, et le monstre est également de petite taille.

Elle a bon contenu psychique cela est dû à la taille de l'abri qui est convenable. Et puisque Lina ne s'est pas identifiée au personnage on peut dire que cela indique un problème d'identification.

### **2.8 Présentation et analyse du 8<sup>ème</sup> cas « Imane » :**

Imane est âgée de 15 ans, est une lycéenne scolarisée en 01<sup>ère</sup> année, de l'année en cours elle vit avec ses parents, son père est coach sportif sa mère femme au foyer, elle est la cadette de ses trois frères.

Imane est une excellente élève elle a toujours été ambitieuse et cette année elle a progressé elle a eu 18.28 de moyenne en premier trimestre et 18.84 en deuxième trimestre.

Imane, elle passe la plupart de son temps à étudier, elle n'a pas d'amis, d'après ce qu'elle a dit, elle est différente et ils trouvent que sa façon de penser est différente d'eux.

**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 08<sup>ème</sup> cas de type « mystique » annexe N°10**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 1  d) Figuration code : 1  e) graphisme code :2</p>	<p><b>7.particularité morphologique</b>  Le monstre a la même taille que l'homme</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 1  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 1  d) Temporalité code : 2  e)Style code : 1</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  1. Expression fonctionnelle différenciée (rôle, fonction de l'élément bien dégagé de sa valeur</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Concordance simple</p>	<p><b>9.Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation  2/ formulation élaborée  b)Contenu symbolique:  1/symbolisme varié  c)Rapport vie / mort :5/2</p>
<p><b>4. Régime de l'imaginaire</b>  Structure mystique</p>	<p><b>10. Observation diverses</b>  Rien d'important a mentionné</p>
<p><b>5. Contenu existentiel</b>  Victoire 3 échec</p>	
<p><b>6. Implication</b>  a)Projection dans le récit code : 1  b) Participation au mythe :  a/origine de l'inspiration code : 1  b/ issue code : 2  c)Identification projective code : 1</p>	

**L'analyse du protocole AT.9 du 8<sup>ème</sup> cas Imane**

Tout d'abord en on voit que Imane a dessiné les neuf éléments en harmonie, à part que la taille de monstre et l'homme sont identique.

Ensuite viens récit qui correspond et explique le dessin en détail Imane a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires. Concordance dessin récit est simple.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, elle a donné la réponse qui suit : une personne qui vit au sommet de la montagne vit de son verger, et il n'a pas

hésité à trouver la solution qui es aidée l’homme à éteindre le feu, son inspiration est issue de ses propres pensées et des lectures, les éléments essentiels pour elle se sont :la personne, la rivière, les poissons, le reptile et le verger. Pour les deux dernières questions il ne veut supprimer aucun élément, et la fin de l’histoire qui le verger qui se brule et l’homme devient malheureux.

C’est pour toutes ces raisons qu’on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Imane est la structure mystique, contrairement à ce qu’on a supposé c’est à dire la structure héroïque, ou il décrit une vie paisible, sans danger (structure mystique), mais tout d’un coup un monstre sort de nul par, donc, Imane décide de le combattre dans le récit (structure héroïque), malgré la perte de la personne mais il trouve du confort en entendant le chant des oiseaux.

On a observé que l’apparence dégagée par Imane est en adéquation à la structure mystique, car elle est une élève assidue, organiser et calme.

**Synthèse :**

On voit que Imane à dessiner la personne très petite de taille et incomplète, ce qui indique un problème de l’image corporelle, le monstre aussi il n’est pas grand.

On peut dire qu’Iman a un faible contenant psychique vu la taille de l’abri dessiné, et aussi elle a un problème d’identification puisqu’elle a choisie d’être une autre personne et ne pas s’identifier au personnage.

**2.9 Présentation du 9<sup>ème</sup> cas « Sara » :**

Sara est âgé de 15 ans, est une lycéenne scolarisée en 01er année, de l’année en cours elle vit avec ses parents, son père est douanier, sa mère femme au foyer, elle est la deuxième de fratries de quatre garçons.

Sara elle a obtenue de bonne notes pour un début de son cursus en niveau scolaire secondaire, elle a eu 16.14 de moyenne en premier trimestre et 16.80 en deuxième trimestre.

Sara, elle est ambitieuse et veut atteindre son objectif et devenir une avocate.

**Grille d’analyse du protocole AT.9 du 09<sup>ème</sup> cas de type Double univers existentiels deforme synchronique annexe N°11**

<p><b>1.DESSIN</b>                  a) Structuration code : 2                  b) Spatialité code : 2                  c) Ordre code : 1</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b>                  Dessin homogène</p>
--	---

d) Figuration code : 1 e) graphisme code :1	
<b>2.Récit</b> a) Action code : 1 b) Nature du récit code : 2 c)fonction séquentielle code : 1 d) Temporalité code : 1 e)Style code : 1	<b>8. particularité fonctionnelles</b> 1. Expression fonctionnelle différenciée (rôle, fonction de l'élément bien dégagé de sa valeur
<b>3. Concordance dessin/récit</b> Très bonne concordance	<b>9.Particularité symboliques</b> a) niveau de symbolisation 2/ formulation élaborée b)Contenu symbolique: 1/symbolisme varié c)Rapport vie / mort :4/5
<b>4. Régime de l'imaginaire</b> Double univers existentiels de forme synchronique	<b>10. Observation diverses</b> Elle était à l'aise et elle avait les idées claires
<b>5. Contenu existentiel</b> Sérénité 1 angoisse	
<b>6. Implication</b> a)Projection dans le récit code : 1 b) Participation au mythe : a/origine de l'inspiration code : 3 b/ issue code : 3 c)Identification projective code : 1	

### L'analyse du protocole AT.9 du 9<sup>ème</sup> cas Sara

Tout d'abord en on voit que Sara a dessiné les neuf éléments en harmonie, en plus de les lier d'une manière à avoir un dessin homogène,

Ensuite viens le récit qui correspond et explique le dessin en détail Sara a bien réussi à élaborer un texte, avec des actions unifiées et claires. Cela nous confirme l'histoire qu'on a pu imaginer en voyant le dessin. La concordance dessin/ récit est bien présenté, on peut même la qualifier d'une très bonne concordance.

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, elle a donné la réponse qui suit : le réchauffement climatique et elle n'a pas hésité à trouver la solution mais elle ne les a pas mentionnés, son inspiration est issue de la réalité dans laquelle nous vivons, les éléments essentiels pour elle se sont : l'abri, le feu, l'animal et l'homme. Pour les deux dernières questions elle veut supprimer l'eau ça il ne sert plus à rien, et la fin de l'histoire sera les espèces, l'homme, et l'abri seront brûlés

par le feu et l'homme sera son propre plus grand ennemi, si elle devait être impliquée dans l'histoire, ce serait elle qui éteindrait le feu.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Sara est de structure double univers existentiels de forme synchronique, parce que dans le dessin et le récit elle compare entre deux groupes de personnes les corrompues et ceux qui préservent l'environnement, et l'issue est bien adaptée au problème posé qui est essayer d'éteindre le feu.

On a observé que l'apparence dégagée par Sara est en adéquation à la structure double univers existentiels de forme synchronique, elle est une élève intelligente elle est considérée comme consciente de danger que l'homme a causé.

Sara a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit où il a pu décrire un personnage en action, avec une projection directe dans le récit, et la solution au problème posé était d'essayer d'éteindre le feu.

### **Synthèse :**

On voit que Sara a dessiné la personne de taille minuscule qui signifie qu'elle a un désinvestissement de soi plus un problème de l'image du corps dû à l'être humain incomplet.

Elle a contenant psychique fort car l'abri dans son dessin est la nature qui est vaste.

Sara s'y identifiée à la petite personne dans le récit, même si son objectif est héroïque, ça reste que la taille de la personne indique un manque d'estime et de représentation de soi.

### **2.10 Présentation et analyse de l'entretien du 10<sup>ème</sup> cas « Wassim » :**

Wassim est âgé de 16 ans, est un lycéen scolarisé en 01<sup>er</sup> année, de l'année en cours elle vit avec ses parents, son père est écrivain public et sa mère enseignante au primaire, il est le fils unique et il a une seule sœur.

Wassim est un très bon élève il travaille dur ses résultats scolaires en toujours été satisfaisantes, cette année scolaire il a eu 16.43 de moyenne en premier trimestre et 17.78 en deuxième trimestre.

Wassim, il est persévérant il essaie d'apprendre et d'exceller dans toutes les matières.



**Grille d'analyse du protocole AT.9 du 10<sup>ème</sup> cas de type « structure synthétique » annexe N°12**

<p><b>1.DESSIN</b>  a) Structuration code : 2  b) Spatialité code : 2  c) Ordre code : 2  d) Figuration code : 1  e) graphisme code : 1</p>	<p><b>7. particularité morphologique</b>  La taille de l'être humain est plus grande que celle du monstre</p>
<p><b>2.Récit</b>  a) Action code : 3  b) Nature du récit code : 1  c)fonction séquentielle code : 2  d) Temporalité code : 1  e)Style code : 3</p>	<p><b>8. particularité fonctionnelles</b>  3.Expression fonctionnelle restreinte cela par :  b/ négativisme</p>
<p><b>3. Concordance dessin/récit</b>  Concordance simple</p>	<p><b>9.Particularité symboliques</b>  a) niveau de symbolisation  2/ formulation élaborée  b)Contenu symbolique:  2/dominante symbolique  c)Rapport vie / mort :7/2</p>
<p><b>4. Régime de l'imaginaire</b>  Structure synthétique</p>	<p><b>10. Observation diverses</b>  Aucune remarque a mentionné</p>
<p><b>5. Contenu existentiel</b>  Victoire 3 échec</p>	
<p><b>6. Implication</b>  a)Projection dans le récit code : 1  b) Participation au mythe :  a/origine de l'inspiration code : 1  b/ issue code : 3  c)Identification projective code : 2</p>	

**L'analyse du protocole AT.9 du 10<sup>ème</sup> cas Wassim**

Tout d'abord en on voit que Wassim a dessiné les neuf éléments en harmonie, à part que la taille de monstre est plus petite que celle de l'homme.

