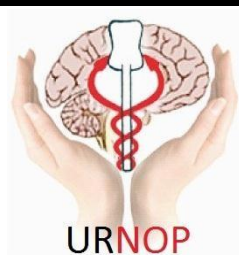


SCIENCES DE L'HOMME



URNOP
Revue de l'URNOP Unité de Recherches
Neurosciences Cognitives - Orthophonie - Phoniatrie
Université d'Alger 2

Expériences pluridisciplinaires actuelles

Édition URNOP - SAOR - SAN
N° 28 - Août 2022 ISSN 1112-8054

Éditeur en chef, Rédacteur en Chef, Directeur de la Revue, Président du CS

Pr Nacira ZELLAL - URNOP - Université d'Alger 2

Secrétaire : Dr Zoubir SMAIL

Comité éditorial

Chefs d'équipe de l'URNOP

AMRANI Salima, U. Batna
ATTIK Mouna, U. Annaba
AZROU Nassima, U. Alger 2
BADAOUI Fadila, U. Alger 2
BEDJAOUI Wafa, U. d'Alger 2
BEGHOUL Rafika, U. d'Alger 2
BELMIHOUB Keltoum, U. Alger 2
BENABBAS Saleha, U. Alger 1
BENSOLTANA Djemaia, USTHB
DEHANE Amel, U. Annaba
DJAFRI Rabea, UFC
DJEGHAR Achraaf, U. Constantine 2
KHARCHI Lakhdar, U. Sétif
KHADRAOUI Aziade, U. Annaba
MHAMEL Assia, U. Alger 2
ZEGHAR Dalila, U. Alger 2
ZELLOUF Mounira, U. Alger 2

Membres extérieurs

ABDELLAOUI Walid, EHS Benaknoun, U. Alger 1, URNOP
BENSENOUCI Abdellatif, CHU B. Messous
BEREKSI REGUIG Fethi, U. Tlemcen
BOSREDON Bernard, U. Paris 3
CHERFA Yazid, U. Blida 1
DALI YOUCEF, A. Fethi, CHUO
DELEN Nurçan, U. Istanbul
FEUILLARD Colette, U. Paris Descartes
FILATOVA Yulia, U. Moscou
HAMADOUCHE Rachid, U. Alger 2
KHIATI Mostefa, CHU Salim Zmirli
KOTOB Hayssam, U. Libanaise
ROZ Kamelia, AOMSud, Maroc
SRAGE Nader, U. Libanaise
VAN EEKHOUT Philippe, Hôpital P. Salpêtrière
ZELLAL Nassim, USTHB, URNOP

SOMMAIRE

Étude exploratoire des profils cognitivo-comportementaux d'enfants en âge scolaire porteurs de TDAH et ceux du Syndrome dysexécutif en milieu clinique algérien Benhammada Kawther	04
L'emprunt et les conditions de son acceptabilité en langue française Yahyaoui Zoubir	16
Le travail psychique de victime Boucherit Saci	25
Utilité du dispositif hybride pour favoriser l'accompagnement à l'autonomie guidée. Une approche méthodologique pour l'apprentissage du français Khadraoui Aziyadé Nabila	37
L'enfant algérien d'âge préscolaire et la pédagogie à la créativité - Un point de vue Attik Mouna	49

Étude exploratoire des profils cognitivo-comportementaux d'enfants en âge scolaire porteurs de TDAH et ceux du Syndrome dysexécutif en milieu clinique Algérien (1)

Benhammada Kawther
Doctorante - URNOP, Université d'Alger 2

Abstract

Exploratory Study of cognitive and behavioural profiles of scolar aged children with ADHD and executive impairment trough 4 clinical cases

Human cognition is at the center of all behaviors and learning, especially when we adress childhood and the brain development of the infant. The latest studies in development demonstrate the delay in maturation of prefrontal zones, areas closely related to attention and executive functions, anatomically as well as functionally, which shows almost identical clinical profiles in case of developmental pathologies, the main are ADHD and dysexecutive syndrome. Trough this study, we will use several tests to approach the three dimensions behavioural, cognitive, and emotional to highlight and map the cognitive scheme of the two sets of patients previously sorted in the pre-survey. The aim of this study is to explore the differences between both dysexecutive syndrome and ADHD behavioral and cognitive profiles for a more accurate diagnosis. 4 patients between 7 and 12 years old were identified with attention and executive dysfunctions, currently in diagnosis, using neuropsychological battery for children NEPSY, the behavioral rating scale of executive functions for parents BREIF, and the behavioral ADHD rating scale for parents Conners 3, and the anxiety and phobia scale for children ECAP.

Keywords: ADHD, dysexecutive syndrome, attentional system, executive functions, bottom-up process, Top-Down process.

(1) Je tiens à signaler le fait, qu'en complicité avec l'administration de l'Université d'Alger 2 et de 03 membres du jury de sa soutenance tenue le 10/11/2020, ma doctorante, **Benhammada Kawther**, a usé frauduleusement, de cet article, que j'ai pratiquement, réécrit. Elle s'est donc fait délivrer, me criminalisant, un faux diplôme de doctorat LMD - NCET de l'URNOP, le premier en Algérie, dans sa thématique. Son recrutement au Département d'Orthophonie est donc illicite. Le dossier de preuve de la fraude a été resoumis au Ministère le 04 juillet 2022, afin que soit retiré le diplôme, en application de l'Article 88 du Décret 60 du 19 août 1998, en vain, pour que les récidives se pérennisent. **Pr Zellal.**

Introduction

Cet article est un rapport de l'état d'avancement de notre travail de recherche, réalisé le cadre du Doctorat LMD d'Orthophonie - Spécialité Neurosciences cognitives et E-therapy, au sein de l'URNOP de l'Université d'Alger 2. Notre projet a été, en 2016, inscrit au Département d'Orthophonie, sous la direction du Pr Nacira Zellal. L'expansion des neurosciences cognitives au cours des 30 dernières années a permis de développer des méthodes d'évaluation neuropsychologiques affinées, favorisant ainsi une meilleure compréhension des processus cognitifs fondamentaux, de même que leurs dysfonctionnements. Certes, il reste à ce jour encore beaucoup d'inconnues dans ce domaine, mais nos connaissances des déficits cognitifs inhérents à certains troubles neuropsychologiques et à certaines psychopathologies ont considérablement progressé. C'est ainsi que le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et de plusieurs déficits cognitifs, principalement ceux reliés au fonctionnement exécutif ou syndrome dysexécutif, ont bénéficié d'un intérêt grandissant, donnant lieu à de nombreuses théories explicatives. Le thème de notre étude s'inscrit dans le courant neuroscientifique, plus exactement, dans la neuropsychologie développementale, discipline émergente, encore trop largement influencée par les recherches en neuropsychologie de l'adulte. L'application aux pathologies de l'enfant de la méthodologie classiquement utilisée pour l'adulte, pose en effet, un certain nombre de problèmes, liés notamment, à l'utilisation d'un modèle de référence figé, qui ne rends pas compte la dynamique développementale du système cognitif chez l'enfant.

1. Problématique, hypothèses et variables

La problématique du trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans, hyperactivité (TDAH) est un sujet à débat pour la communauté scientifique. En raison de la difficulté d'établir un diagnostic fiable et valide, il arrive fréquemment que ce trouble soit sur-diagnostiqué, ou bien qu'il apparaisse en association avec un autre trouble.

A contrario, le syndrome dysexécutif chez l'enfant, n'a pas bénéficié d'une telle médiatisation et reste, donc, une notion peu connue, notamment en milieu clinique algérien. La difficulté et la complexité du diagnostic reposent sur la nature même de l'objet de recherche, selon les différentes théories du traitement de l'information au plan cognitif et sur le plan du traitement neuroanatomique. Elle est déduite à partir de deux dimensions, la dimension verticale et celle transversale. Les fonctions exécutives et les fonctions attentionnelles sont dites transversales, car hiérarchiquement supérieures, elles gèrent et dirigent les autres fonctions du système cognitif. Sur le plan horizontal, elles sont extrêmement interdépendantes et imbriquées les unes aux autres (Mazeau & Pouhet, 2005). L'interconnexion des systèmes attentionnels et exécutifs, autant sur le plan cognitif que sur le plan neuroanatomique, rendent compte de tableaux cliniques quasi similaires. C'est, donc, avec précision que nous devons aborder les troubles qui découlent de l'atteinte de chaque système et sous-système, dits modules. La réflexion a mûri après le constat de la similarité des tableaux cliniques du TDAH et du syndrome dysexécutif chez les enfants, lors de notre consultation. La question de la définition des critères permettant de faire le diagnostic différentiel entre trouble cognitif syndromique et trouble cognitif symptomatique s'est posé. Ceci, dans le but de rechercher l'existence éventuelle d'une relation de causalité entre déficit primaire et déficit secondaire du trouble de l'attention et de l'exécution, connaissant l'interconnectivité qui prévaut (Mazeau & Moret, 2014).

Notre objectif est de pouvoir, dégager des thérapies ciblées et des adaptations scolaires et environnementales adéquates selon la nature du déficit d'une part, et d'autre part de prévoir les limites de l'enfant et de connaître l'étendue de ce que l'on peut exiger de lui. En effet, les relations de causalité et d'interdépendance entre les déficits cognitifs, les circuits neuronaux et les

comportements ne sont pas encore clairement établies et méritent, par conséquent, d'être approfondies.

De cette problématique découlent 03 questions :

- Le TDAH est-il le trouble cognitif primaire qui serait à l'origine du syndrome dysexécutif en tant que trouble secondaire ?
- Le syndrome dysexécutif est-il le trouble cognitif primaire qui serait à l'origine du TDAH en tant que trouble secondaire ?
- L'atteinte de certains modules et sous-modules de traitements cognitifs s'exprimerait-elle différemment, par le TDAH ou par le SD ?

Pour répondre à notre question principale, de même qu'à nos questions secondaires, nous avons émis les hypothèses de travail suivantes :

- Le TDAH est le trouble primaire des fonctions attentionnelles, donnant lieu au syndrome dysexécutif comme trouble secondaire.
- Le syndrome dysexécutif est le trouble primaire des fonctions exécutives, donnant lieu au TDAH comme trouble secondaire.
- L'atteinte hétérogène des modules et sous-modules des fonctions attentionnelles et des fonctions exécutives donne des tableaux cliniques différents de TDAH ou de SD.

Nos variables opératoires à évaluer se subdivisent en deux sphères :

Dans la sphère cognitive, nous évaluons :

- les fonctions attentionnelles (attention visuelle, attention auditive, attention sélective, attention focalisée) ;
- les fonctions exécutives (inhibition, planification, résolution de problèmes) ;

Dans la sphère comportementale, nous évaluons :

- les comportements liés à un déficit d'attention (inattention, agressivité, hyperactivité /impulsivité) ;
- les comportements liés à un déficit d'exécution (régulation comportementale, flexibilité, inhibition, initiation, planification/organisation).

2. Cadre théorique

Au quotidien, nous sommes « assaillis » de stimuli perceptifs (première phase du traitement de l'information et premier palier de la voie d'entrée, l'exécution étant la voie de sortie). Nous décidons, alors de faire sélectivement attention à des stimuli perceptifs et d'en ignorer d'autres. La nature sélective de la perception dite focalisation est nécessaire, afin d'éviter la surcharge d'informations, d'autant plus que cette surcharge affecte tous les niveaux, en influençant les rôles sociaux, le comportement individuel et le fonctionnement cognitif (Mazau & Pouhet, 2005).

Le second aspect de l'attention est la concentration, définie comme étant l'investissement d'effort mental, c'est-à-dire le volume de capacité mentale nécessaire pour réaliser une tâche parmi tant d'autres et d'inhiber le reste des stimuli, durant la période nécessaire à la réalisation de la tâche (Reed, 2011).

L'attention alimente et oriente l'ensemble des fonctions cognitives, connue comme un concept neuropsychologique relativement ardu et tentaculaire qui renvoie à des processus et sous-processus imbriqués (Mazeau & Pouhet, 2005).

Au fil des décennies, différents chercheurs ont tenté de modéliser l'attention, afin de mieux saisir les processus normaux, mais aussi de les comprendre en cas de pathologie développementale ou acquise tel que le modèle de Posner (1997).

Ce modèle fournit une explication globale des mécanismes attentionnels. L'attention est ici considérée comme un comportement d'orientation de l'état mental, qui désigne l'habileté à favoriser un processus spécifique en ignorant les autres, pour préparer, en favorisant par rehaussement de l'input, le traitement d'un type d'input attendu.

Selon ce modèle, il existe trois mécanismes soutenus par des réseaux neuronaux : l'état d'alerte, l'orientation-inhibition et le contrôle exécutif :

- La fonction d'orientation-inhibition s'exprime à travers l'attention sélective visuo-spatiale, l'attention divisée et le contrôle exécutif.
- La fonction d'alerte consiste en la suppression du bruit de fond mental, pour préparer l'action à venir. Elle aurait son centre principal dans le lobe frontal droit avec participation du lobe pariétal droit en réseau.
- La fonction d'orientation parfois sélective, mobilise certains réseaux de neurones pour traiter des types d'inputs spécifiques. Elle est principalement située dans le lobe pariétal postérieur des deux hémisphères et mobilise un réseau largement distribué : lobe pariétal postérieur, colliculus supérieur et pulvinar du thalamus. Elle réfère à la capacité de détecter une cible, tout en ignorant les stimulations non pertinentes. Celle-ci nécessite l'activation de la cible recherchée.

