



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue d'obtention du diplôme de Master en psychologie

Option : Psychologie Clinique

Thème

**LE NIVEAU DE RESILIENCE ET LA QUALITE DE VIE SCOLAIRE CHEZ LES
ADOLESCENTS.**

Etude réalisé sur 104 cas au niveau de lycée Hafsa à Akbou.

Réalisé par :

AKSAS ZAHRA

OUKAOUR NADIA

Encadré par :

Dr.BENCHALLAL

Année Universitaire : 2022-2023

REMERCIEMENTS

D'abord, nous tenons à remercier le bon Dieu qui nous a donné la santé, le courage, la patience et la volonté afin de réaliser notre travail.

Notre désirions exprimer notre gratitude à notre promoteur Monsieur BENCHALLAL Abdelouahab ; pour le temps précieux qu'il nous a consacré , pour son orientation, ses judicieux conseils, pour sa disponibilité durant le parcours de notre recherche, nous le remercions également pour son encadrement et son encouragement.

Nos remerciements aux membres du jury de nous avoir accepté d'évaluer notre travail.

Nous tenons à remercier à l'ensemble du personnel de l'établissement Lycée Hafsa d'Akbou pour l'acceptation de réaliser le stage ; également Madame Ait ouali Djaouida la conciliaire d'orientation scolaire pédagogique pour son intérêt à ce projet et pour ses précieux conseils lors de la réalisation des analyses statistiques.

Mes avant- derniers remerciements vont à Madame HADERBACHE Lamia qui nous a aidé.

Nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous.

Dédicaces

*Avec un cœur plein d'amour, je dédie ce modeste travail : à tous ceux qui me
sont chers,*

*À la mémoire de mon cher PAPA que Dieu lui accorde une place dans son
vaste paradis, j'aurais tant aimé que tu sois présent aujourd'hui parmi nous.
Que Dieu ait ton âme et t'accorde sa sainte miséricorde.*

*À la personne qui est la source du succès dans ma vie, son amour, ma très
chère MAMAN.*

À mes chères sœurs : YASMINE & NAWEL.

*Ainsi qu'à mes chers grands-parents, mes adorables : oncles et tantes,
cousins et cousines sans exception.*

À mes meilleures amies : LAMIA, SONIA, THIZIRI...

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime, merci pour tous.

ZAHRA.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à ceux qui m'ont aidé et m'ont offert cette occasion

A mes chers parents Abdenour et Noura

Pour leur soutien indéfectible et leur amour inconditionnel tout au long de mon parcours académique. Leur confiance en moi a été une source de motivation pour atteindre mes objectifs et réussir cette étape importante de ma vie.

A mes sœurs Lamia, Thilelli, Thanina

A mon unique frère Loucif

A mon fiancé Fahem pour son grand amour, sa patience et son soutien tout au long de mon parcours universitaire

A ma belle famille

Et à tous mes amis qui m'ont aidé de près ou de loin

Merci

NADIA

Sommaire

Remerciements.

Dédicaces.

Sommaire.

La liste des tableaux.

La liste des figures.

La liste des abréviations.

Introduction..... 1

La Partie Théorique

CHAPITRE 1 : Le cadre général de la problématique.

Préambule.

1. La problématique..... 3

2. Les hypothèses..... 6

3. Les raisons de choix du thème..... 6

4. Les objectifs de la recherche..... 7

5. Définition des concepts clés et opérationnels..... 7

5.1. Définition des concepts clés 7

5.2. Définition des concepts opérationnels..... 8

6. Les études antérieures 8

6.1. Les études antérieures concernant la résilience..... 8

| | |
|---|----|
| 6.2. Les études antérieures concernant la qualité de vie..... | 12 |
| 6.3. Les études antérieures concernant la résilience et la qualité de vie | 13 |
| 7. Commentaires sur les études antérieures. | |
| Synthèse. | |

CHAPITRE 2 : La résilience

Préambule.

| | |
|--|----|
| 1. Définition de la résilience | 16 |
| 2. Historique de la résilience | 17 |
| 3. La résilience selon différentes approches | 19 |
| 3.1. L'approche cognitive comportementale | 19 |
| 3.2. L'approche médicale en santé publique..... | 21 |
| 3.3. L'approche psychanalytique..... | 22 |

Commentaires.

| | |
|--|----|
| 4. La résilience chez les adolescents | 24 |
| 5. Les facteurs de risque | 25 |
| 6. Les facteurs de protection | 27 |
| 7. Les limites de la résilience | 28 |
| 8. Méthode d'évaluation de la résilience | 29 |

Synthèse.

CHAPITRE 3 : La qualité de vie

I- La qualité de vie.

Préambule.

| | |
|---|----|
| 1. Historique de la qualité de vie | 31 |
| 2. Définition de la qualité de vie | 32 |
| 3. Les approches de la qualité de vie | 33 |
| 4. Les domaines de la qualité de vie | 35 |
| 5. Les composants de la qualité de vie | 37 |
| 6. Les différents outils pour mesurer la qualité de vie | 39 |

II- La qualité de vie à l'école.

| | |
|--|----|
| 1. Définition de la qualité de vie à l'école | 41 |
| 2. Les facteurs associés de la qualité de vie perçue à l'école | 42 |
| 2.1. Facteurs liés à la classe et l'établissement | 42 |
| 2.2. Facteurs liés aux interactions sociales | 44 |
| 3. Les modèles de la qualité de vie et du bien-être perçus à l'école | 46 |
| 3.1. Approche de BAKER, DILLY, AUPERLEE et PATIL | 46 |
| 3.2. Le modèle de KONU et RIMPELLA | 46 |
| 3.3. Approche d'ECCLES et ROESER | 48 |

Synthèse.

La Partie Pratique

CHAPITRE 4 : Méthodologie de recherche

Préambule.

| | |
|------------------------------|----|
| 1. La méthode utilisée | 53 |
|------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.1. Définition de la méthode | 53 |
| 1.2. Définition de la méthode descriptive | 54 |
| 2. Définition et application des échelles | 54 |
| 2.1. Définition et application de l'échelle de la résilience | 54 |
| 2.2. Définition et application de l'échelle de la qualité de vie | 57 |
| 2.3. Echelle de qualité de vie scolaire | 58 |
| 3. Présentation du terrain de recherche | 58 |
| 4. La pré-enquête | 59 |
| 4.1. Définition de la pré-enquête..... | 59 |
| 4- 2- Déroulement de la pré-enquête | 59 |
| 5. L'enquête | 59 |
| 5.1. Définition de l'enquête | 59 |
| 6. L'échantillon et ses caractéristiques | 59 |
| 7. Les outils statistiques | 64 |
| 8. Les difficultés rencontrées | 65 |

Synthèse.

CHAPITRE 5 : Présentation et analyse des résultats

Préambule.

| | |
|---|----|
| 1. Présentation et analyse des résultats | 66 |
| 2. Discussions et interprétations des résultats | 71 |

Synthèse.

| | |
|-------------------------|-----------|
| Conclusion | 77 |
|-------------------------|-----------|

La liste bibliographique.

Annexes.

Résumé.

La Liste des tableaux :

| N° de tableau | Titre de tableau | Page |
|----------------------|--|-------------|
| 01 | La présentation de l'échantillon d'étude. | 60 |
| 02 | La répartition des élèves de 2 ^{ème} Année Secondaire selon le genre dans toutes les filières. | 61 |
| 03 | La répartition de notre échantillon d'étude selon toutes les filières. | 61 |
| 04 | La répartition des élèves de 3 ^{ème} Année Scolaire; selon le genre dans toutes les filières avec le total général. | 62 |
| 05 | Les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov concernant la variable de la résilience. | 66 |
| 06 | Les différentes catégories de la résilience (étalonnage). | 67 |
| 07 | Statistiques descriptives concernant le niveau de résilience. | 68 |
| 08 | La différence dans les degrés de prise de décision chez les élèves selon le niveau de leur qualité de vie (mauvaise, bonne). | 69 |
| 09 | La différence dans les degrés de la résilience selon le genre. | 70 |
| 10 | La différence dans les degrés de la qualité de vie selon le genre. | 70 |

La liste des figures :

| N° de figure | Titre de figure | Page |
|---------------------|---|-------------|
| 01 | Les divers indicateurs de la qualité de vie, décrivant tout ce qu'est une vie satisfaite. | 38 |
| 02 | Prédicateurs connus de la satisfaction à l'école. | 42 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 03 | Le modèle du bien-être à l'école de Konnu et Rimpela. | 47 |
| 04 | Le modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation. | 49 |
| 05 | La présentation graphique de l'échantillon d'étude. | 60 |
| 06 | La répartition de l'échantillon d'étude selon les filières 2 ^{eme} Année Secondaire. | 62 |
| 07 | La répartition de l'échantillon d'étude selon les filières 3 ^{eme} Année Secondaire. | 63 |
| 08 | La courbe de distribution naturelle pour les degrés de la résilience. | 67 |

La liste des abréviations :

| | |
|---------------|--|
| OMS | Organisation Mondiale de la Santé. |
| QDV | Qualité de Vie. |
| SWL | Satisfaction With life. |
| NTP | Nottinghamhealth profile. |
| WHOQOL | World HelthOrganization Quality Of Life. |
| MOS-SF | Medical Outcomes Study - Short Form. |
| SLSS | Student life satisfaction scale. |
| QSLS | Quality of School Life Scale. |

INTRODUCTION

Introduction

Tout être humain cherche à atteindre une bonne qualité de vie. Cependant, le terme de qualité de vie peut varier d'une personne à une autre en fonction de ses valeurs, de ses besoins et de ses aspirations.

La qualité de vie peut avoir un impact sur la santé physique et morale de l'être humain, ainsi que sur son bien-être et son bonheur.

En ce sens il est important de promouvoir une vie saine et équilibrée, des relations positives et un environnement favorable pour atteindre une qualité de vie optimale.

La qualité de vie est souvent liée à la capacité de penser positivement, au sens de la vie, à la prise de décision, à la santé physique et psychologique et l'aspect économique, culturel et éducatif à travers lequel, l'individu détermine l'élément important qui réalise son bonheur et sa satisfaction dans sa vie.

La qualité de vie est un facteur central et important dans la vie de l'individu, en particulier chez les adolescents qui se distinguent par le développement de leur propre identité, ils sont plus sujets à la fragilité et à la vulnérabilité psychologique, durant cette période nommée adolescence.

La vie de l'adolescent scolarisé n'est pas sans pressions et traumatismes qui peuvent affecter négativement sa qualité de vie, sa satisfaction et son bien-être.

Il est essentiel de reconnaître l'importance de la période d'adolescence et d'apporter un soutien approprié aux adolescents scolarisés durant cette période de fragilité. Les aider à favoriser leur résilience pour faire face aux épreuves de la vie en les encourageant à développer leur confiance en eux-mêmes.

Par conséquent, notre thème de recherche est basé sur le niveau de résilience et la qualité de vie chez les adolescents scolarisés.

Pour présenter cette recherche, nous avons divisé notre thématique en deux parties : la partie théorique qui se compose de trois chapitres, et la partie pratique comporte deux chapitres.

Le premier chapitre : touche le cadre général de la problématique qui contient, la problématique, les hypothèses, les raisons de choix de thème, l'objectif de la recherche, définitions des concepts clés et opérationnels, quelques études antérieures et la synthèse.

Le deuxième chapitre : sur la résilience qui contient : définition de la résilience, historique de la résilience, la résilience selon différentes approches, la résilience chez les adolescents, les facteurs de risque, les facteurs de protection, les limites de la résilience et méthode d'évaluation de la résilience et la synthèse.

Le troisième chapitre : se compose de deux parties, la première partie contient l'historique de concept, la qualité de vie, les définitions, les approches, les domaines, les composants de la qualité de vie, les différents outils pour mesurer la qualité de vie et la synthèse.

La deuxième partie, contient la définition de la qualité de vie à l'école, les modèles de la qualité de vie, les facteurs associés de la qualité de vie perçue à l'école, facteurs liés à la classe et l'établissement, facteurs liés aux interactions sociales, la qualité de chez l'adolescent et la synthèse.

Quant à la partie pratique, elle est divisée en deux chapitres :

Le premier chapitre : nous avons présenté la méthodologie de recherche, qui contient des méthodes et des techniques utilisées dans notre étude, application des échelles et la présentation de lieu de stage.

Enfin, le deuxième chapitre : intitulé la présentation et analyse des résultats, discussions et interprétation des résultats, synthèse.

Et pour finir la conclusion, vient ensuite la liste des références et les annexes.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :
LE CADRE
GENERAL DE LA
PROBLEMATIQUE

Préambule :

Dans ce premier chapitre, nous abordons le côté théorique de la recherche : la problématique, les hypothèses, les raisons du choix de thème, les objectifs de notre recherche, les concepts clés opérationnels et vers la fin les études antérieures.

1. La problématique :

L'école est une institution qui permet aux enfants et aux jeunes adultes d'acquérir des connaissances et des compétences essentielles pour leur vie futur . Les élèves y apprennent des matières telles que les mathématiques, les sciences, les langues, les sciences sociales et les arts. L'école est importante car elle aide les élèves à acquérir des compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi des compétences sociales telles que la communication, la collaboration et la résolution de problèmes. L'école peut également aider les élèves à découvrir leurs passions et leurs intérêts , à se préparer à des études supérieures et à devenir des citoyens responsables et engagés.

Le passage par l'école constitue une étape essentielle. C'est là que chaque enfant acquiert les instruments de son autonomie et son insertion future dans la société. C'est là que se forme la base de toute la culture à laquelle il pourra recourir tout au long de son existence : la maîtrise des savoirs élémentaires, du langage et des méthodes d'apprentissage dont l'assimilation est déterminante pour l'acquisition de savoirs futurs. L'école est aussi le lieu où il développe la sociabilité, la curiosité, la sensibilité ainsi les aptitudes manuelles , physiques et artistiques (Champy et Eleve,2002,p.627).

L'école est une des grandes préoccupations de l'adolescent, un lien intermédiaire entre sa famille et le monde des adultes. Elle est donc un des lieux d'acquisition de connaissances, mais aussi un lien privilégié d'échanges intenses

entre amis. Si l'école permet souvent une reconnaissance des compétences du jeune et la possibilité de s'affirmer, elle suscite aussi la crainte de se confronter à l'autorité, à l'évaluation et au risque d'échec. L'adolescent y verra la possibilité de développer son autonomie, d'avoir des intérêts et d'établir des liens hors du milieu familial. Pour cela, l'adolescent a besoin d'adorer ou de rejeter différents modèles pour marquer peu à peu sa personnalité originale (Thomas, 2017, p1).

L'adolescence représente un passage entre deux états : de l'enfant à l'âge adulte. Elle se situe vers l'âge de 11-12 ans et son achèvement vers l'âge 18 ans et même plus.

Les adolescents passent une grande partie de leur temps à l'école, cette réalité souligne donc l'importance de l'école dans la vie des adolescents, c'est à l'école que les adolescents acquièrent des connaissances et développent des compétences essentielles qui les aideront à réussir dans leur vie future.

L'école offre également une occasion unique aux adolescents pour socialiser et développer des compétences émotionnelles et sociales telles que la communication, la collaboration et la gestion des émotions. Ces compétences sont essentielles pour réussir dans la vie et pour se forger dans des relations solides avec les autres. Il est important pour les adolescents de bénéficier d'une bonne qualité de vie à l'école et en dehors de l'école afin d'aider à établir les fondements nécessaires pour leur développement personnel et leur futur succès.

Martin et Peretti (2004), tout en reconnaissant l'absence de définition unique de la qualité de vie malgré de nombreuses publications au cours de ces trente dernières années, énoncent que : « De manière relativement consensuelle, la qualité de vie est considérée comme la résultante entre l'interaction de plusieurs facteurs (sociaux, de santé, économiques, environnementaux,...) qui, collectivement et par des moyens souvent inconnus, entrent en interaction pour finalement avoir une incidence sur le développement humain et social, au niveau des particuliers comme celui des sociétés ».

La seule définition universellement acceptée est celle de l'Organisation Mondiale de la Santé (1993), « la qualité de vie est la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et de système de valeurs dans lesquels il vit en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. C'est un concept très large influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales ainsi que sa relation aux éléments essentiels de son environnement. (Organisation Mondiale de la Santé 1994).

La qualité de vie scolaire est un élément indispensable pour le développement et le bien-être des élèves, elle englobe divers aspects qui ont un impact direct sur la vie des adolescents à l'école, en effet un environnement scolaire sécurisant, bienveillant et encourageant peut aider à faire face aux difficultés, et contribuer à développer la confiance en soi et l'estime de soi, ce qui est important dans la construction de la résilience.

La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'évènements déstabilisants, de condition de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères (Manciaux et Coll, 2001, p.17).

Michael Rutter résume bien la complexité de concept de la résilience : « La résilience est caractérisée par un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques qui permettant d'avoir une vie saine dans un milieu malsain. Elle se réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l'enfant et le contexte familial, social et culturel »(Anaut, 2015, p36).

La résilience peut être définie comme la capacité à s'adapter à des situations de stress et à se rétablir après une période difficile. Le développement de la résilience est important pour les adolescents afin de faire face à de nombreux défis dans leur vie, y compris des traumatismes, des épreuves personnelles ou familiale et des difficultés sociales qui peuvent affecter leur bien-être émotionnel et leur réussite scolaire.

À partir de ce paragraphe, il est très nécessaire d'analyser le niveau de la résilience et la qualité de vie chez les adolescents scolarisés ; dans le but d'étudier notre compréhension sur ce sujet, en posant ces questions suivantes :

- Quel est le niveau de la résilience chez les adolescents scolarisés chez les lycéens ?
- Ya t'il une différence dans les degrés de la qualité de vie scolaire selon les niveaux de résilience chez les lycéens ?

2. Les hypothèses :

Afin de répondre à ces questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

-Première hypothèse :

La résilience chez les adolescents scolarisés est moyenne.

-Deuxième hypothèse :

Il existe une différence significative dans les degrés qualité de vie scolaire chez les élèves, selon leur niveau de résilience (bas-élevé).

-Troisième hypothèse :

Il existe des différences dans les degrés de la résilience selon le genre.

-Quatrième hypothèse :

Il existe des différences dans les degrés de la qualité de vie scolaire selon le genre.

3. Les raisons du choix de thème :

-Comprendre la relation entre le niveau de la résilience et la qualité de vie scolaire chez les lycéens.

-Découvrir la relation entre la qualité de vie scolaire chez les lycéens.

-Acquérir des connaissances sur la résilience et pour comprendre la qualité de vie scolaire chez les lycéens .

4. Les objectifs de la recherche :

L'objectif principal de notre recherche est d'affirmer les hypothèses et répondre à la question de la problématique.

-Mesurer le niveau de la résilience et la qualité de vie scolaire.

-Découvrir la relation entre la qualité de vie scolaire chez les lycéens.

-Reconnaitre la compréhension sur les résultats de l'étude de qualité de vie scolaire chez les lycéens.

5. Définitions des concepts clés et les concepts opérationnels :

5.1. Définitions des concepts clés :

5.1.1. La résilience :

Pour **Michael Rutter**(1993) : « la résilience est un phénomène manifesté par des sujets jeunes qui évoluent favorablement, bien qu'ayant éprouvé une forme de stress qui, dans la population générale, est connue comme comportant un risque sérieux de conséquences défavorables. » Il s'agit donc, pour un individu, de la capacité à vivre, à réussir, à évoluer favorablement malgré des évènements traumatisants vécus dans le passé (Maestre, 2010, p16).

5.1.2. La qualité de vie :

Selon **Albert Ripon** (1983), la qualité de vie est un phénomène psychologique complexe qui serait inclus dans le phénomène de bien-être psychologique et elle serait fondée sur une appréciation subjective (Bonardi et al, 2002).

5.2. Définitions des concepts opérationnels :

5.2.1. La résilience :

C'est le degré total des réponses des élèves scolarisés de 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire au sein du lycée Hafsa âgés de 14 à 21 ans, à l'échelle de la résilience qui a été construite par **Lamia Qais** et le degré total déterminent est-ce que l'élève possède un degré de résilience bas ou élevé.

5.2.2. La qualité de vie :

C'est le degré total des réponses des élèves scolarisés de 2^{ème} et 3^{ème} secondaire au sein du lycée Hafsa âgés de 14 à 21 ans, à l'échelle de la qualité de vie scolaire qui contient 5 dimensions :

La première dimension : La qualité de la santé publique.

La deuxième dimension : La qualité de la vie familiale et sociale.

La troisième dimension : La qualité de l'éducation et des études.

La quatrième dimension : La qualité de la santé mentale.

La cinquième dimension : La qualité du travail et gestion du temps.

Et le degré total détermine si l'élève possède des qualités de vie scolaires basses ou élevées.

6. Les études antérieures :

6-1-Les études antérieures concernant la résilience :

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

La psychologue Emmy Werner est souvent présentée comme la « mère » de la résilience.

Selon Emmy Werner et Ruth Smith qui ont suivi les enfants à risque née en 1955 dans l'île d'kauai de l'archipel d'Hawai. À partir de 1955, les travaux Werner se sont appuyés sur l'observation d'une cohorte

multicaule de 545 enfants (survivants de l'étude initiale des 698 enfants nés en 1995). Ces sujets ont été suivis sur une période qui s'est prolongée sur plusieurs décennies.

Après des résultats publiés en cours d'étude, dont certains au bout d'une dizaine d'années (Werner et al, 1971) et d'autres après une trentaine d'années (Werner et Smith,1982,1992), la recherche s'est poursuivie relayée par les successeurs d'Emmy Werner. (E.Werner, 2004). La population étudiée était composée de sujets "à risque" dont le développement physique, psychique et social a été observé depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Parmi les caractéristiques considérées comme des facteurs de risque, on trouvait la pauvreté, la violence, l'addiction, la psychopathologie parentale...etc. Selon (E.Werner et R.Smith,1992), soulignent que la majorité des jeunes à « haut risque » qui avaient rencontrés des problèmes d'adaptation à l'adolescence, a par la suite, récupéré un développement adapté.

Emmy Werner et son équipe ont décrit et étudié la résilience comme résultat d'un équilibre évolutif, ce dernier ne peut se faire qu'en prenant en compte plusieurs dimensions d'ordre interne et externe qui interagissent pour aboutir à un fonctionnement résilient.

Celles-ci peuvent concerner des sources non officielles de soutien, telles qu'un membre de la famille élargie bienveillant, ou bien les soutiens issus du quartier ou encore d'autres ressources communautaires. Ces soutiens externes constituent autant de pôles d'étayage susceptibles de faciliter le processus de résilience. Ils peuvent, dans un certains cas, compenser les défaillances personnelles ou celles de l'environnement familial immédiat (Anaut.M,2005,p.38).

6-1-2- L'approche de Norman Garmezy et Ann Masten :

Norman .Garmezy est considéré comme le premier chercheur ayant publié des résultats d'une étude portant sur la résilience, en 1973.

Cette recherche concernait les compétences et l'adaptation d'enfants à risque dans des familles de patients schizophrènes. Il a montré que si le fait d'avoir un parent touché par cette maladie augmente le danger de la développer soi-même, 90 % des enfants auxquels il s'était intéressé ont grandi avec un équilibre satisfaisant ; il a cherché à identifier les facteurs susceptibles de protéger ces enfants à risque. Ses travaux ont ainsi ouvert la voie de l'identification des mécanismes de la résilience.