Ensuite viens récit qui correspond et explique le dessin Wassim les idées de l'histoire sont incohérentes.

## PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Enfin le questionnaire, pour l'idée principale, il a donné la réponse qui suit : un homme a été tué par des épées tombées du ciel puis il a été mangé par les poissons

ce qui a mis le monstre en colère et il n'a pas hésité à trouver la solution mais il ne l'a pas mentionné, son inspiration est issue de ses propres pensées et des films, les éléments essentiels pour lui se sont : l'épée, le monstre, l'homme et les poissons. Pour les deux dernières questions il veut supprimer le feu, et la fin de l'histoire sera la mort de la personne et le monstre se met en colère, et s'il doit participer à l'histoire il sera la bobine qui tourne.

C'est pour toutes ces raisons qu'on est arrivé à dire que le régime imaginaire qui caractérise Wassim est la structure synthétique.

On a observé que l'apparence déglagée par Wassim n'est pas en adéquation à la structure synthétique, car il est un élève à haute énergie, qui cherche à attirer l'œil de ses camarades et ses professeurs.

Wassim a su à manifester une capacité à la symbolisation, par le récit ou il a pu décrire un personnage, avec une absence de se projeter directement dans le récit, et la solution au problème posé était la mort de la personne et le monstre qui va se mettre en colère.

### **Synthèse :**

Wassim a dessiné un personnage plus grand que le monstre mais il est incomplet il manque le tronc et d'autres membres du corps ce qui indique un problème de l'image corporelle du sujet.

L'abri qui symbolise généralement la sécurité, dans le dessin et le récit de Wassim l'abri est un puits contenant des poissons prédateurs qui vont dévorer le personnage.

Nous concluons que la représentation de soi de Wassim est perturbée, comme il a un problème d'identification car il s'est identifié à la bobine qui tournait.

### 3. Discussion des hypothèses :

Pour traiter notre thématique nous allons vérifier nos hypothèses à partir des données collectées et préalablement analysé et interprétés dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Après la réalisation de notre étude et l'analyse des données récoltées à travers des entretiens semi-directif et l'application de test AT.9 (archétype test a neufs éléments) auprès de 10 adolescents scolarisés au lycée mixte Khatri Omar el-kseur en va passer à la discussion des l'hypothèses de recherche pour les l'infirmer ou la confirmées.

#### 3.1 Discussion de l'hypothèse partielle:

D'après les résultats de tests AT.9 (archétype test a neufs éléments) des 10 cas on arrive à dire que notre hypothèse partielle qui est « Les adolescents scolarisés en retard scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire » est infirmée.

Donc ce qu'on peut dégager de cette discussion que notre hypothèse est infirmée et cela dû aux résultats obtenu de test AT.9, et par apport aux études antérieurs sur la représentation de soi qui montre que la perturbation de représentation de soi se traduise par : (Mekhzem,2020)

- L'absence de certains membres du corps de la personne dessinée.
- Ne pas dessiner la personne.
- L'investissement de l'image humaine qui se traduit par la grande taille de la personne dessinée.
- L'investissement de l'image du monstre qui se traduit par la grande taille du monstre dessiné.
- La faiblesse du contenant psychique qui se traduit par la petite taille de l'abri dessiné ou l'absence de l'abri.
- L'incapacité à s'identifié à la personne dessinée.

Après une étude approfondie sur un groupe bien déterminé, qu'on généralise les résultats obtenus par notre recherche, ce qui mène à dire que la plupart des cas qu'on a étudiés ont une image corporel négative et les limites corporelles non complète et fragile, c'est ce qui es apparu dans les dessins, car les personnages dans les dessins sont tous incomplets ou de petite taille, ce qui signifie un désinvestissement de la représentation de soi.

## DISCUSSION DES HYPOTHESE

Après avoir analysés le cas de Lina, Mounia, Imane, et Wassim, notre hypothèse qui est « les adolescents scolarisés en retard scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire » est infirmé.

Ses derniers ils ne sont pas identifiés au personnage dans le dessiné, ce qui signifie la présence d'un problème d'identification, et le personnage dans leurs dessins est petit.

Et après avoir analysé ses cas, on a constaté qu'ils ont une représentation de soi perturbé, malgré leurs bons résultats scolaires.

Selon leurs réponses aux questions 11 et 16 du guide d'entretien, ses adolescents sont limités par leurs parents et ne jouissent pas d'une liberté suffisante pour prendre leurs propres décisions, ce qui a affecté leurs représentations de soi.

Nos résultats obtenus ont révélé que les 10 cas de notre recherche manifestent un désinvestissement de la représentation de soi. Et on a pu confirmer notre hypothèse générale qui es « La représentation de soi des élèves en retard scolaire est perturbée » et infirmé l'hypothèse partielle qui es « Les adolescents scolarisés en retard scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire ».

Selon l'étude de Pierrehumbert sur les relations entre l'échec scolaire et l'image de soi, il est évidemment difficile de distinguer les causes des conséquences. Cependant, nos données semblent indiquer que l'échec scolaire ne conduit pas forcément une dévalorisation de soi. Ainsi, la pression sociale liée aux performances scolaires impose aux l'élèves en situation de réussite comme à ceux qui se trouvent en situation d'échec, une attitude défensive dans l'attribution des causes des échecs et des réussites. (Pierrhumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, Plancherel, 1988.)

## CONCLUSION

L'échec scolaire est un facteur ou un indicateur d'un problème, et est influencé par de nombreux facteurs en interaction. Lorsque les adolescents rencontrent des difficultés à l'école, l'échec scolaire est une notion difficile à définir. Il dépend des circonstances socioculturelles et familiales, et il peut être déclaré que l'enseignant participe à un complexe d'infériorité personnelle.

Dans notre travail de recherche, notre attention s'est portée sur l'effet de l'échec scolaire sur la représentation de soi des adolescents. Nous avons réalisé notre recherche au niveau du lycée Khatri Omar situé à el-kseur w. Bejaia, auprès de dix adolescents, âgés entre 14 et 18 ans, qui ont consentis de faire partie de cette recherche.

Pour arriver aux objectifs retracés dans notre étude et afin de vérifier notre hypothèse qui stipule que les adolescents scolarisés en échec scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire, nous avons eu recours à la méthode clinique qui est une démarche qualitative descriptive fondée sur l'étude approfondie et détaillée des sujets, et à la technique de l'étude de cas où nous avons utilisés deux outils pour collecter les données nécessaires à la recherche qui sont l'entretien semi-directif et le test AT.9( test archétype a neufs éléments).

À partir les résultats obtenus durant des entretiens réalisés et d'après les résultats du test AT.9(test archétype a neufs éléments), nous avons pu infirmé et vérifier de façon très claire et précise notre hypothèse qui suppose que les adolescents scolarisés en échec scolaire manifestent une représentation de soi perturbée par rapport aux adolescents en réussite scolaire.

Comme on a constaté dans notre recherche, que même les adolescents en réussite scolaire présentent une représentation de soi perturbée, cela indique qu'il existe d'autre facteurs que les résultats scolaires qui peuvent affecter leur représentation de soi.

Nous souhaitons, à travers ce modeste travail, à attirer l'attention sur l'importance de la communication et la socialisation, aujourd'hui un bon élève ne doit pas seulement réussir dans les matières scolaires, mais également dans le domaine social en étant sociable, bien intégré dans sa classe et sachant gérer ses conflits interne et avec ses pairs, mettre les élèves en situation leurs permet de préciser leurs pensées, leurs questions et leurs points de vue, les amène à se confronter à l'autre, différent de soi.

Notre thème de recherche il s'agit d'un sujet important et complexe qui doit être

## CONCLUSION

exploré dans ses différents aspects scolaires, familiale, psychologique, nous pensons donc une question de perspectives, comme suit :

- Le maintien d'une bonne estime de soi est-il source de bonnes performances ?