Enfin, le contrôle exécutif attentionnel consiste à coordonner de multiples processus neuronaux spécialisés sous- tendus par le gyrus cingulaire antérieur avec le lobe frontal latéral gauche et les ganglions de la base.

Il renvoie ainsi à la capacité d'engager une opération mentale (activation), de la synchroniser avec d'autres opérations (synchronisation), de l'interrompre au moment opportun (interruption), de réduire l'activation automatique d'un mécanisme appris (inhibition) (Eustache et al. 2008).

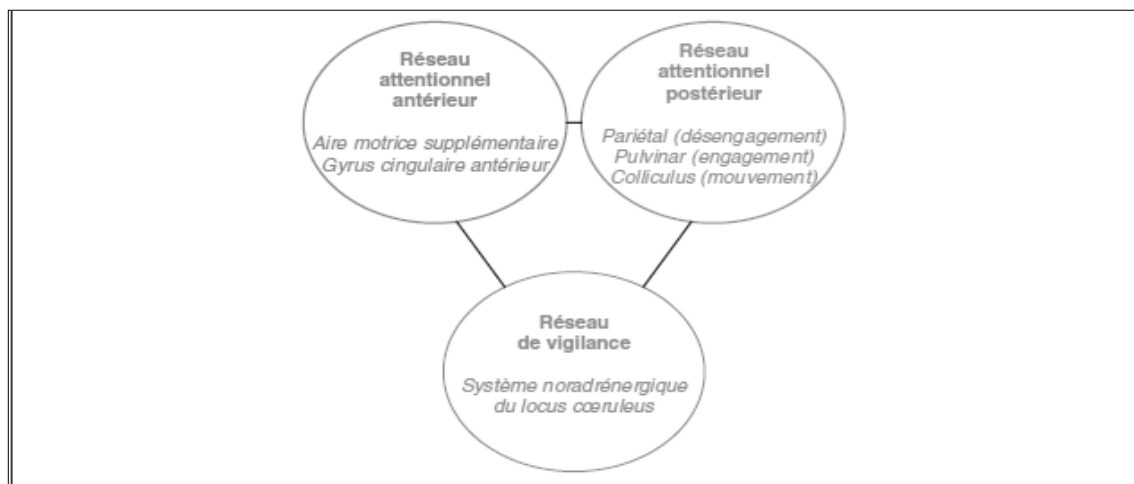


Figure 1 : Modèle de Posner (1997)

Référence : Eustache, F., Lechevalier, B. & Viader, F. (2008). "Traité de neuropsychologie clinique". Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. PP15.

Au même titre que les fonctions attentionnelles, les fonctions exécutives représentent des fonctions dites transversales, dans le traitement cognitif de l'information.

Elles consistent en un processus intervenant dans des situations nouvelles inhabituelles et complexes.

Les fonctions exécutives sous-tendent trois domaines principaux :

- Domaine comportemental : réduction d'activités, persévération, distractibilité.
- Domaine cognitif : flexibilité, inhibition, initiation, planification.

- Domaine émotionnel : empathie, théorie de l'esprit.

Les fonctions exécutives sont mieux appréhendées en tant que terme parapluie, utilisées pour divers processus hypothétiques anatomiquement sous-tendus par les aires frontales et préfrontales. Ces derniers incluent la planification, la mémoire de travail, l'attention, l'inhibition, l'auto-surveillance, l'autorégulation et l'initiation (Goldstein, Naglieri, Princiotta et Otero, 2014). Le terme de fonctions exécutives apparaît pour la première fois dans un article de Lezak (1982), et celui de syndrome dysexécutif, dans un article de Baddeley et Wilson (1988). Ces fonctions ont été particulièrement développées dans le modèle de contrôle cognitif hiérarchisé de Shallice (1982), dans le modèle de la mémoire de travail de Baddeley (1986), mais également de Barkley qui a conceptualisé les fonctions exécutives, dans une perspective du TDAH.

Le modèle de Barkley (1997/2000) accorde une place importante au mécanisme d'intériorisation du langage, dans son modèle hybride, des fonctions exécutives.

En effet, ce modèle rend compte du fonctionnement de certains enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention et une hyperactivité (TDA/H), type combiné selon le DSM V. Centré sur la pauvreté de l'inhibition comportementale des enfants TDA/H, ce déficit primaire a des répercussions sur quatre fonctions exécutives : la mémoire de travail non verbale, l'intériorisation du langage, l'autorégulation des motivations, la capacité d'organisation mentale. La résultante ultime du déficit d'inhibition comportementale et de l'atteinte des fonctions exécutives est un défaut de l'organisation et du contrôle moteur qui se traduisent par : la présence de comportements sans rapport avec la tâche en cours, des actions stéréotypées incomplètes, et une capacité limitée à produire des séquences motrices nouvelles ou complexes. L'intériorisation du langage est à relier, d'après Barkley, à la boucle phonologique de la mémoire de travail de Baddeley, (1986). Celle-ci fournit un moyen de description et de réflexion permettant à l'individu d'appréhender les situations nouvelles. Elle offre la possibilité de développer des procédures de résolution de problèmes, de générer des règles et des métarègles. (Barkley, 2012).

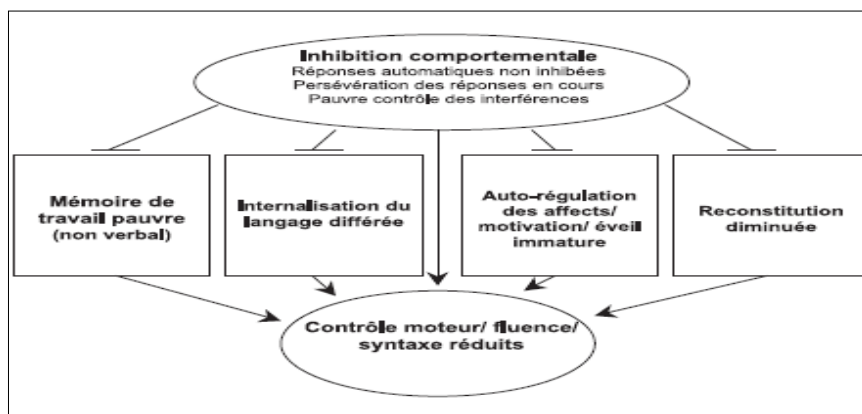


Figure 2 : Modèle hybride des fonctions exécutives de Barkley (1997).

Référence: Barkley, R. (1997). "Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD". *Psychological Bulletin*, Vol. 121, No. 1. 65-94. PP 73.

3. Théorie de la méthodologie

Dans notre approche neuropsychométrique (NPM), nous nous sommes inspirée des différentes écoles théoriques et avons intégré quelques éléments préalablement sélectionnés, pour la vérification

de nos hypothèses. L'élaboration des profils cognitivo-comportementaux nécessite une approche intégrative ainsi qu'une lecture multi-dimensionnelle. L'école NPM Luria Nébraska, dont l'évaluation neuropsychologique repose sur l'approche syndromatique, sur le testing des différents systèmes fonctionnels d'une manière exploratoire, et l'identification des conditions et des mécanismes de compensation du sujet. Les principes NPM de l'école de Boston Kaplan dite qualitative sont utiles afin de distinguer les différents syndromes ainsi que les dimensions neurocomportementales ; ceci va nous permettre de mettre en avant l'importance du processus de traitement, plutôt que la compilation des tests (les scores globaux). L'approche clinique – observation- est utilisée pour interpréter le cheminement qualitatif du traitement de l'information (les processus et les type d'erreurs). L'exploration de l'impact écologique des atteintes neurocognitives et de l'atteinte des fonctions exécutives, développés par l'école de Barkley pour l'étude du TDAH va évoquer systématiquement l'aspect de l'adaptation comportementale à l'environnement interne (émotions) et externe (social) (Braun and Crépeau, 1997).

Dans un souci de cohérence et de pertinence, la méthodologie de l'étude de cas sur un échantillon restreint nous paraît la plus indiquée, et ceci compte tenu de la nature très hétérogène de l'expression symptomatique des différents sous-types de chaque syndrome, ce qui nous permettra de mieux articuler les trois niveaux d'analyse qu'impose le thème de notre recherche (Lavarde, 2008). Nous avons sélectionné les tests suivants selon notre cadre théorique, car nous avons déduit que les troubles du TDAH et du SD touchent à trois dimensions spécifiques. Chaque dimension contient, elle-même, des subdivisions, comme cela est décrit dans le schéma suivant :

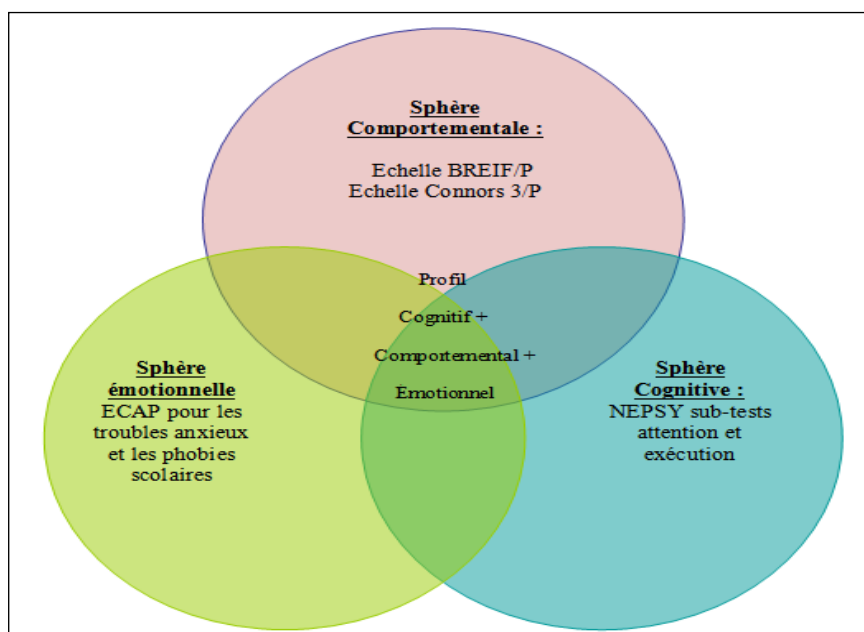


Figure 3 : Conceptualisation des dimensions d'évaluation neuropsychologique

4. Partie expérimentale

Dans l'optique de répondre, au mieux, à notre problématique et de tester nos hypothèses, nous avons choisi de procéder à une évaluation réservée, spécifiquement, aux fonctions exécutives et aux fonctions attentionnelles, sur la base des préconisations de plusieurs auteurs, dont Mazeau, Crépeau et Barkley, ce dernier ayant abordé la question de l'insuffisance des tests cognitifs, dans l'évaluation des enfants porteurs de TDAH et de syndrome dysexécutif.

Les épreuves sont multiples et il n'existe pas, à ce jour, de consensus sur la pertinence quant au choix de telle ou telle épreuve et des processus exécutifs et/ou attentionnels plus spécifiquement appréhendés dans chaque test. Cette diversité des tâches s'explique en partie par le fait qu'aucune épreuve ne met en œuvre, de façon sélective, un processus particulier. Nos choix, nécessairement limités par la disponibilité des tests en terrain clinique Algérien, ont cependant été guidés d'une part par la pertinence des outils, telle qu'elle nous est apparue à travers notre expérience clinique chez l'enfant, et d'autre part, basés sur les données développementales.

Nous avons sélectionné, pour la sphère comportementale, deux questionnaires à destination des parents, afin d'apprécier le comportement du sujet sur le plan écologique et sur celui des interactions sociales entre autres. Le premier est le questionnaire BREIF qui évalue les comportements sous-tendus par les fonctions exécutives, le second est le Conners 3 qui évalue le TDAH et, donc, les comportements sous-tendus par les fonctions attentionnelles. Même si d'autres questionnaires sont disponibles, notre choix, sur la combinaison des deux est motivé par les études ayant prouvé la corrélation des résultats du Conners 3 et de la BREIF et leurs complémentarités (Lamar, 2016).

Pour la sphère cognitive, le seul test que nous avons pu nous procurer est la NEPSY dont nous avons utilisé les subtests attention/exécution, ainsi que quelques autres subtests.

Notre travail devait s'en tenir à ces variables, mais une autre variable, celle de l'« anxiété » s'est imposée. Aussi, nous nous sommes retrouvées dans l'obligation de la contrôler, et de rajouter, par conséquent, un chapitre théorique sur le rôle des émotions dans les performances des tâches sous-tendues par les fonctions exécutives et les fonctions attentionnelles. Le questionnaire ECAP devient, alors, le meilleur outil pour appréhender, aussi bien la phobie de performance que la phobie scolaire chez l'enfant, ce qui constitue une troisième sphère d'ordre émotionnel.

4.1. Population

Le recrutement des enfants a été réalisé entre 2016 et 2019 au Centre d'Aide et de Prise en charge et de Prévention Psychologique, au niveau de la Société Algérienne de Recherche en Psychologie (CPPP, SARP), où nous faisons des consultations en orthophonie. Nous nous sommes, également, rapprochées des centres de santé de proximité, notamment, le centre d'El Biar où nous avons obtenu l'accord de l'orthophoniste et des parents d'enfants pour la passation de tests. Nous avons, aussi, exercé au sein d'un cabinet de pédopsychiatrie privé, où nous avons reçu le consentement des parents et de la pédopsychiatre pour l'utilisation de nos tests.