Les travaux de Norman Garmezy et Ann Masten ont également démontré des différences notables dans le parcours et l'entrée en résilience selon les individus. Ainsi, certains jeunes ont eu un parcours de résilience depuis la petite enfance ; alors que chez d'autres la résilience est apparue bien plus tard, comme une floraison tardive en particulier au cours de la période de transition vers l'âge adulte. Cette floraison tardive de la résilience laisse penser que les conditions internes (caractéristiques propres au sujet) mais aussi externes (environnement affectif et social) avaient changé suffisamment au cours du temps pour permettre son émergence tardive.

À partir des années 1970, Norman Garmezy et Ann Masten a mené des recherches longitudinales sur les compétences des enfants à risque ; en particulier, le devenir d'enfants américains, vivant dans des conditions familiales et environnementales considérées comme délétères et facteurs de risque pour leur développement psychique et social. Les résultats de cette étude ont révélé que la réussite scolaire, la compétence comportementale en classe, la compétence interpersonnelle (Garmezy, 1984, p.99) étaient les compétences sociales retrouvées chez les enfants réputés "résilients". Elles ont été également considérées comme étant des indicateurs de la résilience. Ces premières approches de la résilience faisaient référence à la résistance au stress chez les individus, en particulier chez les enfants (Anaut, 2015).

Les travaux de l'équipe dirigée par Norman Garmezy ont conduit à la description de 3 modèles théoriques des bases de la résilience : le modèle compensatoire, le modèle des facteurs de protection et le modèle de challenge.

6-1-3-Les recherches de Michael Rutter :

C'est un professeur de psychiatrie de l'institut of psychiatry in London a largement contribué au développement théorique du paradigme de la résilience. Il a mené à une série d'études épidémiologiques qui ont duré plusieurs années auprès de population d'enfants , et adolescents vivant en milieu défavorisé au Royaume-Uni, sur l'île de Wight et dans les quartiers déshérités de Londres (Anaut,2015 ;Ionescu,2016).

Michael Rutter a travaillé , à identifier dès les années 1970, les facteurs de protection susceptibles de contrebalancer l'influence des facteurs de risque. Il a réalisé une recherche de plusieurs années portant sur la fréquence des désordres mentaux chez les enfants de l'île Wight âgés de 10 ans . Cela lui a permis d'identifier six facteurs de risque familiaux : la discorde conjugale, la classe sociale défavorisée, la famille nombreuse, la criminalité paternelle, les désordres psychiatriques maternels et le placement des enfants. Il a montré que la présence d'un seule facteurs de risque n'augmente pas la probabilité d'apparition d'un trouble psychiatrique, alors que cette probabilité se trouve multipliée par 4 quand 2 facteurs coexistent.

Michael Rutter a conclu que l'apparition de troubles psychiatriques varie en fonction non seulement de l'accumulation des facteurs de risque mais surtout de leur interaction qui amplifie les conséquences négatives de manière exponentielle. Toutefois, leur nocivité peut être tempérée par l'impact des facteurs de protection. Par ailleurs, Michael Rutter a noté que la discorde parentale et les disputes fréquentes représentaient un facteur de risque particulièrement important pour le devenir des jeunes. En effet, l'étude a démontré une plus grande fréquence de comportement antisociaux

parmi les enfants issus de foyers dans lesquels les parents se disputent et se battaient en permanence (Anaut.M,2015,p.38).

Michael Rutter a travaillé en collaboration avec son collègue américain Norman Garnezy. Leurs recherches ont notamment porté sur l'impact des facteurs de protection identifiables dans les histoires de vie des sujets qui ont réussie à se préserver de l'impact négatif est inhibée par des facteurs de risque et promue par les facteurs de protection .

Le modèle qui domine encore actuellement dans les études internationales portant sur les réactions aux dangers présents dans l'environnement physique, affectif et social et qui tendent à atténuer les effets négatifs des contextes traumatogènes (Anaut.M,2015,p.39).

6.2. Les études antérieures concernant la qualité de vie :

6.2.1. L'étude de Huebner (1991) :

Une étude de Huebner (1991), portant sur les performances scolaires (note moyenne en lecture, orthographe, mathématiques et sciences) et le score à la *Students' Life Satisfaction Scale SLSS* (Huebner, 1991) a été réalisée auprès de 79 élèves américains de grades 5 et 7. Les résultats montrent que les résultats scolaires ne sont pas corrélés de manière significative avec la satisfaction de vie globale.

6.2.2. L'étude de Huebner et Alderman :

Huebner et Alderman (1993) ont examiné les différences entre deux groupes d'élèves américains d'écoles primaires du sud-est des États-Unis, d'âge moyen 10,2 ans : le premier regroupe 28 élèves présentant des problèmes d'apprentissage et inscrits dans un programme à risque d'échec scolaire ; le second est constitué de 28 élèves décrits comme apprenants "moyens" ou "supérieurs à la moyenne". Les élèves ont répondu à l'échelle de satisfaction de vie (SLSS) de Huebner (1991b) et à l'échelle de qualité de vie scolaire, la *Quality of School Life Scale(QSLS)* de Epstein et McPartland (1977).

Les résultats indiquent que les deux groupes ne se différencient pas, ce qui confirme la corrélation non significative obtenue entre la réussite scolaire et la satisfaction globale de la vie. *A contrario*, les deux groupes se distinguent sur les scores obtenus au QSLS.

Ainsi la satisfaction de vie ne semble pas liée au rendement scolaire. Ces résultats ont conduit les auteurs à étudier les liens entre les scores à la SLSS et à la QSLS. Il apparaît alors que la satisfaction de vie est liée à la satisfaction scolaire, mais uniquement dans l'échantillon d'élèves sans difficulté d'apprentissage.

Huebner et Alderman (1993) supposent que la satisfaction de vie globale des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires pourrait être dissociée de leur satisfaction de vie à l'école.

6.2.3. L'étude de McCullough et Huebner(2003) :

McCullough et Huebner (2003) ont également mené une recherche auprès de 80 jeunes américains du secondaire, âgés de 14 à 18 ans, scolarisés du grade 9 au grade 12, ayant des troubles d'apprentissage, dont les résultats scolaires étaient par conséquent significativement inférieurs à ceux d'élèves ayant un développement typique. Les résultats des 80 élèves identifiés avec un trouble d'apprentissage ont été comparés à ceux des 80 pairs suivant un enseignement régulier à la *Multi dimensional Students' Life Satisfaction*.

Scale(Huebner, 1994) qui évalue la satisfaction de vie. Les analyses ont révélé des niveaux similaires de satisfaction de vie globale entre les deux groupes, ce qui suggère que la satisfaction de vie globale n'est pas liée aux performances scolaires (Gaudonville, 2017, pp. 11-12).

6.3. Les études antérieures concernant la résilience et la qualité de vie:

6.3.1. Etude de PubMed Central (PMC): l'exposition répétée des professionnels de la santé à des défis imprévisibles dans la pratique pourrait retentir sur leur qualité de vie professionnelle. Les objectifs de cette étude étaient d'évaluer la qualité de vie professionnelle chez les professionnels de santé au cours de la pandémie de COVID-19 et d'étudier la nature des liens entre les différentes composantes de la qualité de vie professionnelle et la résilience.

L'étude est de type transversal, descriptif et analytique. Elle a été réalisée au mois d'octobre et novembre 2020, auprès de 250 professionnels de santé exerçants en Tunisie. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire en ligne diffuse sur les réseaux sociaux. Ils ont utilisé l'échelle «the professional quality of life scale-5» pour évaluer la qualité de vie professionnelle et l'échelle «brief resilience scale» pour évaluer la résilience, la satisfaction de compassion était faible à moyenne chez 77,6 % des participants, la plupart des participants (90,4 %) présentaient un burn-out moyen. La fatigue de compassion était faible ou moyenne chez 98 % des participants. Les professionnels de santé ayant des scores plus élevés de résilience avaient des scores de compassion significativement plus élevés, et des scores de burn-out et d'usure de compassion significativement moins élevés, ces mêmes associations ont retrouvées après analyse multi variés par régression linéaire multiple, nos résultats mettent en exergue l'altération de la qualité de vie professionnelle chez les professionnels de santé au cours de la pandémie de COVID-19, des interventions immédiates sont essentielles pour améliorer la résilience psychologique et renforcer les capacités du système de santé. Les variables qualitatives ont été présentées sous forme de nombres et de pourcentages. Le test t de Student a été utilisé pour comparer deux moyennes. Le coefficient de corrélation de Pearson a été utilisé pour déterminer la corrélation entre deux variables quantitatives. Ensuite, nous avons étudié la relation simultanée entre les différents scores de satisfaction de compassion, d'épuisement professionnel, de fatigue de compassion et de résilience moyennant une analyse multi variée, en utilisant un modèle de régression linéaire multiples (standardized coefficient beta, standard error, t, p). La satisfaction de compassion, la fatigue, l'épuisement professionnel et la résilience étaient la variable dépendante dans chaque modèle, et les autres variables étaient utilisées comme des covariables.

6.3.2. L'étude de Jopp, Lamparki et Meyster (2018) :

La vulnérabilité des centenaires leur fait courir le risque de détérioration supplémentaire de leur état. Pourtant, les centenaires semblent être assez

résilients, comme le montre la bonne qualité de vie ainsi que les faibles taux de dépression qu'ils rapportent. Cependant, la recherche n'a que récemment commencer à examiner les mécanismes qui sous-tendent cette résilience psychologique; ces premiers résultats suggèrent les forces psychologiques contribuent de manière significative à la capacité de faire face aux défis du très grand âge que les centenaires démontrent.

Commentaire sur les études antérieures :

Ces études antérieures menées sur les variables de notre thème de recherche montrent qu'il existe une relation indispensable entre la qualité de vie et la résilience.

En comparant les études antérieures sur la qualité de vie avec les résultats qu'on a obtenus dans notre recherche, on constate que l'étude de Norman Garmezy et Ann Masten qui indique que la résilience chez les adolescents est moyenne est compatible avec les résultats de notre première hypothèse.

Les deux échelles utilisées dans notre recherche afin de mesurer le niveau de résilience et la qualité de vie chez les adolescents scolarisés, les résultats obtenus signifient que ses échelles sont valides.

Synthèse :

Par la suite, on entame directement les chapitres suivants qui seront consacrés pour améliorer et prouver les éléments qui constituent notre sujet de recherche.

CHAPITRE 02 :
LA RESILIENCE.

Préambule :

La résilience est l'aptitude d'un individu à se construire et à vivre de manière satisfaisante en dépit de circonstances traumatiques.

Dans ce premier chapitre, nous allons exposer quelques définitions puis l'historique de ce concept; ainsi qu'on va détailler les différentes approches de la résilience, nous abordons aussi ses facteurs de protection et de risque de ce mot. Enfin, nous verrons les limites de la résilience.

1- Définitions de la résilience:

Le terme 'résilience' dérivé du latin (*resilientia*); le mot 'résilience' a été utilisé, en anglais, dès 1626, par 'François Bacon' dans son ouvrage *Sylva Sylvarum* (Simpson et Weiner, 1989).

Le sens du mot est celui de rebondir, de se redresser, ce qui peut être appliqué à des situations et des domaines différents.

En physique, le mot 'résilience' fait référence au rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la surface de la section brisée. Elle s'exprime en joules par centimètres carrés et caractérise la résistance au choc.

La 'résilience' est la résistance d'une personne ou d'un groupe à des conditions de vie difficiles, capacité de se vivre et de se développer en dépit de circonstances défavorables, voir désastreuses (Sillamy.N,1999,p.226).

La 'résilience' est un processus dynamique et évolutif qui varie avec le temps, elle serait associée à une meilleure résistance physique et psychique (Lighezzolo et De Tychev ; 2004, p .267).

La 'résilience' semble combiner plusieurs éléments apparentés: premièrement un sens de l'estime de soi et de la confiance en soi, deuxièmement

une croyance en sa propre efficacité et aptitude à faire la part du changement et de l'adaptation et troisièmement un répertoire d'approches permettant la résolution des problèmes sociaux (M. Rutter, 1985 ; p 607).

La 'résilience' constitue une caractéristique propre à l'individu qui agit comme modérateur sur les effets nocifs du stress en promouvant l'adaptation (Wagnild& Young ; 1993).

La 'résilience' est la capacité d'un système à faire face aux chocs imprévus et à continuer, à fonctionner à peu près de la même manière qu'auparavant. ([https :
www.institut-repere.com](https://www.institut-repere.com)).

Commentaire :

Le concept 'résilience' a plusieurs définitions, nous avons mentionné à partir ses différents fondateurs. Ainsi que cette notion 'résilience' est la capacité à bien se développer au plan psychologique malgré la survenue d'événements à caractère déstabilisant et malgré ses conditions de vie difficiles, des traumatismes parfois sévères.

2- Historique de la résilience :

L'approche de la résilience est née au carrefour de différentes théories, développementales, comportementales, psychanalytiques, psychopathologiques et socio- éducatives (Anaut,2008).

Le concept de la 'résilience' ses origines prend place pour des situations moins intenses, mais plus fréquentes des stress quotidiens (De Tychev.2004 ; Tarter et Vanyukov.1999). Ce qui le rend particulièrement utile dans notre société actuelle.

Depuis des millénaires pour des histoires de résilience, à en juger d'après les anciennes histoires d'individus qui triomphent de l'adversité, l'étude scientifique de la résilience n'a commencé que dans les années 1960-1970. Les premiers travaux sur la résilience ont débutés vers les années 1960-1970 aux états-

unis et en grande Bretagne, avec des précurseurs tels que ‘Norman Garmezy’(1971), ‘Emmy Werner’ (Werner, Smith, 1981) ou ‘ Michael Rutter’(1993) . En France, c’est au cours des années 1990 que cette approche a véritablement émergé. Elle s’est développé et précisée notamment avec les publications de ‘Michel Manciaux’ (Manciaux et al,2001) et de ‘ Boris Cyrulnik’(1991-2001).

‘Norman Garmezy’ qui est considéré par certains comme le ‘père’ de la résilience, place le critère de l’adaptation sociale au centre de son appréciation puisqu’elle est pour lui « le processus, la capacité ou le résultat d’une bonne adaptation en dépit des circonstances, des défis ou des menaces ».(1993) . La psychologue américaine ‘Emmy Werner’ est souvent présentée comme la mère de la résilience. Dès les années 1950, elle a suivi 698 enfants d’une île voisine d’Hawaï, de la naissance à l’âge adulte. La résilience a une mère, elle a aussi un père, ou plutôt deux, les américains ‘Michael Rutter’ et ‘ Norman Garmezy’, souvent cités au même titre qu ‘Emmy Werner’.

Dérivé du latin ‘résilience’ a été utilisée, en anglais dès 1626 par ‘François Bacon’ dans son ouvrage ‘Sylva Sylvarum’ (Simpson et weiner,1989). Plus tard, le platonicien ‘Henry More’ l’emploie dans les dialogues divins 1668.

En français, c’est ‘André Maurois’, dans (Lélia ou la vie de ‘Georges Sand’), qui l’utilise pour la première fois, en 1952. Lorsqu’il évoque la mort, le 21 juillet 1864, de ‘ Marc – Antoine’ dit ‘Cocoton’, petit-fils de ‘Georges Sand’, ‘Maurois’ écrit: dans ce deuil, une fois encore, elle étonne ses amis par son immédiate résilience.

Une utilisation très proche de celle qui fait l’objet de ce chapitre est rencontrée chez le docteur Tomes qui dans ses ouvrages paru en 1857 écrit que (malgré les calamités causées par le tremblement de terre, la résilience faisant partie du caractère japonais, traduit très bien leur énergie).La première occurrence dans un texte scientifique, nous l’avons trouvée dans l’article paru en 1942, dans

‘L’Américain Journal of Psychiatry ’ consacré à l’activité, durant la seconde guerre mondiale, des travailleurs britanniques.

Le concept de ‘résilience’ a pu se développer au 20^{ème} siècle parce que la culture contextuelle était structurée par les machines et la médecine qui étaient en pleine expansion. Les agronomes ont été les premiers à faire du mot « résilience » un concept à allure scientifique. La résilience d’un système socio-écologique est sa capacité à absorber les perturbations naturelles comme la sécheresse et l’inondation, et se réorganiser de façon à maintenir ses fonctions et sa structure. Les métallurgistes ont ensuite calculé l’impact nécessaire pour rompre une barre de fer qui, en deçà de cette pression avait résisté au choc et repris sa forme (Cyrułnik, 2016, pp.298-300).

L’utilisation du concept de résilience en psychologie et psychopathologie demeure encore assez récente en France, où elle est connue surtout depuis les années 1990. Les premiers travaux en appui sur ce concept viennent des anglo-saxons et nord-américains. Nous pouvons citer, parmi les précurseurs de cette approche, des chercheurs anglo-saxons comme : Werner (1982; 1992) ; Rutter (1983;1992) ; Garnezy (1983,1996) ; Fonagy (1994 ; 2001) ;Haggerty, Sherrod et al. (1996) ; mais également francophones comme Cyrułnik(1999 ;2001;2006) ; Guedeney (1998) ; Manciaux (1999;2001) ou Lemay (1999) au Québec (Anaut, 2008, p.37).

3- La résilience selon différentes approches :

‘J.Lighozzole’et ‘C .De Tychey’ dans leurs ouvrage de 3 approches différentes qui sont : l’approche cognitive comportementale ; l’approche médicale en santé public et l’approche psychanalytique.

3-1- L’approche cognitive comportementale :

Cette approche s’intéresse à des mécanismes ou des processus de nature, d’abord cognitive puis sur les stratégies de comportement observable, pour rendre

compte de l'état de résilience. Ce modèle renvoie à 2 concepts essentiels : le stress et le coping.

Pendant longtemps le stress est un phénomène indispensable de la vie quotidienne, ne le prenons pas systématiquement pour de l'anxiété. De même, ne rendons pas toute anxiété pathologique. De nombreuses études ont souligné que l'évaluation personnelle qui est faite de la situation stressante a plus d'impact sur l'organisme que les faits en eux-mêmes.

'Lazarus' et 'Folkman'(1984) sont les auteurs de référence avec leur théorie cognitive du stress et du coping.

Selon 'Lazarus' et 'Folkman'(1984) est considéré comme «une transaction spécifique entre la personne et l'environnement qui est évaluée par la personne comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être». Elle se distingue d'autres approches théoriques dans lesquelles le stress est un ensemble de perturbations biologiques et psychiques provoquées par une agression quelconque sur un organisme.

Dans la définition offerte par 'Lazarus' le stress est décrit comme un processus incluant le stimuli / stressors et les réponses engendrées mais également la relation entre la personne et l'environnement, cette relation est en constant changement et bidirectionnelle entre la personne et l'environnement, chacun agissant sur l'autre, cette relation est modulée par deux groupes de processus: les processus d'évaluation cognitive et les processus de coping.

a- Les processus d'évaluation cognitive:

Selon 'Lazarus' et coll (1984) il existe deux formes majeures d'évaluation: celle à travers laquelle la personne évalue l'impact de l'événement stressant pour le respect de son bien-être (stress perçu Kamarch et Mermelstein, 1983) et celle à travers laquelle la personne évalue ses capacités pour faire face à la situation et son contrôle sur celle-ci (contrôle perçu). Un même événement est

évalué de façon différente selon les personnes : il peut être sans intérêt, simplement bénin ou alors franchement stressant.

b- Processus de faire-face (coping), stratégies d'adaptation:

Le concept de coping fait référence à la façon de s'ajuster aux situations stressantes et la mise en place d'une réponse pour y faire face. Les stratégies d'ajustement ou coping désignent l'ensemble des processus qu'une personne interpose entre elle et la situation perçue comme menaçante, afin de maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celle-ci sur son bien-être physique et psychologique (Lazarus et coll., 1984). Littéralement, le terme « coping » devrait être traduit par l'expression « faire face ».

Néanmoins, des auteurs ont proposé d'autres traductions telles que stratégie d'ajustement ou stratégie d'adaptation pour parler d'une stratégie de coping mise en place par une personne face à un événement stressant. Bien que ces deux dernières expressions ne soient pas entièrement satisfaisantes, on les retrouve indifféremment utilisées dans la littérature française en même temps que les termes de coping ou de stratégies de coping.

3-2-L'approche médicale en santé publique:

La résilience est un processus dynamique et évolutif qui varie avec le temps ; elle serait associée à une meilleure résistance physique et psychique (Lighezzolo et De Tychev, 2004).

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

1-Le contrôle perçu, généralisé ou spécifique vis-à-vis des situations ou des événements de vie.

2-La coloration optimiste des évaluations concernant les événements, les anticipations.

3-Le fait d'être agréable et chaleureux dans les relations avec autrui.

4-La cohérence perçue(le fait que sa propre vie, celle d'autrui, les événements aient un sens, une signification pour le sujet et l'impliquent).

. 3-3-L'Approche psychanalytique:

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

Selon 'Boris Cyrulnik'(2001) insiste sur l'importance et la place des émotions dans ce maillage affectif qui se tricote entre les patients et leur entourage. Il reprend en particulier les propos d'Anna Freud qui explique l'importance du second coup après un traumatisme : « il faut deux coups pour faire un traumatisme : le premier, dans le réel, c'est la blessure ; le second, dans la représentation du réel, c'est l'idée que l'on s'en fait sous le regard de l'autre. Or, nous avons précisément tendance à enfermer l'enfant blessé dans une étiquette qui l'empêchera de s'en sortir... ».

La vraie résilience doit être distinguée de la pseudo-résilience ou la résilience de façade, concept utilisé pour la première fois, en 1987, par le psychanalyste américain Anthony. L'utilisation du concept de vraie résilience devrait être réservée aux personnes dont le fonctionnement intrapsychique – qui témoigne de flexibilité, d'une intégration des processus psychiques et de maturité – est cohérent avec la compétence externe. La pseudo-résilience, quant à elle, se caractérise par une organisation rigide de la personnalité. Dans ce cas, comme l'écrit Anthony (1987, P.26), « il y a une illusion de puissance, d'immunité au stress et de bien-être ». Le prototype serait Meursault, le personnage de L'étranger de Camus (1957).

Commentaire :

Selon 'Lazarus' et 'Folkman', il y a deux concepts qui sont : le stress et le coping. Ça fait longtemps le stress est un phénomène indispensable de la vie quotidienne, ne le prenons pas systématiquement l'anxiété. Elle se distingue d'autres approches toriques dont le stress est un ensemble de perturbations biologiques et psychiques provoquées par une agression n'importe laquelle sur l'organisme. Il existe 2 formes d'évaluations : une à travers laquelle la personne évalue le stress, et l'autre est ou la personne évalue ses capacités pour faire face à son contrôle.

Le concept de coping fait références à la façon, des stratégies d'ajustement ou coping désignent l'ensemble des processus qu'une personne interpose. Littéralement, le terme de coping devrait être traduit comme ceci : « faire face ».

Néanmoins, des auteurs ont proposé d'autres traductions telles que stratégies d'ajustement ou des stratégies d'adaptation. Bien que ces deux dernières expressions ne soient satisfaisantes, on les retrouvent utilisées indifféremment dans la littérature française, en même que les termes de coping de stratégies de coping.