1. Alvin. P, Marcelli. D. (2005). Médecine de l'adolescence. (2<sup>e</sup> éd) Paris : Masson, paris.
2. Acouturier. B, (2005). La méthode Aucouturier. De Boeck supérieur.
3. Bachir B. 4 Mars 2013. Education nationale : les causes de l'échec scolaire. Le matin d'Algérie. In. [www.lematindz.net/news/11210-education-nationale-les-causes-de-lechec-scolaire.html](http://www.lematindz.net/news/11210-education-nationale-les-causes-de-lechec-scolaire.html)
4. Balegamire. J, Ditisheim. M, Marc. P. (1995). Approches de l'adolescence. (N 34), université de neuchatel OCDE. (2001). Regards sur l'éducation : Indicateurs de l'OCDE, édition OCDE. Paris
5. *Benony et chahraoui (1999) l'entretien clinique . Dunod*
6. Benony, H. (2002), « L'examen psychologique et clinique de l'adolescent », Nathan, Vuef.
7. Bequet,C, Quinette,P& Eustache,F.(2016). L'identité : une représentation de soi qui accomode la réalité. Revue de neuropsychologie,8 (4), P 261-268 DOI: 10.3917/rne.084.0261
8. Cahen, C. (1996), « La thérapie de l'échec scolaire », paris, éd. Narhan.
9. Cahen, C., (1996), « thérapie de l'échec scolaire », Paris, Nathan Pédagogie.
10. Caillard, V. & Chastang, F. (2010). Le geste suicidaire. Paris: Elsevier
11. Carette,V. (2005). L'échec scolaire en communauté française de Belgique : un problème de culture. Le journal d'alpha,(148) .
12. Catheline N. 2011. Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence. Centre Hospitalier Henri Laborit Poitiers. In. <http://lesvoixdelecole.fr/CONFERENCES/refus-scolaire->
13. Catherine/Troubles\_scolarite\_echec\_scolaire\_adolescence.pdf
14. Chahraoui, Kh. & Bénony, H. (2003). *Méthodes, évaluation et recherches*
15. Champy phylippe et al., 2002, p312
16. Charlotte, M et Adela, V. (2004). *L'introduction de la psychologie*. Paris : strudyrama
17. Chiland, C. (2013). Chapitre Premier. Introduction : Qu'est-ce qu'un entretien clinique ?. Dans : Colette Chiland éd., *L'entretien clinique* (pp. 1-24). Presses universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.chila.2013.01.0003>"
18. CLAUDON, P., CLAUDEL, S. 2007. « Représentation de soi chez des enfants de fratries avec un enfant autiste », Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,vol. 55, n° 7, p. 389-400.PCP 20 NB:- 14/11/14 16:20 Page346© Érès |

## LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

19. Claudia salceanu, Raluca silvia Matei)(Pensées plurielle « l'échec scolaire dans une école internationale »2017 /3 (N°46) p 71 à 82 ).
20. coslin P.(2013).psychologie de l'adolescent. France : Armond Colin.
21. Coslin, P. (2002). **Les conduits à risque à l'adolescence**. Paris, France : Armond colin.
22. Coslin, P. (2002). **Les conduits à risque à l'adolescence**. Paris, France : Armond colin.
23. Coslin, pierre, G. (2010), « La psychologie de l'adolescent », Armand Colin.
24. des univers mythiques. Paris : édition harmattan.
25. Durand. G. (1988). l'exploration de l'imaginaire : introduction à la mondialisation
26. Durand. Y. (1972). l'imaginaire de l'alcoolisme. Paris : édition Universitaire.
27. Durand. Y. (2005). une technique d'étude de l'imaginaire : AT.9. paris : éd harmattan.
28. **Erikson, E. H.** (1963). El problema de la identidad del yo: Traducido por May Dighiero de Ribeiro. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 5(2-3), 267-338. <http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/>
29. Freud, S. (1936). Essais de psychanalyse. Paris : petite bibliothèque payot.
30. Golse. B (2008) le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Masson. 4ème
31. Guittet, A. (2013). *L'entretien : Techniques et pratiques* (8e éd.). Armand Colin.
32. Ibid , p 193
33. Ibid, 21-30.
34. MBA Essogho L. 2011. Les échecs scolaires et leurs conséquences sur l'adéquation formation emploi. DGRH. Libreville. In. <http://www.menzimesoso.com/medias/files/les-echecs-scolaires-et-leurs-consequences-sur-l-adequation-formation-emploi-4.pdf>
35. Neslihan .Z, Tefvika. I, Levent .K, (2005) la représentation de soi chez l'enfant instable à travers le test RORCHACH, revue de psychologie clinique et projective, volume 11, N° 1, p305-320.
36. Nina R, (1990) Elaboration de la grille de la représentation de soi au rorschach. revue de psychologie, N34, p17-26, paris.
37. Nawel.D, L'échec scolaire en Algérie : la faute à qui ?,2012. <https://www.algerie360.com/lechec-scolaire-en-algerie-la-faute-a-qui/>
38. Patrice. P. (2002). *Regard épistémique sur une évolution conceptuelle en physique au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal



## LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

39. Pierrhumbert. B, Zanone.F, Kauer-Tchicaloff.C, Plancherel.B 1988. L'image de soi et l'échec scolaire. Bulletin de psychologie Tome XLI-N° 384 , P332-346.
40. Rausch de Traubenberg, N. (1990). Elaboration de la grille de la représentation de soi au Rorschach. Bulletin de la société du Rorschach et des méthodes projectives de la langue française, 34, 17-24
41. Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux*
42. Sanglade, A. (1990). La représentation de soi, un concept fécond pour la psychologie clinique et projective. *Bulletin de la Société du Rorschach et des méthodes Projectives de langue française*, 34, 10-15.
43. Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
44. Weil-Barais A, Cupa.D. (2008). 100 fiches de psychologie : (2<sup>e</sup> éd) Bréal
45. Woodside,A.G. & Wilson, E.J. (2003). Case study research methods for theory building. *The journal of business & industrial marketing*, 18 (6), 493-508 *the academy of management review* vol. 14, No. 4 Oct., 1989 Doi <https://doi.org/10.2307/258557>.
46. Mara Amor Lopez 20 décembre 2022 influence du concept de soi sur le rendement scolaire. Etreparent.com consulter le 23 avril 2023 sur (<https://etrepants.com/influence-du-concept-de-soi-sur-le-rendement-scolaire/>)
47. دراسة فعالية ( 2013 ). مخزم، ك ATمذكرة ماجستير .في تشخيص السير النفسي على ضوء اختبار الرورشاخ. 2جامعة الجزائر . غير منشورة في علم النفس العيادي .9اختبار

## Annexe N°1

### Guide d'entretien

#### Informations personnelle concernant le sujet :

-Nom & prénom (anonyme)

-Age :

-Niveau scolaire :

-Sexe :

#### L'échec scolaire et l'établissement

1-Quelle est la nature de relation entre vous et votre enseignant ?

2-Les programmes d'enseignement à l'école vous donnent-ils satisfaction ?

3-Comment sont vos relations avec personnel dans l'école (les surveillants, agents ?)

4-Comment sont vos relations avec vos camarades ?

#### L'échec scolaire et la famille :

5-Habitez-vous avec vos parents ?

6-Vous avez combien de frères et sœurs ?

7-Entendez-vous avec vos frères ?

8-Vos parents travaillent ?

9-Parler-nous de vos relations familiales ?

10-Est-ce que vos parents vous aident concernant vos études ? Et quel genre d'aide ?

11- Prenez vous vos propre décisions ou l'approbation de vos parents ?

12-Est-ce que vos parents consultent vos enseignants de temps en temps ?

13-Est-ce que votre famille vous encourage pour vos études ?

14-Quelle est la réaction de votre famille face à vos échecs ?

15-Avez-vous des amis ? Si oui, est ce que votre échec scolaire avait une influence sur vos relations avec eux ?

16- Quel genre de relation existe-il entre vous et vos amis ?

**Rendement scolaire et la représentation de soi :**

17- Comment voyez-vous par rapport aux autres ?

18- J'aimerais bien savoir comment sentez-vous en classe ?

19- Au moment de la vue de vos anciens camarades de classe, quel genre de sentiment vous ressentez ?

20- Est-ce que vous attendez les résultats avec impatience ?

21- Qu'elle est votre réaction face aux résultats ?

22- Comparez-vous vos résultats par rapport aux autres ?

23- Vous comparez vos résultats par rapport aux autres ?

24- Faites-vous confiance en vous-même ?

25- Comment gérez-vous l'échec dans votre vie ?

26- Est-ce que vous pensez que vous pourriez réussir ?

27- Quel es le pire selon vous échouer ou ne jamais essayer ?

28- Vous souciez-vous de la façon dont les gens vous voient ?

29- Tout le monde est unique, qu'est-ce qui vous rend unique ?

30- Quels sont vos forces et vos faiblesses ?

31 -A quoi ressemble le succès pour vous ?

32- Vous vous comparez aux autres parfois ? (Dans quels domaines)

33- Quel est votre plus grande fierté ?

Date.....

AT.9

Nom.....  
Prénom.....  
Age.....  
Niveau scolaire.....

(Page 1 : format 21 x 27 cm)

\_\_\_\_\_

Dans l'épreuve qui suit vous aurez à composer un dessin. Vous devrez surtout faire preuve d'IMAGINATION. Plus que l'exécution, c'est l'organisation du dessin qui est importante.

Lorsque vous aurez terminé votre dessin, vous le résumerez en quelques lignes.

Le temps total accordé est de 30 minutes

Sur les pages 2 & 3 (dépliées selon le format 27 x 42 et le modèle ci-dessous) figurent les consignes concernant le dessin et le récit. En haut de la page 3 est indiqué le texte du dessin à exécuter (COMPOSEZ UN DESSIN AVEC : une chute, une épée, etc.). En haut de la page 2 est mentionné : « EXPLIQUEZ VOTRE DESSIN »

COMPOSEZ UN DESSIN AVEC :

Une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu

(Page 3 : format 27 x 21 cm)

EXPLIQUEZ VOTRE DESSIN

(Page 2 : format 27 x 21 cm)

Figure 2 : Modèle de test

## QUESTIONNAIRE AT.9

Nom/Prénom..... Date.....

