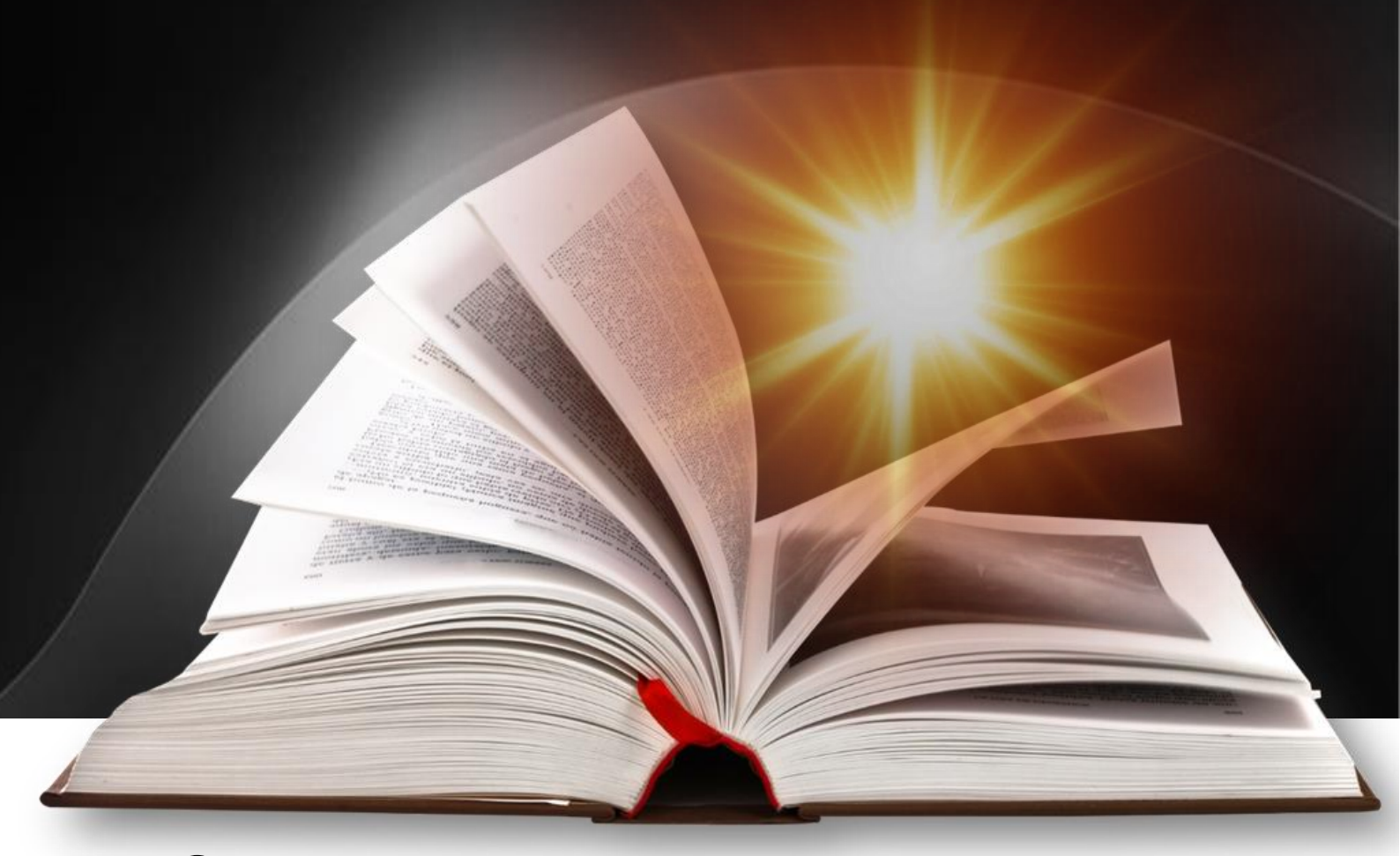
ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 2, n°1, Janvier - Avril 2023

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

AS
African Scientific Universe

Afrindala Group

© Editions Lumumba

Intelligence émotionnelle : le sens à donner à la créativité chez les enfants TDA/H

[Emotional intelligence: the meaning to be given to creativity in adhd/adhd children]

NGONO OSSANGO Pangrace[1]
MBOCK Marie Paule[2]
Enseignants-Chercheurs/Cameroun
Email : ngonopan@gmail.com ; mbockm316@yahoo.com

ISSN

: 2790-6248

: 2790-6256

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31

Editions Lumumba I Afriscience I Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

EDITIONS LUMUMBA

Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)
ISSN : 2790-6248
e-ISSN : 2790-6256
© Editions Lumumba - APANAEFJ
Bibliothèque Nationale du Congo I Ordonnance loi n° 89-010
du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022

Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du label panafricain Afrindala Group, branche scientifique « Afriscience », sont une maison d'édition établie en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Enregistrées auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont repértoriées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Cela permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris des institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONG et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

© Editions Lumumba

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal -

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre
Prix du numéro : 30 USD
Abonnement annuel : 100 USD
Version numérique disponible sur : www.afriscience.org
Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :
@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19
Email : contact@editionslumumba.com
Site web : www.editionslumumba.com
Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