La résilience est un processus dynamique et évolutif qui serait associée à une meilleure résistance physique et psychique.

Cette résilience se manifeste par des sujets jeunes. L'importance du second coups après un traumatisme : pour cela il faut deux coups pour faire un traumatisme : le premier en réalité c'est la blessure ; le second, dans la représentation du réel. C'est l'idée que l'on fait sous le regard de l'autre.

Donc, l'enfant blessé sera enfermé dans une étiquette, qui l'empêchera de s'en sortir. La vraie résilience devrait être réservé aux personnes dont le fonctionnement intrapsychique est cohérent avec la compétence externe. Quant à la pseudo-résilience se caractérise par une organisation rigide de la personnalité.

Dans ce cas : « il y a une illusion de puissance, d'immunité au stress et de bien-être ».

4-La résilience chez les adolescents:

À l'adolescence, un élagage synaptique, une réduction des circuits neuronaux prouve qu'en consommant moins d'énergie, le cerveau fonctionne mieux parce qu'il a été précocement circuit par les empreintes du milieu. Ainsi, face à l'expression « résilience scolaire » apparaît, en 1991, dans le titre d'une étude de Braddock et collaborateurs, menée sur des élèves Afro-américains qui réussissent leurs études principalement en raison de leur implication dans des activités sportives.

Dans les années 1990, la résilience scolaire intéresse de plus en plus les chercheurs et les praticiens qui étudient différentes populations à risque d'inadaptation scolaire, d'échec ou d'abandon. Ceux-ci s'intéressent aux facteurs individuels et environnementaux. En regardant d'une autre vision écosystémique de la réussite qui explique l'avantage de l'utilisation du concept de résilience scolaire par rapport à l'étude antérieure sur l'échec et la réussite scolaire.

Le concept de résilience attire notre attention sur les capacités, sur les « forces » de chaque élève. Pour comprendre la résilience 'naturelle' peut nous aider

à assister ceux qui ont souffert : les enfants maltraités, les adolescents à la dérive et toutes les personnes touchées par des traumatismes ou des maladies graves. A l'aide d'un professeur, d'un parent éloigné ou même parfois d'un animal, on peut guérir les blessures. Pourquoi le lien, la loi et le sens sont les piliers de leur reconstruction (Lecomte, 2004).

Les adolescents qui prennent un bon virage existentiel ont été sécurisés au cours de leur enfance, ils ont acquis une confiance en eux et ont trouvé dans leur entourage des structures sociales et culturelles qui ont autorisé leur nouveau développement.

5-Les facteurs de risque:

Le terme 'risque' est défini comme la probabilité qu'un événement survienne au cours d'une période donnée ou avant un certain âge (Last.2021).

La notion de 'risque' implique la probabilité de subir un dommage ou une perte, la possibilité d'être exposé à une blessure (Anaut. M ; 2015. P.32).

Selon l'organisation mondiale de la santé (OMS) les facteurs de risque concernent « tout attribut, caractéristique ou exposition d'un sujet qui augmente la probabilité de développer une maladie ou de souffrir d'un traumatisme ».

La définition des facteurs de risque au sens général peut être empruntée au pédopsychiatre (Daniel Marcelli.1996) qui considère comme facteur de risque : « toutes les conditions existentielles chez l'enfant ou dans son environnement qui entraînent un risque de morbidité supérieur à celui que l'on observe dans la population générale à travers les enquêtes épidémiologiques.

En plus, les facteurs de risque comprennent différentes dimensions : biologiques, relationnelles et sociales et peuvent concerner aussi bien l'enfant lui-même que sa famille et son appartenance socio-économique.

Ce qui nous amène à définir les facteurs à risque en 3 catégories :

-Facteurs centrés sur l'enfant : prématurité, pathologie somatique précoce, déficits cognitifs...etc.

-Facteurs liés à la configuration familiale : séparation parentale, violence, alcoolisme, famille incomplète, décès d'un proche ...etc.

-Facteurs socio-environnementaux : faiblesse socio-économique, situation de migrant, chômage, placement...etc.

Il a montré que la présence d'un seul facteur de risque n'augmente pas la probabilité, qui se trouve multipliée par quatre quand deux facteurs coexistent. Pour 'Michael Rutter' a montré que pour être efficace, ceux-là doivent associer quatre caractères (1993):

1-Diminuer l'impact du risque.

2-Réduire la probabilité des réactions négatives en chaînes.

3-Renforcer l'estime de soi et le sentiment de sa propre compétence.

4-Entrainer des opportunités.

Les facteurs de risque concernent aussi bien des caractéristiques liés à la personne, à son environnement affectif et social, à sa culture ou encore à son mode de vie.

En psychologie, les facteurs de risque sont considérés comme des variables pouvant conduire à l'apparition ultérieure de pathologies ou d'inadaptations sociales.

6- Les facteurs de protection :

Selon Rutter, les facteurs de protection seraient des variables qui modifieraient les réponses des individus aux situations menaçantes en réduisant les effets du risque et les réactions négatives. Ceci implique qu'en présence d'adversité le sujet réagirait différemment au risque présent si un facteur de protection s'y interpose. Ce dernier aurait un rôle modérateur du

risque, ainsi il réduirait sa nocivité et aiderait à mieux faire face à la situation stressante.

Les facteurs de protection seraient des caractéristiques personnelles (génétique, biologique ou psychologique), ou des conditions environnementales (implication des parents, soutien social) qui agiraient sur l'incidence négative des facteurs de risque pour en diminuer l'effet dans le but d'arriver à un équilibre adaptatif.

On appelle des facteurs de protection les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui paraissent tempérer des prédictions de psychopathologie basées sur un statut individuel à risque.

Selon 'M.Rutter'(1985) : les facteurs de protection font références aux influences qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un événement qui prédispose à une mauvaise adaptation.

La résilience résulte ainsi de la mise en perspective de 3 domaines : les éléments d'ordre interne au sujet (particularités singulières, histoire singulière...), les éléments d'ordre familial (contexte psychoaffectif, relations familiales en termes de facteurs de risques et de protection...), les éléments issus de l'environnement plus large et du contexte socio-environnemental (apparence communautaires, sociales...). Voilà les différents facteurs de protection :

-Facteur de protection individuels : le genre (être une fille avant l'adolescence et un garçon durant l'adolescence) ; l'âge (jeunesse) ; humour ; compétences sociales ; conscience de relation interpersonnelles (proche de l'intelligence sociale) ; sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi.

-Facteur de protection familiaux : a- (parent chaleureux et soutien parental) ; b- (bonnes relations parents/enfants) ; c- harmonie parentale (entente).

-Facteur de protection extra-familiaux : réseau de soutien social (grands-parents, ..) ; expériences du succès scolaires.

7- Les limites de la résilience:

La résilience est une caractéristique individuelle où interviennent des facteurs de protection incluant à la fois des caractéristiques individuelles et environnementales. Les auteurs de la résilience s'accordent à dire que les individus ne sont pas résilients à tout le temps. La résilience consiste l'équilibre des forces entre élément de risque et de protection.

La résilience est la capacité qu'auraient certains individus à résister aux stress environnementaux et à surmonter les difficultés reliées à des conditions défavorables (Anthony, 1974).

Selon 'Boris Cyrulnik' y a plusieurs des limites :

-Limites linguistiques : Depuis longtemps, certains psychothérapeutes étaient intrigués par l'apparent épanouissement de quelques enfants après un traumatisme. Ce procédé linguistique est la règle, chaque fois qu'un mot fait événement dans la culture.

-Limites psychologiques : Les facteurs de résilience biologiques et affectifs, la psychanalyse apporte un précieux outil de pensée et de soins ; les mécanismes de défense qui facilitent la résilience sont clairement identifiés : la mentalisation semble le plus précieux mais aussi l'humour qui permettent l'expression des émotions douloureuses sans provoquer le rejet.

-Limites socioculturelles : tous les milieux n'autorisent pas le même type de résilience : selon leur idéologie, certaines institutions valorisent l'apprentissage de petits métiers où une résilience est tout à fait possible.

8- Méthode d'évaluation de la résilience:

Les méthodes d'évaluation devraient prendre en considération un ou plusieurs critères dits de résilience qui seront l'objet de l'investigation, les protocoles évaluatifs se fondent soit sur l'utilisation des tests ou d'échelles soit des échelles construits spécifiquement. La méthodologie d'investigation de la

résilience peut comprendre des évaluations comportementales, cognitives ou encore se centrer sur l'évaluation de traits de personnalité ou de troubles psychologiques et /ou psychiatriques.

Au cours des dernières décennies, différents chercheurs ont mis au point des outils d'évaluation spécifiques, communément appelés des échelles de résilience. Nous pouvons classer les principaux outils par catégories permettant d'évaluer :

-Le niveau d'anxiété et de dépression.

-Le niveau de compétence sociale.

-L'estime de soi.

-La personnalité.

-La réussite scolaire, professionnelle.

-Le niveau intellectuel (Q.I.).

-La symptomatologie clinique.

De nombreux outils destinés à évaluer la résilience ont été construits au cours des décennies, surtout dans les pays anglo-saxons. Les échelles auto-administrées sont les plus nombreuses avec des adaptations pour des sujets enfants, adolescents ou adultes et quelquefois en prenant en compte des aspects spécifiques à une population donnée ou un groupe (famille, communauté).

Synthèse :

La résilience c'est lorsque les enfants grandissent sainement malgré l'adversité. Le processus du concept de résilience est dépend de plusieurs facteurs internes (manque de soi...) ; et facteurs externes (la famille, les enseignants...).

Donc, chaque enfant s'adapte à des situations traumatisantes d'une manière différente par rapport à l'autre.

CHAPITRE 03 :
LA QUALITE DE
VIE.

Préambule.

Le concept de la qualité de vie est une notion complexe, très vaste, multidimensionnelle et pluridisciplinaire, qui peut être définie de nombreuses façons. Elle est le produit d'un certain nombre de facteurs psychologiques liés à la santé physique et psychologique, les relations social, l'environnement,...etc.

Dans ce chapitre on va aborder l'historique de qualité de vie, la définition de la qualité de vie, les approches et les domaines de la qualité de vie, ainsi que les composantes, les différents outils de mesures.

Première partie :**I. La qualité de vie en générale.****1. Historique du concept qualité de vie.**

La notion de qualité de vie apparait pour la première fois dans quelques textes à la fin des années 1950 et plus officiellement dans les annales de médecine interne en 1966.la qualité de vie est devenue un concept si populaire depuis des dizaines d'années de nombreux ouvrages et plusieurs revues lui sont spécifiquement consacrées (*appliedresearch in quality of life,health and quality of life out comes,quality of life research,journal of qualitu life measurement*).

Le nombre d'articles utilisant comme le premier clé *Quality of life* a beaucoup augmente depuis les années 1960, passant de zéro à plusieurs milliers (Bruchon-Swhweitzer et Boujut, 2014, p.05).

Il y peut avoir des conceptions fortes différentes de la qualité de vie selon que l'on en privilégie les aspects objectifs (conditions de vie, état fonctionnel, etc.) ou subjectifs (satisfaction, bonheur, bien-être subjectif, etc.) Les composantes physique (état fonctionnel, sante organique) ou mentales (sante psychique), son unidimensionnalité (absence de maladie), ou sa bi-dimensionnalité (à la fois absence de pathologie et présence de bien-être) ou si l'on en valorise telle ou telle

Composante (cognitive, émotionnelle, physique, socio-économique, relationnelles...etc.) (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 44).

Dans les années 1960 et 1970, les nouvelles technologies ont soulevé de nouvelles questions pour les cliniciens, ils ont donc utilisé la qualité de vie comme paramètre pour prendre des décisions en matière de santé. Par conséquent, les chercheurs ont concentré leur intérêt sur la construction et le test d'instruments conçus pour mesurer la santé et la qualité de vie (Clin Ter, 2011, p 99-103).

Enfin, le concept multidimensionnel de la qualité de vie fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la psychiatrie sociale vers les années 80 et devient, en 1985, un mot clé autonome dans le domaine de la psychosociologie. En six ans 967 articles ont été recensés sur le sujet (Acharchar, 2015, p.17).

2. Définitions de la qualité de vie.

Selon l'**OMS** (organisation mondiale de la santé 1993), « la qualité de vie est la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et de système de valeurs dans lesquels il vit en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. C'est un concept très large influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales ainsi que sa relation aux éléments essentiels de son environnement (Organisation mondiale de la santé 1994).

Pour **bruchon-schweitzer** (2002), le concept de la qualité de vie est le concept le plus large de tous et le plus intégratif, il s'est construit peu à peu par l'intégration de différents indicateurs au fil du temps le bonheur, l'origine philosophique. Le bien-être matériel (wellfare) et le bien-être subjectif (well-being) d'origine psychologique et sociologique, la santé physique d'origine médicale et la santé mentale d'origine psychiatrique (Bruchon-Schweitzer,2002). Le concept de la qualité de vie est pluridisciplinaire et multidimensionnel c'est pour cela il est difficile de le définir et le délimiter, plusieurs ont marqué la

conception de la qualité de vie (science économique, politique, médecine et sociales).

Au delà, des frontières disciplinaires, la notion fait référence à différents cadres théorique : théorie des besoins, théorie de l'utilité, théorie fonctionnaliste, même si, globalement les positions tendent à se rapprocher, il n'existe pas encore de définition consensuelle de la qualité de vie (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014, p.39).

Pour **Launois**(1996), la qualité de vie est un concept tellement « englobant », que tout y trouve sa place : facteurs environnementaux, niveaux de revenus, habitudes, style de vie... Qui plus est, dans leurs interactions réciproques, tous ses facteurs ont une incidence sur le cours de l'existence et le développement des individus ou des sociétés. Ici encore, l'unanimité se fait, mais cette fois sur le caractère multidimensionnel du concept qualité de vie (Sultan, Varescon, 2012, p.21).

Selon **Dupuis et al** (1989) « La qualité de vie, à un moment donné, représente l'état atteint par un individu dans la poursuite de ses buts organisés hiérarchiquement ». En fait, cette définition est une des seules dans le domaine de la qualité de vie à se baser sur un modèle théorique cohérent et détaillé, tenant compte des buts et des priorités de l'individu évalué et ne faisant pas appel à d'autres construits (santé, bien-être, etc.) pour lesquels des mesures existent déjà ni à un cumul de dimensions. Spécifiquement à ce modèle théorique, c'est l'individu même qui se fixe son référent en terme d'idéal de bonheur à atteindre » (Bonneville-Hebert, 2014, p.09).

Pour **spitz** (1999), le concept de la qualité de vie ne recouvre pas les mêmes champs selon les auteurs. Si l'on cible un domaine spécifique, par exemple la qualité de vie après implantation d'un défibrillateur cardiaque, les conclusions des études peuvent sembler contradictoires, certains auteurs concluant que la qualité de vie est nettement améliorée, d'autres auteurs estimant qu'elle est peu améliorée. Lorsque les études sont amenées par des médecins, la qualité de vie recouvre principalement des signes d'amélioration physique. Mais, lorsque l'équipe de

recherche comprend des psychiatres ou des psychologues, la qualité de vie recouvre en plus, les aspects psychologiques du port du défibrillateur cardiaque.

Pour **Chawalow** (1996): « la qualité de vie concerne l'ajustement de la maladie dans la vie quotidienne. A travers cela nous dépassons le champ somatique afin d'intégrer l'ensemble de ce que vit le sujet. Il est capital de ne pas limiter la qualité de vie à la santé. Les évaluations du niveau de santé et de la qualité de vie sont deux évaluations complémentaires, mais de nature et de méthodologie fondamentalement différentes » (Fischer.2002, p.288-289).

Commentaire personnel sur les définitions :

La qualité de vie est un concept complexe, dynamique et difficile à définir et à cerner, la seule définition acceptée mondialement est celle de l'organisation mondiale de la santé (OMS, 1993). La qualité de vie se focalise sur le bien-être général des individus, couvrant tout les aspects essentielles de la vie, de la santé, la sécurité, la stabilité financière, les relations familiales et sociales, la satisfaction au travail. La qualité de vie est étroitement liée à la satisfaction de vivre, le bien-être subjectif et objectif et le bonheur.

3. Les approches de la qualité de vie :

3.1. Approche psychologique :

En psychologie, la qualité de vie est conjointement liée à l'étude de la satisfaction, elle est un phénomène psychologique complexe contenu dans le phénomène du bien-être. Son approche est entièrement fondée sur une appréciation subjective.

En 1976 apparait le terme qualité de vie dans le domaine de la psychologie avec les travaux de (Bradburn) sur la structure psychologique du bien-être et une exploration du niveau du stress, des motivations, de la satisfaction, des buts de la vie et de la qualité des relations sociales et familiales (Fischer, 2002, p284).

La psychologie s'est également intéressée à l'importance des aspects psychologiques liés au cadre de vie, il s'agit de perdre connaissance des besoins psychologiques fondamentaux que le cadre de vie doit satisfaire, tels que la

sécurité psychologique, les qualités fonctionnelles de l'environnement et les qualités propres du cadre de vie (Leplège, 2001, p. 333).

3.2. Approche philosophique :

Depuis son existence la philosophie s'est intéressée au concept de la qualité de vie. Ce qui signifie que les grecques ont inventé la notion de qualité de vie bien avant les vingtièmes siècles. Des philosophes grecques comme Socrate, Aristote, Platon et Epicure se sont attirés par la notion du bonheur sous la forme de bien-être complet.

Les épicuriens, les hédonistes et certains empiristes comme John Stuart Mill prônent la recherche du plaisir qui aboutit à un sentiment de plénitude, proche du bonheur mais le premier est momentané, alors que le second est durable.

D'autre, comme Kant qui oppose la recherche du bonheur et la morale, par contre, les stoïciens ont reconnues que le bonheur est une aspiration humaine fondamentale, mais cette quête étant source de frustrations, ils conseillent d'éviter la recherche du plaisir et de renoncer à la poursuite du bonheur (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014, p.07).

4. Les domaines de la qualité de vie :

La qualité de vie et son évolution ont pris beaucoup d'intérêt ces dernières années, plusieurs chercheurs ont focalisé leur intérêt sur l'identification de ses domaines.

La qualité de vie comprennent différents domaines, parmi ces derniers on trouve : le domaine psychologique, physique et notamment social.

4.1. Le domaine psychologique :

Pour la plupart des auteurs, la composante psychologique de la qualité de vie comprend des émotions et états affectifs positifs. Pour d'autres, elle inclut en outre une absence d'affects négatifs (anxiété, dépression).

On est ici proche des notions de santé psychologique ou de bien-être subjectif qui sont un peu plus vaste, car elles incluent certains processus cognitifs (comme la satisfaction de la vie).

Quelques auteurs situent dans le domaine psychologique de la qualité de vie des notions dynamiques processuelles comme le développement personnel, l'actualisation ou la réalisation de soi (créativité, sens donné à la vie, morale, vie spirituelle, compréhension du monde, etc.) pour d'autres auteurs, les « valeurs » de l'individu sont à classer dans une catégorie supplémentaire (Bruchon-Schweiter, 2002, p.53).

4.2. Le domaine physique :

Dans ce domaine, l'auteur a classé plusieurs aspects de la santé, principalement la santé physique (ou état physique, ou état fonctionnel) et la capacité fonctionnelle. Par conséquent, la santé physique comprend : l'énergie, la vitalité, la fatigue, le sommeil, le repos, la douleur, les symptômes et divers indicateurs biologiques. Les capacités fonctionnelles comprennent : l'état fonctionnel, la mobilité du sujet, les activités quotidiennes que les personnes peuvent effectuer et leur autonomie relative (ou dépendance).

On peut évaluer ces deux aspects de la qualité de vie (santé physique, capacité fonctionnelle) selon deux perspectives : la perspective « externe » (médecine) évaluera la santé physique et la capacité fonctionnelle le plus objectivement possible, et la vue « intérieure » ne peut être réussie. L'auto-évaluation peut atteindre la représentation, la perception et l'expérience subjective de la santé du patient.

4.3. Le domaine social :

Les relations et les activités sociales des individus constituent le troisième domaine important de la qualité de vie. On oppose généralement la vie sociale des individus à l'isolement et au retrait, ceci dans diverses sphères : familiale, amicale professionnelle, citoyenne. Un fonctionnement social optimal suppose un réseau de relations quantitativement suffisant (c'est l'intégration sociale effective) et

qualitativement satisfaisant (c'est le soutien social perçu, en terme de disponibilité et de satisfaction). Pour certains auteurs (Griffin, 1988), il faut prendre en compte la qualité plus que la quantité des relations sociales des individus. Pour des auteurs comme Flanagan (1982), la façon dont l'individu évalue ses activités sociales (estime de soi « social », sentiment de réalisation de soi, sociale est évaluée, en général, par des outils génériques (Tazopoulou.2008, p. 18-19).

5. Les composants de la qualité de vie :

La composante de la qualité de vie subjective est souvent conceptualisée par des termes tels que le bien-être, la satisfaction de vie et le bonheur.

5.1- la satisfaction de la vie :

La satisfaction de la vie (SWL : satisfaction with life) est le plus souvent considérée comme la composante cognitive-évaluative du bien-être. Elle résulte de la comparaison par une personne entre sa vie actuelle et la vie qu'elle souhaiterait avoir, selon ses normes, valeurs et idéaux. La satisfaction de la vie est évaluée le plus souvent globalement ; elle peut aussi concerner des domaines de la vie plus spécifique (travail, famille, loisirs, santé, finances), domaines particuliers explorés par diverses études (dont la satisfaction au travail, par exemple) (Bruchon-schweitzer et Boujut, 2014, p16).

La satisfaction de la vie est un élément clé de la qualité de vie, et un concept important en psychologie positive et en science social et un indicateur important du bien-être individuel. Les personnes ayant une haute satisfaction de vie sont plus heureuse, positives et plus résilientes face à l'adversité que les personnes ayant faible satisfaction de vie.

5.2. Le bonheur :

Le bonheur est une notion issue de la philosophie et qui désignait dans les années soixante-dix un état dans lequel, pour une personne donnée, les affects positifs l'emportent sur les affects négatifs. Ce terme est tombé en désuétude,

remplacé peu à peu par les composantes du bien être subjectif (absence d'affectivité négative, présence d'affectivité positive, satisfaction globale).

Pour **Musschenga** (1997), le bonheur est une notion « pluraliste ». Il comprendrait trois composantes distinctes : une composante émotionnelle positive (l'hédonisme) une composante cognitive-évaluative (la satisfaction : estimer que l'on a réussi à réaliser ses aspirations), une composante comportementale (l'excellence : réussite auto-évalué dans ses activités) (bruchon-schweitzer, 2002, p.58)

Le bonheur est un état émotionnel positif résultant de la satisfaction des besoins et des désire, il est souvent associe à un sentiment de joie, de contentement et de bien-être mais il n'est pas permanant et il peut varier en fonction des événements et des circonstances de la vie.

Figure 01 : les divers indicateurs de la qualité de vie, décrivant tout ce qu'est une vie satisfaite (Nordenfelt, 1994, p. 259)

5.3. Le bien-être subjectif :

Le bien-être est une composante subjective de la qualité de vie .il renvoie aux perceptions et aux affectes que la personne éprouve au regard de diverses expériences qu'elle vit dans son environnement.