1- Répondez avec précision aux questions suivantes

a) Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre 2 ou plusieurs solutions ? Si oui lesquelles ?

b) Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

c) Indiquez, parmi les 9 éléments du texte de votre composition :

1° / les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre dessin  
 2° / les éléments que vous auriez aimé éliminer. Pourquoi ?

d) Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

e) Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

2- Dans le tableau suivant il s'agit de préciser :

1° / Par quoi vous avez représenté les 9 éléments du texte de votre dessin (colonne A)  
 2° / Le rôle, la raison d'être de chacune de vos représentations (colonne B)  
 3° / Ce que symbolise pour vous chacun des éléments du texte (colonne C)

Remplissez chacune des cases ci-dessous, éventuellement par « rien » pour la colonne A, par « aucun » pour la colonne B et par « ? » pour la colonne C.

	A	B	C
Elément	représente	rôle	Symbolisant
par			
Chute			
Epée			
Refuge			
Monstre			
El. Cyclique			
Personnage			
Eau			
Animal			
Feu			



ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

كان رجل يعيش مع كلبه في منزل قرب ضفة النهر، وفي يوم من  
الأيام في الربيع لاحظ الرجل أن ثمار أشجار التناج قد سقطت و بدأت تياسد  
في الأرض، فذهب ليدهنها ويجمعها في حذاءه، فلهذا الرجل في البداية  
لديه قدراته معينة فهو يجمع النار من وده التي أحرقت منزله، في نهاية  
الرجل الاستسلام والهرب ليجو بحياته.

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمةك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

الوحدة الذي هاجم الشخص / هروب الشخص

ب- بماذا استوحيت رسمةك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

أفكار خاصة

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمةك ؟

الجنز - الشجرة - الماء

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

لا يوجد

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

هروب الشخص

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

سأكون الشخص وسأهرب



2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- بماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	ثمار	يا كل منها الشخص (القوت)	دورة الحياة
سيف	بالسيف	الدفاع	الشجاعة
ملجأ	المنزل	حماية الشخص من البرد	الحماية و الأمان
وحش مفترس	التنين	يهاجم الشخص	الشتر
شيء دوري	النبات	قوت الشخص	الإستقرارية
شخص	بشخصها	الوفاء عن نفسه على أملاكه	العقل
ماء	النهر	يستخدم الماء لحاجياته اليومية	الحياة
حيوان	الكلب	مساعدة الشخص	الوفاء
نار	نار من التنين	حرق المنزل	الشر والفساد

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

- جساء الأسنان في العرش البدائي وهي العناية  
و طرق ان يستعملها الحديد و كتيب : يدافع عن نفسه من  
التوانك المفترسة .

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتكوين الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

ليس لها حل / الفكرة الرئيسية الشخصية للصوان / حياة الشخص في الغابة مع الصو

ب- بماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟ (الباقي)

deja me

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

المحضر / الحيوانات

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

النجوم ، الكواكب

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

الإنسان يهبطاد ... يحيى يا كر

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

سأكون الشخص / أريد طريقة للعيش والهدوء / الدخاة منه الحيوانات المقترسة

2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

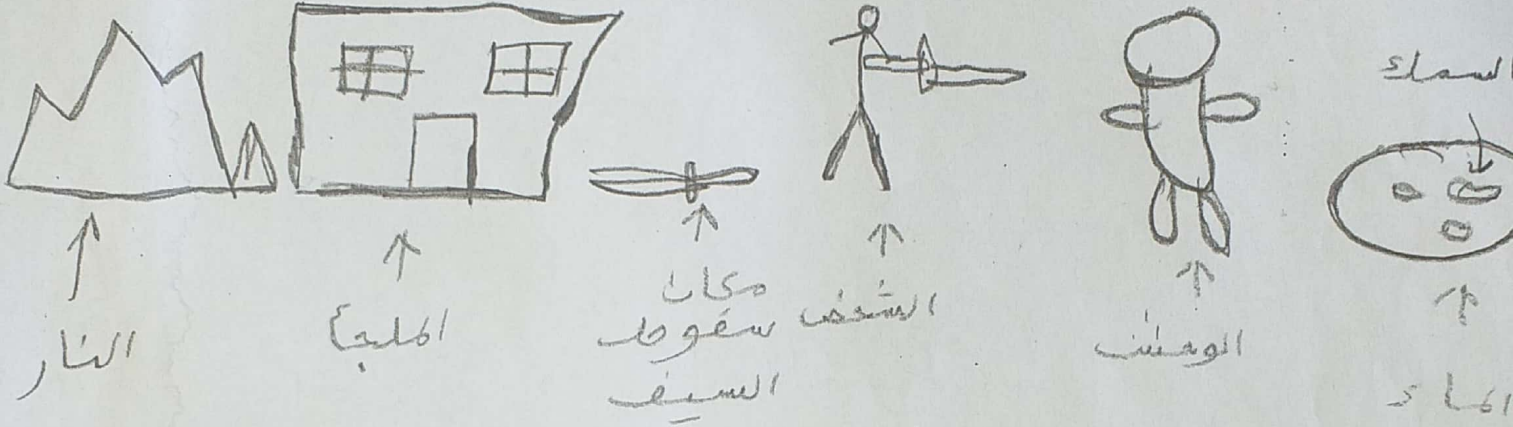
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
العنصر	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	لأسر	يأكل الثعالب	الدعاء / حدة الذهر
سيف	بسيق	الدفاع عن النفس	القتل / القتال
ملجأ	منزل	حماية الشخص	الأمان
وحش مقتدر	ذئب	يفترس الشخص	التوحش
شيء دوري	الكواكب	الليل	الليل
شخص	يارسان	كيف يعيش في الصحراء الصحراوية	التعايش Survive
ماء	الذهر	الحصول على الماء للشرب لتفسيح صيد	سر الحياة
حيوان	ثعبان / سمكة أسر / ذئب	القوي يأكل الضعيف	التحوم / يأكلون بعضهم
نار	النار	يطهو فيها الشخص	التدفئة و الطهي

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

نار اشتعلت أمام ملكاً شرفاً وعند ما خرج ليبيت  
عن ماء يطفأ ما <sup>ففسقاً</sup> فوجد سيفاً أمام ملكه وأجده  
فوجد وحش في طريقه إلى الماء فقتله .

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

عكس الوحش

ب- بماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

أعلام

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

ماضيها نار وحش

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

الوحش

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

موت الوحش

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

الشخصيات خلف النار



2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

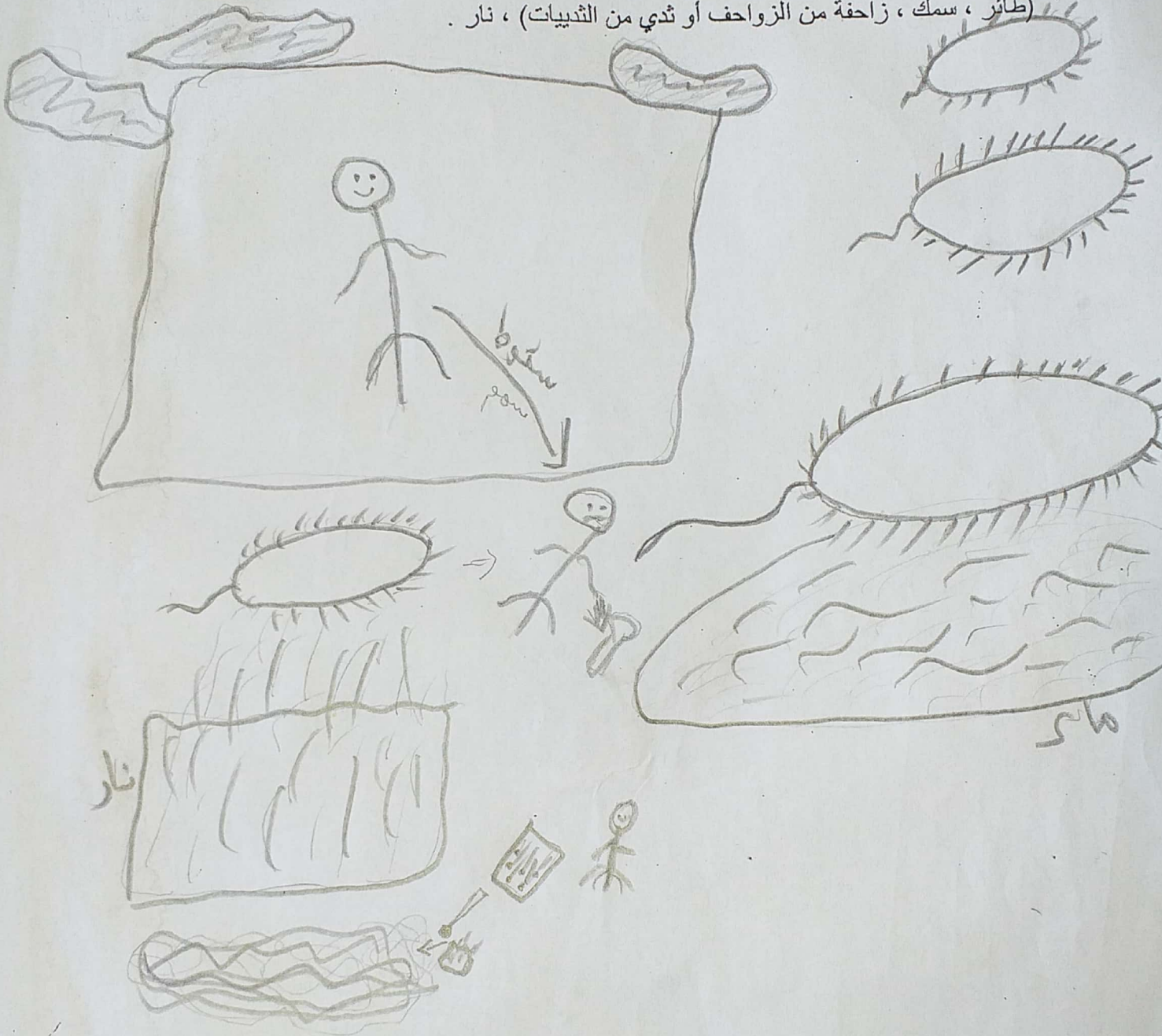
ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ ممثل ب	ب دوره	ج رمزه
سقوط	لسقوط السيف	وجود السيف	X
سيف	سيف	القتل	الحرب
ملجأ	ملجأ الشخص	لبي رحمة الشخص	بيت
وحش مفترس	وحش	قتل الشخص	القتل
شيء دوري	تكاثر النار امام ملجأ الشخص	تكاثر النار	تكاثر النار
شخص	شخص	حماية الملجأ والبحث عن الماء	حماية الملجأ
ماء	بركة ماء	وسيلة إطفاء النار	إطفاء النار
حيوان	سمك	نسمك موجود في الماء	X
نار	إشتعال النار	وسيلة لحرق بيت الرجل	حرق الملجأ