Dans le cadre du contrat moral de consentement entre les différentes parties, nous gardons l'anonymat des noms des patients.

4.2. Critères de l'échantillon

Les critères d'inclusion ont été les suivants :

- Enfants âgés entre 7 ans et 12 ans
- Sémiologie de difficultés d'apprentissages
- Une suspicion d'un TDAH.

Parmi les critères d'exclusion :

- Trouble sensoriel élémentaire auditif
- Port de lunettes sauf en cas de contrôle récent de la correction ophtalmologique
- Pathologie neurologique
- Troubles graves de la personnalité
- Troubles de dyslexie ou de dyscalculie ou de dysphasie ou de dyspraxie
- Réalisation d'un bilan neuropsychologique dans les 6 mois précédents.

4.3. Ajustements des variables

Au cours de notre première recherche sur le terrain, nous avons pu approcher une dizaine d'enfants présentant des troubles comportementaux ainsi que des difficultés scolaires, avec plainte des parents et des enseignants, pour un trouble de l'attention en classe, une désorganisation, un rendu des devoirs à la maison incomplet, une distractibilité et un assujettissement à l'environnement. Au début, nous avons exclu des participants les enfants ayant un trouble anxieux, car nous nous sommes efforcées de trouver des cas purs, chose concrètement impossible. Cela nous a poussée à repenser notre cadre conceptuel et nos outils d'investigation, en incluant l'aspect émotionnel, à travers l'ajout du chapitre 4 « attention émotion exécution ». En rajoutant l'échelle ECAP, pour l'anxiété et la phobie scolaire, vu que d'après l'enquête préliminaire, la majeure partie des enfants interrogés avaient des stratégies d'évitement conscientes ou inconscientes (psychosomatiques) du type mal de tête le soir, insomnies, mal au ventre avec troubles du transit, qui atteignaient leurs pics la veille ou le jour d'un examen, d'une évaluation scolaire, de la semaine de remise des bulletins, ce qui constitue, donc, une variable à contrôler.

Nous avons choisi de ne pas administrer le test de Stroop, vu la tranche d'âge des enfants scolarisés, ces derniers étant en première année primaire n'ont pas automatisés la lecture.

5. Procédure

Un premier rendez-vous est fixé avec le patient, afin de faire l'entretien clinique et d'objectiver les plaintes, aussi pour une brève psychoéducation parentale et ainsi que l'administration des échelles Conners3 et la BREIF. Afin de créer le lien de confiance avec l'enfant (minimiser l'anxiété durant la passation, celle-ci devant impacter la validité des résultats au test de la sphère cognitive), un 2^{ème} rendez-vous est fixé pour la remise des deux échelles de la sphère comportementale, et la passation de la NEPSY pour la sphère cognitive, avec les subtests sélectionnés. Enfin, Pour terminer nous avons délibérément choisis l'administration de l'échelle ECAP à l'enfant, pour lui donner le temps de se familiariser afin de répondre, le plus honnêtement aux items.

5.1. Résultats de la pré-enquête

Nous avons approché une dizaine d'enfants au cours de notre pré-enquête, vu la durée de l'évaluation (minimum 2 séances d'une heure et demie). Nous avons fait la passation des questionnaires BREIF et Conners 3, versions parentales appartenant à la sphère comportementale. Trois familles ont accepté de remplir les questionnaires, sachant que chaque questionnaire contient des items qui peuvent couvrir des éléments des deux autres sphères cognitives et émotionnelles.

5.2. Résultats des tests

Voici les résultats d'un des trois cas qui ne font pas partie de notre échantillon final, en raison de l'absence des autres épreuves, mais qui fournissent, néanmoins, des éléments d'interprétation.

ID : H.M.

Age : 8 ans et demi

Genre : Masculin

Répondant : mère

La forme parent de la BRIEF contient 86 items répartis en huit échelles cliniques, fondées théoriquement et empiriquement, et qui mesurent différents aspects du fonctionnement exécutif :

Inhibition, Flexibilité (mentale), Contrôle Émotionnel, Initiation, Mémoire de Travail, Planification/Organisation, Organisation du matériel et Contrôle.

Les échelles cliniques se regroupent en deux grands indices, Régulation Comportementale et Métacognition, en un score global, le score Composite Exécutif Global, les scores sont indiqués ci-dessous dans le tableau 1.

Tableau 1 : Synthèse des résultats de l'échelle BREIF_P de H.M

Échelles	Note brute	Score t
Score composite exécutif global	175	73
Régulation comportementale :		
Régulation comportementale	73	78
Inhibition	28	78
Flexibilité	17	67
Contrôle émotionnel	28	76
Métacognition :		
Métacognition	102	67
Initiation	13	50
Mémoire de travail	22	63
Planification/Organisation	30	71
Organisation du matériel	18	71
Contrôle	19	62
Validité :		
Négativité	0<4 percentile 98	Protocole acceptable
Incohérence	3<6 Percentile 95	Protocole acceptable

La forme parent du Conners 3 contient 110 items répartis en huit échelles cliniques, fondées théoriquement et empiriquement, qui mesurent différents aspects du fonctionnement et comme aide diagnostique du TDAH, ainsi que d'autres aspects selon les échelles suivantes :

- Échelles de contenu (content scales) - inattention, hyperactivité/impulsivité, troubles d'apprentissage/fonctions exécutives, agression, relations avec les pairs et la famille; indiqué dans le tableau 2.
- Échelles des symptômes du DSM-IV-TR - TDA/H de types inattention prédominante, hyperactivité-impulsivité prédominante et mixte, trouble des conduites et trouble oppositionnel avec provocation indiqué dans le tableau 3.
- Échelles de validité (Positive Impression, Négative Impression) permettant d'assurer la validité des réponses du répondant, indiqué dans le tableau 5.

Tableau 2 : Synthèse des résultats des échelles de contenu Conners 3_P de H.M

Échelle	Score brut	t scores	Ligne de conduite	Caractéristiques communes des hauts marqueurs
Inattention	10	83	Score très élevé	Peut avoir une pauvre concentration / d'attention ou de la difficulté à garder son esprit de travail. Peut faire des erreurs d'inattention. Peut être facilement distrait. Peut abandonner facilement ou s'ennuyer facilement. Peut éviter les devoirs.
Hyperactivité / impulsivité	18	90	Score très élevé	Niveau d'activité élevé, peut être agité et / ou impulsif. Peut avoir du mal à rester silencieux. Peut interrompre les autres. Peut être facilement excité.
Troubles d'apprentissages	3	52	score dans la norme	Difficultés académiques (lecture, écriture, et/ou mathématiques). Peut avoir de la difficulté à apprendre et / ou à se rappeler des concepts. Peut avoir besoin d'explications supplémentaires.
Troubles exécutifs	7	62	Score moyennement élevé	Peut avoir de la difficulté à démarrer ou à terminer des projets, peut terminer des projets à la dernière minute. Peut avoir de faibles compétences en planification ou en organisation.
Agressivité	14	90	Score très élevé	Agressif physiquement et / ou verbalement ; peut se montrer violent et / ou av des tendances destructrices. Peut intimider les autres. Peut être argumentatif. Peut avoir un faible contrôle de la colère et / ou de l'agression. Peut être manipulateur ou cruel.
Relation avec les pairs	11	90	Score très élevé	Peut avoir des difficultés avec les amitiés, peut avoir des relations sociales médiocres. Peut sembler être rejeté par un groupe.

Tableau 3 : synthèse des résultats des échelles du DSM V Conners3_P de H.M

Échelles DSM V	Score	Ligne de conduite
TDAH principalement Type inattentif	18	Score moyennement élevé
TDAH principalement Type hyperactif-impulsif	24	Score élevé probabilité de diagnostic
Type combiné de TDAH	21	Score moyennement élevé
Trouble des conduites	23	Score élevé probabilité de diagnostic
Trouble provocateur oppositionnel	24	Score élevé probabilité de diagnostic

Tableau 4 : synthèse des résultats des échelles de dépistage Conners3_P de H.M

Échelles de dépistage :	Score :	Recommandation :
Dépistage de l'anxiété	7	Une <i>intervention</i> psychologique est nécessaire
Dépistage de la dépression	5	Une investigation psychologique est nécessaire
Éléments critiques de gravité du comportement	6	Une <i>intervention</i> psychologique est nécessaire

Tableau 5 : synthèse des résultats des échelles de validité Conners3_P de H.M

Échelles de validité :	Score :	Classification du protocole :
Impression positive	1	Protocole acceptable
Impression négative	3	Protocole acceptable

5.3. Analyse des scores

Lorsqu'on compare les scores obtenus pour l'échelle BREIF, dans le contexte des trois sphères, précédemment citées, nous constatons, d'abord que le trouble dont souffre l'enfant affecte très peu son rendement cognitif avec un score de métacognition moyennement au dessus de la norme (processus top-down). Contrairement à la régulation comportementale qui, elle, possède un score de 78 considéré comme élevé. En analysant les scores composites, on remarque que l'inhibition et le contrôle émotionnel sont les deux fonctions les plus déficitaires. Elles sont, également, inhérentes au versant émotionnel des fonctions exécutives (processus bottom-up). Selon les résultats du Conners3, le diagnostic de TDAH du DSM V de type hyperactivité/impulsivité est le plus probable ainsi qu'une comorbidité de trouble oppositionnel avec provocation, score que l'on peut corrélérer avec le sub-score d'anxiété de 7, fortement présente chez cet enfant. Cela pourrait s'expliquer à travers une menace environnementale, vu le score très élevé de relation avec les pairs (t score 90) ainsi qu'une forte agressivité (t score 90) comme moyen de protection.

Nous concluons alors que l'enfant souffre du syndrome dysexécutif comportemental à cause de l'atteinte des fonctions exécutives dites chaudes, qui s'expriment par un défaut d'inhibition et par une intolérance à la frustration, ainsi que des difficultés d'autorégulation comportementale et émotionnelle.

Conclusion

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons été confrontées à de multiples difficultés, de différents ordres. Cependant, notre souci était de trouver la réponse à notre première question et à nos attentes en tant que praticienne sur comment réaliser le diagnostic différentiel, avec une méthodologie théoriquement justifiée, inspirée de modèles de référence tel que celui de Posner et de Barkley, les deux grands courants sur le TDAH et le syndrome dysexécutif. Au cours de l'avancement de notre recherche, la variable parasite de l'anxiété s'est imposée et nous avons dû reconceptualiser notre coupure épistémologique, en incluant la dimension émotionnelle aux deux

autres (cognitive et comportementale). Cela, dans le but d'avancer un diagnostic fiable, qui permet la mise en place de pistes thérapeutiques adéquates.

Notre étude s'appuie sur 4 cas, d'observation et d'évaluation similaire, sur les trois sphères sus citées, au niveau de la théorie de la méthodologie, donnant ainsi plus d'éléments d'interprétation, dont les résultats seront présentés, en fin de recherche. Cet article illustre un seul cas de la pré-enquête, les éléments importants d'analyse qualitative, à travers la seule sphère comportementale.

Bibliographie

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
2. Banich, M. and Compton, R. (2018). *Cognitive neuroscience*. (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Barkley, R. (1997). *Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD*. *Psychological Bulletin*, Vol. 121, No. 1. 65-94. pp73
4. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
5. Barkley, R. (1997). *Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD*. *Psychological Bulletin*, Vol. 121, No. 1. 65-94. pp73
6. Carlson, S. Z. (2013). *Executive function*. (O. u. press, Éd., & J. A. Lapasset, Trad.) the Oxford Handbook of Developmental Psychology, vol 1: Body and mind,, pp. 706-743.
7. Eustache, F., Lechevalier, B. & Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
8. Mazeau, M. Moret, A.C. (2014). *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent*. (1 éd.). France : Elsevier Masson.
9. Signoret, J. L. (2001). *Les Methodes de la neuropsychologie*. Belgique: DeBoeck.
10. Vallée, L. (2014). *Maturation cérébrale : étapes clés concepts clés. Réalité Pédiatrique*, (184), Dossier Neurologie.

L'emprunt et les conditions de son acceptabilité en langue française

Yahyaoui Zoubir
Doctorant, Université de Batna

Abstract

The loan and the conditions of its acceptability in French

Linguistics is a vast field of study that is concerned with the study of human language. It is subdivided into several disciplines, among which we should mention lexicology, which deals with the study of the lexicon in its meaning, frequency, structure and evolution. The lexicon can be understood and studied under several aspects such as the study of the phenomenon of borrowing from other languages, the process of their integration into the nomenclature of the host language as well as the linguistic policies put in place to in the face of the interrupted influx of foreign lexies. Certainly the loan meets the needs of the evolution of society to name new extralinguistic realities, however their ? massive presence in the lexical structure of a language can constitute a real dangerto its very existence. This is the reason why language policies have emerged like (the Toubon Law of 1994). The context must be understoodto examine this phenomenon.

Keywords : anglicism ; French ; neologism ; neology ; integration.