Pour **Diener** (1994), le bien-être correspond à l'expérience globale de réaction positive envers sa propre vie et inclut toutes les composantes d'ordre inférieur telles que la satisfaction de la vie et le niveau hédonique (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 60).

6. Les différents outils pour mesurer la qualité de vie :

D'après **Mercier** et **Schraub** (2005) on peut distinguer deux méthodes d'appréciation la qualité de vie : **entretien psychologique** (évaluation qualitative) et **les outils psychométriques** (évaluation quantitative).

6.1. Entretien psychologique : permet une évaluation plus globale de la qualité de vie et possède une valeur thérapeutique. Cependant, il a plusieurs inconvénients : difficulté de standardisation et donc d'utilisation dans des études comparatives, impossibilité d'application à grande échelle, et coût élevé.

6.2. Les outils psychométriques :

Les outils psychométriques (échelles, questionnaires) permettant une mesure standardisée, mais ont l'inconvénient de réaliser une évaluation plus restrictive de la qualité de vie pour la majorité, ces outils s'adressent à l'ensemble d'une population donnée, ils fournissent des informations valables en moyenne, pour l'ensemble du groupe d'individus, ils sont généralement utilisés pour aider à prendre des décisions au niveau collectif.

Il n'existe pas un instrument de mesure standard et universel, et l'on recense plusieurs centaines de questionnaires ou échelles dans la littérature. On distingue habituellement les questionnaires génériques et les questionnaires spécifiques.

-Les questionnaires génériques : Ces questionnaires peuvent être utilisés dans différentes populations (sujets malades ou non malades) et permettent, en particulier, de comparer la qualité de vie de sujets présentant des pathologies différentes. Mais ils manquent de sensibilité lorsqu'on souhaite évaluer l'évolution

de la qualité de vie sur une période donnée (études longitudinales). Les questionnaires génériques les plus utilisés sont les suivants :

- SF-36 (MOS 36 Short Form) [6], avec 36 items regroupés en 8 échelles : activité physique (10), limitation/état physique (4), douleur physique (2), santé perçue (5), vitalité (4), vie/relations (2), santé psychologique (5), limitation/état psychologique (4) ;
- NHP (Nottingham Health Profile) [7], avec 45 items regroupés en 6 échelles ;
- WHOQOL (WHO Quality Of Life assessment), avec 100 items;
- WHOQOL BREF [8], avec 26 items regroupés en 4 échelles.

-Les questionnaires spécifiques : Ces questionnaires sont adaptés à une pathologie donnée (cardiologie, dermatologie, rhumatologie, neurologie, oncologie...) ou à un symptôme particulier (fatigue, douleur, sommeil...). Ils sont plus sensibles au changement que les questionnaires génériques, mais la comparaison des résultats entre populations différentes est plus difficile (**Mercier, Shraub, 2005, p420-421**).

À la fin de la première partie de ce chapitre on peut conclure que le concept de la qualité de vie est utilisé de diverses façons et à des fins variées. Sa pluridisciplinarité se structure autour de quelques dimensions : comme celle du bonheur, bien-être subjectif et le degré de satisfaction de vie.

La qualité de vie peut être influencée par plusieurs facteurs tels que l'environnement, l'état psychologique de l'individu, la santé physique...etc.

Elle restera toujours l'expérience subjective que la personne a de sa propre vie.

Deuxième partie :

II. La qualité de vie à l'école.

La qualité de vie à l'école est un concept important qui a gagné du terrain ces dernières années. Elle est un facteur important de bien-être et de la réussite des élèves, elle englobe l'environnement physique, l'environnement de l'apprentissage qu'offre l'établissement scolaire.

Dans ce chapitre on va aborder la définition de la qualité de vie à l'école, les modèles de la qualité de vie à l'école et les facteurs associées de la qualité de vie perçue à l'école.

1. Définition de la qualité de vie à l'école :

Il n'existe pas à notre connaissance de définition précise de la qualité de vie à l'école. Mais par analogie au concept de qualité de vie en général et du fait de la place importante de l'école dans la vie des enfants, on peut considérer que la qualité de vie à l'école intègre à la fois des aspects objectifs, relatifs par exemple aux conditions de scolarisation des élèves, à la taille de l'école, au climat scolaire, etc., et des aspects subjectifs renvoyant à la perception que les élèves ont de leurs expériences scolaires et à la valeur émotionnelle qu'ils leur attribuent.

Comme le soulignent en effet Baker et al. (2003) à propos de l'impact du contexte scolaire sur le développement, le milieu scolaire n'est pas neutre. Les établissements scolaires influent sur le développement parce que leurs caractéristiques affectent les représentations que les enfants se font de leur environnement scolaire qui, à leur tour, affectent leurs cognitions et leurs comportements liés à l'école (Florin, Guimard, 2017, p.14).

Commentaire personnel sur la définition :

La qualité de vie à l'école est un indicateur important de bien-être général et de développement émotionnel d'un élève. La qualité de vie est un terme qui englobe les divers aspects qui influencent la manière dont un élève perçoit sa vie à l'école tel que les relations avec les pairs et le personnel, la qualité de l'éducation, le plaisir des cours, la sûreté et la sécurité c'est une mesure importante de la satisfaction de l'engagement des étudiants dans leurs études, par conséquent, il est essentiel que chaque école s'efforce de créer un environnement d'apprentissage positif pour ses élèves afin d'assurer la réussite et le rendement scolaire.

2. Les facteurs associés de la qualité de vie perçue à l'école :

Plusieurs études réalisés dans ce domaine afin d'identifier les facteurs associés à la satisfaction scolaire évalué de manière unidimensionnelle.

D'après le modèle de (Randolph et al 2010, Baker et al 2003), ont identifié trois grandes catégories de facteurs associés au bien-être des élèves à l'école : des facteurs liés à la classe et à l'établissement scolaire, des facteurs sociaux et des facteurs individuels. (figure02).

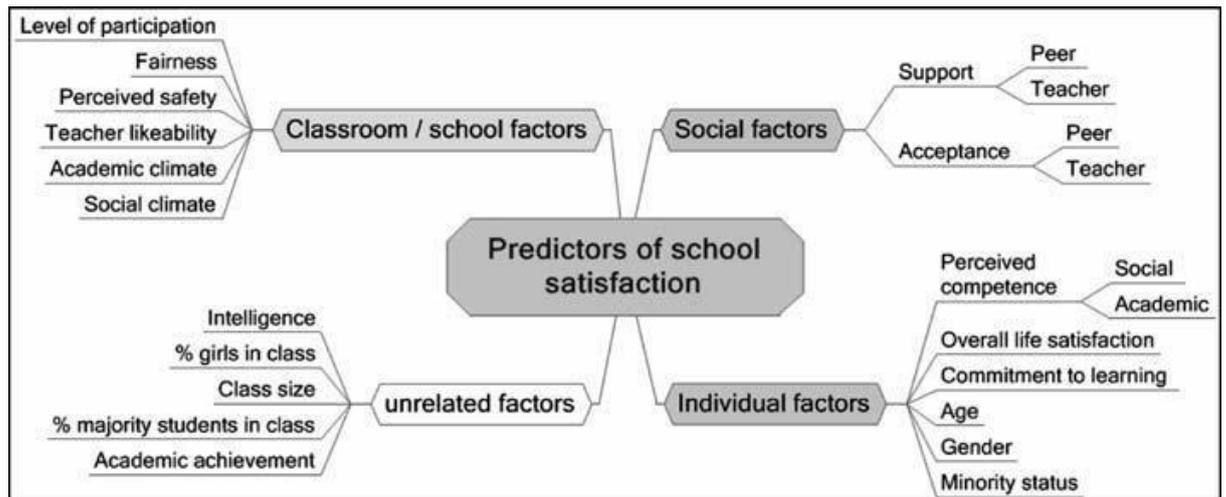


Figure 02 : Prédicteurs connus de la satisfaction à l'école. (Randolph, Kangas et Ruokamo, 2010, p. 195)

2.1. Facteurs liés à la classe et à l'établissement scolaire :

L'adolescent passe une grande partie de son temps à l'école et les expériences sont nombreuses, autant en terme d'apprentissage qu'en terme de relation, l'école donc a un impact sur la qualité de vie des adolescents.

Quand on parle de satisfaction des élèves, on est en lien avec leur bien-être : un environnement scolaire favorable et une perception positive de cet environnement peuvent contribuer de manière importante au bien-être des jeunes (MOREAU et al, 2017).

Les facteurs liés à la classe et à l'établissement sont des éléments majeurs qui influencent la qualité de vie scolaire.

2.1.1. Le climat de la classe :

Le climat de classe à un effet significatif sur le bien-être des élèves et sur leur apprentissage. Les élèves passent la majeure partie de leur temps en classe et l'environnement dans lequel ils passent leurs temps à un impact sur leur motivation, leur engagement, et leur développement sociale et émotionnel. Les élèves doivent se sentir intégrés, écoutés, en sécurité, autonome et encourager à travailler ensemble. Les enseignants peuvent créer ce climat positif en pratiquant une communication ouverte, en favorisant l'émotionnelle, le respect, la continuité et la sécurité.

2.1.2. L'architecture de l'établissement :

L'établissement scolaire comme un lieu éducatif ouvert visant à transmettre les valeurs d'autonomie, d'initiative, de responsabilité et le sentiment d'appartenance à l'école.

L'architecture de l'établissement scolaire peut avoir une grande influence sur la réussite et la satisfaction scolaire des élèves. Des études ont montré qu'une école bien éclairée avec des espaces spacieux et aérés, etc. Peut aider à créer un sentiment positif de bien-être et de motivation chez les élèves, tandis qu'une école qui est sombre, étroite et surpeuplée peut créer une atmosphère oppressante.

Pour **Mabilon-Bonfils** et **Martin** (2017) considèrent que l'espace scolaire doit être inséré dans l'environnement social et urbain afin de servir à la communauté toute entière. L'espace est modulable et flexible pour s'adapter à la taille des groupes, aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux activités extrascolaires et pour favoriser les interactions sociales et permettre aux élèves et aux enseignants de travailler en équipe (Florin, Guimard, 2017, P.35).

2.2. Les facteurs liés aux interactions sociales :

2.2.1. Une satisfaction scolaire renforcée par le soutien des pairs et de l'enseignant :

Étudier la qualité de vie des élèves nécessite également de prendre en compte celle des enseignants. Celle-ci, tout comme la qualité de la relation enseignant/élèves, détermine la qualité de vie objective ou subjective des élèves.

La qualité de vie des enseignants est dépendante de leurs interactions avec leurs élèves mais aussi de l'environnement et du climat scolaire. Le sentiment de sécurité est essentiel dans l'appréciation de la qualité de vie.

L'enquête TALIS de 2013 montre par exemple que lorsque les enseignants ont un sentiment de compétences élevé, ils sont également plus enthousiastes et plus satisfaits de leur travail. Ainsi, l'inquiétude des enseignants est plus élevée en éducation prioritaire et en lycée professionnel où les tensions sont plus importantes.

Il convient donc d'améliorer le climat scolaire en prenant en compte :

- Le respect de la diversité.
- Les décisions partagées.
- La participation des élèves aux apprentissages et à la construction de la norme scolaire.
- La collaboration, entraide, travail coopératif.
- Le soutien social et les relations parents- enseignants (<https://www.sgen-cfdt.fr/actu/qualite-de-vie-ecole-enjeu-majeur/>).

La relation entre pairs joue un rôle très important dans la vie scolaire des élèves. Il est essentiel d'établir des liens significatifs avec d'autres élèves car grâce à ces relations étroites, les élèves peuvent non seulement partager leurs connaissances et leurs idées, mais aussi acquérir des nouvelles idées qui pourraient même façonner leur façon de penser. De bonnes relations entre pairs offrent une plateforme de discussion et de collaboration qui, enfin, aide les élèves dans leur croissance personnelle en établissant une confiance et un respect mutuels, les pairs peuvent aider à accroître la confiance globale ce qui conduit à de meilleurs résultats d'apprentissage.

Selon **Waters, Lester et Cross** (2014), la capacité à se faire de nouveaux amis, le nombre de camarades et la qualité des relations établies avec eux, le support des pairs, le fait d'aimer l'école, le sentiment d'appartenance à l'école et le fait de s'y sentir en sécurité sont des facteurs protecteurs, évitant des difficultés à s'adapter à cette période de transition.

L'étude récente de **Liu et al** (2015) confirme que le degré de soutien des enseignants et celui des pairs, perçus par les élèves, sont deux facteurs essentiels pour leur satisfaction scolaire.

Le fait de se faire accepter des enseignants et des pairs, et l'absence de persécution et d'intimidation constituent également des prédicteurs de la satisfaction scolaire (Verkuyten& Thijs, 2002 ; Samdal et al. 1998). Cependant, il semble que la relation entre satisfaction scolaire et victimisation par les pairs soit médiatisée par l'estime de soi sociale : les enfants qui sont victimes de leurs pairs éprouvent une moindre satisfaction envers l'école parce que leur estime de soi sociale est affectée négativement (Florin, Guimard, 2017, p.33-38).

2.2.2. Les activités parascolaires :

Les activités parascolaires sont une partie importante de l'expérience scolaire des élèves et qui peuvent contribuer grandement à leur épanouissement personnel. Les activités parascolaires sont souvent dans un contexte culturel, sportif ou artistique. Les activités parascolaires constituent une occasion pour les élèves de développer des compétences en dehors du contexte académique, de découvrir de nouveaux centres d'intérêt et de s'engager dans des activités qui les passionnent.

Les activités parascolaires aident les élèves à se sentir plus connectés à leur communauté scolaire, de socialiser avec leur pairs et de construire des relations positives avec d'autres élèves, cela favorise un environnement positif et soutient le développement des compétences interpersonnelles, tandis que les activités artistiques peuvent encourager la créativité, la confiance en soi et la capacité de s'exprimer.

3. Les modèles de la qualité de vie et du bien-être perçus à l'école :

3.1. L'approche de Baker, Dilly, Auperlee et Patil (2003) :

Baker et al (2003) ont cherché à théoriser l'impact de l'environnement scolaire sur le développement de l'enfant.

Quelles structures éducatives favorisent le développement des enfants ? Comment le processus de scolarisation contribue-t-il à satisfaire leurs besoins psychologiques ? Telles sont les questions que posent Baker *et al* (2003).

Ils identifient deux ensembles de variables environnementales susceptibles de favoriser la satisfaction scolaire et plus largement de faire que les écoles soient des établissements psychologiquement positifs : des variables proximales telles que les capacités académiques, le sexe, l'ethnie, le statut socio-économique, la santé mentale, la famille, et des variables distales, moins directement liées aux enfants, comme le climat scolaire, les pratiques de classe, l'organisation scolaire et les relations avec les pairs.

Selon les auteurs, les facteurs distaux interagissent avec les facteurs proximaux et ont des effets positifs sur les élèves s'ils satisfont leurs besoins de développement (Florin, Guimard, 2017, p. 16).

3.2. Le modèle de Konu et Rimpela (2002) :

Le modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école de Konu et Rimpela (2002) définit le bien-être comme l'état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : les conditions de scolarisation (*having*), les relations sociales entre pairs et avec les enseignants (*loving*) et les moyens d'accomplissement personnel comme la confiance en soi, les prises d'initiatives (*being*) auxquels s'ajoute l'état de santé (*health*) (figure 03).

Chaque besoin est influencé par un ensemble de variables relatives aux expériences vécues par les élèves au sein de l'école, ces variables peuvent servir d'indicateurs subjectifs et objectifs de mesure du bien-être (Florin, Guimard, 2017, p. 16).

Konu et Rimpela (2002) s'accordent sur une définition globale du bien-être à l'école. Ce dernier dépend à la fois de l'environnement matériel, des relations avec les autres et de son propre développement personnel. Elles se complètent et nous offrent alors une globale des différents facteurs du bien-être à l'école mais aussi de ses conséquences notamment sur l'apprentissage (Pauly.2021.p.20).

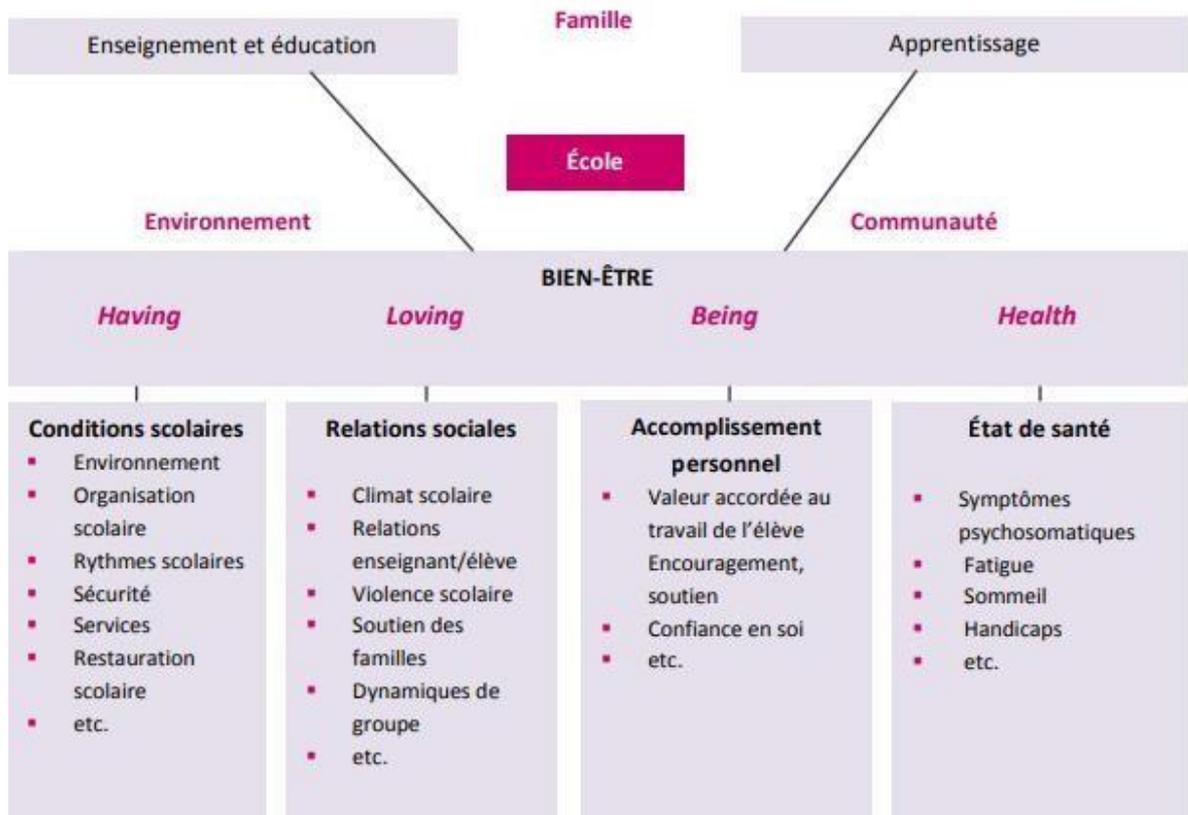


Figure 03 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (Florin 2017,p. 16)

Dans ce modèle Konu et Rimpela (2002), montre la relation importante qui existe entre l'éducation et l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être. Ainsi, les auteurs montrent que le climat scolaire et l'apprentissage des élèves ont un effet important sur le bien-être.

3.3. Le modèle d'Eccles, Roeser :

L'approche d'Eccles et Roeser (2011) permet de préciser l'approche de Konu et Rimpela. Pour ces auteurs, **bien que les enfants se développent sous l'influence de leurs relations immédiates avec d'autres êtres humains, en particulier leurs parents, la fratrie, la famille élargie, les amis, les professeurs, ces relations humaines proches sont néanmoins façonnées par des forces sociales, culturelles, économiques et politiques.**

L'environnement scolaire est conçu comme un système comportant sept niveaux susceptibles d'influencer le développement et le bien-être de l'enfant et de l'adolescent. (Figure 04).

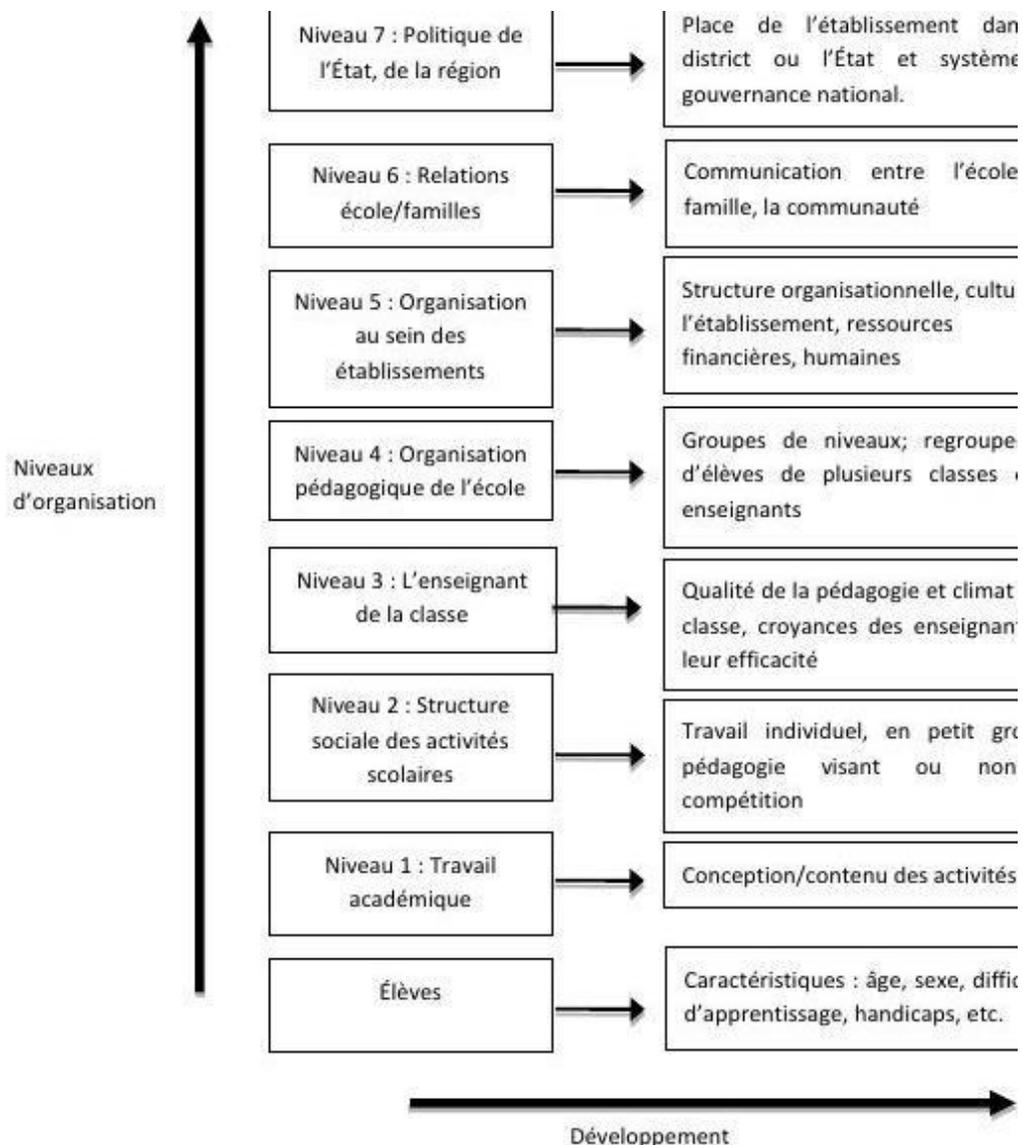


Figure 04 : Modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation, (Eccles et Roeser, 2011, p. 574).