Ce premier numéro du Volume 2 de la Revue Panafricaine de la Jeunesse pour l'année 2023 témoigne de la détermination des scientifiques africains provenant de différents pays. Leur objectif commun est d'éclairer les acteurs politiques, scientifiques, sociaux, etc., en fournissant des données scientifiques fiables. C'est pourquoi, dans une perspective panafricaine, la Revue Panafricaine de la Jeunesse s'est positionnée comme une plateforme internationale pour l'échange et la diffusion d'études africaines. Auparavant, ces études devaient être publiées dans des revues non africaines, voire étaient rejetées en raison de divergences avec leur prétendue "*politique éditoriale*".

La science africaine est une valeur fondamentale à capitaliser et à promouvoir, et cela ne peut être réalisé qu'en impliquant tous les acteurs. C'est pourquoi, les membres du comité scientifique de la Revue Panafricaine de la Jeunesse, ainsi que les instructeurs externes issus de divers horizons, ont accepté de relever ce défi en apportant leurs solutions et leur expertise à cette revue. Ce mélange de connaissances et d'idéologies provenant de différents pays africains et d'ailleurs fait de la RPJ une revue panafricaine d'avenir, porteuse d'espoir et de renaissance scientifique.

En tant que l'une des principales revues africaines dans le domaine de la recherche scientifique, la RPJ s'efforce de maintenir des normes de qualité élevées pour tous les articles publiés. Elle enregistre aujourd'hui un taux d'acceptation de 50%, ce qui témoigne de la rigueur de notre processus de sélection. L'accueil chaleureux reçu de la part du grand public africain et d'autres régions reflète notre engagement en faveur de la promotion d'une science africaine de qualité.

Cette édition présente les contributions de chercheurs émérites issus d'une large gamme de pays africains, tels que le Sénégal, la RD Congo, le Togo, le Madagascar, le Cameroun, le Mali, le Burkina Faso et le Bénin. Ces chercheurs représentent différents domaines et secteurs de l'activité scientifique en Afrique, leur permettant ainsi de proposer des recherches originales et pertinentes sur une variété de questions touchant les sociétés africaines dans divers secteurs, tels que la jeunesse, la technologie, le droit, la sociologie, l'économie, le développement, l'environnement, la politique, la gestion des ressources humaines, la sociologie du développement, la culture et les arts, la littérature, la médecine, la santé, etc.

Notre comité de rédaction, notre comité scientifique et nos évaluateurs externes travaillent en étroite collaboration avec les auteurs afin de garantir la qualité et la pertinence de chaque article publié. Nous sommes convaincus que cette approche collaborative est essentielle pour renforcer la position de la science africaine à l'échelle mondiale et veiller à ce que les sociétés africaines bénéficient des avantages de la recherche de qualité.

Plongez-vous dans ce numéro de notre revue et découvrez les trésors de la science africaine. En rejoignant notre communauté de lecteurs, vous contribuerez à renforcer la position de la science africaine à l'échelle mondiale, tout en permettant aux sociétés africaines de bénéficier des avancées de la recherche de qualité. N'hésitez plus et embarquez pour un voyage fascinant à travers les découvertes, les innovations et les idées novatrices qui façonnent l'avenir de l'Afrique et du monde.

Dr Basile Mulwani Makelele
Professeur des Universités

Equipe de la revue

Comité de rédaction

- Directeur de Publication : M. le Pr. **Basile Mulwani Makelele**, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. **Philippe Kasongo Maloba Tshikala**, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. **Valery Ngoy Ndala,** RD. Congo
- Traducteur en chef : M. le Dr. **Fo-Koku D. Woameno**, Togo
- Relecteur Principal : M. **Jean-Micky Kafuwa Musongo**, RD Congo
- Responsable de la mise en ligne : Mme **Blin Acouh Marie-José**, Côte d'Ivoire
- Secrétaire de rédaction : M. **William Agbaka,** Bénin
- Référente pour le suivi du processus d'adhésion : Mme **Marie Mbatshiona Mundi**, RD. Congo
- Responsable administratif et financier : M. **Banon Zinsou Côme**, Bénin
- Responsable des partenariats : M. **Fidèle BUKASA KABWE,** RD. Congo

Comité scientifique

- Abdoulaye Ouedraogo, PhD, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan (MEFP), Burkina Faso
- Abi-Kaberou Gildas, PhD, UAC/ENS-Porto-Novo/Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LaPEDIH), Benin
- Adaba Koffi Amessou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Akimou Tchagnaou, PhD, Université de Zinder, Niger
- Ambombi Eyolo Azede Espoir, PhD, Chaire MBA, Afrikan campus, Congo Brazza
- Amoussou Franck, PhD, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Ballo Drissa, PhD, Enseignant-Chercheur, Mali
- Basile Mulwani Makelele, PhD, Université de Lubumbashi, RD. Congo
- Bekolo Engoudou Bruno, PhD, Université de Douala, Cameroun
- Bitouga Bernard Aristide, PhD, Université de Douala, Cameroun
- BOUMA Carine Nadège, PhD, Université de Bamenda, Cameroun
- Christian Bumute, PhD, Université de Likasi, RD Congo
- Essome Lele Gislain Arnaud, PhD, Unité de recherche ECLLA, Université de Jean-Monnet Saint-Étienne, Cameroun
- Félix N'dia Anon, PhD, Université Félix Houphouet-Boigny, Côte d'Ivoire
- Fidélie Ntshikala, PhD, Université de Kolwezi, RD Congo
- Fo-Koku D. Woameno, PhD, Université de Lomé, Togo