Introduction

Le phénomène d'emprunt n'est pas un phénomène récent. Les langues ont emprunté mutuellement des mots depuis la nuit des temps. Cela prouve largement que le phénomène d'emprunt linguistique est un phénomène naturel qui contribue incontestablement à la richesse lexicale des langues. Les conquêtes coloniales religieuses et les échanges commerciaux ont été et sont restés une source continuelle d'emprunts pour la quasi-totalité des langues de la planète. Pour certains linguistes, ce phénomène est inhérent aux langues et aucune langue ne peut se targuer de n'avoir aucun emprunt au sein de sa propre nomenclature. C'est le constat du lexicographe français Bernard Quemada qui avance que : « *Une langue qui ne connaîtrait aucune forme de néologie serait déjà une langue morte, et l'on ne saurait contester que l'histoire de toutes nos langues n'est, en somme, que l'histoire de leur néologie* » (Quemada, 1971).

1. Problématique

Les emprunts sont généralement la première source de néologismes pour n'importe quelle langue. Cependant ce phénomène polarise souvent le monde politique, intellectuel et linguistique. Pour les uns, les emprunts aux autres langues est signe de bonne santé de la langue hôte et contribue généreusement à sa richesse lexicale. Pour les autres, au contraire, le phénomène d'emprunt linguistique est signe de détresse qui met au grand jour la pauvreté lexicale d'une langue. En outre, les emprunts étrangers altèrent la structure d'une langue voire même la culture qu'elle véhicule. C'est la raison pour laquelle il faut à tout prix les bannir tout en procédant à la création de nouveaux néologismes avec des éléments intrinsèques à une langue comme l'affixation comme un rempart aux emprunts qui proviennent d'autres langues. D'après ce constat, on peut résumer notre problématique sous la forme suivante : les emprunts sont-ils une source d'enrichissement pour une langue ? Ou bien sont-ils une source d'appauvrissement voire d'aliénation culturelle d'une langue ? Dans quel cas l'emprunt est-il avantageux pour une langue donnée ? Et dans quel cas il constitue une vraie menace ?

2. La prépondérance de la langue de Shakespeare

Dans cet article la plupart des emprunts ou néologismes mentionnés sont d'origine anglo-américaine. La raison est simple. L'hyperpuissance américaine, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans les domaines (économiques, technologiques, cinématographiques, militaires, culturels, sportifs, spatiaux), internet, réseaux sociaux), donnent à la langue de Shakespeare une aura internationale sans précédent et une hégémonie sur les autres langues.

La langue anglaise devient de loin la langue qui pourvoit les autres langues d'emprunts (anglicismes).

Les termes comme *franglais*, *denglisch*, *germish* et *spanish* en sont la démonstration incontestable de force de la langue anglaise et son vocabulaire a envahi la quasi-totalité des langues du monde.

3. Essais définitoires

Emprunt linguistique : « Acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue ; élément (mot, tour) ainsi incorporé » (Petit Robert, édition 1984). « Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne connaissait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts » (Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973).

Un emprunt c'est le fait que des locuteurs d'une langue empruntent et utilisent un mot appartenant à une autre langue pour diverses raisons. «Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts » (Dubois, 1999).

En linguistique, un emprunt est un élément de langue pris dans une autre langue. Le mot *Western* est un mot que le français a emprunté à l'anglais. Au cours de son histoire, le français a emprunté des mots à des langues avec lesquelles il était en contact. Ce phénomène d'emprunt, on peut le qualifier d'*universaux du langage* dans la mesure où il touche toutes les langues du monde. En effet, les langues s'empruntent réciproquement des mots.

Héritage et emprunt : On entend par héritage, les mots français issus du latin. On estime que 80 % du français provient du latin. Celui-ci se déformait au fil de l'Histoire et donnait naissance au français moderne. C'est ainsi que le mot latin *auscultare* évoluait pour donner un doublet en français. *Ausculter* d'origine savante et *écouter* d'origine populaire. L'emprunt comme l'on a déjà mentionné est emprunté à une autre langue à un moment donné de l'Histoire.

4. Les différents types d'emprunts

Il existe plusieurs types d'emprunts parmi lesquels il convient de citer :

L'emprunt lexical : C'est le fait d'emprunter une forme lexicale et de l'intégrer telle quelle dans une autre langue. C'est le cas de *Football, handball, basketball* empruntés par le français à l'anglais. « Il est à noter que les éléments étrangers sont presque toujours des substantifs. Ils peuvent, en effet, être francisés assez facilement à l'aide des déterminants français. Il va de soi qu'il est nettement plus difficile d'emprunter un verbe dont la flexion ne peut en aucune manière se marier avec la conjugaison française (...). L'adoption définitive des marques françaises est le signe de la francisation et le processus d'intégration au lexique français se manifeste aussi par la naissance des dérivés » (Nikaas-Salmnen, 2013).

L'emprunt sémantique : C'est le fait d'emprunter un signifié à une langue donnée et l'attribuer à un signifiant déjà existant dans la langue source. C'est le cas notamment de *souris* avec son nouveau sens (*dispositif manuel dont le déplacement horizontal entraîne celui du curseur sur un écran informatique*) emprunté à l'anglais depuis l'apparition et le développement de l'informatique et attribué au mot *souris* (petit mammifère rongeur de la famille des muridés dont l'espèce domestique est largement répandue) pour cause de ressemblance.

Les faux-emprunts : Certains mots existant en français ont l'apparence d'être des mots étrangers. Mais en réalité, ce sont des mots français. C'est le cas, par exemple, de *footing, parking* et *motocross*.

les emprunts syntaxiques : Ce genre d'emprunts se manifeste par l'emprunt de structures syntaxiques propres à une langue étrangère. Les *gestes barrières* est un calque sur l'anglais *barrier gestures* alors en réalité en français on doit dire les *gestes de barrières* (suppression de la préposition *de*).

L'emprunt phonétique : L'accent d'une langue étrangère peut se manifester lors de la prononciation de certains mots français. C'est le cas par exemple du mot *gymnastique* d'origine latine prononcé \dʒim.nas.tik\ ou lieu de \ʒim.nas.tik\ sous l'influence de la phonétique anglaise.

L'emprunt hybride : c'est un emprunt qui a subi une francisation en lui ajoutant un affixe français. C'est le cas notamment des mots d'origine anglaise qui se terminent « *ing* » qui ont vu ce suffixe se transformer en « *age* » (suffixe français « *doping dopage, forcing forçage, piercing perçage...* »).

L'emprunt orthographique : Certains mots de la langue anglaise influencent de façon incorrecte la graphie de certains mots français comme *connection* pour *connexion* et *dance* pour *danse*.

Le réemprunt : c'est un phénomène linguistique qui se manifeste lorsqu'un mot passe d'une langue sous forme d'emprunt à une autre puis elle va le récupérer. Le réemprunt peut subir des

modifications aussi bien sur le plan sémantique que graphique. C'est le cas du mot budget qui est passé de l'ancien français à l'anglais avant de faire un come-back en langue de Molière au XIX^{ème} siècle avec le sens actuel. Idem pour le terme *tennis* de l'anglais *tennis* provenant de la prononciation anglaise du mot français *tenez*. Certains linguistes attribuent à ce phénomène le concept de *mots voyageurs*, d'autres lui préfèrent le terme de *prêté-rendu*.

Les emprunts savants : Les emprunts savants sont formés par les lettrés et dans les milieux académiques et universitaires. Ils sont issus de l'anglo-américain par voie écrite. C'est le cas de *start-up*, *un scoop*, *feedback*, *brainstorming*, *Stagflation*, *Pacemaker*, *E-commerce*...

Les emprunts populaires : les emprunts populaires relèvent de l'oral et ils sont empruntés aux langues modernes comme l'anglais et l'allemand. Ils sont généralement utilisés dans des contextes non contraignants de la vie quotidienne. C'est le cas par exemple de *foot*, *lol*, *cool*, *fake*, *queer*, *gender*, *hard*, *topless*.

Les emprunts directs : un emprunt est dit direct lorsqu'il provient d'une langue étrangère quelconque pour finir sa course dans la nomenclature du français sans intermédiaire. C'est le cas notamment de *casting*, *best-seller*, *coach*...

Les emprunts indirects : c'est un emprunt provenant d'une langue par l'intermédiaire d'une autre langue puis de finir sa course en langue française. C'est le cas de la lexie allemande *schneewittchen* (blanche-neige issue du conte des frères Grimm) qui a donné en anglais *snow white* puis par calque en français *blanche-neige*.

5. L'emprunt et le néologisme

Le néologisme est un mot nouveau dans une langue donnée. Il peut s'agir d'un emprunt dans une autre langue. On peut le classer dans la case des néologismes empruntés en fonction de la motivation qui est à l'origine de leur création.

L'emprunt néologique objectif : c'est un emprunt lexical. On entend par néologisme objectif un emprunt nouvellement créé dans le but de dénommer un nouvel objet. *Selfie*, *Brexit*, *GIF*, *e-sport*, *e-mail*, *e-shop*. Chaque année, de nombreux mots sont ainsi inventés dans le dessein de désigner de nouveaux référents. Cependant, peu de ces mots intègrent le dictionnaire de la langue lors d'une mise à jour. La plupart intègrent seulement un dictionnaire de spécialité.

L'emprunt néologique subjectif : c'est une nouvelle création lexicale dans un souci stylistique. Elle relève généralement de la connotation. Les écrivains et les journalistes s'en donnent à cœur joie à la création de nouveaux mots. Des emprunts comme *buzzword*, *flexitariann cool*, *overbooké*, *boston globe*, *trumpism*, *trumpist*, *trumpistan*, *covidiot*, *bio-boom*, *cyber help*...

Cependant, ces emprunts néologiques subjectifs appelés aussi les néologismes d'auteurs ont une vie limitée et n'accèdent pas aux dictionnaires de la langue française.

L'emprunt et la néologie : En lexicologie, la néologie est un processus d'innovation et de formation de nouveaux mots dans une langue donnée. La néologie peut être un nouveau mot emprunté à une autre langue comme on l'a déjà vu précédemment ou un mot créé selon les procédés intrinsèques à une langue comme l'affixation.

La néologie lexicale (néologie de forme) : Ce type de néologie consiste à introduire une forme étrangère récente dans une langue donnée comme *fake news*, *deepfake*, *remake*, *brainstorming*, *supermarket*, *dancing*, *walkman*, *brexit*, *pacemaker*... ou fabriquer de nouvelles unités par le biais d'un procédé dénommé l'affixation à l'instar de retweeter, Twitter, blacklister... (en ajoutant la désinence verbale du premier groupe « er » aux emprunts anglais).

6. Le procédé d'affixation

Ce procédé consiste à fabriquer de nouvelles unités linguistiques en ajoutant des affixes, c'est-à-dire

à ajouter des préfixes et suffixes voire même des infixes.

La préfixation : C'est le fait de créer une nouvelle unité lexicale en lui ajoutant un préfixe. C'est le cas de *mini-job*, *mini-jobbeur*...

La suffixation : elle consiste à joindre à une base un élément qui se place à la fin du mot. C'est le cas de *facebookiste*, *youtubeur*, *instagrameur*, *selfier*, *googliser*...

À cela s'ajoute d'autres procédés comme :

La troncation : elle consiste à abrégé et supprimer plusieurs syllabes à un mot. C'est le cas de *dwich* = *sandwich*.

La siglaison ou acronyme : elle consiste à fabriquer un mot à partir des initiales d'un long énoncé. C'est le cas de « *RADAR* » fabriqué à partir de « *RA*dio *D*etection *A*nd *R*anging » et *OK* fabriqué à partir de *O* killed.

Transformer un nom propre en un nom commun : certains mots ne sont en réalité que le passage de certains noms propres avec majuscule en des noms communs avec minuscule. C'est le cas de *sandwich* issu du nom du comte *Sandwich*.

Les mots valise : ils consistent à fabriquer une nouvelle unité linguistique à partir des premières syllabes du mot puis des dernières syllabes d'un second mot. C'est le cas par exemple de *denglish*, de *deutsch* + *english* et *spanish* de *english* + *Spanish*

Néologie sémantique ou néologie de sens : ce type de néologie consiste à emprunter seulement un signifié et l'attribuer à un signifiant existant déjà dans la langue emprunteuse. C'est le cas par exemple de *souris* qui possède un nouveau sens emprunté à l'anglais depuis l'invention de l'informatique. Et *intelligence* qui signifie en français personne dont les facultés intellectuelles sont très développées puis on a lui superposé le sens anglais qui signifie en secrète complicité (avec quelqu'un ou l'un avec l'autre) *être d'intelligence avec l'ennemi*.

Le calque : emprunt à une langue étrangère par transposition littérale comme *chemin de fer* d'après l'anglais *railway*.

7. L'intégration des emprunts en français

Un emprunt subit une transformation ou une francisation dès son intégration en langue française. Ce processus se manifeste d'autant plus que le mot intégré est de plus en moins ancien.