Le niveau 1 : correspond à la nature des activités académiques, c'est-à-dire au contenu du *curriculum* et à la conception de l'enseignement pour construire les connaissances et motiver les élèves (comment les choses sont enseignées).

Le niveau 2 : renvoie à la structure sociale des activités d'apprentissage en classe (travail en individuel, en petit groupe ou en grand groupe ; travail en groupes de niveaux, pédagogie visant ou non la compétition).

Le niveau 3 : caractérise la qualité de la pédagogie et le climat de la classe et renvoie à différents aspects : l'identité professionnelle des enseignants, leurs croyances en l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques, leurs attentes envers les élèves, leurs compétences socio-émotionnelles, l'atmosphère sociale et éducative qu'ils créent dans leur classe, leur capacité à gérer la classe (par exemple : est-ce que l'enseignant contrôle ou laisse de l'autonomie ?).

Le niveau 4 : correspond à la mise en œuvre dans l'établissement de groupes de niveaux académiques et d'une politique de différenciation curriculaire (regroupement des élèves au sein d'une classe pour différentes matières ; regroupement d'élèves de plusieurs classes avec différents enseignants).

Le niveau 5 : caractérise la structure organisationnelle de l'établissement et sa culture : les ressources financières, matérielles et humaines, les caractéristiques des élèves accueillis (selon qu'ils sont issus de familles désavantagées ou non), la taille de l'école, la culture sociale, morale et académique, l'environnement physique de l'établissement, les pratiques liées au début et à la fin des cours ainsi que le calendrier scolaire annuel.

Le niveau 6 : décrit les relations entre l'école, les familles et la communauté (autres institutions/structures locales).

Enfin, le niveau 7 : correspond à la politique éducative mise en place au sein de l'établissement en lien avec le système de gouvernance régional ou national.

L'approche d'Eccles et Roeser suggère que la qualité des relations enseignants/élèves perçue par les élèves peut dépendre non seulement de certaines caractéristiques des enseignants (leur identité professionnelle, leurs croyances en leur efficacité pédagogique, leurs compétences socio-émotionnelles, etc.) mais également de l'établissement dans lequel ils enseignent (son environnement physique, sa taille, ses ressources, ses valeurs, etc.) et plus largement de la politique éducative dont ils sont les acteurs (Florin, Guimard, 2017, p. 19).

Commentaire personnel sur les trois modèles :

Comme on l'avuprécedemment dans le modèle de Konu et Rimpela (2002), l'approche d'Eccles et Roeser (2011) et l'approche de Baker et al (2003). Les auteurs ont conclu que l'environnement scolaire joue un rôle fondamental dans le bien-être et la satisfaction scolaire.

Baker et al (2003) ont cherché à théoriser l'impact de l'environnement sur le développement de l'enfant, ils ont identifié deux facteurs admissibles à la satisfaction scolaire, des facteurs proximaux et des facteurs distaux. Ces deux facteurs interagissent ensemble et ont des effets positifs sur la satisfaction des élèves et leur développement.

Konu et Rimpela (2002) ont proposé un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école. Le bien-être étant défini comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : « *having* », « *loving* » et « *being* » se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services aux élèves. Selon les auteurs, chaque besoin est influencé par un ensemble de variables relatives aux expériences vécues par les élèves au sein de l'école, ces variables pouvant servir d'indicateurs subjectifs et objectifs de mesure du bien-être.

L'approche d'Eccles et Roeser (2011) permet de préciser l'approche de Konu et Rimpela. Pour ces auteurs, bien que les enfants se développent sous l'influence de leurs relations immédiates avec d'autres êtres humains, en

particulier leurs parents, la fratrie, la famille élargie, les amis, les professeurs, ces relations humaines proches sont néanmoins façonnées par des forces sociales, culturelles, économiques et politiques. L'environnement scolaire est conçu comme un système comportant sept niveaux susceptibles d'influencer le développement et le bien-être de l'enfant et de l'adolescent.

L'environnement scolaire est un élément clé pour provoquer la satisfaction scolaire chez les élèves. Un environnement psychologiquement positif et stimulant permet aux élèves de se sentir impliqués et engagés dans leur apprentissage, et contribue directement à leur satisfaction scolaire. Ainsi, les auteurs dans les trois approches montrent la corrélation et relation importante entre l'environnement positif, la satisfaction scolaire des élèves et leur bien-être à l'école.

Synthèse :

La qualité de vie scolaire est donc un domaine particulièrement complexe à étudier. Il n'existe pas de modèle théorique validé susceptible de rendre compte de la qualité de vie en milieu scolaire dans ses aspects objectifs et subjectifs.

La vie scolaire est une partie cruciale du développement de tout enfant, et l'un des facteurs importants dans le développement de l'élève, tout sur le plan scolaire que social.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 04 :
METHODOLOGIE
DE RECHERCHE

Préambule :

La recherche scientifique nécessite, en plus de l'approche théorique, une démarche à adopter pour accomplir une étude au près d'un fait donné.

À travers ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie adoptée dans la recherche, nous décrirons tout d'abord notre méthode qu'on suivra, avant nous rappellerons les caractéristiques de chaque échelle, et expliquerons son application ainsi que la manière dont nous l'avons utilisée dans notre recherche. Après cela, nous présenterons le terrain de recherche, en suite on représentera l'échantillon et ses caractéristiques.

Avant de réaliser une recherche il faut faire une pré-enquête, alors on va mentionner notre pré-enquête, après nous expliquerons le déroulement de l'enquête, enfin on parlera sur les obstacles rencontrés durant notre recherche.

1-La méthode utilisée :**1-1-Définition de la méthode :**

Elle désigne l'ensemble des démarches qui suivent l'esprit humain pour découvrir et démontrer un fait scientifique.

La méthode est la manière de faire une chose suivant certains principes, certaines règles et selon un certain ordre pour parvenir à un but (Khadija Charaoui et autres, 2003, p.1)

La méthode est un ensemble des opérations par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie, elle dicte surtout de façon concrète d'envisager la recherche, mais ceci de façon plus ou moins impérative, plus ou moins précise, complète et systématisée (Grawitz.M, 1979, p.344).

1-2- Définition de la méthode descriptive :

Selon Beaugrand (1988) : la méthode descriptive a pour objectif «d'identifier les composantes d'une situation donnée et parfois, de décrire le phénomène à l'étude . Elle est souvent utilisée dans lors qu'il s'agit d'une large population à étudier quantitativement (Aktouf.O,1987,p.26).

2-Définition et application des échelles :

L'échelle est une technique pour assigner un score des individus en vue d'un classement Les échelles sont utilisées pour classer des individus selon leurs réponses à des questions construites à partir des indicateurs choisis. On les classe alors sur une échelle allant du plus ou moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposée (Angers.M, 1997,p.115).

Dans notre recherche, on a utilisé deux échelles :

1-L'échelle de la résilience.

2-L'échelle de la qualité de vie.

2-1- Définition et application de l'échelle de la résilience :

Cette échelle préparée par "Lamia QAIS",(2012,p.112) dans le but de déterminer le niveau de référence psychologique parmi l'échantillon d'étude, où les composantes de l'échelle ont été déterminées sur la base du modèle de rétroaction psychologique de Pienar (2007) et de ses trois composantes (soutien externe, forces internes et compétences interpersonnelles en résolution de problèmes) et une définition a été formulée pour la rétroaction psychologique dérivé du modèle Pienar , qui était basé sur l'étude actuelle est la suivante :

a-Soutien externe :

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

b- Forces internes :

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

c-Compétences en résolution de problèmes interpersonnels :

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

Méthode de correction de l'échelle :

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

- S'applique toujours à moi (1)
- S'applique souvent à moi (2)
- S'applique parfois à moi (4)
- S'applique rarement à moi (5)
- ne s'applique jamais à moi.

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

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

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

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

Elle s'est également appuyée sur l'honnêteté constructive ; et pour vérifier la stabilité de l'échelle, la chercheuse s'est appuyée sur la méthode de re-test auprès d'un échantillon de (100) répondants composés d'hommes et de femmes à parts égales. Lamia QAIS, après avoir terminé les premières et deuxièmes applications et calculer les notes, elle a utilisé le coefficient de corrélation du chercheur PEARSON, entre les degrés de la première et de la deuxième application, car le coefficient de corrélation a atteint (0,82), et c'est un coefficient de stabilité sur lequel on peut compter. Et le coefficient VAKRONBACH, qui a

été estimé à (0,89) comme valeur du coefficient de stabilité, ce qui indique que le coefficient de stabilité de l'échelle est également bon. Et en appliquant l'équation générale de JUTMAN, pour la demi-partition pour trouver le coefficient de stabilité de celle-ci si la valeur du coefficient de stabilité atteignait (0,84), ce qui donnait une autre indication de la stabilité de l'échelle référentielle psychologique.

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

L'outil dans sa forme finale :

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

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

Quand aux alternatives aux réponses, elles étaient au nombre de cinq :

- ça s'applique toujours à moi (1)
- ça s'applique souvent à moi (2)
- ça s'applique parfois à moi(3)
- ça s'applique rarement à moi (4)
- ça ne s'applique jamais à moi (5)

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

2-2- Définition et application de l'échelle de la qualité de vie :

À travers ce qui a été mentionné dans cette étude, qui traitait de la question de la qualité de vie scolaire et de la résilience psychologique, les exigences de l'étude nécessitent deux questionnaires.

Cette échelle se compose de soixante (60) phrases réparties dans les dimensions suivantes :

- La première dimension : la qualité de la santé publique.
- La deuxième dimension: la qualité de la vie familiale et sociale.
- La troisième dimension : la qualité de l'éducation et des études.
- La quatrième dimension : la qualité de la santé mentale.
- La cinquième dimension : la qualité du travail et gestion du temps.

2-3- Échelle de qualité de vie scolaire :

Cette échelle se compose de soixante (60) questions qui contiennent deux alternatives, mais nous avons fait quelques changements, de sorte qu'il y'ait plusieurs alternatives qui sont : (jamais, très peu, un peu, beaucoup, beaucoup) pour que le sujet mette un signe (+) dans le devant de chaque phrase ou proposition qui lui convient ; les scores sont évalués comme suit :

- Items négatifs : 1- 2- 3- 4- 5.
- Items positifs : 5- 4- 3- 2- 1.

La cotation de l'échelle :

Jamais (1), Très peu (2), Un peu (3), beaucoup (4), beaucoup (5).

3- Présentation du terrain de recherche :

Notre stage pratique s'est déroulé au sein du lycée Hafsa à Akbou, qui connu sous le nom Lycée Hafsa qui est connu sous le nom Lycée enseignement General Hafsa Oum El Mouninine à AKBOU, qui a été construit en 1974, ses portes ouvertes pour l'enseignement général et technique en 1979 et qui se situe à la rue Boulevard AissatIdir avec une superficie de 1300 Mètres cubes.

L'établissement contient 27 salles d'enseignement, 4 laboratoires, 1 labo d'informatique ; 1 bibliothèque, 1 salle d'enseignants, 1 terrain de sport collectif et un jardin.

Le lycée Hafsa accueille en son sein un affectif de 955 élèves, encadré par 71 enseignants dont 39 de sexe féminin et 32 de sexe masculin, le personnel administratif comporte 19 personnes, dont un Directeur, un adjoint éducatif, un censeur et une conseillère d'orientation.

4. La pré-enquête :

4.1 Définition de la pré-enquête :

Notre pré-enquête a pour but la connaissance du terrain d'étude, ainsi que la vérification de la compréhension des deux échelles et de connaître les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans la passation.

La pré-enquête est une étape qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments (questionnaires, analyse des données) prévus pour effectuer l'enquête (GRAWITZ Madeleine, 2001, P.550).

4- 2- Déroulement de la pré-enquête :

On a fait notre pré-enquête le 20 mars 2023, dans un lycée à Akbou, et cela a duré 50 minutes dans le but d'avoir plus d'informations sur les élèves ; par exemple l'âge des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} Année secondaire et leur disponibilité afin d'éviter la période des examens ; on a appliqué les deux échelles qui sont la résilience et la qualité de vie sur 104 élèves (garçons et filles).

5- L'enquête :

5- 1- Définition de l'enquête :

Elle nous a permis de se mettre en contact avec notre objet d'étude et de mieux le cerner. De plus c'est grâce à cette phase aussi qu'on s'est assuré du lien existant entre les questions que l'on s'est posées et les variables que l'on veut étudier. L'étape de la pré-enquête nous a permis d'avoir une connaissance précise de notre objet d'étude (PIERRE CLAVER MIHORTO, 2006, P.132)

6-L'échantillon et ses caractéristiques :

L'échantillon est un sous-ensemble d'éléments d'une population donnée (François Dépelteau, 2000, P.216). L'échantillon est idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon est lié à l'objet de la recherche généralement, il est constitué d'un sous-ensemble d'éléments ou de personnes interrogées et extraites d'une population donnée (Maurice ANGERS, 1997, P.228).

Notre recherche est constituée de 104 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année secondaires (Garçons et Filles) âgé(e)s de 14 à 21 ans, pour l'année scolaires 2022-2023.

Tableau1 : La présentation de l'échantillon d'étude :

| Genre | Lycée Hafsa | Pourcentage (%) |
|----------------|--------------------|------------------------|
| Filles | 62 | 59,61% |
| Garçons | 42 | 40,38% |
| Total | 104 | 100% |

Le tableau suivant représente la répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

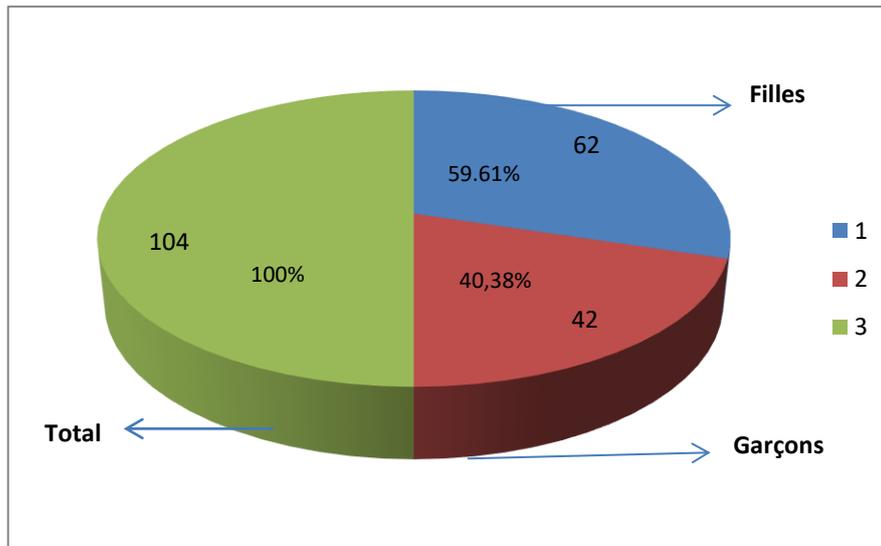


Figure 05: La présentation graphique de l'échantillon d'étude

La présentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

Partie N°01 : 2^{ème} Année Secondaire.

Tableau2 : La répartition des élèves de 2^{ème} année secondaire, selon le genre dans toutes les filières et le total général.

| Sexe Filières | Garçons | Filles | Total |
|----------------------------|---------|--------|-------|
| Mathématiques | 5 | 9 | 14 |
| Sciences Expérimentales | 4 | 8 | 12 |
| Gestion et Économie | 4 | 3 | 7 |
| Lettres et Philosophie | 4 | 4 | 8 |
| Langues | 4 | 2 | 6 |
| Techniques Maths | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 21 | 26 | 47 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|

Le tableau suivant représente notre échantillon d'élèves répartis selon toutes les filières.

Tableau3 : La répartition de notre échantillon d'étude selon toutes les filières :

| Filières | Nombre | Pourcentage |
|------------------------------------|---------------|--------------------|
| Mathématiques | 14 | 29,79% |
| Sciences Expérimentales | 12 | 25,53% |
| Gestion et Économie | 7 | 14,89% |
| Lettres et Philosophie | 8 | 17,02% |
| Langues | 6 | 12,77% |
| Total | 47 | 100% |

Sa figure : La représentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude ; sur toutes les filières (2^{ème} Année Secondaire)

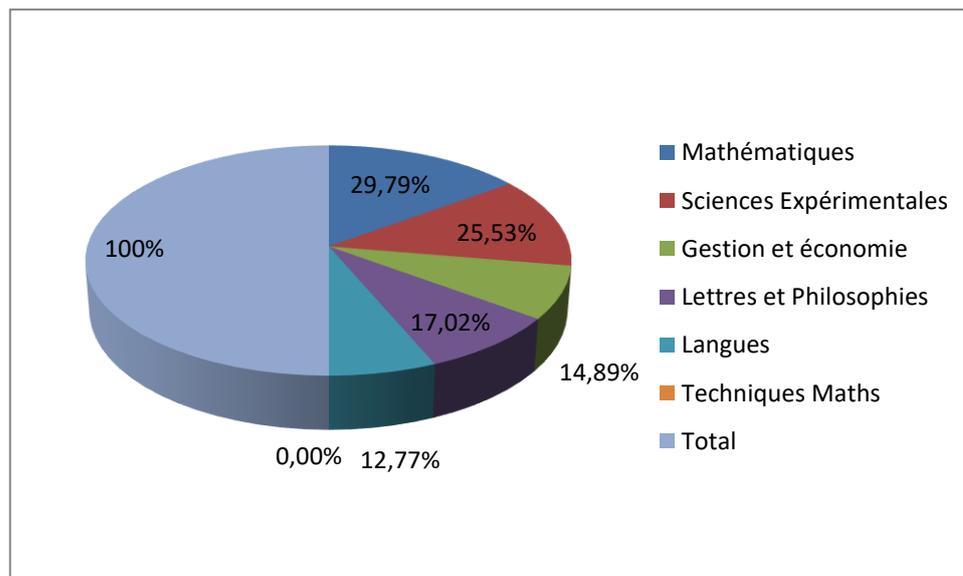


Figure 06 : La répartition de l'échantillon d'étude selon toutes les filières 2ème Année Secondaire

La figure précédente représente la répartition de notre échantillon d'étude, selon toutes les filières d'étude. On constate que celui-ci est réparti en cinq filières dont on remarque que le pourcentage des mathématiques est de 29,79%, le pourcentage est élevé par rapport aux autres filières ; en second lieu on trouve les élèves de la filière sciences expérimentales, avec un pourcentage de 25,53%, en troisième position, on trouve les élèves de la filière philosophie avec un pourcentage de 17,02%, en quatrième position on trouve les élèves de la filière gestion avec un pourcentage de 14,89%, et en cinquième position on trouve les élèves de la filière Langues avec un pourcentage de 12,77%.

Partie N°02 : 3^{ème} Année Secondaire

Tableau4 : La répartition des élèves de 3^{ème} année secondaire ; selon le genre dans toutes les filières avec le total général.

| Sexe Filières | Garçons | Filles | Total |
|------------------------------------|----------------|---------------|--------------|
| Mathématiques | 4 | 6 | 10 |
| Sciences Expérimentales | 7 | 9 | 16 |
| Gestion et Économie | 2 | 3 | 5 |
| Lettres et Philosophie | 1 | 9 | 10 |
| Langues | 3 | 8 | 11 |
| Techniques Maths | 4 | 1 | 5 |
| Total | 21 | 36 | 57 |

Le tableau suivant représente notre échantillon d'étude selon toutes les filières au niveau de la 3^{ème} Année Secondaire.

| Filières | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------|-----------|-------------|
| Mathématiques | 10 | 17,54% |
| Sciences Expérimentales | 16 | 28,07% |
| Gestion et Économie | 5 | 8,77% |
| Lettres et Philosophie | 10 | 17,54 |
| Langues | 11 | 19,29% |
| Techniques Maths | 5 | 8,77% |
| Total | 57 | 100% |

Sa figure : la représentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude ; selon toutes les filières pour la 3^{ème} Année Secondaire.

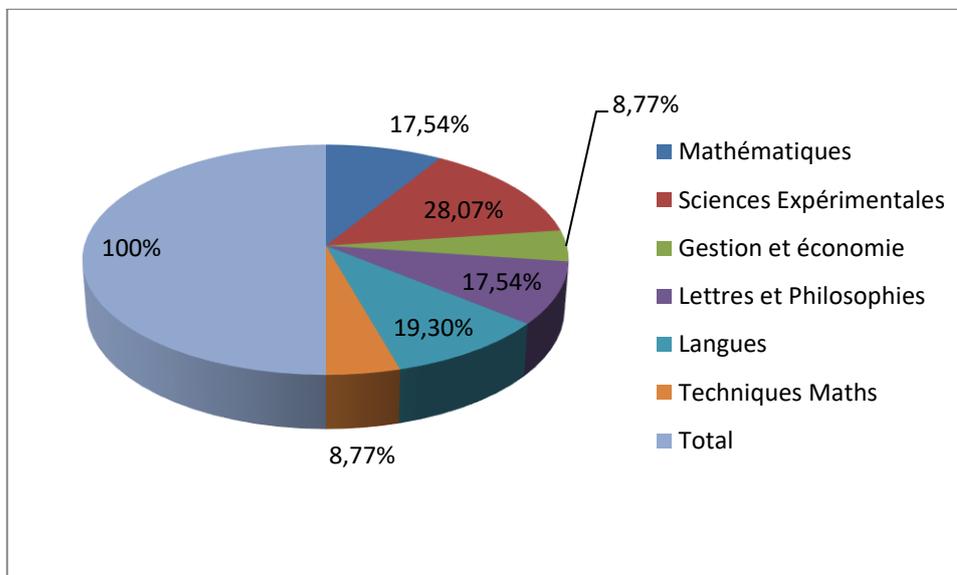


Figure 07 : La répartition de l'échantillon d'étude selon toutes les filières 3^{ème} Année Secondaire

La figure précédente représente la répartition de notre échantillon d'étude selon toutes les filières d'études. On constate que notre échantillon d'étude est

réparti en six filières dont on remarque que le pourcentage des sciences expérimentales est de 28,07%, et que c'est le plus élevé par rapport aux autres filières, en seconde position on trouve les élèves de la filière Langues, avec un pourcentage de 19,30%, en troisième et quatrième position, on trouve la filière Mathématiques et la filière Philosophie avec un pourcentage de 17%, viennent ensuite en cinquième et sixième position les élèves de la filière Gestion et économie, ainsi que celle de Techniques Maths avec un pourcentage de le plus bas de 8%.

7. Les outils statistiques :

- **La moyenne** : c'est l'ensemble de nombres et le quotient de la somme de ces nombres N d'éléments de l'ensemble considéré.

- **Le T test** : c'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendants.

- **L'écart type** : est une mesure de la dispersion des valeurs d'un échantillon statistique ou d'une distribution de probabilité.