- Gaby Ilunga Mutombo, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Gano Nouhou, PhD, Université cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD, Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso
- Kongue Toyindou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Lago Blé Angelin, PhD, Université Jean-Lorougnon Guede, Daloa, Côte d'Ivoire.
- Matthias Cinyabuguma, PhD, Banque mondiale, RD Congo
- Melingui Ayissi, PhD, Université de Douala, Cameroun
- Metsena Ndjavoua, PhD, Université de Maroua, Cameroun
- Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, Phd, Université des sciences sociales et de gestion de Bamako (USSGB), Mali
- Moussa Coulibaly, PhD, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal
- Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, Phd, Service de Santé, Niger
- Nebie Boukary, PhD, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso
- Nyebe Atangana Sandrine, PhD, Ministère des enseignements secondaires, Cameroun
- Patrice M'Bétien KONE, PhD, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire
- Philippe Kasongo Maloba Tshikala, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Raymond-Bernard Ahouandjinou, PhD, Université d'Abomey Calavi, Benin
- Serge Caleb Mbula Musasa Mwadianvita, PhD, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, RD Congo
- Sidibé Ousmane, PhD, Université de San Pedro, Côte d'Ivoire
- Yamsoumouna Ndimma Joël., PhD, Centre d'études et de recherches en Droit international et communautaire (CEDIC), Tchad

Revue Panafricaine de la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 I e-ISSN : 2790-6256
Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionslumumba.com
Afriscience
African Scientific Universe

Intelligence émotionnelle : le sens à donner à la créativité chez les enfants TDA/H

[Emotional intelligence: the meaning to be given to creativity in adhd/adhd children]

NGONO OSSANGO Pangrace[1]
MBOCK Marie Paule[2]
Enseignants-Chercheurs/Cameroun
Email : ngonopan@gmail.com ; mbockm316@yahoo.com

Résumé

Les facteurs cognitifs font références aux capacités intellectuelles qui facilitent et influencent la pensée créative. Ce sont des connaissances de processus de traitement de l'information qui selon le champ dans lequel se situe une tâche donnée revêt, une importance particulière. Alors, la créativité est une capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place. Toutefois certains individus en particulier ceux présentant les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ont une diminution de la pensée créatrice dans les épreuves de résolution de problème. Ces enfants TDA/H sont inattentifs, moins inventifs ou innovants (dessiner une image non perçue ou irréelle) et ont des difficultés à exécuter une tâche. Dans ces conditions stimuler la créativité consisterait à augmenter l'activité des grands réseaux cognitifs des enfants TDA/H. C'est pourquoi la théorie de l'intelligence émotionnelle qui commence par la conscience de soi, qualifie l'être humain comme un être émotionnel qui a appris un jour à penser et à raisonner afin de connaitre ses émotions, à surmonter ses frustrations et à s'auto-motiver permettra de mieux cerner cette problématique. Partant de ce fait, ce travail abordera un devis quantitatif de type descriptif comparatif à l'aide de 10 sujets TDA/H, répartis en deux groupes équivalents obtenus par randomisation. Les résultats obtenus révèlent que l'intelligence émotionnelle produirait des effets bénéfiques sur des mécanismes cérébraux associés au processus créatif.

Mots clés : intelligence émotionnelle, conscience en soi, enfants TDA/H, stimulation de créativité, flexibilité cognitive

Abstract

Cognitive factors refer to intellectual abilities that facilitate and influence creative thinking. It is knowledge of information processing processes which, depending on the field in which a given task is located, is of particular importance. So, creativity is an

ability to produce achievements that are both new and adapted to the constraints of the situation in which they take place. However, some individuals, particularly those with attention deficit disorder with or without hyperactivity (ADD/H), have a decrease in creative thinking in problem solving tests. These AD/HD children are inattentive, less inventive or innovative (drawing an unperceived or unreal image) and have difficulty performing a task. Under these conditions, stimulating creativity would consist in increasing the activity of the major cognitive networks of children with ADHD. This is why the theory of emotional intelligence, which begins with self-awareness, qualifies the human being as an emotional being who has learned one day to think and reason in order to know his emotions, to overcome his frustrations and to self-motivation will help to better understand this problem. Based on this fact, this work will address a quantitative estimate of the comparative descriptive type using 10 ADHD subjects, divided into two equivalent groups obtained by randomization. The results obtained reveal that emotional intelligence would produce beneficial effects on brain mechanisms associated with the creative process.