Au niveau de la prononciation, la première modification que subissent les emprunts est sans doute la prononciation. En effet, certains phonèmes qui existent dans une langue sont absents dans une autre. Un locuteur a tendance à remplacer le phonème de la langue cible par le phonème le plus proche de la langue source. Ainsi que l'accent qui se manifeste avec force dans certaines langues comme l'italien et l'espagnol a tendance à se dissiper dès qu'elle s'introduit en français. Idem pour certaines langues qui font distinction entre voyelles longues et brèves et qui voient cette distinction s'efface en français. « Par exemple, le mot *Lied* prononcé avec un [i] long en allemand se prononce avec un [i] bref en français. Par ailleurs, si un phonème est inconnu, il est remplacé par le phonème le plus proche. Les anglicismes en *-ing* sont le plus souvent prononcés [ing] et non [iŋ] comme en anglais », "Emprunt." Microsoft® Encarta® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008.

Au niveau de l'orthographe, lorsqu'un emprunt s'introduit en langue française, sa graphie s'adapte au fil du temps à l'orthographe française. Cette mise en conformité est plus grande d'autant que le mot emprunté à une autre langue possède le même alphabet que le français. Si l'emprunt s'effectue avec une langue dont l'alphabet est différent du français, le mot emprunté subit une translittération. Celle-ci est un procédé qui consiste à substituer le graphème de la langue cible par un graphème de la langue source sans prendre en considération sa prononciation.

« L'emprunt s'intègre également en conformant sa forme graphique au système du français. Tout d'abord, lorsqu'un emprunt est fait à une langue écrite dans un alphabet autre que l'alphabet latin, il

fait nécessairement l'objet d'une translittération : à chaque lettre ou signe de la langue source, on fait correspondre une lettre ou un graphème en alphabet latin qui est le reflet le plus proche du phonème transcrit. Pour les langues ayant le même alphabet que le français, l'emprunt se fait généralement avec sa graphie d'origine. Ce n'est qu'au fil des années que la graphie évolue pour s'adapter au système français. On a par exemple emprunté au XVI^e siècle *ghirlanda* à l'italien ; les dictionnaires au XVII^e siècle enregistrent les deux graphies : *ghirlande* et *guirlande* ; au XVIII^e siècle, seule la forme *guirlande* est retenue.

Cette francisation entraîne inéluctablement des hésitations : deux, voire plusieurs formes existent pour un même mot. Aussi les « Rectifications de l'orthographe » parues au Journal officiel du 6 décembre 1990 encouragent-elles les francisations : « dans les cas où existent plusieurs graphies d'un mot emprunté, on choisira celle qui est la plus proche du français (exemples : des *litchis*, un enfant *ouzbek*, un *bogie*, un *canyon*, du *musli*, du *kvas*, *cascher*, etc.) ». De même, on préfère accentuer le *e* quand il se prononce /e/ (référendum plutôt que *referendum*, *désidérata* plutôt que *desiderata*, etc.) », "Emprunt." Microsoft® Encarta® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008.

Au niveau morphologique, à ce stade, on s'intéresse particulièrement à la formation du féminin et du pluriel des adjectifs et des noms. Cette formation s'effectue en conformité des règles de la langue source ou de la langue française ?

Pour le pluriel, la marque de langue source fait concurrence à celle du français. C'est le cas de *caméraman* qui fait son pluriel comme en français en ajoutant un « s » *caméramans* ou comme en anglais *cameramen*. Idem pour les mots empruntés à l'italien comme *scénario* qui fait son pluriel en respectant la règle française des *scénarios* ou conserver le pluriel italien des *scénarii*.

Quant au féminin des emprunts, ceux-ci restent généralement invariables en raison des modifications que subissent les mots au féminin comme le doublement de consonne. Les emprunts semblent incompatibles avec ces changements morphologiques. C'est le cas par exemple de l'adjectif *zen* dans *une sage femme zen*, *hard* dans *une histoire terriblement hard*, *topless* dans une danseuse *topless*. « Le problème se pose essentiellement pour les noms et les adjectifs : comment former leur féminin et leur pluriel ? Selon les règles de la langue source ou selon les règles du français ? Pour le pluriel, dans la plupart des cas, on applique facilement la marque en -s (des *casinos*, des *anoraks*, etc.). Cependant, il existe un certain nombre de mots où le pluriel de la langue source fait plus ou moins concurrence au pluriel français. C'est le cas notamment des pluriels en -es anglais que l'on rencontre aux côtés du -s français : des *whiskys* / des *whiskies*, des *matchs* / des *matches*, etc. C'est également le cas pour les mots italiens ou latins empruntés sous la forme du pluriel et pour lesquels on hésite donc à mettre une « deuxième » marque de pluriel. Ainsi, les dictionnaires enregistrent souvent des mots tels que *confetti*, *lasagne*, *desiderata*, *addenda* comme étant invariables. Cependant, dans l'usage, la forme en -s au pluriel n'est pas rare : des *spaghettis*, des *lasagnes*, des *addendas*, etc. Les marques du féminin quant à elles ont plus de mal à s'imposer et généralement, l'emprunt reste invariable : la littérature *yiddish*, une attitude *zen*, une *punk*, etc. Cela s'explique sans doute par le fait que dans notre système l'adjonction du *e* au féminin s'accompagne souvent d'autres transformations (changement de consonne finale, doublement de la consonne, passage de -er à -ère, etc.) et que les finales des emprunts se prêtent difficilement à ces transformations », "Emprunt." Microsoft® Encarta® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008.

8. Les motivations d'un emprunt

- Un emprunt est motivé par l'apparition de nouveaux objets (ordinateur, logiciels, etc.) ou de nouveaux concepts (*Brexit*, *Frexit*, *bitcoin*, *burn-out*, *casting*, *best-seller*...). L'essor économique et technologique nécessite la création de nouvelles dénominations pour désigner les nouveaux référents issus d'une autre civilisation.
- Les langues ont tendance à emprunter des mots à des langues qui ont eu au cours de l'Histoire un

prestige et un rayonnement culturel et civilisationnel. C'est ainsi que le français a emprunté à l'arabe plusieurs mots au Moyen-âge (*amiral*) et à l'italien XVI siècle (*piano*). La prépondérance américaine dans tous les domaines favorise les néologismes d'emprunt, c'est-à-dire les anglicismes au XX siècle à l'image de (*Walkman, jazzman, street-art*). Ce phénomène d'emprunts peut affecter tous les domaines de la vie ou a contrario touché un secteur bien particulier (la cuisine, la musique...).

- Un emprunt est dû dans certains cas à l'effet de la mode et de la civilisation. Lorsqu'un sujet parlant veut être à la mode, il emprunte des mots à des cultures jugées prestigieuses. Le linguiste français Claude Hagège dans son essai *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures* pense que le recours aux emprunts anglais ne répond à aucun cas à un besoin d'enrichir son vocabulaire, mais tout simplement à un désir d'être au diapason de la modernisation américaine. Hagège qualifie ce comportement linguistique de *Snobisme linguistique*. Quant au linguiste structuraliste danois Louis Hjelmslev donne le nom de *connotation (sens second et instable qui dépend largement du contexte et qui superpose le sens dénoté)* à ce phénomène d'emprunt « *Il parle de connotation lorsque le fait même d'utiliser telle ou telle langue qui a une signification. Ainsi, il prend l'exemple de l'écrivain Stendhal qui utilisait des mots italiens. Si le mot emporte effectivement une signification avec lui, le fait que ce mot ait choisi en italien exprime également quelque chose, qui, chez Stendhal, correspond à l'idée qu'il se fait de l'Italie : le pays de la liberté* », (Siouffi Gilles Dan Van Raemdonck, 2012).

- D'autres emprunts sont la résultante de la colonisation et de la religion. Le colonialisme crée une situation de contact linguistique entre la langue du colonisé et celle du colonisateur, ce qui favorise l'emprunt des deux côtés. Le cas algérien est le plus édifiant. Le parlé dialectal algérien est parsemé de mots d'origine française comme automobile prononcé (*tomobile*) et le français a emprunté à son tour certains mot à l'arabe à l'instar de *fellaga*. La religion aussi balise le terrain aux emprunts, la propagation de l'Islam a fourni plusieurs emprunts linguistiques à certaines langues comme le perse, le pakistanais et le berbère. Mackey note que : « Le christianisme favorisa le développement du latin, du grec et du syrien; le bouddhisme, l'étude du sanskrit, et l'islamisme, la propagation de l'arabe ».

- Le commerce et les échanges commerciaux entre les différentes nations étaient un catalyseur pour emprunter des mots à d'autres langues. C'est le cas du mot *banque* emprunté à l'italien au Moyen-âge et *tarif* emprunté à la langue arabe à la même époque.

- Les réseaux sociaux et les TIC ont eu un rôle primordial dans la propagation du phénomène de l'emprunt. La quasi-totalité des réseaux sociaux (facebook, Twitter, LinkedIn, Youtube...) sont des inventions américaines ce qui explique en grande partie certains emprunts comme : *Poke, stickers, liker, twitter, hacker, bitcoin, hackathon...*

9. La polémique autour des emprunts

Les emprunts notamment les plus récents (néologismes) ont bonne presse chez une panoplie de linguistes. Ce phénomène est vu comme la capacité de la langue de créer, d'accueillir et d'intégrer de nouveaux mots. Du coup ce phénomène est considéré comme source d'enrichissement lexical, donc comme quelque chose de positif.

Cependant les emprunts nouvellement admis dans les dictionnaires sont mal vus et n'ont pas bonne presse chez les puristes pour qui ces emprunts ont un effet néfaste voire une régression de la structure linguistique de la langue. Une langue truffée d'emprunts aux langues étrangères se transforme inexorablement vers un babélisme, c'est-à-dire une confusion ingénue voire un patchwork.

Entre ces deux visions diamétralement opposées, nous essayons d'établir certains critères qui permettent l'acceptabilité ou le refus d'un emprunt à une langue étrangère.

10. Quand un emprunt est-il le bienvenu en français ?

- Si l'emprunt vient combler un vide linguistique en français comme *shampooing*, *Chewing-gum*.
- S'il ne fait pas une sorte de concurrence déloyale aux mots français en renvoyant à la même réalité extralinguistique comme *trust*, *holding*, *start-up* en économie.
- S'il s'adapte aux règles de la langue française (phonétiques, sémantiques, morphosyntaxiques...), à l'instar de *dopage* au lieu de *doping*, *hacker* ou lieu de *hacker*.
- S'il est adopté par la société française et largement utilisé à l'image de *handball*, *basketball*.
- S'il procure une confiance chez un locuteur francophone en raison de son admission dans le dictionnaire français comme *dancing*, *night-club*, *Challenge*...
- Si la datation de l'anglicisme est très ancienne notamment dans les dictionnaires français comme *crash* et *dancing* qui datent de l'après la fin de la Seconde Guerre mondiale. Jean - Philippe Paradis appuie et approuve ces critères en avançant que « (...) je ferai remarquer que tous les mots anglais qui émaillent notre français commercial ne constituent pas des délits. Ainsi nous nous servons, pour désigner soit un mode de fabrication, soit une marchandise, ou même un vêtement, de certains mots anglais qui difficilement peuvent être bannis de notre langage, parce qu'ils n'ont pas d'équivalents français, ou bien parce qu'en France même l'usage les a acceptés. (...) Le commerce canadien peut donc se servir de ces mots (tennis, smoking, jersey, etc.), quand l'usage français les a reconnus et fait enregistrer dans les dictionnaires », Paradis, 1907).
- L'anglicisme est persona non grata en français si l'un des critères suscités fait défaut et si sa présence est inutile au sein de la langue française. C'est le cas de *non-stop* dans la mesure où ce terme a des équivalents en français, à savoir *ininterrompu*, *continu*. Il est de même pour *Kit de soirée* dont le français possède une nuance dans son emploi correct : *Ensemble de soirée* ou *cluster* qui fait une concurrence déloyale pour *foyer épidémiologique*. Jean Darbelnet va dans ce sens dans son *Regards sur le français actuel* en affirmant que : « Tout anglicisme qui ne tient pas compte des ressources du français est à proscrire. Les trois quarts du temps, si on connaissait mieux sa propre langue, on n'éprouverait pas le besoin d'aller chercher ailleurs un ersatz de ce qu'on a déjà chez soi » (Darbelnet, 1976).

Conclusion

Le phénomène d'emprunt à d'autres langues est un phénomène qui existe depuis la nuit des temps. Les langues s'empruntent mutuellement. L'histoire des langues et l'étymologie en est la parfaite illustration. Nous pouvons avancer sans aucune hésitation que le phénomène d'emprunt est phénomène naturel qui affecte toutes les langues du monde et contribue indiscutablement à l'enrichissement d'une langue de surcroît lorsque l'emprunt vient combler une lacune lexicale pour dénommer une nouvelle réalité extralinguistique et sans entrer en concurrence déloyale avec une lexie porteuse du même sens et renvoie au même référent. Nous pouvons néanmoins avancer qu'emprunter constitue une menace lorsque l'emprunt nouvellement admis fait une sorte de concurrence déloyale à une lexie se trouvant déjà dans la langue hôte et renvoie au même référent. Dans ce cas-là, la suppression de l'emprunt semble la seule solution efficace pour les lexicographes. Cependant, les lexicographes sont confrontés à un dilemme de taille à savoir : l'usage. Un emprunt s'il est largement répandu chez les locuteurs d'une communauté linguistique devient de facto une lexie que l'on doit accepter au sein de la langue. Malgré l'imposition du terme *baladeur* dans le but de le substituer à l'emprunt *walkman*, celui-ci continue de circuler entre les locuteurs français durant les années quatre-vingts.