- **SPSS (statistique package for sociale science)** : c'est un logiciel pour englober, organiser et analyser les données par la description d'une variable ou un ensemble des variables à partir d'échantillon qui représente la population.

8. Les difficultés rencontrées :

- L'insuffisance du temps.

- Manque d'ouvrages concernant la qualité de vie scolaire.

Synthèse.

Pour réaliser une recherche il faut se baser sur une méthodologie bien déterminée. En effet, dans ce chapitre on a présenté la méthodologie qu'on a appliquée. Dans notre thème de recherche, après avoir présenté les étapes de ce chapitre ; on va analyser et interpréter les résultats de notre recherche, puis la discussion de notre hypothèses.

CHAPITRE 5 :
ANALYSE ET
INTERPRETATION
DES RESULTATS

Préambule.

Dans ce chapitre, on va présenter les résultats qu'on a obtenus dans notre recherche sous forme de tableau, ensuite la discussion et l'interprétation.

1-Présentation et analyse des résultats :**1.1-Les résultats de la première hypothèse:**

On a supposé à base des études antérieures, que la résilience chez les adolescents scolarisés est moyenne.

Notre étude a nécessité la division de la variable de la résilience à des niveaux, à travers les centiles et qui relèvent de la méthode d'étalonnage au sein du groupe, avec le style de la quantification. Mais pour cela, nous avons eu recours au test de Kolmogorov-Smirnov pour s'assurer que nos données suivent la distribution naturelle. Le tableau suivant montre les résultats obtenus.

Tableau N°05: Les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** concernant la variable de la résilience.

| statistique variable | Moyenne | Ecart-type | Z K-S | ddl | Signification |
|-------------------------|---------|------------|----------|-----|---------------|
| la résilience | 106 | 22.76 | 0.08 | 104 | 0.10 |

À partir des résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les degrés obtenus dans notre application de l'échelle de la résilience suivent une distribution naturelle, comme le niveau de signification est supérieur à 0,05 et le graphique ci-dessous illustre ceci.

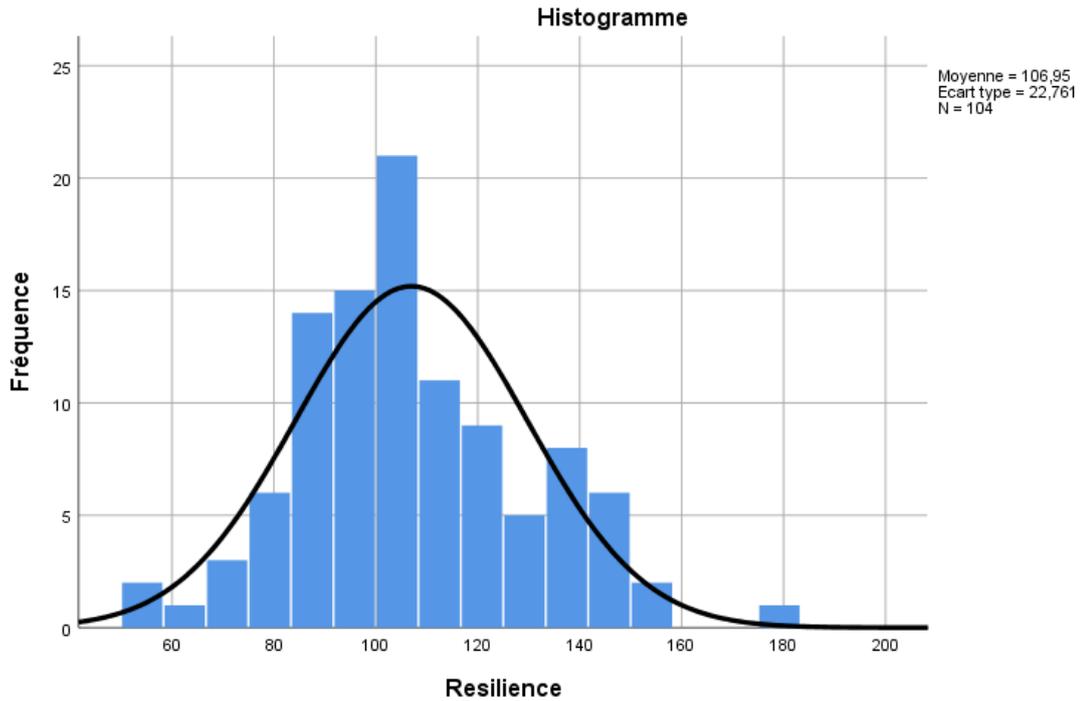


Figure N°08: La courbe de distribution naturelle pour les degrés de la résilience.

La division à des niveaux concernant la variable de la résilience à l'aide des centiles, nous montre que ceux qui ont des degrés inférieurs à 33 % dans la catégorie de **résilience basse**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66 %, dans la totalité de l'échantillon, dans la catégorie d'une **résilience élevée**, enfin la gamme de la classe **moyenne** entre 33 % et 66 % des degrés de l'ensemble de l'échantillon et le tableau suivant indique les niveaux de la résilience chez les élèves.

Tableau N°06: Les différentes catégories de la résilience (étalonnage).

| Variable \ Catégories | Catégorie basse | Catégorie moyenne | Catégorie Elevée |
|-----------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| la résilience | De... - 94 | 95-113 | 114 et plus |

En raison d'une configuration statistique efficace, on a éliminé la catégorie moyenne, puisque c'est une séquence qui ne nous donne pas une différence significative.

Afin de tester la première hypothèse, on a utilisé la «**moyenne arithmétique**», pour voir dans quelle catégorie se situe notre échantillon. Le tableau suivant nous clarifie les résultats obtenus.

Tableau N°07: Statistiques descriptives concernant la variable la résilience.

| Statistiques | Résultats |
|---------------------|------------------|
| Moyenne | 106,95 |
| Ecart type | 22.76 |
| Minimum | 54 |
| Maximum | 182 |

Nous observons à partir du tableau ci-dessus, que la moyenne de la qualité de vie est estimée à 106.95 avec un écart-type de 22.76, ce qui signifie que les adolescents scolarisés ont une résilience moyenne, puisqu'ils sont dans la catégorie (95-113). **A base de ces résultats on peut conclure que la première hypothèse est confirmée.**

1.2-Les résultats de la deuxième hypothèse :

On a supposé qu'il existe une différence significative dans les degrés qualité de vie chez les élèves, selon leur niveau de résilience (bas-élevé).

Afin de tester la deuxième hypothèse, on a utilisé le « **T test** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de qualité de vie chez les élèves qui ont un niveau de résilience bas, le deuxième groupe contient les degrés qualité de vie chez les élèves qui ont un niveau de résilience élevée. Le tableau suivant nous clarifie les résultats obtenus.

Tableau N° 08: La différence dans les degrés de la qualité de vie scolaire chez les élèves selon le niveau de leur qualité de vie (mauvaise, bonne).

| | N. Résilience | N | Moyenne | Ecart-type | T | Ddl | significatio n |
|-------------------|---------------|----|---------|------------|-------|-----|-------------------|
| Qualité de vie | Bas | 34 | 136,53 | 15.61 | -7,32 | 65 | 0.000** |
| | Elevée | 33 | 165,03 | 16.24 | | | |

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, ont été estimés à (-7,32) au niveau de (0,000) et (65) comme degrés de liberté, c'est-à-dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de qualité de vie chez les élèves, selon leur niveau de résilience (bas, élevé). Plus spécifiquement, ces résultats sont en faveur des élèves qui ont un niveau de résilience élevé.

Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la qualité de vie chez les élèves qui ont une résilience basse (N 34) est estimée à (136,53) et un écart type de (15,61). En revanche, la moyenne des degrés de la qualité de vie chez les élèves qui ont une résilience élevée (N33) est estimée à (165,03) avec un écart type de (16,24) .**En vue de ces résultats, la deuxième hypothèse est confirmée.**

1.2-Les résultats de la de la troisième hypothèse :

Afin de tester la troisième hypothèse qui suppose l'existence des différences dans les degrés de la résilience selon le genre. Un troisième « **T test** » a fait l'objet d'un calcul en vue d'étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés la résilience chez les élèves (genre féminin), le deuxième groupe contient les degrés la résilience chez les élèves (genre masculin). Et nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau N°09: La différence dans les degrés de la résilience selon le genre.

| | Genre | N | Moyenn e | Ecart- type | T | Ddl | Signification |
|------------------|--------------|----|-------------|----------------|-------|-----|---------------|
| la résilience | Masculi n | 42 | 105,81 | 26,21 | -0,42 | 102 | 0.67 |
| | féminin | 62 | 107,73 | 20,27 | | | |

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, estimés à (-0,4) au niveau de (0,67) et (102) comme degré de liberté, c'est ce qui ressort très clairement des résultats du tableau, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la résilience chez les élèves selon le genre. **Ainsi la troisième hypothèse est infirmée.**

1.3-Les résultats de la quatrième hypothèse:

Afin de tester la quatrième hypothèse qui suppose «l'existence des différences dans les degrés de la qualité de vie selon le genre». Un troisième « **T test** » a été calculé pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la qualité de vie chez les élèves (genre féminin), le deuxième groupe contient les degrés de la qualité de vie chez les élèves (genre masculin). Les résultats sont exposés dans le tableau (...) ci-dessous.

Tableau N°10: La différence dans les degrés de la qualité de vie selon le genre.

| | Genre | N | Moyenne | Ecart- type | T | Ddl | Signification |
|----------------------|--------------|----|---------|----------------|-------|-----|---------------|
| La qualité de vie | Masculi n | 42 | 149 | 20,47 | -2,81 | 102 | 0.006** |
| | Féminin | 62 | 159,79 | 18,22 | | | |

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, estimé à (-2,81) au niveau de (0.006) et (102) comme degrés de liberté, c'est ce qui ressort très clairement des résultats du tableau, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de qualité de vie chez les élèves selon le genre.

Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la qualité de vie chez les garçons (N 42) est estimée à (149) et un écart type de (20,47). En revanche, la moyenne des degrés de la qualité de vie chez les filles (N33) est estimée à (159,79) avec un écart type de (18,22)

De ce fait, la quatrième hypothèse est confirmée.

2. Discussion et interprétation des résultats :

2.1. Discussion et interprétation des résultats de la première hypothèse :

D'après les tableaux N°05, 06 et 07 : qui représentent les résultats de la première hypothèse, nous avons confirmé que la résilience chez les adolescents est moyenne.

Les résultats de cette étude montrent que les adolescents scolarisés ont une résilience moyenne .

Notre hypothèse est confirmée par d'autres études, telle :

L'étude de (Ammar et al, 2021), sur « le niveau de résilience chez les étudiants en médecine et ces facteurs associés » réalisé sur un échantillon de 199 étudiants de la faculté médecine de Sousse (Tunisie). Le score global de la résilience est moyen sans différence significative entre les étudiants de premier et deuxième cycle.

L'étude de (Zouari et al,2022), sur le thème « study of resilience in a population of tunisian residents ans internes in medicine ». Le niveau de

résilience était moyen à élever chez les médecins résidents et internes en Tunisie. D'après ces études, on constate que le niveau de résilience chez les adolescents scolarisés est moyen.

2.2 Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse :

D'après l'analyse des données et les résultats obtenus et selon le tableau N°02, 03 et 04, nous constatons qu'il existe une différence dans les degrés de la qualité de vie chez les élèves, selon leur niveau de résilience.

En effet, d'après nos résultats, les adolescents scolarisés qui ont un niveau de résilience élevée ont une bonne qualité de vie, contrairement aux élèves qui ont un niveau de résilience bas à une mauvaise qualité de vie.

Plusieurs recherches sont conformes à nos résultats :

L'étude de **Verkuyten et Thijs (2002)** Enfin, des analyses de médiation montrent que le sentiment de compétence est un médiateur dans la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire. Ainsi, les enfants qui réussissent mieux à l'école y sont plus satisfaits, du fait que de meilleures performances conduisent à plus d'efficacité et à un sentiment de compétence plus élevé. Les auteurs concluent que les enfants ayant de meilleures performances scolaires sont plus satisfaits de l'école parce qu'ils ont un fort sentiment de compétence scolaire et parce qu'ils estiment que les enseignants sont aimables.

À l'inverse, les enfants qui réussissent moins à l'école y sont moins satisfaits parce qu'ils ont de moins bonnes relations avec leurs pairs et subissent plus de victimisation. Par ailleurs, il ressort de cette étude qu'une classe avec un bon climat scolaire offre de meilleures conditions d'apprentissage et peut conduire à une plus grande satisfaction de l'école, en permettant aux élèves de développer leur intérêt pour l'école et leurs capacités scolaires (Gaudonville, 2017, p.16).

Cela, ne peut pas ignorer l'existence d'autres études qui ont infirmé l'existence d'une différence significative dans les degrés de la qualité de vie selon leur niveau de résilience.

La résilience est la capacité de rebondir à la suite d'épreuve difficiles et stressantes, jouerait un rôle clé sur la qualité de vie, plus particulièrement sur la satisfaction et le bien-être psychologique.

D'après ces études on démontre qu'il existe une différence significative dans les degrés qualité de vie, selon leur niveau de résilience.

2.3. Discussion et interprétation des résultats de la troisième hypothèse :

Selon le tableau N°09 : qui représente les résultats de la troisième hypothèse on a déduit qu'il y a des différences dans les degrés de la résilience selon le genre.(filles, garçons).

Nous signalons que les résultats de cette étude ne correspondent pas avec ce qu'on rapporte d'autre recherche sur la différence dans les degrés résilience selon le genre.

L'étude de (Boudjit,Chabane,2020), sur « l'effet de l'intelligence émotionnelle sur la résilience chez les adolescents scolarisés » confirme qu'il existe une différence significative dans les degrés résilience selon le genre, les résultats sont en faveur des élèves du genre masculin.

Une étude réalisée dans un contexte professionnel par le **Resilience Institut** sur un large échantillon de plus de 13000 personnes. L'étude a pris le temps d'analyser séparément les résultats des femmes et hommes et confirment que celle-ci souffrent d'avantage que les hommes de symptômes de stress (deux fois plus) et d'un manque de confiance en soi (10 % des femmes contre 6% des hommes) (Boudjit et Chabane,2020,p.72).

Nous expliquons ces divergences par les caractéristiques de l'échantillon de notre étude ; d'une part, par l'homogénéité et le partage de normes de valeurs sociales.

2.4. Discussion et interprétation de la quatrième hypothèse :

Notre première hypothèse suppose «**qu'il existe des différences significatives dans les degrés de la qualité de vie, selon le genre**».

D'après l'analyse des données et les résultats obtenus et selon le tableau n°10, Nous constatons qu'il existe une différence dans les degrés qualité é de vie chez les élèves, selon le genre.

En effet, d'après nos résultats, les adolescents scolarisés qui ont un niveau de résilience élevé ont une bonne qualité de vie scolaire, contrairement aux élèves qui ont un niveau de résilience bas à une mauvaise qualité de vie scolaire. Plusieurs recherches sont conformes à nos résultats :

Murray-Harvey (2010) avait pour objectif d'étudier les relations entre la réussite scolaire, la santé psychologique et le bien-être à l'école. Les résultats montrent que la réussite scolaire de l'élève est significativement et positivement corrélée aux relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, à la santé psychologique, au ressenti envers l'établissement scolaire et au sentiment d'appartenance à l'école. La réussite scolaire est significativement au stress provoqué par l'école.

Il ressort également que le sexe a un poids explicatif important dans ce modèle. En effet, les filles réussissent mieux à l'école et ont un meilleur bien-être à l'école que les garçons. Plus précisément, il apparaît que les relations avec les enseignants, les expériences sociales/ affectives et le ressenti envers l'école sont plus favorables pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, il apparaît que les écoliers réussissent mieux à l'école et ont bien-être à l'école plus élevé que les collégiens .

Ce résultat peut être expliqué par le fait que les relations avec les enseignants et les pairs sont évaluées plus positivement par les élèves d'école primaire que par les élèves de collège. Les collégiens, quant à eux, déclarent plus d'anxiété envers les études que les écoliers. (Gaudonville, 2017, p.25).

L'étude de la mesure de la qualité de vie en relation avec la santé chez la population de Tétouan (Maroc).L'étude des scores du SF-36 selon le sexe montre l'existence d'une différence entre les hommes et les femmes. D'une manière générale, les hommes expriment une meilleure qualité de vie par rapport aux femmes pour les différentes dimensions mesurées. C'est ainsi que les hommes

obtiennent des scores de qualité de vie supérieurs à ceux des femmes avec une différence très significative pour toutes les dimensions du SF-36.

Cela, ne peut pas ignorer l'existence d'autres études qui ont infirmé l'existence de différences significatives dans les degrés de la qualité de vie, selon le genre tel que :

L'étude de Miller et al.(2013) les analyses indiquent qu'il n'y a pas d'effets d'interaction significatifs entre le bien-être et le sexe ou le bien-être et la précarité. Ces résultats suggèrent que la relation entre le bien-être et les performances scolaires est robuste et est indépendante du sexe et de la précarité. Ainsi, les élèves qui se sentent bien et heureux à l'école, quel que soit leur contexte de vie, ont de meilleurs résultats scolaires que les élèves ayant un faible niveau du bien-être à l'école.

La recherche de Miller et al.(2013) va plus loin en montrant que le bien-être à l'école contribue à expliquer la réussite scolaire et que cette relation ne change pas en fonction du sexe ou des conditions de vie(précarité) (Gaudonville,2017,p.18).

CONCLUSION

Conclusion :

L'adolescence est une période critique dans le développement d'un individu, car elle marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Pendant, cette période les adolescents sont confrontés à un certain nombre de changements, physiques, psychologiques et sociaux qui peuvent être difficiles à gérer. Les adolescents scolaires sont particulièrement vulnérables pendant cette période, car ils sont exposés à la fois à des pressions scolaires et sociales qui peuvent entraîner des difficultés à gérer leurs émotions et leur comportement.

Il est donc essentiel que les adolescents reçoivent un soutien pour les aider à renforcer leur confiance et estime de soi et mieux bâtir leur résilience, ce qui conduira à une meilleure qualité de vie.

Dans ce cadre on a essayé d'étudier le niveau de résilience et le degré de la qualité de vie chez les adolescents scolarisés.

À cet égard, les résultats de notre recherche illustrent clairement :

-La résilience chez les adolescents scolarisés est moyenne.

-Il existe une différence significative dans les degrés qualité de vie chez les élèves, selon leur niveau de résilience (bas-élevé).

-Il n'existe pas de différences dans les degrés de la résilience selon le genre.

-Il existe des différences dans les degrés de la qualité de vie selon le genre.

Mais ces résultats restent toujours dans les limites de la recherche selon l'échantillon choisi, la méthode utilisée, les échelles utilisés pour récolter les données et les outils statistiques.

En effet, notre recherche montre la relation indéniable et le lien étroit entre la qualité de vie et la résilience. Les données recueillies démontrent que les adolescents qui ont des niveaux de résilience plus élevés sont plus susceptibles d'avoir une bonne qualité de vie. Notre études

fournit des preuves de l'importance de développer la résilience afin d'améliorer le bien-être.

Notre échantillon se compose de 104 élèves, des niveaux de deuxième année secondaire et de troisième année secondaire, l'application des échelles était au sein de l'établissement, le temps donné pour chaque élève était de 50 minutes pendant une durée de 37 jours.

Enfin, dans notre recherche on a rencontré certaines difficultés comme l'insuffisance des ouvrages, notamment ceux traitant de la qualité de vie scolaire, le manque de concentration et de sérieux des élèves lors de la passation des échelles, et enfin la difficulté à comprendre les items.

**LA LISTE
BIBLIOGRAPHIQUE**

**LA LISTE
BIBLIOGRAPHIQUE**

La liste bibliographique:

Listes des ouvrages :

- 1-Anaut.M. (2005). La résilience surmonter les traumatismes. Paris : Armand Colin.
- 2-Anaut.M. (2015). Psychologie de la résilience. 3^{ème} édition. Paris : Armand colin.
- 3-Bénony, H.&Chahraoui, Kh. (2003). Méthodes, évaluation de recherche en psychologie clinique. 9^{ème} édition. Paris : Dunod.
- 4-Bruchon-Shweitzer, M. (2002). Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes. Paris. Masson.
- 5-Bruchon-Shweitzer, M & Boujut, E. (2014). Psychologie de la santé, concept, méthode et model. Edition. Dunod, Paris 5.
- 6-Boris. C & Postface d'André Mc Kibben. (2009). De l'emprise à la résilience. Edition Fabert. Paris.(p.83).
- 7-Boris. C & Jean Pierre Pourtois. (2007). Ecoles et résilience. Paris. Odile Jacob. (p. 327 ; 330 ;332).
- 8-Boris. C & Jean Pierre Pourtois. (2012). Résilience et connaissance de base. Paris. Odile Jacob. (p.191-p 201).
- 9-Chahraoui. Kh. (2013). Méthode, évaluation et recherches en psychologie clinique. Paris. Dunod.
- 10-Chelhab Ourdia et al. (2019). La résilience chez les adultes diabétiques de type 2. Université Abderrahmane Béjaia.
- 11- Francine Julien – Gauthier. & Colette Jourdan- Ionescu. (2015). Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation. Québec.

12-Ferdjallah Yamina & Hocine Lydia. (2019). Le traumatisme psychique chez les hommes diabétiques amputés et hospitalisés. Université Abderrahmane Béjaia.

13- Fischer, G. n. (2002). Traité de la psychologie de la santé. Edition.Paris. Dunod.

14-Madeleine Grawitz. (2006). Méthodes des sciences sociales. Edition :Dalloz.

15-Michèle. M. & Jack. D. (2006). Psychologie clinique et psychopathologie. 1^{ère} édition. Paris. PUF.

16-Izzouguen Chahla. &LatameneOuacila. (2015). La résilience chez les adolescents placés dans un centre de protection pour enfant. Université Abderrahmane Béjaia.

17-Marie Anaut. & Boris Cyrulnik. (2014). Résilience de la recherche à la pratique, 1^{er} congrés mondial sur la résilience. Paris. Odile Jacob.

Liste des sites :

18- [https : //www.cnesco.fr / fr/ qualite-vie-ecole/](https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/).

19- [https : //www.institut-repere.com](https://www.institut-repere.com).

20-www.cairn.info.

Liste des articles :

21-FI Résilience.pdf.

22- Anaut. M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques.Édition : Association de recherche en soins infirmiers.

Liste des thèses :

23-Bouzeriba.Radja. (2014). La résilience de l'enfant face au décès Maternel. Skikda.

Liste des thèses, en arabe :

24 بلمخفي فتيحة .غوماري رشيدة. (2021).جودة الحياة المدرسية و علاقتها بالتوافق النفسي لدى السنة الرابعة متوسط.جامعة أدرار.

25- لطيفة ساسان. (2021). الأمن النفسي و علاقته بالارجاعية النفسية لدى عينة من ذوي الاعاقة المكتسبة . جامعة يحي فارس بالمدينة.

ANNEXES

مقياس جودة الحياة المدرسية

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات ، و الذي صمم لمعرفة جودة الحياة المدرسية و علاقتها بالإرجاعية النفسية في إطارة مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، و عليه نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية و دقة و موضوعية و الإجابة عنها كما نحيطكم علما بأن الإجابات التي نحصل عليها تبقى سرية و تستعمل لغرض البحث العلمي .