Keywords: emotional intelligence, self-awareness, ADHD children, stimulation of creativity, cognitive flexibility

0. Introduction

La vie en famille, aide chaque fois moins l'enfant à affronter l'existence et l'école, reste le seul lieu où l'on peut faciliter le développement de la pensée divergente. L'éducation, en ce sens implique que la vocation des établissements soit élargie. Ils doivent assumer la fonction de socialisation des enfants TDA/H, afin d'accompagner les parents défaillants dans l'accomplissement de leur tâche. C'est pourquoi Bedoin et Janner-Raimondi, montrent que les pratiques de l'intégration des enfants à besoins spécifiques (TDA/H), liées à leurs situations de handicap se différencient des démarches de l'inclusion (2016). Ainsi donc, L'accomplissement de cette lourde tâche exige deux changements majeurs. Il faut d'une part que les professeurs dépassent leurs missions traditionnelles ; d'autre part que les parents ou familles s'implique davantage dans la vie scolaire des enfants TDA/H.

Selon Miller, ces enjeux d'éducation des enfants TDA/H, s'inscrivent dans les préoccupations, de la psychologie du développement et de l'éducation (2011). En effet, les enfants TDA/H ne suivent pas les consignes en classe, ne posent pas les questions de compréhension et ne restent pas silencieux. Ce qui influence leurs performances et le haut potentiel non créatifs des enfants TDA/H, selon Vaine-Douret et al est associés à un stockage plus important et plus efficace en mémoire et/ou à fortes capacités d'inhibition des informations (2004). A partir de ce moment, l'école se voit charger à veiller à ce que les enfants apprennent les leçons indispensables, pour leur avenir afin de permettre aux élèves TDA/H d'en tier parti de leurs crises personnelles.

Par ailleurs, les facteurs cognitifs font références aux capacités intellectuelles qui facilitent et influencent la pensée créative. Il s'agit, à la fois des connaissances et des

processus de traitement de l'information qui selon le champ, dans lequel se situe une tâche donnée revêtiront une importance particulière. A ce propos, Besançon et Lubart, recommandent d'encouragent l'apprentissage individuel de l'élève, de développer un apprentissage en coopération afin de motiver les élèves d'acquérir les connaissances de bases et encourager la pensée flexible chez les TDA/H (2015). Alors, l'éducation à la créativité est efficace lorsqu'elle commence tôt, car elle est adaptée à chaque âge et se poursuit pendant toute la scolarité en se traduisant dans les actions combinées de l'école, des parents et de la communauté.

Toujours, la préparation des enseignants pour enseigner aux élèves avec TDA/H est jugée insuffisante et peu adaptée aux défis de leur milieu de pratique. S'ajoute aussi, l'offre de formation continue qui se heurte à des obstacles majeurs et ne répond pas à leurs besoins, ni aux conditions d'efficacité établies. Ces difficultés se justifient par la prévalence du TDA/H qui selon le Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, représentent environ 20% soit 200000 enfants atteints du TDA/H fréquente le réseau scolaire Québécoise (2015). Pour Maurs et al. la France qualifie le TDA/H de trouble neurodéveloppemental débutant dans l'enfance avec une prévalence estimée de 5 à 7 % chez les enfants et adolescent (2016). Les résultats du MINEDUB au Cameroun, montre que le TDA/H est classé dans la catégorie, du handicap intellectuel qui s'élève à 35,5% (2022).

- **Comportement orienté vers un but de créativité et de diversité**

Le comportement orienté vers un but de créativité et de diversité est une dimension de la théorie de l'inhibition de Barkley sur le TDA/H (1997). Il souligne que l'action orientée vers un but de créativité fait référence aux comportements qui permettent à partir de la formulation d'un objectif, d'élaborer un plan d'action et de sélectionner les comportements qui permettront d'atteindre l'issue espérée. Se fixer un but dans l'optique de créativité et de diversité est un moyen naturel qu'utilise l'humain pour satisfaire les besoins, concrétiser, s'adapter à un environnement et effectuer des modifications comportementales dans une direction voulue. Selon Julio, la mise en place des buts de créativité et de diversité invite les individus à se projeter dans le futur en organisant leurs actions en fonction des plans qu'ils dessinent pour eux-mêmes et en se développant selon les résultats obtenus (2017). Les buts de créativités et diversités sont donc définis comme des représentations cognitives d'états ou de résultats possibles qu'un individu cherche à atteindre ou obtenir. C'est pourquoi « pour orienter un comportement humain, ces projections mentales d'états désirés s'organiseraient en fonction d'une hiérarchie dynamique d'objectifs secondaires ». (Nuttin 1985, p.83),

En pratique Nicholls, met exergue deux types de buts (créativité et divergence) appelé accomplissement (1984). D'abord, le but d'implication à la tache ou d'apprentissage ou encore de maitrise a pour objectif de permettre à la personne d'apprendre, de développer de nouvelles habilités, de comprendre ou de maitriser quelque chose de nouvelles. Ensuite le but d'implication dans l'ego ou le but de performance. Selon

Dweck, il repose sur une définition des compétences en rapport avec celles des autres. Il correspond donc au désir de se montrer meilleur que les autres (1986). La comparaison sociale joue un rôle déterminant dans les buts de performances. L'élaboration d'un but est une étape cruciale qui permet entre autres de traduire : « une motivation vague en un objectif concret, de mieux orienter l'énergie déployée pour l'atteindre et de stimuler une autorégulation constructive des comportements dirigés vers sa réalisation ». (Gollwitzer 1993, p.84).