Bibliographie

1. Aino Nikaas-Salminen (2015), *La lexicologie*, Paris, Armand Colin.
2. Colpron Gilles (1970), *Les anglicismes au Québec*, Montréal, Beauchemin
3. Darbelnet Jean, (1967), *Ressources néologiques du français contemporain*, Meta, 2, 4,
4. DARBELNET, Jean (1963). *Regards sur le français actuel*, Montréal, Beauchemin.
5. Etiemble René (1964), *Parlez-vous franglais ?* Paris, Gallimard
6. Koessler Maxime (1975), *Faux amis des vocabulaires anglais et américain*, Paris, Vuibert
7. Quemada, Bernard (1971), *À propos d'une politique de la néologie : essai de délimitation des objectifs et des moyens d'action*, Paris, 12 p. Communication présentée au Colloque international sur la néologie lexicale dans la francophonie, Paris, 11 au 13 mai 1971.
8. PARADIS, Philippe-J. (1907), « *Notre langage commercial* » dans *Bulletin du parler français au Canada*, vol. 5, n° 6, février.
9. Cédérom : Collection Microsoft® Encarta® 2007 [CD].
10. Sitographie : <https://prezi.com/a9iszxcyfjvg/le-bilinguisme/>

Le travail psychique de victime

Boucherit Saci
Maître de Conférence, Université Badji Mokhtar Annaba

Abstract

Victim's psychic work

It will first be a question of identifying the main approaches developed by the authors in an attempt to account for the psychic processes at play in this post-trauma and the main theoretical and clinical questions they raise, in order, in a second time to strive to go beyond them. To do this, we will borrow from S. Freud the notion of reality test as he developed it with regard to mourning, in order to project its principles onto the field of trauma.

Keywords : victim ; psychic ; post-trauma ; shame.

Introduction

La question qui va nous occuper maintenant est donc celle de l'après-trauma. Formulons-la ainsi : l'événement a de toutes les façons, qu'il ait été traumatique ou non, fait problème, et nous l'appréhenderons désormais comme une véritable épreuve, celle impliquée par un impératif à ré-êtré, par la nécessité de recréer de l'existence avec, et malgré, la présence insistante et mortifère des ruines laissées qu'il a laissées : contre la tentation létale.

La nouveauté, nous l'avons vu, est aujourd'hui les formes collectivement conçues pour soutenir ce ré-êtré : la victimité dans ses multiples dimensions. Il en va ici du registre proprement institutionnel de toute reconstruction : elle passe par les prescriptions collectives qui à la fois donnent sens à l'expérience et l'étayent. C'est la leçon que l'on doit retenir de la victimologie clinique et de la psycho traumatologie : la dimension constitutionnellement politique du trouble ou de la souffrance, et de leur surmontement possible.

C'est pour cette raison que nous devons faire un long détour par une analyse du processus judiciaire, afin de montrer qu'appréhendé comme un ensemble de processus de constitution des positions d'auteur et de victime, en termes de culpabilité et responsabilité juridiques, il ouvre à une intelligence possible des enjeux psychiques propres à l'après-trauma, celui-ci vu à partir d'une des modalités sociales collectivement privilégiée de restauration. La modélisation que nous en proposerons, nous permettra en effet de mieux appréhender les difficultés que certains sujets victimés présentent durant le parcours judiciaire et au-delà.

Cependant nous verrons, qu'ainsi défini, le travail d'assomption et d'intégration de ses procédures que tout parcours judiciaire implique s'avère formellement similaire au travail psychique auquel, en raison de cette épreuve de réalité qu'a constitué l'événement, est confronté, ne serait-ce qu'un instant, tout sujet victimé. Car qu'il y ait procédure ou non, celui-ci se trouve mis en demeure de soutenir quatre dilemmes essentiels, constitutifs de ce que nous dénommerons désormais le travail psychique de victime, véritable équivalent d'un procès intérieur qu'il instruit en lui et pour lui, à charge et à décharge.

1. L'après-trauma. Éléments pour une clinique de la victimité

Comment les auteurs ont-ils rendu compte de ce qui se dessine comme un travail psychique particulier propre à l'après-trauma ? A l'aide de quelles notions ont-ils tenté de l'appréhender et de le formaliser ?

Nous allons voir que deux notions principales se partagent aujourd'hui le champ de cette clinique de la résistance psychique aux effets du trauma : la culpabilité principalement, et plus récemment la honte.

2. La culpabilité, les culpabilités. Un travail de la culpabilité ?

Évoquons d'abord les sentiments dits de culpabilité très souvent exprimés par les sujets et qui peuvent les amener à s'imputer tout ou partie de la responsabilité de la survenue de l'événement dont ils ont été victimes. Sous ce terme de culpabilité est en fait regroupé tout un ensemble d'observations hétérogènes renvoyant manifestement à des niveaux de fonctionnement psychique tout aussi divers (Damiani, 1997) :

les sentiments de culpabilité explicitement exprimés par le sujet, donc non inconscients, consistant en des auto-reproches multiples quant à son comportement durant l'agression (ne pas avoir su se défendre, ne pas avoir été assez vigilant...), ou après (de manquer de la force nécessaire pour d'en sortir, d'y penser sans cesse...), voire même bien avant l'événement, selon le mécanisme décrit par L. Crocq sous le terme d'« illusion rétrospective » consistant en une réinterprétation de leur passé au regard de l'événement traumatique. (Crocq, 2007).

- la culpabilité œdipienne : elle représente pour F. Lebigot le mode de dégageant par excellence du registre du traumatique, l'angoisse de castration offrant une issue à l'angoisse de néantisation à laquelle le trama a renvoyé le sujet.

- la culpabilité du survivant qui a été pour la première fois observée et décrite chez les survivants des camps nazis et que l'on peut retrouver, éprouvée de façon plus ou moins intense, chez nombre de victimes d'événements impliquant d'autres personnes.

- la « culpabilité originare » liée au fait que le traumatisme a renvoyé le sujet au stade archaïque des premières expériences de jouissance, retour éprouvé comme une transgression majeure engendrant un vécu aigu de faute dont le sujet ignore l'origine. (F. Lebigot, 2005).

Mentionnons également les réflexions de D. Cremniter qui s'attache, dans le prolongement des thèses de F. Lebigot et C. Damiani, à différencier la culpabilité et la faute : la première, revoie à l'imaginaire du sujet, expression d'un vécu de transgression (celle d'avoir vu ou entendu ce qui n'aurait jamais dû être), la seconde à l'éventuelle réalité d'une faute juridiquement sanctionnable chez l'un des protagonistes de l'événement. Il écrit ainsi : « A cette culpabilité imaginaire se rajoute la notion de faute réelle qui envahit la problématique du sujet, phénomène particulièrement en jeu lors de catastrophes accidentelles. » Ce à quoi il adjoint les formes de culpabilité empruntant des voies d'expressions autres, comme la projection sur autrui (au lieu d'une intériorisation) ou encore la recherche d'une faute chez ce dernier, et enfin le déni de toute culpabilité. (D. Cremniter, 2004).

Ces fantasmes ont une double fonction : d'une part, atténuer l'impact traumatique du traumatisme le sujet devenant actif là où il subit passivement, et, d'autre part, rendre possible et rendre compte d'un mouvement d'appropriation (le sujet devenant sujet d'une histoire étrangère qui s'impose à lui). On peut dire, en effet, que si le sujet est coupable de ce qu'il subit, s'il y est pour quelque chose, si l'événement est justifié, le traumatisme est alors moins traumatique, et il est par ailleurs, maîtrisé, contrôlé, car approprié par le sujet.

C'est en ce sens que pour ces auteurs il faut penser un véritable « travail de la culpabilité » en ce qu'elle « impose un travail psychique » et représente en elle-même « un travail psychique ». (Ciccione A., Ferrant A. 2009, 164).

Nous y reviendrons, mais l'on ne peut qu'être frappé, et gêné, de la multiplicité des significations accordées à la notion de culpabilité.

3. Le travail de la honte

Certes tous les auteurs relèvent que Freud s'est très peu intéressé à la honte et qu'il l'a très clairement située, dans le cadre des Trois essais, du côté des processus de formation du sur-moi ; mais que, parallèlement, il y avait eu recours de loin en loin, dans des perspectives sensiblement différentes et très certainement en lien avec le développement du concept de narcissisme, sans pour autant y consacrer une véritable réflexion. (C. Damiani, 2005, 239)

L'on peut penser que les avancées métapsychologiques qu'a connues la question aujourd'hui devenue centrale du narcissisme ne sont pas sans rapports avec l'importance nouvelle accordée à la honte, et que celle-ci trouve, dans son cadre, une place et un sens bien plus importants qu'elle ne pouvait en avoir dans celui de la formation du sur-moi, où la culpabilité, en lien avec le refoulement, tenait, si l'on peut dire, toute la place. Cela a conduit à la distinction du Sur-moi et de l'Idéal du moi, la culpabilité étant par la plupart des auteurs rapportée au premier, la honte au second.

C'est dans cette ligne théorique que se situent clairement de nombreux travaux, dont celui récent de C. Janin dont le projet explicite est de « proposer les bases d'une véritable métapsychologie de la honte ». L'auteur d'ailleurs conteste cette opposition Sur-moi/idéal du moi et argumente pour celle entre « honte primaire » et « honte secondaire », sur le modèle freudien de l'angoisse tel qu'il est développé dans Inhibition, symptôme et angoisse.

3.1. Les champs cliniques de la honte

Ce qui frappe, au moins chez des auteurs d'ouvrages comme Tisseron, Scotto di Vettimo Ciccone et Ferrant... et, dans un autre registre, V. De Gaulejac, ou encore d'articles comme celui de Briole ou de Selz pour ne citer que ceux-là, est la perspective essentiellement clinique dans laquelle ils se situent, suivant laquelle ils s'efforcent d'appréhender et de décrire des registres d'expérience, des configurations cliniques, des parcours de vie, etc., dont ni l'angoisse ni la culpabilité ne sont à même de restituer les particularités.

Evoquons brièvement le champ clinique de la honte tel qu'il se présente chez ces auteurs. Deux grands axes en ressortent :

- celui des expériences traumatiques et de leurs retombées : inceste familial, traumatisme sexuel, exil chez Scotto di Vettimo ; survivance des camps, torture, violences familiales chez Tisseron; inceste et incestualité, traumatismes chez Ciccone et Ferrant, etc.
- celui des humiliations sociales et de l'exclusion : illégitimité, rejet, déchéance, exclusion chez De Gaulejac ; handicap et maladie chez Ciccone et Ferrant ; secrets familiaux chez Tisseron, etc.

3.2. La dimension d'altérité des expériences de honte

Qu'appréhende donc la honte que ne saurait le faire la culpabilité ? C'est à J.-P. Sartre, dans L'être et le néant, que l'on doit la démonstration que toute expérience de honte est une certaine expérience d'autrui, quand bien même il est intériorisé : « la honte dans sa structure première est honte devant quelqu'un » Il ajoute :

Je viens de faire un geste maladroit ou vulgaire : ce geste colle à moi, je ne le juge ni ne le blâme, je le vis simplement, je le réalise sur le mode du pour-soi. Mais voici tout à coup que je lève la tête : quelqu'un était là et m'a vu. Je réalise tout à coup toute la vulgarité de mon geste et j'ai honte. Il est certain que ma honte n'est pas réflexive, car la présence d'autrui à ma conscience, fût-ce à la

manière d'un catalyseur, est incompatible avec l'attitude réflexive: dans le champ de ma réflexion je ne puis jamais rencontrer que la conscience qui est mienne.. Or autrui est le médiateur entre moi et moi-même : j'ai honte de moi tel que j'apparais à autrui... La honte est, par nature, reconnaissance. Je reconnais que je suis comme autrui me voit. (Sartre, 1943).

La honte est, pour Sartre, expérience d'un « pour-soi pour-autrui ». Et c'est bien cette dimension d'altérité qui est omniprésente dans la honte : elle peut être contagieuse et ne pas être le seul apanage de celui qui la vit ; l'on peut faire honte à quelqu'un, éprouver de la honte pour un autre ; l'on peut être honteux de se voir être vu, comme avoir honte de ce dont l'on a été le témoin passif. Scotto di Vettimo ne dit pas autre chose :

En tant qu'éprouvé narcissique, la honte serait plus pernicieuse et plus coûteuse pour l'économie et la dynamique psychique du sujet, car elle révèle une véritable défaillance de l'appareil moïque, une perte de contrôle des fonctions défensives du moi, devant témoin. Ce qui devait être caché, maintenu intime, est brutalement dévoilé et montré. Alors que la culpabilité vient, dans une perspective classique, du rapport à la loi, de l'éventuelle transgression de cette loi et de la peur de la sanction. En ce sens, elle se réfère surtout à des exigences verbales, des interdits et des critiques. Au contraire de ce qui se passe dans la culpabilité qui est facilement confiée, la honte « fait honte » et entraîne le sujet à se taire. A la monstration de la culpabilité dans un but d'expiation, s'oppose la honte comme renvoyant le sujet à lui-même, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il imagine que les autres ont de lui. (Scotto Di Vettimo, 2006).