مع الشكر و التقدير

الجنس: ذكر أنثى

:الصف

الرجاء وضع علامة (+) أمام البيانات

| الرقم | العبارات | أبدا | قليل جدا | إلى حد ما | كثيرا | كثيرا جدا |
|-------|---|------|----------|-----------|-------|-----------|
| 01 | لدي إحساس بالحياة والنشاط | | | | | |
| 02 | أشعر ببعض الألم في جسدي | | | | | |
| 03 | أضطر لفناء بعض الوقت في السرير مسترخيا | | | | | |
| 04 | تتكرر إصابتي بنزلة برد | | | | | |
| 05 | لا أشعر بالغثيان | | | | | |
| 06 | أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله | | | | | |
| 07 | أنام جيدا | | | | | |
| 08 | أعاني من ضعف في الرؤية | | | | | |
| 09 | نادرا ما أصاب بالأمراض | | | | | |
| 10 | كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبير على أسرتي | | | | | |
| 11 | أشعر أنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الكبير | | | | | |
| 12 | أشعر بالتباعد بيني وبين والدي | | | | | |
| 13 | أحصل على دعم عاطفي من أسرتي | | | | | |
| 14 | أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين | | | | | |
| 15 | أشعر أن والدي راضيان عني | | | | | |
| 16 | لدي أصدقاء مخلصين | | | | | |
| 17 | علاقتي بأصدقائي رديئة للغاية | | | | | |
| 18 | لاأحصل على دعم من أصدقائي وجيرانني | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | لا أشعر بالفخر لانتمائي بأسرتي | 19 |
| | | | | | لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي | 20 |
| | | | | | أمارس الهواية التي أحبها | 21 |
| | | | | | بعض المقررات الدراسية تفوق قدرتي | 22 |
| | | | | | أشعر دائما أنني أحصل على دعم مدرسي من زملائي | 23 |
| | | | | | لدي إحساس بأنني لم أستفد شيء من هوايتي | 24 |
| | | | | | الأساتذة يرحبون بي ويحبون عن تساؤلاتي | 25 |
| | | | | | الأنشطة التي تمارسها في المدرسة مضيعة للوقت والجهد | 26 |
| | | | | | أنا فخورة بالهوية التي تناسبني في الحياة | 27 |
| | | | | | أشعر بأن الدراسة لا تحقق طموحاتي المستقبلية | 28 |
| | | | | | أشعر بأن هوايتي مفيدة للغاية | 29 |
| | | | | | أجد صعوبة في الحصول على معلومات علمية من أساتذتي | 30 |
| | | | | | أنا فخور بهدوء أعصابي | 31 |
| | | | | | أشعر بأنني عصبي | 32 |
| | | | | | لأخاف من الفشل | 33 |
| | | | | | أقلق من الموت | 34 |
| | | | | | من الصعب | 35 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | أقلق لتدهور حالتي الصحية | 36 |
| | | | | | أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار | 37 |
| | | | | | أشعر بالوحدة النفسية | 38 |
| | | | | | أشعر بأنني متزن انفعاليا | 39 |
| | | | | | أنا عصبي جدا | 40 |
| | | | | | أشعر بالحزن دون سبب واضح | 41 |
| | | | | | أستطيع ضبط انفعالاتي | 42 |
| | | | | | أشعر بالاكئاب | 43 |
| | | | | | أشعر بأنني محبوب من الجميع | 44 |
| | | | | | أنا لست شخصا سعيدا | 45 |
| | | | | | أشعر بالأمان | 46 |
| | | | | | معنوياتي منخفضة | 47 |
| | | | | | أستمتع بممارسة أنشطة مختلفة أوقات فراغي | 48 |
| | | | | | أستطيع الاسترخاء دون مشكلات | 49 |
| | | | | | أشعر بالقلق | 50 |
| | | | | | ليس لدي وقت فراغ فكل وقتي ينقضي في الدراسة | 51 |
| | | | | | أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط | 52 |
| | | | | | أتناول لوجبات الطعام بسرعة كبيرة | 53 |
| | | | | | أهتم بتوفير وقت لقضائه مع أصدقائي | 54 |
| | | | | | تنظيم وقت للمراجعة ولتحضير الدروس صعب للغاية | 55 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | لدي الوقت الكافي لتحضيري دروسي | 56 |
| | | | | | لدي الوقت الكافي للترويح عن النفس | 57 |
| | | | | | أنجز المهام التي أقوم بها في وقت محدد | 58 |
| | | | | | لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية | 59 |
| | | | | | أواجه المواقف التي أتعرض لها بقوة وهدوء أعصاب | 60 |

مقياس الإرجاعية النفسية:

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل خصائص و صفات قد تنطبق عليك و بشكل متفاوت أو قد لا تنطبق عليك

نرجو قراءة هذه الفقرات بدقة وموضوعية والإجابة عنها بصراحة وصدق، بوضع إشارة (x) أمام الخانة المناسبة لرأيك، علما أن المعلومات التي تقدمها لنا لغرض البحث العلمي

مع مراعاة ما يلي

قراءة العبارات جيدا قبل البدء بالإجابة

لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة

الإجابة على جميع الفقرات

علما أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة، و لا داعي لذكر الإسم

الجنس: ذكر. أنثى

المستوى

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

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | 15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة. |
| | | | | 16- أجد من يقف معي عندما تواجهني مشكلة. |
| | | | | 17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهني. |
| | | | | 18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة. |
| | | | | 19- أجد من يؤمن احتياجاتي. |
| | | | | 20 - يسهل علي السيطرة على رغباتي. |
| | | | | 21- الصدفة لا تتحكم في مستقبلي. |
| | | | | 22- أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي. |
| | | | | 23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد. |
| | | | | 24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية. |
| | | | | 25- أجد من يهتم بأفكاري. |
| | | | | 26- أتحدى المحن ولا أفقد الثقة بنفسي. |
| | | | | 27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات. |
| | | | | 28- صدقاتي الحميمة لها دور مهم في حياتي لمواجهة الصعوبات. |
| | | | | 29- لدي انضباط ذاتي. |
| | | | | 30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات. |
| | | | | 31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي. |
| | | | | 32- أستطيع التغلب على مشكلاتي من دون انفعال. |
| | | | | 33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية. |
| | | | | 34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها. |
| | | | | 35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية. |
| | | | | 36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني. |
| | | | | 37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة. |
| | | | | 38- الذكريات المزعجة لا تؤثر علي. |
| | | | | 39- أستخدم جميع قواي كي أظهر بأفضل صورة. |
| | | | | 40- يواجهني أناس يمنحوني حبا عفويا. |
| | | | | 41- أتلقى القبول و الاحترام من الآخرين. |
| | | | | 42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهني. |
| | | | | 43- أرى أن ما أفقده لا يمكن إرجاعه. |
| | | | | 44- أتخذ قراراتي بعد قناعتني بها. |
| | | | | 45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يواجهني من صعاب. |
| | | | | 46- أرى الجانب الطريف من الأشياء |
| | | | | 47- أستقبل الحياة بنفاؤل على الرغم من التحديات. |
| | | | | 48- أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم. |
| | | | | 49- إيماني بالله يخفف عني المصاعب. |

| Resilience | QDV | Genre | N,resilience |
|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Colonne1 | Colonne2 | Colonne3 | Colonne4 |
| 54 | 116 | masculin | Basse |
| 57 | 100 | masculin | Basse |
| 63 | 130 | feminin | Basse |
| 68 | 135 | feminin | Basse |
| 71 | 144 | feminin | Basse |
| 72 | 127 | feminin | Basse |
| 75 | 164 | masculin | Basse |
| 80 | 145 | masculin | Basse |
| 82 | 150 | masculin | Basse |
| 82 | 167 | feminin | Basse |
| 83 | 152 | feminin | Basse |
| 83 | 139 | masculin | Basse |
| 85 | 124 | feminin | Basse |
| 85 | 151 | masculin | Basse |
| 85 | 144 | feminin | Basse |
| 85 | 161 | masculin | Basse |
| 86 | 159 | masculin | Basse |
| 87 | 127 | masculin | Basse |
| 88 | 133 | feminin | Basse |
| 89 | 117 | feminin | Basse |
| 90 | 151 | feminin | Basse |
| 90 | 130 | feminin | Basse |
| 91 | 141 | feminin | Basse |
| 91 | 125 | feminin | Basse |
| 91 | 119 | masculin | Basse |
| 91 | 137 | masculin | Basse |
| 92 | 135 | masculin | Basse |
| 92 | 135 | feminin | Basse |
| 92 | 141 | masculin | Basse |
| 92 | 120 | masculin | Basse |
| 93 | 118 | masculin | Basse |
| 93 | 116 | masculin | Basse |
| 94 | 144 | masculin | Basse |
| 94 | 145 | feminin | Basse |
| 95 | 158 | feminin | Moyenne |
| 96 | 144 | feminin | Moyenne |
| 97 | 157 | feminin | Moyenne |

| | | | |
|-----|-----|----------|---------|
| 97 | 165 | masculin | Moyenne |
| 97 | 149 | masculin | Moyenne |
| 98 | 152 | feminin | Moyenne |
| 99 | 155 | feminin | Moyenne |
| 100 | 187 | masculin | Moyenne |
| 101 | 162 | feminin | Moyenne |
| 101 | 174 | feminin | Moyenne |
| 101 | 170 | feminin | Moyenne |
| 101 | 156 | feminin | Moyenne |
| 102 | 157 | masculin | Moyenne |
| 102 | 148 | masculin | Moyenne |
| 102 | 147 | masculin | Moyenne |
| 102 | 165 | feminin | Moyenne |
| 104 | 161 | feminin | Moyenne |
| 104 | 174 | feminin | Moyenne |
| 104 | 162 | feminin | Moyenne |
| 104 | 138 | feminin | Moyenne |
| 105 | 165 | feminin | Moyenne |
| 106 | 156 | feminin | Moyenne |
| 106 | 193 | masculin | Moyenne |
| 107 | 172 | feminin | Moyenne |
| 108 | 178 | feminin | Moyenne |
| 108 | 156 | masculin | Moyenne |
| 108 | 160 | masculin | Moyenne |
| 108 | 167 | feminin | Moyenne |
| 109 | 193 | feminin | Moyenne |
| 109 | 165 | feminin | Moyenne |
| 111 | 166 | feminin | Moyenne |
| 111 | 176 | masculin | Moyenne |
| 112 | 178 | feminin | Moyenne |
| 113 | 155 | masculin | Moyenne |
| 113 | 166 | feminin | Moyenne |
| 113 | 176 | feminin | Moyenne |
| 113 | 174 | feminin | Moyenne |
| 115 | 178 | feminin | Elevée |
| 116 | 138 | masculin | Elevée |
| 117 | 169 | feminin | Elevée |
| 117 | 161 | masculin | Elevée |
| 118 | 146 | feminin | Elevée |
| 118 | 180 | masculin | Elevée |
| 120 | 196 | feminin | Elevée |
| 121 | 172 | feminin | Elevée |

| | | | |
|-----|-----|----------|--------|
| 121 | 172 | feminin | Elevée |
| 122 | 175 | feminin | Elevée |
| 124 | 182 | feminin | Elevée |
| 127 | 140 | masculin | Elevée |
| 128 | 162 | masculin | Elevée |
| 130 | 178 | feminin | Elevée |
| 131 | 177 | feminin | Elevée |
| 132 | 163 | feminin | Elevée |
| 135 | 171 | masculin | Elevée |
| 135 | 160 | masculin | Elevée |
| 136 | 188 | feminin | Elevée |
| 136 | 152 | masculin | Elevée |
| 137 | 173 | feminin | Elevée |
| 138 | 165 | feminin | Elevée |
| 139 | 168 | feminin | Elevée |
| 141 | 154 | feminin | Elevée |
| 142 | 188 | feminin | Elevée |
| 142 | 143 | masculin | Elevée |
| 142 | 136 | masculin | Elevée |
| 146 | 150 | feminin | Elevée |
| 146 | 152 | feminin | Elevée |
| 148 | 177 | feminin | Elevée |
| 154 | 184 | masculin | Elevée |
| 154 | 159 | masculin | Elevée |
| 182 | 137 | masculin | Elevée |

مقياس الإرجاعية النفسية:

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل خصائص و صفات قد تنطبق عليك و بشكل متفاوت أو قد لا تنطبق عليك

نرجو قراءة هذه الفقرات بدقة وموضوعية والإجابة عنها بصراحة وصدق، بوضع إشارة (×) أمام الخانة المناسبة لرأيك، علما أن المعلومات التي تقدمها لنا لغرض البحث العلمي مع

مراعاة ما يلي:

قراءة العبارات جيدا قبل البدء بالإجابة

لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة

الإجابة على جميع الفقرات

علما أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة، و لا داعي لذكر الإسم

الجنس: ذكر. أنثى

المستوى

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

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | 15- أستطيع أن أحقق أهدافي في الحياة. |
| | | | | 16- أجد من يقف معي عندما تواجهني مشكلة. |
| | | | | 17- أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهني. |
| | | | | 18- أستمر ببذل الجهد كي أحقق أهداف جديدة. |
| | | | | 19- أجد من يؤمن احتياجاتي. |
| | | | | 20 - يسهل علي السيطرة على رغباتي. |
| | | | | 21- الصدفة لا تتحكم في مستقبلي. |
| | | | | 22- أسرتي تساعدني على تحقيق أهدافي. |
| | | | | 23- أميل إلى استعادة توازني بعد الشدائد. |
| | | | | 24- أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية. |
| | | | | 25- أجد من يهتم بأفكاري. |
| | | | | 26- أتحدى المحن ولا أفقد الثقة بنفسي. |
| | | | | 27- أعمل لتعلم الجديد على الرغم من التحديات. |
| | | | | 28- صدقاتي الحميمة لها دورهم في حياتي لمواجهة الصعوبات. |
| | | | | 29- لدي انضباط ذاتي. |
| | | | | 30- أفضل أخذ مركز الصدارة لحل المشكلات. |
| | | | | 31- أجد من يشعرني بالأمن النفسي. |
| | | | | 32- أستطيع التغلب على مشكلاتي من دون انفعال. |
| | | | | 33- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية. |
| | | | | 34- من الآخرين من يبادر إلى تقديم المشورة التي أحتاجها. |
| | | | | 35- أتبع الإرشادات والقواعد الصحية. |
| | | | | 36- أستطيع مواجهة المشاكل التي تفاجئني. |
| | | | | 37- في حياتي من يعينني على ترك العادات غير المقبولة. |
| | | | | 38- الذكريات المزعجة لا تؤثر علي. |
| | | | | 39- أستخدم جميع قواي كي أظهر بأفضل صورة. |
| | | | | 40- يواجهني أناس يمنحوني حبا عفويا. |
| | | | | 41- أتلقى القبول و الإحترام من الآخرين. |
| | | | | 42- أستخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهني. |
| | | | | 43- أرى أن ما أفقده لا يمكن إرجاعه. |
| | | | | 44- أتخذ قراراتي بعد قناعتني بها. |
| | | | | 45- نجاح الماضي يزيد ثقتي لتحدي ما يواجهني من صعاب. |
| | | | | 46- أرى الجانب الطريف من الأشياء |
| | | | | 47- أستقبل الحياة بتفاؤل على الرغم من التحديات. |
| | | | | 48- أعتقد أن الحياة لها مدير حكيم. |
| | | | | 49- إيماني بالله يخفف عني المصاعب. |

Résultats de dépouillement

| Résilience | QDV | Genre | N,resilience |
|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Colonne1 | Colonne2 | Colonne3 | Colonne4 |
| 54 | 116 | masculin | Basse |
| 57 | 100 | masculin | Basse |
| 63 | 130 | feminin | Basse |
| 68 | 135 | feminin | Basse |
| 71 | 144 | feminin | Basse |
| 72 | 127 | feminin | Basse |
| 75 | 164 | masculin | Basse |
| 80 | 145 | masculin | Basse |
| 82 | 150 | masculin | Basse |
| 82 | 167 | feminin | Basse |
| 83 | 152 | feminin | Basse |
| 83 | 139 | masculin | Basse |
| 85 | 124 | feminin | Basse |
| 85 | 151 | masculin | Basse |
| 85 | 144 | feminin | Basse |
| 85 | 161 | masculin | Basse |
| 86 | 159 | masculin | Basse |
| 87 | 127 | masculin | Basse |
| 88 | 133 | feminin | Basse |
| 89 | 117 | feminin | Basse |
| 90 | 151 | feminin | Basse |
| 90 | 130 | feminin | Basse |
| 91 | 141 | feminin | Basse |
| 91 | 125 | feminin | Basse |
| 91 | 119 | masculin | Basse |
| 91 | 137 | masculin | Basse |
| 92 | 135 | masculin | Basse |
| 92 | 135 | feminin | Basse |
| 92 | 141 | masculin | Basse |
| 92 | 120 | masculin | Basse |
| 93 | 118 | masculin | Basse |
| 93 | 116 | masculin | Basse |
| 94 | 144 | masculin | Basse |
| 94 | 145 | feminin | Basse |
| 95 | 158 | feminin | Moyenne |
| 96 | 144 | feminin | Moyenne |
| 97 | 157 | feminin | Moyenne |
| 97 | 165 | masculin | Moyenne |
| 97 | 149 | masculin | Moyenne |
| 98 | 152 | feminin | Moyenne |
| 99 | 155 | feminin | Moyenne |
| 100 | 187 | masculin | Moyenne |

| | | | |
|-----|-----|----------|---------|
| 101 | 162 | feminin | Moyenne |
| 101 | 174 | feminin | Moyenne |
| 101 | 170 | feminin | Moyenne |
| 101 | 156 | feminin | Moyenne |
| 102 | 157 | masculin | Moyenne |
| 102 | 148 | masculin | Moyenne |
| 102 | 147 | masculin | Moyenne |
| 102 | 165 | feminin | Moyenne |
| 104 | 161 | feminin | Moyenne |
| 104 | 174 | feminin | Moyenne |
| 104 | 162 | feminin | Moyenne |
| 104 | 138 | feminin | Moyenne |
| 105 | 165 | feminin | Moyenne |
| 106 | 156 | feminin | Moyenne |
| 106 | 193 | masculin | Moyenne |
| 107 | 172 | feminin | Moyenne |
| 108 | 178 | feminin | Moyenne |
| 108 | 156 | masculin | Moyenne |
| 108 | 160 | masculin | Moyenne |
| 108 | 167 | feminin | Moyenne |
| 109 | 193 | feminin | Moyenne |
| 109 | 165 | feminin | Moyenne |
| 111 | 166 | feminin | Moyenne |
| 111 | 176 | masculin | Moyenne |
| 112 | 178 | feminin | Moyenne |
| 113 | 155 | masculin | Moyenne |
| 113 | 166 | feminin | Moyenne |
| 113 | 176 | feminin | Moyenne |
| 113 | 174 | feminin | Moyenne |
| 115 | 178 | feminin | Elevée |
| 116 | 138 | masculin | Elevée |
| 117 | 169 | feminin | Elevée |
| 117 | 161 | masculin | Elevée |
| 118 | 146 | feminin | Elevée |
| 118 | 180 | masculin | Elevée |
| 120 | 196 | feminin | Elevée |
| 121 | 172 | feminin | Elevée |
| 121 | 172 | feminin | Elevée |
| 122 | 175 | feminin | Elevée |
| 124 | 182 | feminin | Elevée |
| 127 | 140 | masculin | Elevée |
| 128 | 162 | masculin | Elevée |
| 130 | 178 | feminin | Elevée |

| | | | |
|-----|-----|----------|--------|
| 131 | 177 | feminin | Elevée |
| 132 | 163 | feminin | Elevée |
| 135 | 171 | masculin | Elevée |
| 135 | 160 | masculin | Elevée |
| 136 | 188 | feminin | Elevée |
| 136 | 152 | masculin | Elevée |
| 137 | 173 | feminin | Elevée |
| 138 | 165 | feminin | Elevée |
| 139 | 168 | feminin | Elevée |
| 141 | 154 | feminin | Elevée |
| 142 | 188 | feminin | Elevée |
| 142 | 143 | masculin | Elevée |
| 142 | 136 | masculin | Elevée |
| 146 | 150 | feminin | Elevée |
| 146 | 152 | feminin | Elevée |
| 148 | 177 | feminin | Elevée |
| 154 | 184 | masculin | Elevée |
| 154 | 159 | masculin | Elevée |
| 182 | 137 | masculin | Elevée |


```

EXAMINE VARIABLES=Resilience
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.