- **L'intelligence émotionnelle dans l'épreuve de résolution d'une tâche**

Développer, son intelligence émotionnelle signifie apprendre à connaître l'information transmise par les émotions au sujet de soi-même, d'autrui et du système ou de la culture organisationnelle, à s'utiliser et s'y fier. Certes Goleman a conceptualisé cinq compétences émotionnelles, mais dans le cadre de ce travail l'on utilisera deux compétences (1997).

- **La conscience de soi**

Cette conscience des émotions est l'aptitude émotionnelle fondamentale sur laquelle s'appuie toutes les autres notamment la maitrise de soi. La conscience de soi signifie qu'on est « conscients à la fois de notre humeur du moment et de nos pensées relatives à cette humeur » (Goleman (1997, p.68). Elle prend la forme d'une attention objective des états intérieurs. Ceux qui ont la conscience d'eux-mêmes, font naturellement preuve d'une certaine subtilité dans leur vie affective. La connaissance de leurs propres émotions sous-tend parfois d'autres traits de personnalité : ce sont les indépendant en bonne santé psychologique qui ont le sens de la mesure et en général une conception positive de la vie. Lorsqu'ils sont de mauvaise humeur, ils ne la remâchent pas à n'en plus finir et sont capables de s'en défaire rapidement. Bref leur caractère attentif les aide à maitriser leurs émotions.

- **L'empathie**

L'empathie repose sur la conscience de soi, plus l'on est sensibles à nos propres émotions mieux nous réussissons à déchiffrer celle des autres. Dans toute relation humaine, la bienveillance, l'affection trouvent leur origine dans l'harmonie avec autrui. Goleman montre qu'une aptitude se manifeste par la capacité à comprendre ce que ressentent les autres (1997). La relation d'aide dans l'empathie consiste à identifier les besoins et les limites d'autrui afin de stimuler leurs capacités. Les personnes empathiques sont plus réceptives aux signaux subtils liées aux besoins et aux désirs d'autrui. L'empathie se traduit notamment par une expertise dans le recrutement de la rétention des meilleurs talents, la capacité à développer chez d'autres personnes la sensibilité nécessaire pour combler les écarts culturels.

1. Méthodologie

Cet article prépare à une réflexion abstraite qui doit être confrontée à la réalité empirique. De surcroit, le chercheur doit recueillir les observations du terrain afin de

tester les relations théoriques qu'il a préalablement établies. Formuler sous forme d'hypothèses de recherche selon Maud, les relations entre les variables sont causales du type si X alors Y (2004). Qu'elles (variables) soient simples ou complexes, il n'existe qu'une seule méthode réellement appropriée pour tester les relations causales : la méthode expérimentale. Encore appelé expérimentation, elle est menée à l'aide d'une approche scientifique utilisant au moins deux variables. La première variable(indépendante) est une constante qu'on peut manipuler pour observer les différentes variations sur la deuxième variable (dépendante).

Cette étude abordant un devis quantitatif de type descriptif comparatif a recours à un groupe équivalent. En effet, « Des groupes sont dits équivalents si les sujets qui les composent ont des caractéristiques similaires dans les indicateurs (âge, sexe, taille…) définis par l'expérimentateur » (Rossi et al. 1989, p.31). Également, l'équivalence renvoie aux mêmes performances dans les épreuves définies par l'expérimentateur. Elle peut aussi être éprouvé au moyen des conditions-contrôle. Bien que souvent confondues. Le groupe revoit à un ensemble de sujets affectés à une ou plusieurs conditions expérimentales tandis que selon Rossi et al. La condition expérimentale est définie par un ensemble de procédures correspondant à une des modalités d'un facteur ou une des combinaisons de modalités à plusieurs facteurs (1989).

Partant de fait, l'expérimentateur procède par randomisation pour constituer les groupes : groupe expérimental et groupe témoin. Etant donné que dans les études expérimentales Rouanet et Lépine souligne que des effectifs réduits de 10 à 40 sujets (1977). Ce travail, sera composé de 10 participants parmi lesquels le chercheur tentera de déceler les opérations mentales propres et à distinguer les sujets dont les productions témoignent ou non de la pensée créative. Pour ces raisons un accent particulier est mis lors de la situation expérimentale sur les aspects cognitifs. Alors s'appuyant sur les travaux de Guilford, qui a travaillé sur la créativité ou la pensée divergente dans les tâches de résolutions de problèmes ; trois situations ont été mises en évidence (1963).