3.3. Hontes et honte : les deux faces de la honte

La clinique de la honte, telle qu'elle s'observe dans les problématiques traumatiques et d'exclusion, apparaît toujours double. Ainsi pour S. Tisseron, elle a toujours deux faces :

La honte a donc toujours deux significations opposées qui s'affrontent en proportions variables selon les personnes, les actes et les situations : une signification tragique et une signification rédemptrice. Dans la première, la honte est le signe vécu de la marginalisation : celui qui l'éprouve s'est déjà en quelque sorte retranché du genre humain. Dans la seconde, au contraire, la honte est le signe que le divorce avec l'humain n'est pas encore consommé : ressentir la honte, c'est éprouver que l'on n'est pas totalement passé de « l'autre côté », là où la honte serait nommée par les autres sans plus être éprouvée par soi. (Tisseron, 1992).

Ainsi se révèle une contradiction essentielle de la honte : structurante par certains aspects, elle est déstructurante par d'autres. (Tisseron, 1992).

D. Scotto di Vettimo quant à elle, évoque son expérience comme étant fondamentalement paradoxale, car elle « permet à la fois de se maintenir comme sujet » et « à la fois ramène celui qui la subit à une impossibilité de la refouler ».

Face à cette réalité ressentie de plus en plus insupportable, l'apparition de la honte dans l'après-coup marque une tentative conjointe de penser le trauma et de continuer à s'éprouver comme sujet... Or, c'est précisément dans cette dynamique d'apparition de la honte qu'il est capital d'y comprendre la tentative du sujet d'une réappropriation de sa subjectivité. (Scotto Di Vettimo, 2006).

Dans ce second temps, la honte permet au sujet de se ressentir honteux, d'où une « honte de la honte ».

Quant à Ciccone et Ferrand, ils font la même observation : « La honte signe un rejet hors de la communauté, mais elle est aussi, en contrepoint, ce qui permet de renouer le lien intersubjectif ».

C'est ce que S. Amati avait déjà relevé au long du processus thérapeutique avec des sujets torturés : Je considère que les sentiments de honte sont un autre signal de la résistance que le moi oppose à la corruption qu'on a voulu lui imposer. Dans ces processus psychothérapeutiques, les sentiments de honte apparaissent quand le patient est en train de sortir de sa symbiose avec le monde

concentrationnaire qui l'a occupé, au moment où le patient récupère le sentiment de pouvoir choisir son propre comportement et se rendre à l'évidence des aspects.

Les sentiments de honte qui surgissent en premier sont ceux qui sont liés à la « perte de la face », à la perte de l'image qu'on s'est donnée de soi-même dans le contexte social naturel : par la suite se dévoile la honte devant les situations honteuses pour lesquelles le Moi de la victime n'avait pas d'anticipation ou prévision possible. (Silvia Amati, 1989).

Il faudrait trouver un terme pour dire que la honte de la honte n'est pas la honte, tout comme une honte non éprouvée ne peut être qualifiée comme telle : c'est de son absence dans les deux cas qu'il s'agit. Mais que peut être le négatif de la honte, comment nommer sa défaillance, ou son abolition ? C'est précisément ce que s'attache à différencier M. Selz, ou encore C Habib lorsqu'il écrit :

La crainte d'être vu, la crainte de s'exposer à la honte n'est pas une peur comme les autres : son contraire n'est pas le courage, mais le dévergondage... La pudeur se distingue donc de la crainte, n'étant la crainte de la honte ; et du même coup, elle se distingue de la honte : la honte est ce qui la borde. La honte sanctionne l'échec de la conduite pudique. L'on ressent de la honte, c'est qu'il s'est produit, chez soi ou chez un autre, un manquement à la pudeur. Celle-ci n'a pas suffi à régler les ours de l'échange, un accroc s'est produit. La honte est toujours disqualification de la pudeur, la preuve qu'elle n'a pas suffi. Du point de vue de la pudeur, la honte est un état limite et presque une pathologie : d'ailleurs on est saisi par la honte tandis qu'on est seulement retenu par la pudeur. La honte interdit le geste, la pudeur l'infléchit. L'une fige, l'autre freine. (Habib, 1992).

Autre versant possible de l'expérience victimale, ou autre modalité conceptuelle de théoriser les mêmes processus ? Dans tous les cas la honte ouvre à de nouvelles perspectives cliniques en mettant l'accent sur la dimension d'altérité.

Tout concourt à penser qu'il existe bien un travail de la honte, au sens d'un essai de restauration de la pudeur dont les éprouvés de honte sont le signe. Quant à la perte de la pudeur dont elle constitue un premier moment de restauration, elle apparaît comme essentielle dans la clinique des configurations psycho-traumatiques : elle ouvre une voie, très différente de la culpabilité, à leur compréhension, et à plus forte raison quand elle est « muette » et ne s'exprime dans aucun affect.

4. Les mécanismes de défense

Par contraste avec le champ psychanalytique qui en fait un usage abondant, la notion est très peu, voire pas du tout, usitée en victimologie et en psycho-traumatologie, où celle de stratégies de survie, ou équivalent, lui est préférée.

Il est vrai que même si son domaine a été étendu par certains auteurs à des modalités de défense contre des dangers externes, voir même à certains mécanismes adaptatifs, elle semble bien plus pertinente à la place que lui avait donnée Freud en lien avec les conflits internes, pour désigner les « procédés dont se sert le moi dans les conflits susceptibles d'aboutir à une névrose » et à l'analyse dont ils doivent faire l'objet dans le cadre de la cure. (Jacquet, C. Lhote, 2005).

Cela n'est guère étonnant car dans la clinique des sujets psycho-traumatisés ou victimisés, ces mêmes mécanismes sont la plupart du temps appréhendés, non comme des résistances aux progrès de la thérapie mais au contraire comme des modes de restauration d'une subjectivité effractée et plus ou moins en ruine. C'est ce que nous venons de relever concernant la honte et la culpabilité.

L'on doit malgré tout mentionner ici les apports de Ferenczi à la clinique de la confusion de langue, notamment avec les notions de déni, clivage, identification à l'agresseur..., dont nous pensons avoir déjà montré qu'elles relevaient d'un travail de cette nature, à la condition de les appréhender, non comme des modes de défense à l'égard d'un conflit interne, mais comme des modes de résistance contre un agresseur intériorisé de force.

5. La résilience

Une notion s'impose depuis quelques années en référence à la capacité de certains sujets à résister ou surmonter des expériences extrêmes et à faire montre, en d'autres termes, d'étonnantes aptitudes « auto-thérapeutiques » : la résilience.

La notion tient son origine à un changement de perspective fondateur et heuristique dans l'approche des retombées des événements traumatiques, sur ceux les ayant traversés. Traditionnellement appréhendés et analysés dans leurs effets vulnérabilisants, il s'agit au contraire, avec la résilience, de mettre en exergue les issues positives, que certains parviennent à trouver, en eux-mêmes et dans leur environnement, pour se dégager du trauma, voire tirer de la catastrophe une substance positive, sinon un enrichissement.

La résilience se présente ainsi comme l'envers des conceptions du trauma comme expérience destructrice irréversible, et il y a de façon sous-jacente à la notion une forme de philosophie de vie positive selon laquelle par exemple « tout ce qui ne tuerait pas renforcerait », ou qu'« il ne faudrait jamais abandonner la lutte car la résilience peut toujours survenir », ou encore que « le bonheur est toujours possible » pour reprendre le titre d'un ouvrage grand public; ou bien que, par exemple, les victimes d'inceste ou de maltraitance auraient le choix « entre le passage à l'acte et l'innovation culturelle » (B. Cyrulnik, 2001).

C'est aussi ce pourquoi, peut-on penser, S. Tomkiewicks nous prévient du risque d'un détournement idéologique de la notion qui consisterait à renvoyer chacun à sa responsabilité personnelle et à minimiser, voire occulter, les rôles pourtant essentiels du macro-environnement (et ses effets très concrets sur les souffrances psychiques individuelles), des politiques sociales et plus globalement de la reconnaissance et de la solidarité à l'égard des victimes. Au reste pour cet auteur, la résilience semble bien plus relever d'une éthique professionnelle que d'une capacité individuelle : « Bienveillance, empathie, recherche systématique des aspects positifs, aide à l'émergence des capacités latentes, valorisation des ressources individuelles et communautaires..., espoir que des progrès restent toujours possibles. » (Tomkiewicz, 2001).

Le problème est, qu'à cette logique, l'on est n'est pas loin de devoir assimiler la résilience à toutes formes possibles d'adaptation ou de survie, qu'elles soient ou non répréhensibles par la morale et la loi ou encore jugées pathologiques par la psychologie ; la résilience tend ici à se confondre avec les « pulsions de vie », y compris certaines formes de répétition, du moment que cela témoigne encore d'une lutte contre la « pulsion de mort ». Car dans cette logique qu'est-ce qui autorise à dire pathologique un déni prolongé ou plus généralement des formes de défenses amoindrissant les capacités d'adaptation et de souplesse psychique d'un sujet, s'il n'a eu d'autres ressources que celles-là et a su mettre à profit les seuls moyens qu'il avait à sa disposition ? Qu'est-ce qu'être non résilient, sinon mourir ?

Cyrulnik pourtant, s'efforce de différencier stratégies adaptatives et stratégies résilientes, seules les secondes pouvant être considérées comme véritablement positives : « Les facteurs d'adaptation ne sont pas des facteurs de résilience puisqu'ils permettent une survie immédiate mais arrêtent les développements et préparent souvent une cascade d'épreuves. » (B. Cyrulnik, 2001).

Mais comment apprécier la dimension résiliente ou « simplement » adaptative d'une défense ou d'une stratégie, quand les mêmes défenses et les mêmes stratégies peuvent être classées dans les deux catégories selon les sujets et, chez chacun, selon le moment de leur parcours existentiel auquel ils les développent ?

Bien souvent il en est proposé une définition tautologique, comme celle qui fit dire à Binet que l'intelligence était ce que mesurait son test ; mais au moins avait-il, lui, un outil de mesure autorisant les comparaisons entre sujets...

Car l'on aura beau multiplier les exemples de fonctionnements affirmés d'évidence résilients, quand la résilience fonctionne, l'on en est réduit à des hypothèses littéralement invérifiables sur ce qu'elle

est et comment elle opère, parce que rien ne peut venir les contredire (les falsifier aurait dit K. Popper). Ce d'autant plus qu'il ressort des études menées qu'un sujet « résilient » ne l'est pas de face à toutes formes de situations extrêmes ; la résilience n'est pas l'équivalent d'un facteur G.

Quant aux conditions d'acquisition de cette capacité de résilience, elles tendent à se confondre avec le développement normal de l'enfant, l'accent étant particulièrement mis sur le lien d'attachement à la mère, dans le prolongement des travaux de Bowlby, Spitz, etc. sur les liens précoces mère-enfant. À la question de l'acquisition de la résilience Cyrulnik répond : « À cette question je répondrai que le façonnement précoce des émotions a imprégné dans l'enfant un tempérament, un style comportemental qui lui a permis lors de l'épreuve de puiser dans ses ressources internes. (Porot, 1985).

L'autre grand point problématique est celui de la définition accordée à l'événement, qu'il soit d'ailleurs ponctuel ou durable, le spectre des qualificatifs allant d'événements de vie hautement risqués, au stress, à l'adversité, au malheur, aux influences pathogènes, jusqu'au traumatisme dont l'on ne sait d'ailleurs pas toujours clairement s'il désigne le potentiel délétère d'un événement, la réaction immédiate du sujet à celui-ci ou encore ses effets pathogènes au long cours, c'est-à-dire un mode spécifique symptomatique d'aménagement psychique : entre événement externe, catastrophe psychique et mode de survie, à la fois cause et conséquence de quel trauma parle-t-on ?

Partant, comment savoir sur quoi porte la résilience : sur le potentiel traumatique de l'événement, ou sur les effets psychiquement destructeurs de celui-ci ?

En conclusion de ce bref examen de la notion de résilience, nous pouvons faire nôtre la remarque de Lighezzolo et De Tychev : « Car pointer les principaux déterminants permettant à un sujet de faire face à un traumatisme laisse également au moins partiellement en suspens l'histoire de leur construction, et dans une perspective de remédiation, les procédures à mettre en œuvre pour en faciliter l'émergence ou soutenir un changement chez le sujet. (J. Lighezzolo, C ; De Tychev, 2004). La question est bien d'un point de vue clinique celle-là : en quoi et comment la description de processus résilients qui n'auraient pas été validés par l'observation des effets de leur carence peut-il apporter à une meilleure connaissance des ressorts possibles de l'aide psychologique ? Pour le praticien, le problème que pose la notion de résilience est de deux ordres :

- les critères font défaut pour une évaluation du caractère strictement adaptatif ou résilient des stratégies de « survivance » développées par un sujet ;
- comment œuvrer avec des sujets qui n'ont pas été d'eux-mêmes capables de développer leurs potentialités résilientes, s'ils en avaient ? Comment aider les autres à en acquérir ? Comment enfin aider les uns et les autres à se trouver des « tuteurs de résilience » et à les faire leurs ?

Tous modes d'adaptation peuvent remplir cet office pourvu qu'ils réouvrent à du conflit, leur caractère « résilient » tenant cette vertu, non à leurs propriétés positives, mais au rapport contradictoire qu'ils rendent à nouveau possible (Ciccone, 2009).