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان

(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

• منحه كان في ملجأ يقع تحت بركة، كان في عقلة حتى سقط  
في مسافة صغيرة إلى تلك البركة واستخدم مع حيوان ذو الزواحف وهذا  
الحيوان يشعل وحشا مقترسا يتكاثر في الماء (١٣) كان الرجل في يده سيف  
ليدافع على نفسه وحده عندما سقط إلى الأرض وقوال دفاع عن نفسه وجاء  
حيوان آخر في جهة أخرى تلك الجهة كل رجل يقوم بتشعل النار فجاء  
تلك الحيوان اختفى.

استبيان AT9

الإسم واللقب ..... ريان ماسح ..... التاريخ 2023/03/15

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتكوين الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !  
الفكرة معاونة بدون معرفة المشكل  
حلول كثيرة من بينها صراع ، موت

ب- بماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟  
مطالعة بالأفكار الخيالية (إذ كنت حقيقة) و الأفلام

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

الشخصيات مختلفين ، الماء ، حيوان و نار

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

الحيوان لكي القصار على منظره الشخص التي سقا

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

بمحاية شخص و سلك من الموت

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

بمحاية الشخص سأفعل كأي شخص لا يتعلمها الحيوان


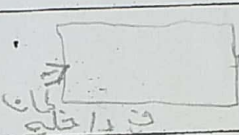
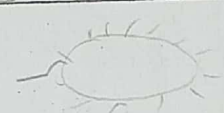
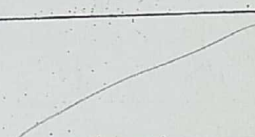
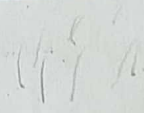

(نار)

2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

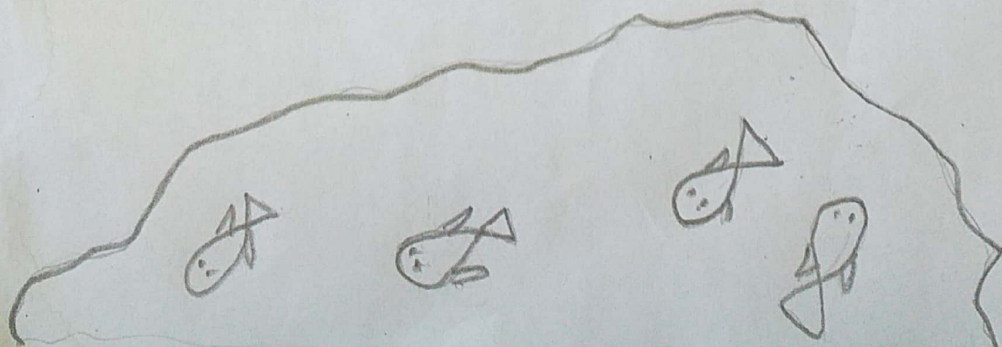
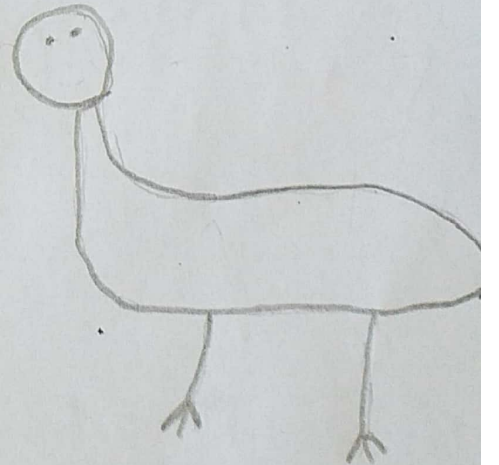
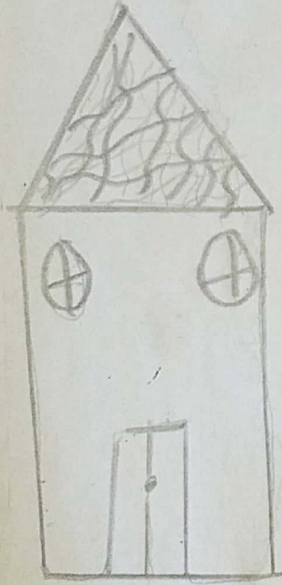
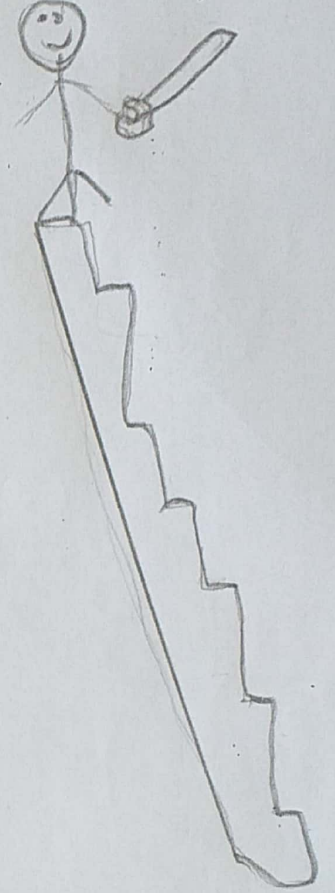
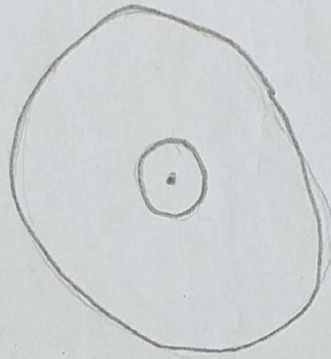
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ ممثّل ب	ب دوره	ج رمزه
سقوط	الأسهم	سقطت لأن كان في عمله	الموت
سيف		دفاع	يدافع عن نفسه ضد الحيوانات
ملجأ		مكان يستلجئ إليه الذي يعمل فيه	الإحاطة
وحش مفترس		المواجهة والقتال	يزردم
شيء دوري			
شخص		ليس لديها دور لأنه يعمل في ملجأكم	
ماء		تكاثر حيوان الذي يعيش في ماء	تكاثر
حيوان			
نار			
لمرئيت		لقتفاء الحيوان المفترس	تعاية

ركب (ي) رسما بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

هناك رجل يحمل سيفاً في يده وهو في الأمان لكي يقتل الوحش  
المفترس نزل من الأعلى وقتله وذهب إلى البجيرة لكي يحضر  
الماء من أجل إطفاء النار التي أقرمت فوق منزله  
وقف فوق الدائرة التي تدور في المنتصف وأطفأ النار وهو يعود  
إلى منزله.

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

الفكرة تدور حول الرجل . لم أكن مترددا / لديّ حل واحد قتل الوحش  
إطفاء النار

ب- بماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

مستوحات من فلم

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

الرجل . الوحش المفترس - الحيوانات .

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

النار ، لأنه من الصعب إطفائها .

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

العودة إلى الملاجئ ، وإطفاء النار و قتل الوحش .

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

سأكون الرجل ، سأهزل نون مائي القصة .