```

Explorer

| Remarques | | |
|--------------------------------|--|--|
| Sortie obtenue | | 28-MAY-2023 19:44:20 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 104 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés. |

| | | |
|------------|---------------------|---|
| Syntaxe | | EXAMINE VARIABLES=Resilience /PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /INTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:03,81 |
| | Temps écoulé | 00:00:02,10 |

Récapitulatif de traitement des observations

| | Valide | | Manquant | | Total | |
|------------|--------|-------------|----------|-------------|-------|-------------|
| | N | Pourcentage | N | Pourcentage | N | Pourcentage |
| Resilience | 104 | 100,0% | 0 | 0,0% | 104 | 100,0% |

Descriptives

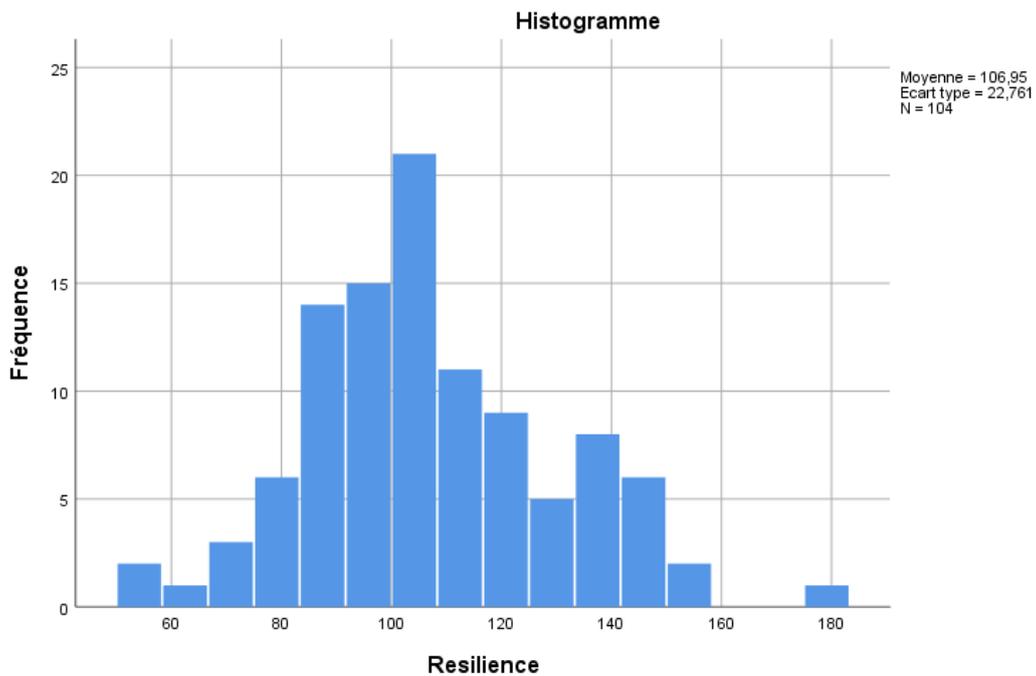
| | | Statistiques | Erreur standard |
|------------|------------------------------|--------------|-----------------|
| Resilience | Moyenne | 106,95 | 2,232 |
| | Intervalle de confiance à 95 | | |
| | Borne inférieure | 102,53 | |
| | % pour la moyenne | | |
| | Borne supérieure | 111,38 | |
| | Moyenne tronquée à 5 % | 106,65 | |
| | Médiane | 104,00 | |
| | Variance | 518,046 | |
| | Ecart type | 22,761 | |
| | Minimum | 54 | |
| | Maximum | 182 | |
| | Plage | 128 | |
| | Plage interquartile | 30 | |
| | Asymétrie | ,425 | ,237 |
| | Kurtosis | ,387 | ,469 |

Tests de normalité

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| Resilience | ,080 | 104 | ,103 | ,980 | 104 | ,113 |

a. Correction de signification de Lilliefors

Resilience

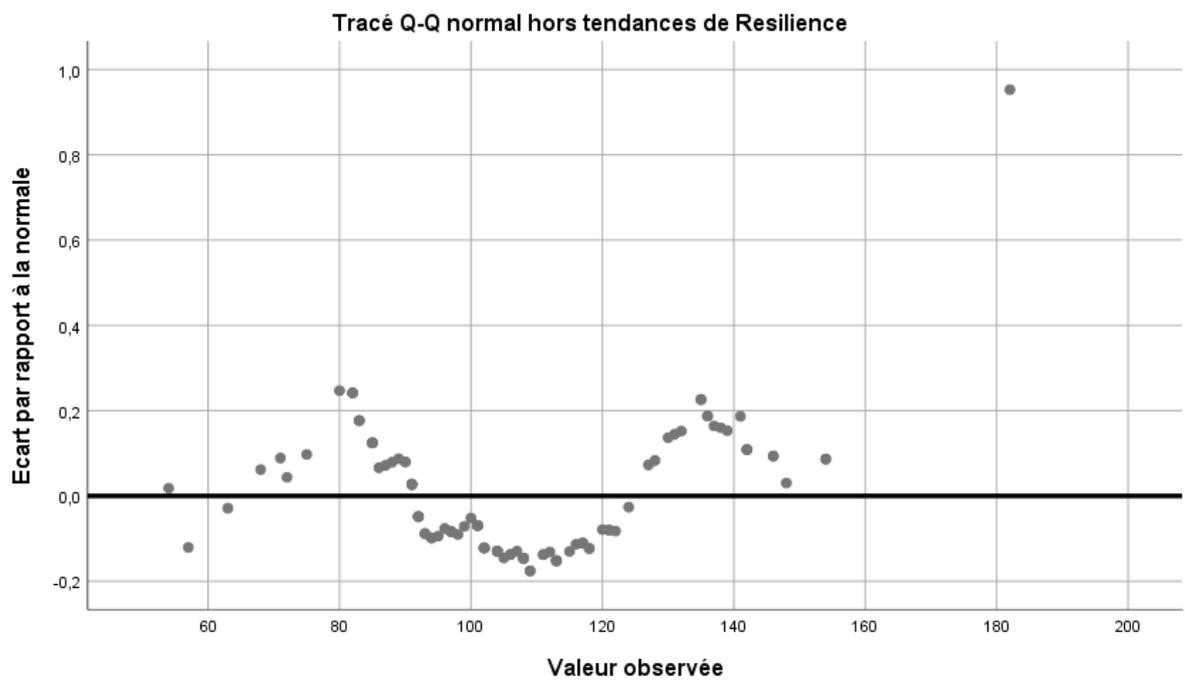
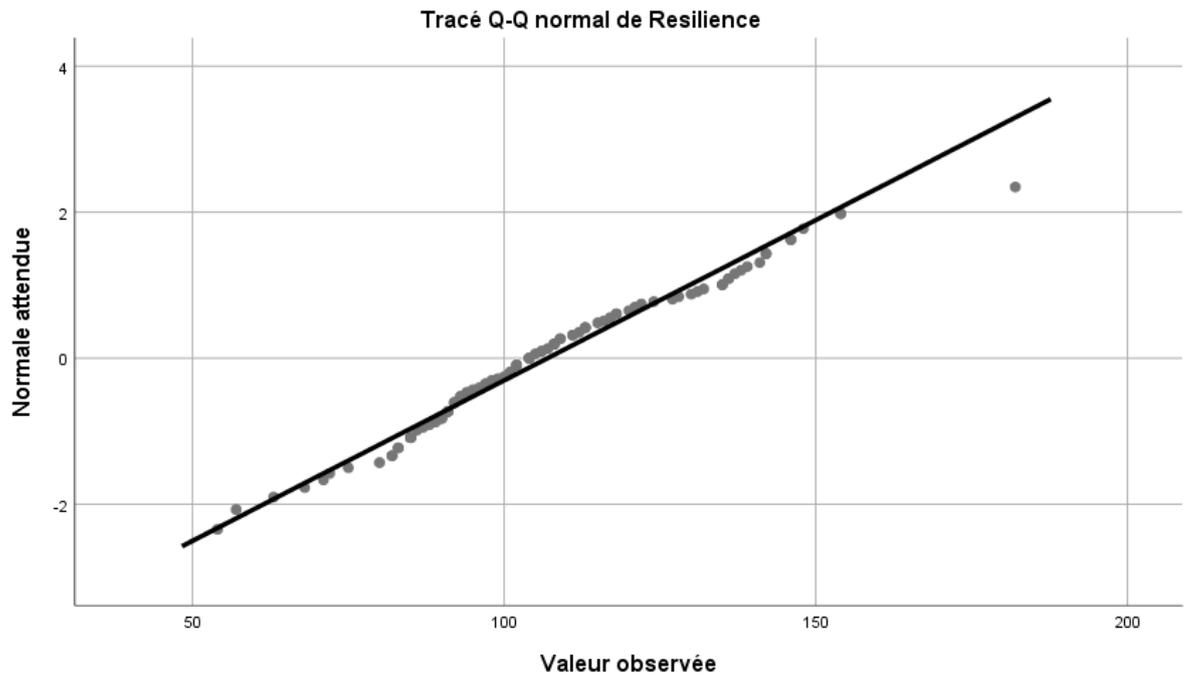


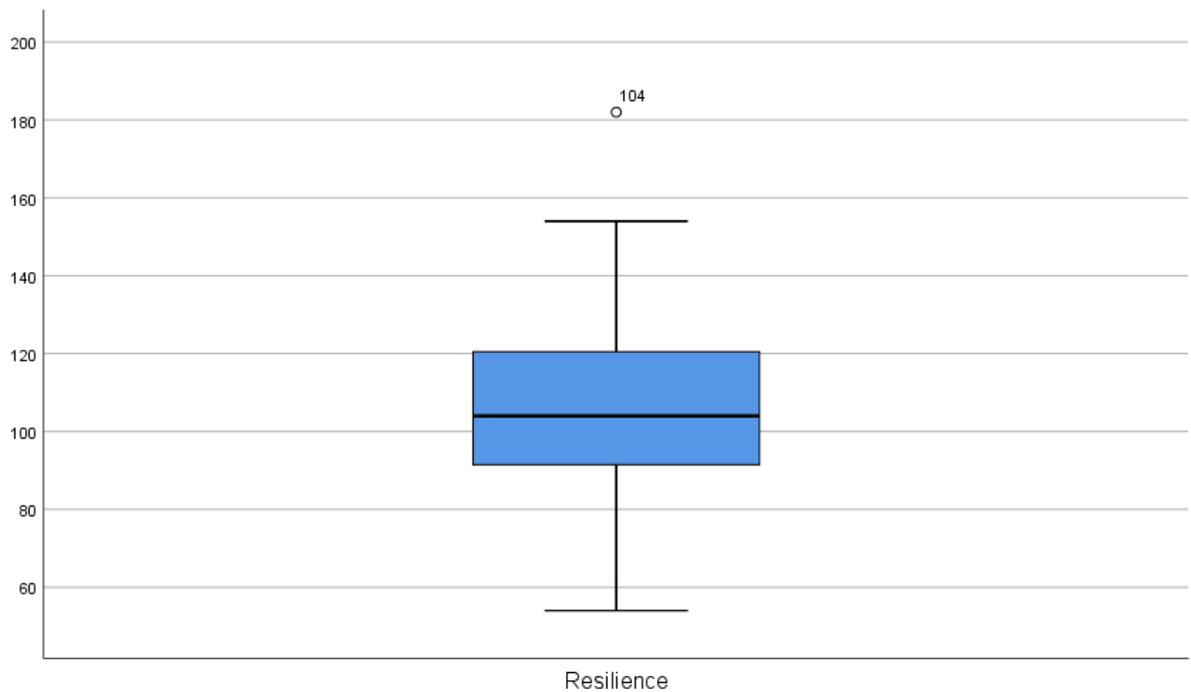
Resilience Tracé tige et feuille

| Fréquence | Stem & | Feuille |
|-----------|----------|-------------------------|
| 2,00 | 5 . | 47 |
| 2,00 | 6 . | 38 |
| 3,00 | 7 . | 125 |
| 13,00 | 8 . | 0223355556789 |
| 21,00 | 9 . | 001111222233445677789 |
| 23,00 | 10 . | 01111222244445667888899 |
| 13,00 | 11 . | 1123333567788 |
| 7,00 | 12 . | 0112478 |
| 10,00 | 13 . | 0125566789 |
| 7,00 | 14 . | 1222668 |
| 2,00 | 15 . | 44 |
| 1,00 | Extremes | (>=182) |

Largeur du radical : 10

Chaque feuille : 1 observation(s)





```

FREQUENCIES VARIABLES=Resilience
  /PERCENTILES=33.0 66.0
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /HISTOGRAM NORMAL
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Fréquences

| Remarques | | |
|----------------|--|----------------------|
| Sortie obtenue | | 28-MAY-2023 19:44:39 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 104 |

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides. |
| Syntaxe | | FREQUENCIES VARIABLES=Resilience /PERCENTILES=33.0 66.0 /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN /HISTOGRAM NORMAL /ORDER=ANALYSIS. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:01,34 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,96 |

Statistiques

Resilience

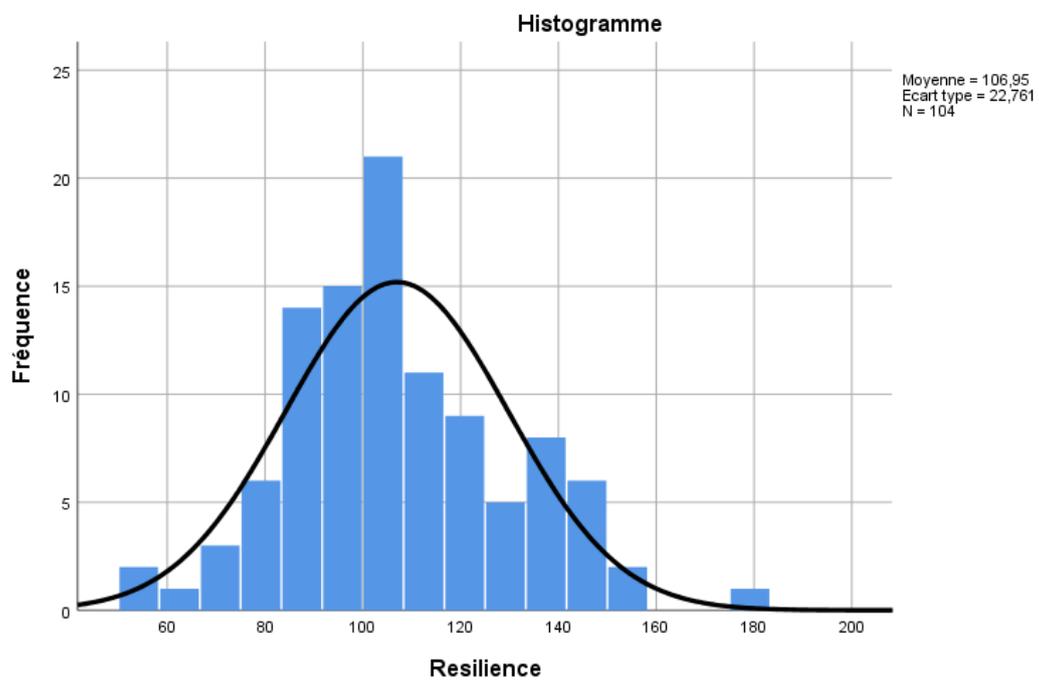
| | | |
|-------------|----------|--------|
| N | Valide | 104 |
| | Manquant | 0 |
| Moyenne | | 106,95 |
| Ecart type | | 22,761 |
| Minimum | | 54 |
| Maximum | | 182 |
| Percentiles | 33 | 94,65 |
| | 66 | 113,00 |

Resilience

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------|----|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Valide | 54 | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | 57 | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,9 |
| | 63 | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,9 |
| | 68 | 1 | 1,0 | 1,0 | 3,8 |
| | 71 | 1 | 1,0 | 1,0 | 4,8 |
| | 72 | 1 | 1,0 | 1,0 | 5,8 |
| | 75 | 1 | 1,0 | 1,0 | 6,7 |

| | | | | |
|-----|---|-----|-----|------|
| 80 | 1 | 1,0 | 1,0 | 7,7 |
| 82 | 2 | 1,9 | 1,9 | 9,6 |
| 83 | 2 | 1,9 | 1,9 | 11,5 |
| 85 | 4 | 3,8 | 3,8 | 15,4 |
| 86 | 1 | 1,0 | 1,0 | 16,3 |
| 87 | 1 | 1,0 | 1,0 | 17,3 |
| 88 | 1 | 1,0 | 1,0 | 18,3 |
| 89 | 1 | 1,0 | 1,0 | 19,2 |
| 90 | 2 | 1,9 | 1,9 | 21,2 |
| 91 | 4 | 3,8 | 3,8 | 25,0 |
| 92 | 4 | 3,8 | 3,8 | 28,8 |
| 93 | 2 | 1,9 | 1,9 | 30,8 |
| 94 | 2 | 1,9 | 1,9 | 32,7 |
| 95 | 1 | 1,0 | 1,0 | 33,7 |
| 96 | 1 | 1,0 | 1,0 | 34,6 |
| 97 | 3 | 2,9 | 2,9 | 37,5 |
| 98 | 1 | 1,0 | 1,0 | 38,5 |
| 99 | 1 | 1,0 | 1,0 | 39,4 |
| 100 | 1 | 1,0 | 1,0 | 40,4 |
| 101 | 4 | 3,8 | 3,8 | 44,2 |
| 102 | 4 | 3,8 | 3,8 | 48,1 |
| 104 | 4 | 3,8 | 3,8 | 51,9 |
| 105 | 1 | 1,0 | 1,0 | 52,9 |
| 106 | 2 | 1,9 | 1,9 | 54,8 |
| 107 | 1 | 1,0 | 1,0 | 55,8 |
| 108 | 4 | 3,8 | 3,8 | 59,6 |
| 109 | 2 | 1,9 | 1,9 | 61,5 |
| 111 | 2 | 1,9 | 1,9 | 63,5 |
| 112 | 1 | 1,0 | 1,0 | 64,4 |
| 113 | 4 | 3,8 | 3,8 | 68,3 |
| 115 | 1 | 1,0 | 1,0 | 69,2 |
| 116 | 1 | 1,0 | 1,0 | 70,2 |
| 117 | 2 | 1,9 | 1,9 | 72,1 |
| 118 | 2 | 1,9 | 1,9 | 74,0 |
| 120 | 1 | 1,0 | 1,0 | 75,0 |
| 121 | 2 | 1,9 | 1,9 | 76,9 |
| 122 | 1 | 1,0 | 1,0 | 77,9 |
| 124 | 1 | 1,0 | 1,0 | 78,8 |
| 127 | 1 | 1,0 | 1,0 | 79,8 |
| 128 | 1 | 1,0 | 1,0 | 80,8 |
| 130 | 1 | 1,0 | 1,0 | 81,7 |

| | | | | |
|-------|-----|-------|-------|-------|
| 131 | 1 | 1,0 | 1,0 | 82,7 |
| 132 | 1 | 1,0 | 1,0 | 83,7 |
| 135 | 2 | 1,9 | 1,9 | 85,6 |
| 136 | 2 | 1,9 | 1,9 | 87,5 |
| 137 | 1 | 1,0 | 1,0 | 88,5 |
| 138 | 1 | 1,0 | 1,0 | 89,4 |
| 139 | 1 | 1,0 | 1,0 | 90,4 |
| 141 | 1 | 1,0 | 1,0 | 91,3 |
| 142 | 3 | 2,9 | 2,9 | 94,2 |
| 146 | 2 | 1,9 | 1,9 | 96,2 |
| 148 | 1 | 1,0 | 1,0 | 97,1 |
| 154 | 2 | 1,9 | 1,9 | 99,0 |
| 182 | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 104 | 100,0 | 100,0 | |



```
T-TEST GROUPS=N.resilience(1 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=QDV
/CRITERIA=CI (.95) .
```

Test T

Remarques

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Sortie obtenue | | 28-MAY-2023 19:45:08 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 104 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST GROUPS=N.resilience(1 3) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=QDV /CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,02 |

Statistiques de groupe

| N.resilience | | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|--------------|--------|----|---------|------------|-------------------------|
| QDV | Basse | 34 | 136,53 | 15,611 | 2,677 |
| | Elevée | 33 | 165,03 | 16,241 | 2,827 |

Test des échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances

Test t pour égalité des moyennes

| | | F | Sig. | t | ddl |
|-----|---------------------------------|------|------|--------|--------|
| QDV | Hypothèse de variances égales | ,171 | ,680 | -7,324 | 65 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -7,320 | 64,685 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test t pour égalité des moyennes | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % |
|-----|---------------------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------------|---|
| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | % Inférieur |
| QDV | Hypothèse de variances égales | ,000 | -28,501 | 3,891 | -36,273 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,000 | -28,501 | 3,894 | -36,278 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test t pour égalité des moyennes | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % |
|-----|---------------------------------|----------------------------------|--|---|
| | | | | Supérieur |
| QDV | Hypothèse de variances égales | | | -20,729 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -20,724 |

```
T-TEST GROUPS=Genre (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=QDV
/CRITERIA=CI (.95) .
```

Test T

Remarques

| | | |
|----------------|----------------------|-----------------|
| Sortie obtenue | 28-MAY-2023 19:46:22 | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données1 |
| | Filtre | <sans> |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 104 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST GROUPS=Genre(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=QDV /CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,01 |

Statistiques de groupe

| | Genre | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur |
|-----|----------|----|---------|------------|----------------|
| | | | | | standard |
| QDV | masculin | 42 | 149,00 | 20,475 | 3,159 |
| | feminin | 62 | 159,79 | 18,225 | 2,315 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|-----|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| QDV | Hypothèse de variances égales | ,181 | ,672 | -2,818 | 102 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -2,755 | 81,118 |

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur |
|-----|------------------------------------|------------------|-----------------------|-------------------------------|---|
| QDV | Hypothèse de variances égales | ,006 | -10,790 | 3,829 | -18,386 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,007 | -10,790 | 3,917 | -18,583 |

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

Intervalle de confiance de la
différence à 95 %

Supérieur

| | | |
|-----|---------------------------------|--------|
| QDV | Hypothèse de variances égales | -3,195 |
| | Hypothèse de variances inégales | -2,998 |

```
T-TEST GROUPS=Genre (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Resilience
/CRITERIA=CI (.95) .
```

Test T

Remarques

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Sortie obtenue | | 28-MAY-2023 19:46:56 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 104 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |

| | | |
|------------------------|--|-------------|
| Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. | |
| Syntaxe | T-TEST GROUPS=Genre(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Resilience /CRITERIA=CI(.95). | |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,02 |

Statistiques de groupe

| | Genre | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur |
|------------|----------|----|---------|------------|----------------|
| | | | | | standard |
| Resilience | masculin | 42 | 105,81 | 26,219 | 4,046 |
| | feminin | 62 | 107,73 | 20,278 | 2,575 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|------------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| Resilience | Hypothèse de variances égales | 2,422 | ,123 | -,420 | 102 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,400 | 72,912 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------------|
| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard |
| Resilience | Hypothèse de variances égales | ,676 | -1,916 | 4,567 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,691 | -1,916 | 4,796 |

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes
Intervalle de confiance de la différence à 95 %

| | | Inférieur | Supérieur |
|------------|---------------------------------|-----------|-----------|
| Resilience | Hypothèse de variances égales | -10,975 | 7,142 |
| | Hypothèse de variances inégales | -11,474 | 7,642 |

Résumé :

Cette recherche intitulée ' le niveau de la résilience et la qualité de vie scolaire chez les adolescents scolarisés' ; étude réalisée au sein du lycée Hafsa à Akbou.

La présente étude est de cerner les degrés de la résilience sur la qualité de vie scolaire, chez 104 élèves âgés entre 14 à 21 ans ; 2^{ème} et 3^{ème} Années Secondaires.

Pour mieux comprendre la résilience et la qualité de vie scolaire nous avons adopté une méthode descriptive. Afin de vérifier nos hypothèses, on a eu recours à deux échelles :

-L'échelle de la résilience de Lamia Qais (2012).

- L'échelle de la qualité de vie scolaire.

Les résultats mettent en évidence la confirmation de la première hypothèse par la résilience chez les adolescents scolarisés est moyenne ; et la confirmation de la deuxième hypothèse l'existence d'une différence significative dans les degrés qualité de vie scolaire chez les élèves, selon leur niveau de résilience (bas ou élevé) ; et l'infirmité de la troisième hypothèse qu'il n'existe pas des différences dans les degrés de la résilience selon le genre (masculin ; féminin) ; ainsi la confirmation de la quatrième hypothèse l'existence des différences dans les degrés de la qualité de vie scolaire selon le genre (masculin ; féminin).

Mots clés : Résilience ; Qualité de vie scolaire ; Méthode descriptive ; Echelles.

Abstract :

This research is intitled 'The level of resilience and quality of school- aged adolescents' ; study carried out with in the Hafsa high school in Akbou.

The present study and to identify the degrees of resilience on the quality of school life among 104 students aged between 14 and 21 years old 2nd an 3rd secondary years.

To better understand resilience and the quality of school life we adopted a descriptive method. In order to verify our hypothesis, we referred 2 scales; have been:

-Resilience was measured using the scale of Lamia Qais (2012) .

-Quality of school life the scale .

The results show the confirmation of the first hypothesis, resilience among school- aged adolescents is average ; thus the confirmation of the second hypothesis by the existence of a difference significance in the degrees of the quality of school life among the students ; according to their resilience (low / high). The invalidation of the third hypothesis; therefore, there is no differences in the degrees of resilience according to the gender (male / female). Also, the confirmation of the forth hypothesis, by the existence

of a difference significance in the degrees quality of school life according to the gender (male / female).

Key words : Resilience ; Quality of school life ; The method descriptive ; Scales.