D'abord, une situation typique réclamant la solution d'un problème ou l'illumination caractérise le moment crucial du comportement créatif. Le sujet doit découvrir une ou des solution(s) possible pour un problème défini. Ensuite, dans la découverte d'un problème, le participant doit formuler le(s) problème(s) qu'il perçoit dans la situation présentée. Pour Guilford, le sujet doit se montrer créatif en dégageant un problème non évident (1963). Enfin la création libre, invite le sujet à construire un projet global répondant à une situation dont les coordonnées lui sont fournis. Puisque l'objectif est de mettre en évidence la relation entre créativité et résolutions des problèmes, trois situations correspondant à trois thèmes ont été retenues.

D'une part, évaluer la création libre passe par l'énoncé suivant : « l'homme volant ». D'autre part, la découverte d'un problème s'effectuent dans les situations ci-après : « les extra-terrestres ». Finalement, la solution à un problème est mise en évidence par : « les amnésiques ». Tout bien pesé, la situation expérimentale doit se dérouler

pour Fortin et Gagnon, selon le modèle suivant : le prétest concerne tous les sujets (groupe expérimental et témoin), ensuite l'intervention se fera auprès du groupe expérimental et posttest s'effectuera également dans les deux groupes d'où l'appellation suivante : le devis avant-après avec groupe témoin (prétest-posttest) (2016).

Avant le déroulement de l'expérience, un entretien avec chacun des 10 sujets à propos de l'un des douze thèmes a été enregistré. Il reste donc à préciser la consigne et la durée de l'entretien individuel par thème pour Guilford, est fixé à 15 minutes. Alors, le plan d'expérience ou chacun sera confronté à ses trois tâches (création libre, découverte de problèmes, solution de problèmes) sont consignées dans les tableaux (1963). Le tableau 1, présente le prétest des participants dans les situations de résolution des problèmes. Ainsi donc, lors des différentes étapes de passation, aucun enfant TDA/H n'a réussi à une tâche, c'est-à-dire à la fin de l'activité l'on constate : une absence de création libre, de résolution de problème et de découverte des problèmes de la part des sujets.

Tableau 1 : Déroulement du prétest du groupe expérimentale et témoin

Groupe témoin				Groupe expérimental			
Sujets	Situations	Temps en mn	Moyenne	Sujets	Situations	Temps en mn	Moyenne
1	L'homme volant	9	.16	1	L'homme volant	10	.17
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
2	L'homme volant »	11	.19	2	L'homme volant	12	.2
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
3	L'homme volant »	13	.23	3	L'homme volant	10	.17
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
4	L'homme volant »	10	.17	4	L'homme volant	14	.24
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
5	L'homme volant »	13	.23	5	L'homme volant	12	.2
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
	Totaux	**56**	**.98**		**Totaux**	**58**	**.98**

Partant de ce fait, le groupe expérimental doit subir une intervention de la part de l'expérimentateur. Ces individus servent de cibles aux traitements et aux manipulations que l'expérimentateur met en œuvre pour vérifier, une relation causale entre une variable indépendante et dépendante. Dans le cadre de ce travail, le processus s'est déroulé en quatre étapes. Selon Guilford, il s'agit, de la sensibilisation initiale au problème ; une analyse des données faisant appel aux aptitudes cognitives primaires est faite ; une mobilisation de l'information, qui implique la mémoire, la fluidité de la production, la flexibilité de la pensée, l'élaboration et l'évaluation à tous les moments de la démarche (1963).

Tableau 2 : Déroulement du posttest du groupe expérimentale et témoin

Groupe témoin				Groupe expérimental			
Sujets	Situations	Temps en mn	Moyenne	Sujets	Situations	Temps en mn	Moyenne
1	L'homme volant	10	.15	1	L'homme volant	8	.18
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
2	L'homme volant »	11	.17	2	L'homme volant	10	.23
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
3	L'homme volant »	15	.23	3	L'homme volant	9	.2
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
4	L'homme volant »	12	.18	4	L'homme volant	7	.16
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
5	L'homme volant »	14	.21	5	L'homme volant	9	.2
	Les extra-terrestres				Les extra-terrestres		
	Les amnésiques				Les amnésiques		
	Totaux	**64**	**.94**		**Totaux**	**43**	**.97**

Le tableau 2, présente les résultats du posttest donc les scores du groupe expérimental et témoin ont une différence remarquable. Le groupe expérimental, a évolué positivement dans les différentes tâches de résolutions de résolutions de problèmes. Ces sujets, possèdent les aptitudes créatives, car ils sont capables d'utiliser l'information acquise, en vue d'établir des connexions nouvelles ou plus simplement opérer le transfert du connu au non-connu dont les analogies dans les situations familières ou habituellement ont établies. Ces participants, possèdent selon Guilford, les aptitudes mentales tels que l'illumination, l'imagination et de formation d'hypothèse

(1963). En d'autres termes ces sujets peuvent percevoir, concevoir, fonder ou réaliser un projet.