2- في الجدول التالي يتعلّق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

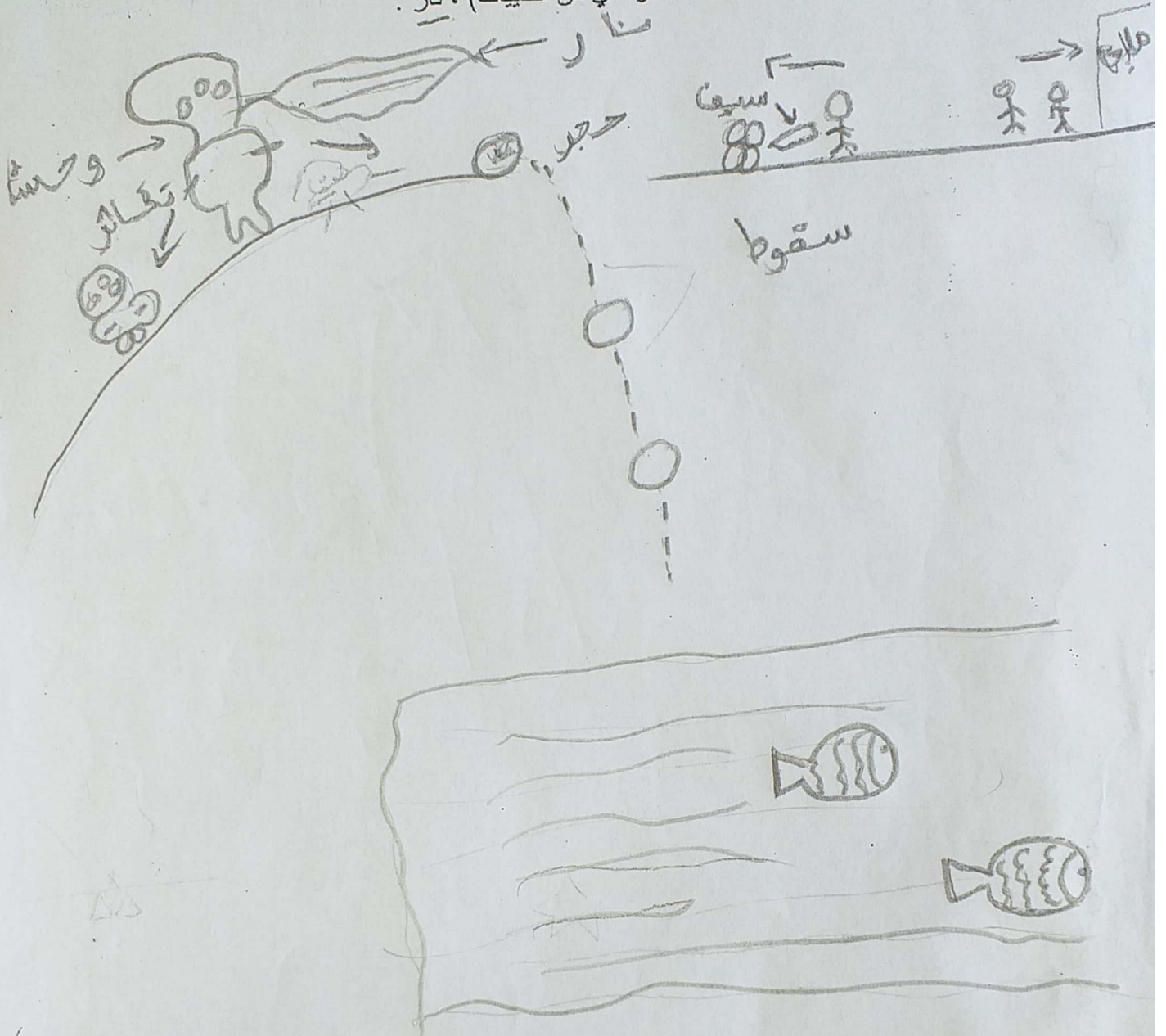
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	الدّج	حماية الرجل من الوحش	المحافظة على حياة الرجل
سيف	السيف	سلاح	القتال
ملجأ	البيت	مسكن الرجل	الآمان
وحش مفترس	أسد	إقتراض الرجل	حماية الغاية
شيء دوري	الدائرة	مساعدة الرجل على إطفاء النار	/
شخص	الرجل	قتل الوحش وإطفاء النار والمحافظة على أمنه	العقل
ماء	البحيرة	إطفاء النار بماء البحيرة	أساس الحياة
حيوان	السهل	يصطاده الرجل من أجل العيش	/
نار	النار	التصام مفترقات الرجل	الدمار الضراب

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

يخرج النار من فمّه

ه جمع وحش مفترس على قربة ما فاعه سكانه يهريون اذمه عدوه  
والا شخص واحد شجاع فتر ان يدافع عن نفسه ويمنه نفسه وسكان قريته  
من اهلها في الواقعين فيه فاعه يرميه بجبار الخفق بها في  
طريقه لك الومش فبدها كلها وسعت من اهل الجبل وال  
النفس الواقع في الاسفل ما يسير في نون السماء فيه فتر ان يهجمه بسيفه  
لك بون جدوى طاج الومش يتكاش كلما لمسه .

1- اجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسماك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

هجوم وحش ، إلى قرية ، هزوب السكاه ، الأشجار شجاع ، يهدى الهجوم ،

ب- بماذا استوحيت رسماك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

مطالعة .

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسماك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسماك ؟

الوحش ، الشخص الشجاع ، السد

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

النار .

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

يموت الشخص

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

سأكون البطل . سأهاجم الوحش وأدفعه قريتي .

2- في الجدول التالي يتعلّق الأمر بتوضيح :

أ- بماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	حجره تسقط	الدفاع والهجوم على الوحش	القوة
سيف	السيف	الهجوم	القوة
ملجأ	غار، شجر	الفرار من الوحش	الأمان
وحش مفترس	وحش	الهجوم على القرية	الخطر
شيء دوري	دكاش الوحش	إيستاد قوة أكثر	شيء لا يهزم
شخص	الشخص يسبح	بطل القصة	الشجاعة
ماء	الفقر	النوى (الدور)	/
حيوان	السمك	/	/
نار	النار التي تخرج من الوحش	إحراق القرية	الخطر

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

- اتجه رجل إلى بيته بعد أن قضى اليوم في الكتابة وقد أن  
يصعد ما يكمله ويبرد سيفه ، فلما وصل إلى حوار بيته ، لاحظ  
ديبا يصعد السلم من الشهر ، فأخذ حورا ورماه في اتجاهه وقد  
أخافه الدب وابتعده ، فلما رأى أن الدب لم يأت  
الكبير الذي رمى إليه ، قرر الرجل أن يجلس حوار مذبح  
الغار الموجود أمام بيته وأن يشاهد الدب .

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب

الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

- حول رجل عادى بيت إلا انه وجد ملاحظة

- لا ، لم تكن مترددة

ب- بماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

- أفكار خاصة

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

- الرجل والدب

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

- لا يوجد

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

- جلوس الرجل قرب النار وتأمله للدب

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

- بجانب الرجل ، سأحاول إقناعه بعدم رمي الحجر على  
الدب والبحث عنه حل آخر لإجاده.



2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- بماذا تمثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

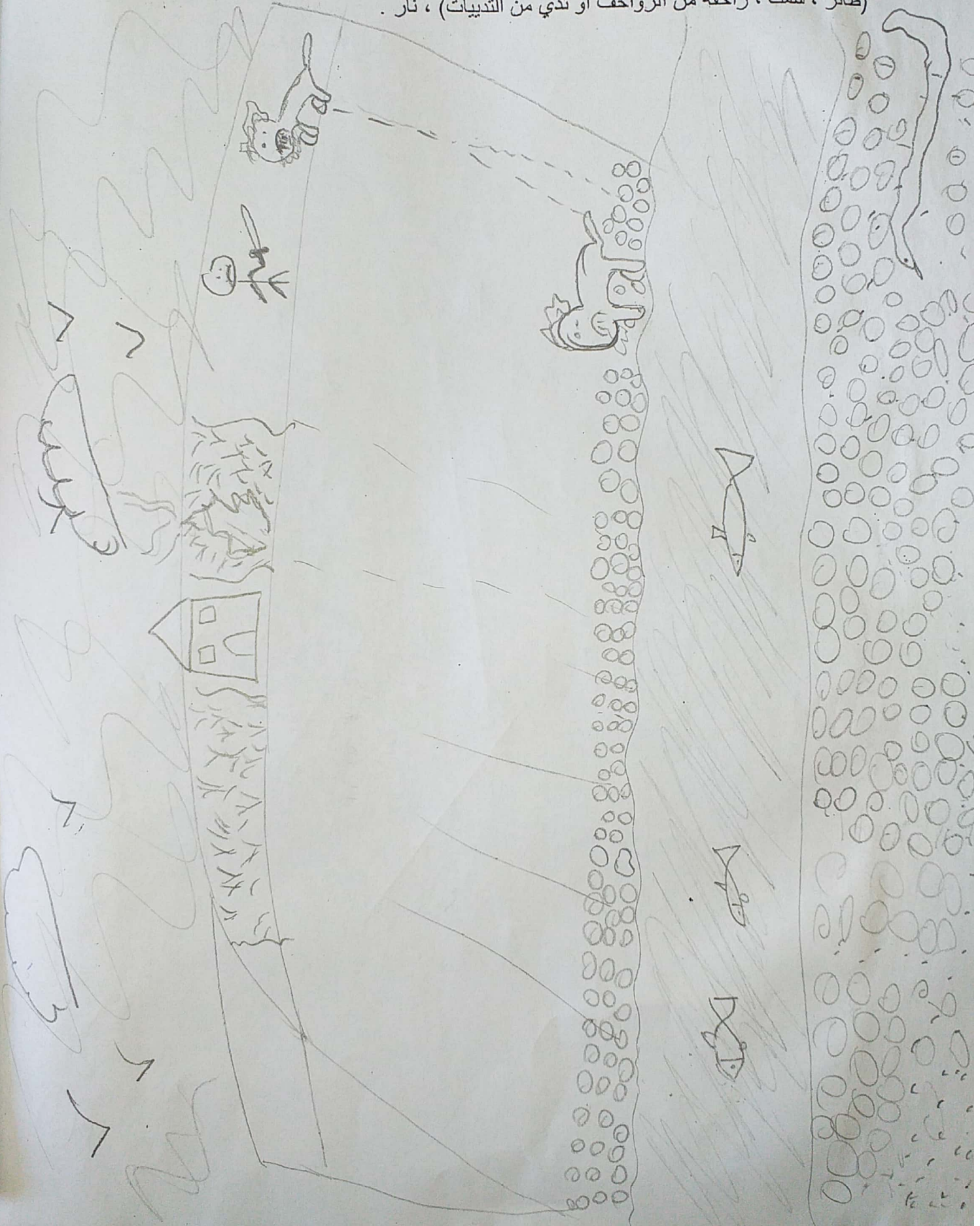
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	بكتريسم يسكهر زكريوي الشكل	بكتريسمه الدي وانا وانه	/
سيف	بسيق	مساعده الرجل في الهدد	الدفاع و الحماية
ملجأ	بيت	الحيش فيه	الحماية
وحش مفترس	دب	يكل السماء	الهليبية
شيء دوري	/	/	/
شخص	رجل	الحيش والهدد	تياة الإنسان
ماء	نهر	تهدد فيه الأسماك	مأوى للأسماك
حيوان	هليور اسماك	هليور تطلق في السماء اسماك يسبح في النار والأظرف ياكل	الهليبية
نار	سويج نار	تأدي المياه الريل	مكان للرائحة

## ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
 (طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



أشرح (ي) رسمك :

هناك شخص يسكن في قمة جبل في منزل صخري ولديه بستان يكسب  
منه قوته . حيث بجانب الجبل نهر فيه أنواع مختلفة من السمك ،  
معاط بالحجارة التي تعيس فوقها الزواحف مثل النعابين .  
وفي يوم من الأيام اشتعلت نار في بستان ذلك الشخص ولم يستطع  
إطفائها فارتد أسد شرس هجم عليه ، لكنه كان قويا وجاهلي وياستهما  
سيفه أقام بأسقا له إلى الدهر . فرتب ذلك لم يستطع إطفاء النار  
حتى أحرقت جزءا كبيرا من بستانه  
منذ ذلك اليوم أصبحت حياة الرجل تعيسة ، لكنه يستريح لسماعه هور  
وز قزفت الطيور

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتكوين الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

الشخص الذي يعيش في قمة جبل يكسبه قوته من بساطته

ب- لماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

مفالعة القهوي و بعين أفكاريا الظاهية

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

الشخص ، النهر والأسماء ، البساتن ، الزواحف

2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

لم أرغب في حذف أي عندهم

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

تنتهي القصة بحرق البساتن الرجل وتعايسة حياته

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

مكاني في الرسم أن أساعد ذلك الرجل في إطفاء الحريق

2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

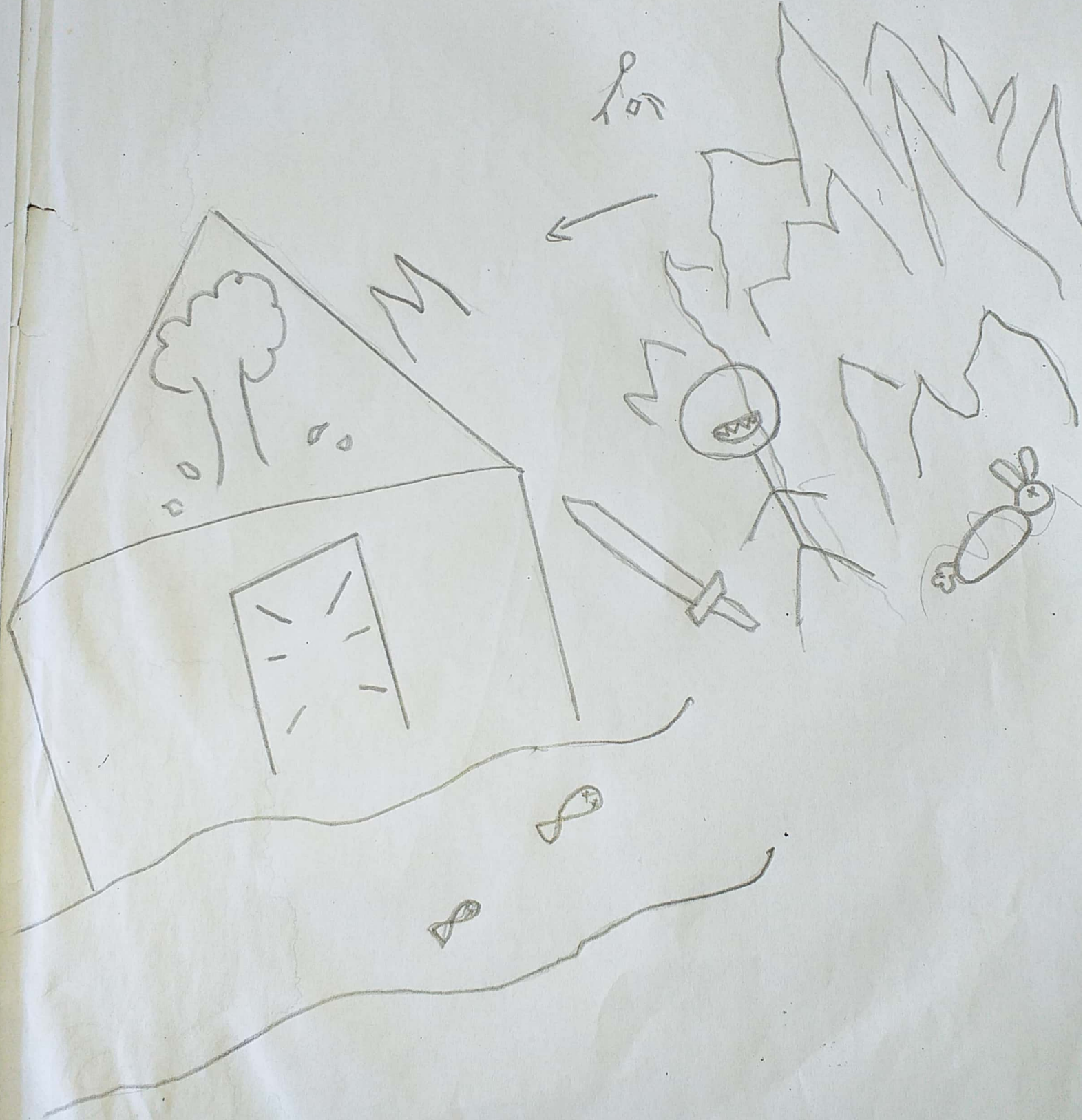
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	سقوط الأعداء	/	/
سيف	سيف	الدفاع الحي الشخصي	الحرب والقتال
ملجأ	بيت	الحماية و العيش فيه	الأمان
وحش مفترس	أسد	حماية حيوانات الغابة	القوة
شيء دوري	الغيوم	يسقط المطر	النساء
شخص	شخصي	تطوير الحياة	التطور والتنوع
ماء	نهر	ملجأ السمك و ضروري للكائنات الحية	الحياة
حيوان	سمك	قوت الإنسان	/
نار	نار	تطبخ فوقها	الحرارة المرتفعة

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

في هذا الرسم يظهر الوحش والذي هو الإنسان أما  
الملاحاً فهو الطبيعة وتظهر النار وهي تتطور وتنفذ  
على المخلوقات البرية أما السيف فهو السلطة والقوة  
التي يملكها الإنسان وهو يسقط حيث لم يستطع  
فعل شيئاً لإفقاد هذا الملاحاً أما الشخص الصغير الذي  
يحاول إطفاء النار بالماء يمثّل الفئة القليلة الواجبة  
للخطر الذي تحن فيه والذي قد فلت الأوان عليه.