2. Validation de l'analyse et des résultats

Le devis avant-après avec groupe témoin (prétest-posttest), illustré schématiquement dans ce travail est soumis à un contrôle rigoureux, qui comporte la prise de mesures (observations) auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin avant et après l'intervention. Selon Fortin et Gagnon, un seul groupe est soumis à l'intervention (2016). Toutefois, les variables dépendantes sont mesurées deux fois auprès des participants : avant et après l'intervention (O1 et O2), pour le groupe expérimental et (O3 et O4) pour le groupe témoin. Il permet de comparer les mesures obtenues aux deux groupes. Les mesures prises avant l'intervention permettent d'observer jusqu'à quel point les groupes sont équivalents par rapport aux variables d'intérêt.

La validité externe dans cette étude s'appuie sur une possibilité d'interaction entre la prise de mesure avant et après l'intervention. En effet, le fait de répondre à un test peut favoriser une prise de conscience chez certains participants et les rendre plus réceptifs à l'intervention et avoir ainsi une influence sur leur façon de répondre au prochain test. Certes, Fortin et Gagnon, soulignent que le devis avant-après avec groupe témoin peut aussi être étendu pour inclure plus d'un groupe expérimental mais dans le cadre de ce travail l'on a recours à un groupe expérimental pour effectuer la comparaison des performances des enfants TDA/H dans deux facteurs précis : l'attention dirigée vers soi-même et l'attention dirigée vers l'environnement (2016).

- **L'empathie**

C'est l'aptitude à se motiver ou à persévérer dans l'adversité, à maitriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs. Tout porte à croire que « …les personnes qui s'y connaissent en matière de sentiment qui sont capables de comprendre et de maitriser les leurs, de déchiffrer ceux des autres et de composer efficacement avec eux sont avantagées dans tous les domaines de la vie en amour comme au travail » (Goleman (1997, p.53). Parce qu'elles n'auront pas acquis les habitudes de pensée qui stimulent leur propre productivités les enfants TDA/H, n'auront de meilleures chances de mener leur vie de manière satisfaisante et efficace. Ne parvenant pas à contrôler leur vie affective, ils subissent les conflits intérieurs qui sabotent leur aptitude à se concentrer et à penser clairement. C'est pourquoi, lors du prétest en rapport avec la créativité dans une tâche de résolution de problème, l'on observe un rendement médiocre car dans les deux groupes (expérimentales et témoin), l'on constate que les enfants TDA/H n'ont pas de capacité à percevoir, à créer c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau.

De plus la durée minimale du prétest s'élève à 9 minutes (groupe témoin), et 10 minutes (groupe expérimental). Tandis l'intervalle maximal s'étend entre 13 minutes

(groupe témoin) et 14 minutes (groupe expérimentale). Partant de ce constat et de la moyenne obtenu dans les deux groupes X=.98, l'on peut affirmer sans risque de se tromper que de par les performances des participants que les groupes sont équivalents. De part, la randomisation, les performances similaires dans les épreuves définies par l'expérimentateur, et les conditions-contrôles, les enfants TDA/H ont une diminution de pensée divergente (créativité) qui se manifeste par l'absence de création libre, découvertes et solutions des problèmes.

- **La conscience de soi :**

C'est la capacité de reconnaitre et de comprendre ses humeurs personnelles, les émotions et les moteurs internes, ainsi que leurs effets sur les autres. Les indicateurs de conscience de soi comprennent l'auto-assurance, l'auto-évaluation réaliste et un sens de l'humour auto-dérisoire. Ainsi donc Goleman rappelle qu'une conscience de soi, dépend de la capacité à surveiller son propre état émotionnel, d'identifier et nommer correctement ses émotions (1997). Pourtant, les enfants les TDA/H se laissent submerger par leurs émotions. Ils prennent des commandements par conséquent, ils sont versatiles et n'ont guère conscience de leurs sentiments de sorte qu'ils s'abîment en eux et perdent toute distance. Ils ne font pas grand-chose pour se défaire de leurs mauvaises humeurs. Il y a donc une distractibilité des sujets TDA/H lors de la réalisation des tâches complexes et simultanées. Puisque, dans la plupart, des devis expérimentaux il faut enregistrer le traitement avant d'effectuer un posttest. Le professionnel en situation d'intervention dans le cadre de ce travail stimulera la créativité ou pensée divergente dans le groupe expérimental.

Les résultats qui en découlent sont très différents c'est-à-dire les performances des participants ont radicalement changé. Contrairement aux performances du prétest, la durée maximal et minimal pour réaliser les trois tâches dans le posttest est respectivement de 10 et 8 minutes. La moyenne étant X= .97, suppose que stimuler la créativité amène les enfants TDA/H, à avoir un désir positif d'accomplissement de soi et de participation. Ce qui favorise la fluidité et la flexibilité mentale afin que puisse augmenter le nombre d'idées ou d'associations. Ces enfants TDA/H sont donc former à la prise de conscience afin d'élargir le champ de référence apprendre à bien penser et accepter la divergence.

3. Discussion

Contrairement à Goleman dans les années 1997, qui valorise l'intelligence émotionnelle, Gardner, met l'accent sur la notion d'intelligence multiples (1997). Il soutient que l'individu a plusieurs capacités intellectuelles distinctes donc chacune mérite le terme d'intelligence. Ceux-ci sont localisées dans le cerveau et qu'elles sont manifestes, bien que sous une forme extrême, chez les idiots savants, les prodiges et les génies. Toutefois, le développement de ces intelligences est clairement défini et permet d'assumer des rôles valorisés partout dans le monde. Pour ces conditions, l'on a donné : « …à l'intelligence sociale en parlant d'intelligences interpersonnelle et

intrapersonnelle appuie merveilleusement, ceux qui voient l'intelligence émotionnelle comme une habilité et une compétence longtemps ignorées par le système d'éducation et le monde du travail » (Gardner 1997, p.3).

Par ailleurs, la théorie de l'intelligence émotionnelle a deux éléments centraux sur lequel vient se greffer tous les autres éléments : conscience de soi et l'empathie. Ceux-ci donnent à l'intelligence émotionnelle toute sa notoriété en répondant à la question suivante : l'être humain dispose -t-il d'une intelligence générale ou de plusieurs intelligences particulières ? partant de cette interrogation certains auteurs ont trouvé certaines dimensions (l'empathie et conscience de soi) de l'intelligence émotionnelle de Goleman d'ambiguë (1997). Généralement, ceux qui sont sûrs de leurs états intérieurs (conscience de soi), et de leurs sentiments sont les meilleurs maîtres de leur vie. Ils savent prendre de bonnes décisions et de définir les objectifs réalistes. Toujours dans le même sens, une conscience objective de soi porte : « …exclusivement, sur le soi et par conséquent, l'individu prête attention à ses états conscients, à son histoire personnelle, à son corps et à tout autre aspect personnel de soi ». (Duval et wicklund ,1972, p.158),

4. Conclusion

Ce travail a permis de vérifier les liens causals qui existe entre l'intelligence émotionnelle et la pensée divergente (créativité) chez les enfants TDA/H. L'œuvre de Goleman, a fait entrer d'intelligence émotionnelle dans plusieurs domaines en mettant l'accent sur les compétences multiples (1997). Il s'agit d'un regroupement de compétences professionnels en trois catégories donc les compétences cognitives(raisonnement) ont fait l'objet de cette étude. C'est d'ailleurs pourquoi, lors des apprentissage Goleman souligne clairement que le quotient émotionnel contrairement au quotient intellectuel s'acquiert et s'améliore grâce aux leçons et aux critiques d'un mentor (1997). Il s'améliore également quand on commence à comprendre comment sa vie émotive est relié à sa capacité de production.

Toujours, dans le même le même sens, Goleman, précise que l'empathie est le fait de reconnaitre les émotions chez les autres, mais aussi de les partager (1997). C'est ce que Gardner qualifie d'intelligence interpersonnelle qui est l'aptitude à comprendre les autres (1997). C'est une forme de motivation qui renvoie, à la façon de travailler et la collaboration interindividuelle. De surcroit la variable lourde de cette étude est : la conscience de soi. Cette dimension n'est pas stimulée chez l'enfant TDA/H, car ce dernier n'a pas la capacité à se prendre soi- même comme objet d'attention. Par conséquent, l'état de conscience de soi pour l'activité cognitive de ces sujets ainsi que pour leurs comportements sont altérées.

5. Bibliographie

Barkley, R. A. (1997*). Defiant childreen: a clinician's manual for assessment and parent training 2nd.* Guilford.

Besançon, M. et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Mardaga.

Duval, S et Wicklund, R.A. (1972*). A theory of objective self-awareness*. Academic press.

Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes affecting learning. *American psychologist* ,41(10), 1040-1048.

Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition*). Chenelière.

Gardner, H. (1997). *Les intelligences multiples : les formes d'intelligences*. Odile Jacob.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnel*. Robert Laffont.

Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement, the role of intentions. *European Review of social psychology,* 4, 141-185.

Guilford, J.P. (1962). Potentiality for creativity. *Gifted, child, quarterly.* 63(2)87-90.

Herbert, M. (2004). Réunion de consommateurs : comprendre les motivations de la participation. *Décision marketing*, 36 ,27-38.

Maurs, C. et Reneric, J-P. (2016). Le TDA/H à l'âge adulte : concepts, aspects cliniques, diagnostic. *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité de l'enfant à l'adulte,* 46-74.

Miller, M. (2011). *L'intelligence émotionnelle : Des exercices et des techniques pour développer ses compétences émotionnelles*. Acorn Independent press

Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur (2015). *Statistique de l'éducation*. Education préscolaire, enseignement primaire et secondaire.

Mordelles, F. et Julio Mauff, D. (2018). Apports pédagogiques d'activité sous un chapiteau. *Aide-soignante*, 28-31.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choise and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.

Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. PUF

Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021-2022 du Ministère de l'Education de base. Cameroun.

Rossi, J.P. Crombe, P., Lecuyer, R. Pêcheux, M-G et Tourette, M. (1989). *La méthode expérimentale en psychologie.* Dunod.

Rouanet, H. et Lépine, D. (1976). Structure linéaire et analyse des comparaisons. *Mathématiques et sciences humaines*, 56,5-46

Vaivre-Douret, L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal française de psychiatrie*, 18, 33-35.