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

الفكرة الرئيسية هي الاحتباس الحراري ، لم أكن مترددا حول حلول أخرى

ب- لماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟  
استوحيت رسمي من الواقع الذي نعيش فيه

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

الماء - النار - الحيوان - الإنسان

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

الماء : لأن ليس له أو لم تعد له فائدة

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

تنتهي القصة بأن تلتهم النار الكائنات و الإنسان و المملعاً بحيث يكون الإنسان أكبر عدو لنفسه

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

مكاني في الرسم هو الشخص الذي يطلق النار بحيث أحاول إطفائها أو حتى تخفيفها



2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- لماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ) ؟

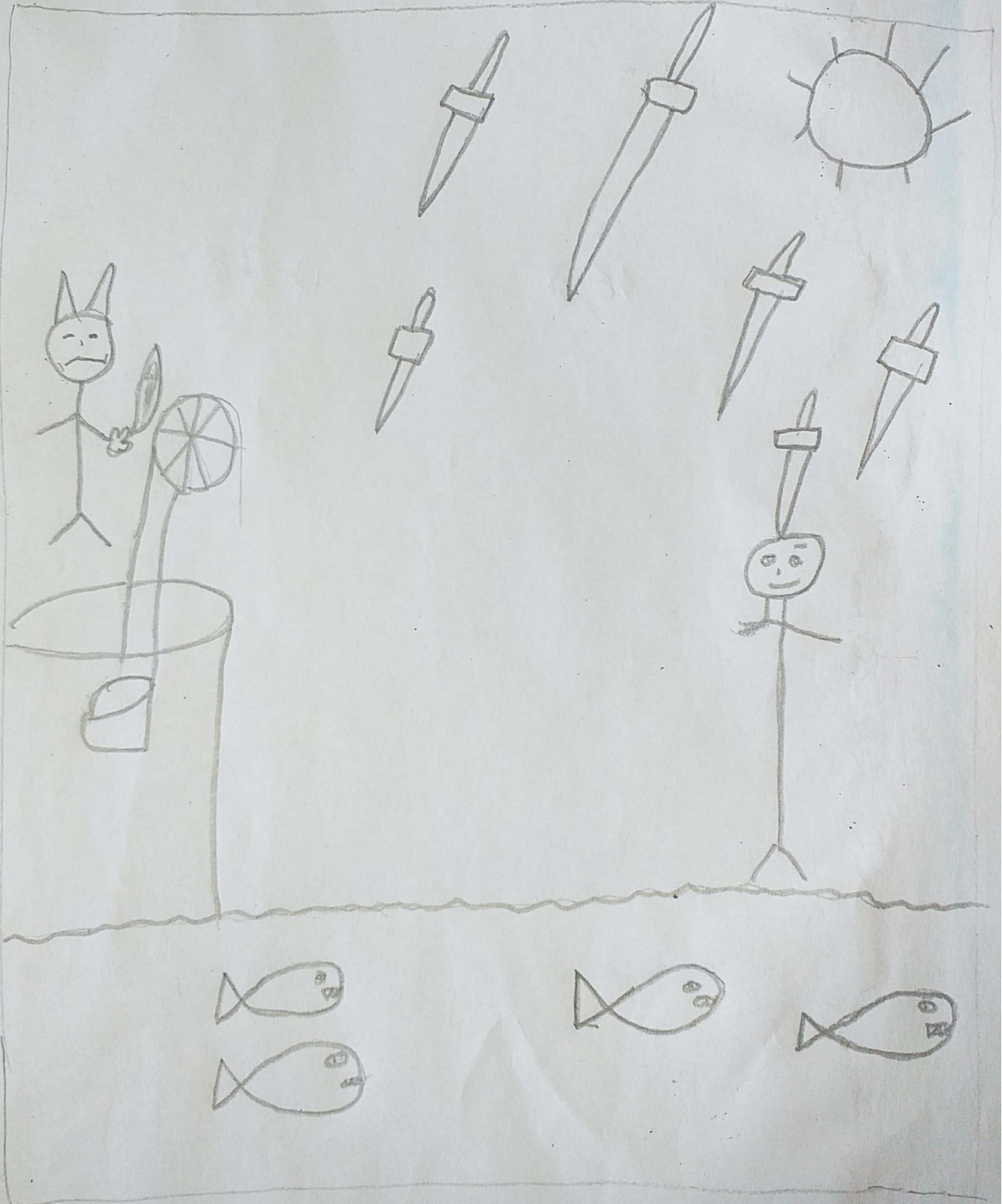
ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب) ؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج) ؟

العنصر	أ	ب	ج
	ممثل ب	دوره	رمزه
سقوط	سقوط السيف	خسارة السيادة والقوة	القوة والخسارة الخسارة
سيف	السيف	القتال	القوة والقدرة
ملجأ	الطبيعة	حماية الحيوانات (الحماية)	البيئات الأمان
وحش مفترس	الإنسان	يدمر	عدو نفسه
شيء دوري	النار التي تتطور	تقطر على الحياة (الطبيعة)	فوانير الأروان
شخص	شخص ضيق ضعيف	محاولة إطفاء تلك النار	الفئة القليلة العاقلة
ماء	الدلو والنهر	وسيلة لإطفاء النار	المحاولة
حيوان	الأرنب السمك	التحمل جريمة الإنسان	الفتحية
نار	النار	السلبي والنهب والقضاء	الخروج عن السيطرة

ركب (ي) رسماً بالعناصر التالية :

سقوط ، سيف ، ملجأ ، وحش مفترس ، شيء دوري (يدور ، يتكاثر أو يتطور) ، شخص ، ماء ، حيوان  
(طائر ، سمك ، زاحفة من الزواحف أو ثدي من الثدييات) ، نار .



اشرح (ي) رسمك :

كان اليوم مشمساً فكان الرجل يمشي ففجأة بدأ أن يمشي سيراً  
بالسفوف فخرّبين أحدهما الرجل فسقط في البئر فبدأت الأسماك  
( Pirana ) تأكله حيث في بركة ثواني انتهت في نفس اللحظة  
كان الوحش القادر على اخراج النار من يديه على خبثاً وراء البئر  
الذي يصنوي على بكرة تدور بحرين ثمب لأن منذ الصباح كان ينتظر  
الرجل لا فتراسه وأكله ولكن أكل من طرف السمك .

1- أجب بدقة عن الأسئلة التالية :

أ- ما هي الفكرة الرئيسية التي بنيت حولها رسمك ؟ هل كنت مترددا بين حلين أو حلول كثيرة لتركيب الرسم ؟ يمكنك ذكر تلك الحلول إن وجدت !

إن الرجل تم قتله ضد طرف الميرفاني سقطت رآكل من طرف المعبد  
فقضب الوحش لم كان فخره راد بينا حليرين -

ب- لماذا استوحيت رسمك (مطالعة ، أفلام أو غير ذلك) إن كان ذلك غير مستلهم من أفكارك الخاصة ؟

بأفكار الخاصة  
المسيف ، الوحش ، الرجل ، المعبد

ج- عين من بين العناصر التسعة لرسمك :

(1) العناصر الرئيسية التي بنيت بها رسمك ؟

المسيف ، الوحش ، المعبد

(2) العناصر التي ترغب في حذفها ؟ لماذا ؟

النار

د- كيف تنتهي القصة التي تخيلتها ؟

يموت الرجل و قضب الوحش

و- لو وجب عليك أنت أن تشارك في القصة التي بنيتها ، ما هو مكانك في الرسم ؟ وماذا ستفعل ؟

دوري هو دوران

2- في الجدول التالي يتعلق الأمر بتوضيح :

أ- بماذا مثلت العناصر التسعة لرسمك (الخانة أ)؟

ب- ما هو دور وسبب وجود كل عنصر تصوريته (الخانة ب)؟

ج- ما هو رمز كل عنصر من العناصر التسعة (الخانة ج)؟

العنصر	أ	ب	ج
ممثلاً ب	دوره	رمزه	
سقوط	المسيك	القتل	الدفاع
سيف	سيف	القتل	الدفاع
ملجأ	بيتر	ركبته فيه الوحش	العناية
وحش مفترس	وحش	محاولة قتل الرجل	القتل
شيء دوري	بكرة	رفع الرصاص الدبر	الدوران
شخص	رجل	العشي	العيش
ماء	ماء	رعيته فيه السعداء	الحياة
حيوان	سعداء	آكل الرجل	العيش
نار	نار	القتل	العوت

**Résumé**

Ce travail vise à connaître l'effet de l'échec scolaire sur la représentation de soi des adolescents scolarisés.

Cette recherche porte sur « La représentation de soi des élèves en échec scolaire : étude clinique qualitative, comparative entre 10 cas » elle s'est déroulée au sein de lycée mixte Khatri Omar d'el-kseur auprès d'un groupe de recherche constitués de 10 adolescents âgés de 14-18 ans à l'aide d'un guide d'entretiens et de test AT.9.

Notre étude a révélé que les performances scolaires, que les résultats soient bons ou mauvais, affectent la représentation de soi des adolescents scolarisés.

**Mots clés : échec scolaire, adolescence, représentation de soi.**

**Abstaract**

This work aims to understand the effect of academic failure on the self-representation of adolescents in school.

This research focuses on "The self-representation of students failing at school: a qualitative, comparative clinical study between 10 cases" it took place within the Khatri Omar mixed high school in el-kseur with a research group made up of 10 adolescents aged 14-18 using an AT.9 interview and test guide.

Our study revealed that academic performance, whether good or bad, affects the self-representation of adolescents in school.

**Key words: academic failure, adolescence, self-representation.**

**ملخص**

يهدف هذا العمل إلى فهم تأثير الفشل الأكاديمي على التمثيل الذاتي للمراهقين في المدرسة.

يركز هذا البحث على " التمثيل الذاتي للطلاب الفاشلين دراسيا :دراسة سريرية نوعية مقارنة بين 10 حالات "أجري داخل مدرسة خاطري عمر الثانوية المختلطة بالقصور مع مجموعة بحث مكونة من 10 مراهقين تتراوح أعمارهم بين 14 و 14 عاما 18- . باستخدام مقابلة AT.9 ودليل الاختبار.

كشفت دراستنا أن الأداء الأكاديمي، سواء كان جيدا أو سيئا، يؤثر على التمثيل الذاتي للمراهقين في المدرسة.

**الكلمات المفتاحية: الفشل الأكاديمي، المراهقة، تمثيل الذات.**