Mais là n'est sans doute pas l'essentiel qui est que la résilience se présente comme une alternative à la notion de trauma, et cela selon deux modalités qu'il nous faut maintenant distinguer, même si elles ne sont pas toujours clairement posées comme telles par ses tenants :

- l'accent mis sur l'après trauma et non sur le trauma lui-même : ce sont les issues ou modes de dégagement de l'expérience « traumatique » qui intéressent la résilience et dont le trauma ne peut rien nous dire. Comment ces sujets ont-ils pu se reprojeter dans leur propre existence ? La résilience se veut mettre l'accent sur d'autres formes d'issues spontanément développées par certains sujets qui, pour n'être sans doute pas dans les normes sociales, n'en sont pas pour autant à classer dans le registre de manifestations pathologiques.

- le trauma lui-même. Aux yeux des auteurs soucieux de ne pas banaliser l'expérience traumatique et attachés à juste titre à lui donner une définition rigoureuse (le trauma n'est pas le stress, etc.), chez Cyrulnik comme chez d'autres, la notion semble bien imprécise et recouvrir aussi bien un type de situation (notion de situation à haut potentiel traumatique par exemple) qu'un mode de réaction à

celles-ci, que la rencontre du sujet avec « son » trauma, id est les effets délétères de la façon dont il a vécu tel événement ou situation. Difficultés, traumas, événements stressants, etc., semblent être rendus équivalents et mis au même rang. En miroir, la notion de résilience est définie tantôt comme une capacité ou « une caractéristique intrinsèque au sujet », tantôt comme un processus, tantôt comme un résultat.

L'on peut y voir une carence conceptuelle, ou un moyen aisé d'éluder une question, mais l'on peut aussi l'analyser comme l'effet d'un changement de perspective qui ne se dit pas explicitement comme tel. Quel est ce changement de point de vue ?

Il consiste à se demander s'il est pertinent de ne traiter du « trauma » que comme trauma, c'est-à-dire de n'en avoir que le seul abord qu'en propose la psychopathologie ? Tout traumatisme est-il traumatique, c'est-à-dire rencontre avec le réel de la mort, pour n'en retenir qu'une de ses définitions les plus partagées ? ((Lighezzolo et De Tychev, 2004).

Si les théories de la résilience n'apportent guère de précisions quant à la nature des processus en jeu (ils sont rapportés aux capacités que le moi a acquies dans l'ontogenèse) quant à leurs modes d'action (un sujet n'est pas résilient face à toutes les formes d'adversité), au moins mettent-elles en exergue les possibilités « auto-thérapeutiques » spontanées du psychisme à faire face aux situations les plus extrêmes et à leurs multiples conséquences.

C'est à ce titre qu'un certain nombre de praticiens s'y réfèrent aujourd'hui et la rendent quasiment synonyme des ressources internes et externes sur lesquelles s'appuyer dans une perspective d'aide psychologique aux sujets psychotraumatisés, à savoir tout ce qui n'a pas été atteint par le trauma (C. Duchet, 2006).

6. Éléments pour une approche psychodynamique du syndrome de répétition

De nombreux éléments concourent à appréhender et analyser la symptomatologie psycho-traumatique dans une perspective psychodynamique comme autant de tentatives spontanément développées par le sujet pour lutter contre les effets destructeurs du trauma.

C'est notamment toute la question de la fonction du temps de latence considéré par les anciens auteurs comme un temps d'incubation et dont l'on sait aujourd'hui qu'il peut déboucher soit sur un retour à l'état antérieur, soit sur la survenue d'un syndrome psycho(traumatique). L'on peut donc penser qu'il consiste en une phase de lutte psychique contre l'envahissement traumatique et que le caractère positif ou négatif de son issue dépendra du succès ou de l'échec de celle-ci. La notion de « suppléances » développée par G. Briole (1994, 1995) à son propos va tout à fait dans ce sens.

Le syndrome de répétition quant à lui, a fait l'objet de notations théoriques très proches. A l'encontre de Freud (1920) qui l'avait essentiellement assimilé à l'une des manifestations de la « compulsion de répétition », d'autres auteurs, comme P. Janet ou S. Ferenczi, ont vu dans cette répétition une tentative de maîtrise d'un événement ayant débordé sur le moment les capacités d'intégration du sujet, tout en reconnaissant par ailleurs qu'elle témoignait d'une fixation problématique du psychisme au moment du traumatisme. L'on pourrait ainsi le considérer dans le prolongement de P. Janet comme une forme élémentaire et spontanée de tentative de récit fait à soi-même, c'est-à-dire de symbolisation, de représentation ou encore de mise en sens de l'événement, etc.. Le syndrome comme tel tient donc sa cohérence de ce que ses différentes manifestations s'explicitent par l'omnipotence et de l'omniprésence de l'événement, dont il forme autant de « répliques » en rendant possible un début de maîtrise.

Par exemple, pour reprendre les formes de répétition dégagées par L. Crocq, la dynamique présidant aux « ruminations » sur le sens et la cause de l'événement paraissent bien différentes de celle dont procèdent les « reviviscences hallucinatoires » : dans les premières, l'événement s'impose certes dans le présent, mais comme objet de questionnements idéiques sur son sens, alors que dans la seconde forme il s'impose dans un en-face, et se substitue pour un moment, de façon intrusive, à la

trame du présent dans un télescopage des temporalités et des mondes : il vient, comme un autre réel, en lieu et place de la réalité présente.

La forme hallucinatoire peut elle-même être distinguée de ce que L. Crocq dénomme la « reviviscence par illusion », dans laquelle un élément du réel de la situation présente, perçu tel quel par le sujet, se trouve décontextualisé, s'autonomise et devient partie d'une autre scène qui se trouve alors actualisée dans son ensemble ; alors que dans les formes hallucinatoires il semble que ce soit d'emblée la totalité de l'événement traumatique qui se présente, entraînant le sujet à y rejouer les mêmes comportements et à y éprouver les mêmes émotions.

Enfin, évoquons « l'agir comme si l'événement se reproduisait », qui peut être un « agir élémentaire telle une réaction de sursaut », phénomène que l'on peut rapprocher des phénomènes de tics traumatiques décrits par Ferenczi, en ce qu'ils engagent une réaction comportementale partielle que l'on ne retrouve pas dans la précédente forme. De plus, cet agir n'est pas assimilable aux formes hallucinatoires dans la mesure où ce n'est pas la scène que visuellement le sujet revit comme dans un film.

Quant aux symptômes dits « non caractéristiques », formant le troisième volet du syndrome, nous verrons plus loin comment ils peuvent être réinterprétés dans une perspective identique. Mais l'on peut mentionner à l'appui de notre propos qu'il a déjà été relevé leurs fonctions défensives en tant que modalités de lutte contre l'invasion par le syndrome de répétition. Cela semble tout particulièrement évident pour les symptômes dits phobiques, l'anxiété...

7. La victime et le processus judiciaire

Nous allons poursuivre cette revue de la littérature évocatrice d'un travail psychique en lien avec un événement ou une situation « traumatique » par l'examen des relations complexes qui peuvent s'instaurer entre les « victimes » et le dispositif social supposé aider activement à leur reconnaissance et leur restauration, à savoir la justice. Ce sont ici les travaux de C. Damiani qui feront référence (Damiani, 2001).

Ils mettent l'accent sur ce qui apparaît comme un double travail nécessaire de la part du victimé, ou du moins un travail sur deux « réalités » qui semblent se recouper et interférer sans cesse : la « réalité psychique » et la « réalité judiciaire », bien qu'elles soient considérées par l'auteur comme totalement indépendantes l'une de l'autre.

Deux spatialités, l'une interne, l'autre externe, se dessinent, définies par des enjeux distincts génératrices de positionnements problématiques impliquant des modes de travail et de résolutions propres. Mais sur quoi se fonde une telle opposition ?

Tout concourt ainsi à penser deux réalités comme une rationalisation seconde, ou la visée idéale, d'un dispositif d'aide à deux versants puisque, chez les victimes traumatisées, elles semblent interférer sans cesse, et cela de façon problématique :

- la réalité psychique est définie comme « la conjonction entre la réalité de l'acte subi par le sujet et sa traduction interne, sa réécriture intérieure » (Damiani, 2003).
- la culpabilité psychique pourra trouver un « exutoire efficace » dans une « culpabilité partagée qui l'aidera à renoncer à la toute-puissance de sa culpabilité qui le dispose à se croire à l'origine de tout ». (Damiani, 2005) ;
- les thérapies sont dites « très dépendantes de la réalité et des aléas de la procédure » (Damiani, 2005) ;
- attentes multiples et illusives que le procès réponde « aux questions de l'intrapsychique » (Damiani, 2005, 03). Il existe notamment, chez certaines victimes, « un besoin « fondamental » d'un coupable extérieur » (Damiani, 2005) ;

- les « fonctions pacificatrices et réparatrices » du procès pénal « ne pourront s'exercer si la victime fait l'économie d'un cheminement personnel et qu'elle persiste à « externaliser le conflit », au détriment d'un conflit intrapsychique » (Damiani, 2005) ... ;

- elle devra également « donner un sens symbolique à la réparation », réparation qui n'est qu'un « étayage dans la réalité » (Damiani, 2003).

Ainsi, là où, en théorie, la dualité irréductible de l'expérience victimale est affirmée, en pratique, par contre, elle semble devoir faire systématiquement l'objet d'une désintrinsication que le travail d'accompagnement à deux versants, l'un psychanalytique, l'autre d'accompagnement de la victime dans son parcours judiciaire, menés conjointement par des professionnels différents, tente d'assurer :

- d'un côté l'accompagnement psycho-judiciaire, qui s'attache à contenir les effets problématiques qu'une réalité psychique traversée par des mouvements extrêmes tend à occulter dans sa cohérence et ses objectifs propres, et dont les effets positifs potentiels ne surviendront qu'à la condition de n'en pas faire une scène psychique ;

- de l'autre côté un travail psychothérapique qui tente lui aussi d'instaurer son cadre et de ménager un espace d'élaboration personnelle qui ne dépende pas que des aléas de la procédure.

Il s'agit donc bien, implicitement, de soutenir la nécessité d'un dispositif d'accompagnement à deux niveaux, aussi indispensables que disjoints : psychologique dans une référence au modèle psychothérapique, judiciaire dans un accompagnement au plus près d'un parcours et de son iatrogénie propre, à savoir les risques de sur-victimisation ou de trauma second.

8. Le travail du pardon

Ressortissant a priori bien plus d'une catégorie de la réflexion stricto sensu morale que de l'étude classique des processus psychiques, la notion de pardon doit ici sa place à ce qu'elle a donné lieu, ces dernières années, à plusieurs travaux en lien avec la question victimale. Dans cette perspective, son introduction par les auteurs se justifie de ce que le pardon constituerait une issue possible aux sentiments de haine et de vengeance susceptibles d'étouffer littéralement le victimé, enfermé dans ses « ressentiments » (Vaillant, 2001).

Avouons-le sans détour, je n'en ai ni l'envie, ni le talent, ni la conviction. Il m'est impossible d'accepter un parallélisme qui me ferait longer la même route que cet homme qui me fustigeait de son nerf de bœuf. Je ne veux pas devenir le complice des mes bourreaux. J'exige au contraire qu'ils se nient eux-mêmes et me rejoignent dans cette négation (J. Améry, 1995).

Et ajoute-t-il « il ne s'agit pas de vengeance, pas plus que d'expiation », car « l'expérience de la persécution était celle d'une extrême solitude » et « celui qui a été soumis à la torture est désormais incapable de se sentir chez soi dans le monde ».

Cependant, les auteurs qui s'y sont intéressés se sont tous attachés à le dégager de ses connotations religieuses et morales pour tenter de le faire accéder à la dimension d'un processus ou plus exactement d'un travail intérieur singulier auquel, même s'il ne prend pas toujours la forme usuelle de ce que l'on entend par pardon, tout victimé se trouve à un moment ou à un autre confronté. C'est même, pour un auteur comme M. Vaillant, l'aboutissement d'un processus de dégagement, terme d'un cheminement et d'une maturation intérieurs qui, dans la configuration particulière dans laquelle elle l'étudie, -celle du pardon accordé aux enfants à leurs parents-, semble permettre d'accéder à une pleine libération, non seulement du victimé, mais aussi de ses propres enfants. L'auteur se défend certes d'en faire une obligation, ne cesse d'en affirmer le caractère de choix strictement personnel, il n'empêche, tout concourt à en faire la forme la plus aboutie et libératrice d'un passé non dépassé, y compris pour les générations futures.

M. Delage, dans un article dont le titre situe on ne peut plus clairement la perspective dans laquelle il se situe, *Le pardon est-il une notion utile en psychothérapie ?*, le définit-il comme une forme de don échappant aux règles communes de la réciprocité dans la mesure où, quand bien même il se joue

dans la relation, il ne procède ni d'une amnistie, ni d'une excuse accordée à un auteur, ni d'un oubli ; il apparaît bien plus comme une « fermeture à l'échange » tant il n'est pas un don appelant un à un contredon, ou encore invitation à la restauration d'une relation au sein de laquelle il solliciterait l'expression d'un repentir, ou équivalent, de la part de celui à qui il semble s'adresser : il est a priori « gratuit ». De même M. Vaillant en souligne la nature parfois secrète et non formulée, ainsi que le fait qu'il puisse s'adresser, avec de semblables effets d'apaisement, à des personnes disparues (Delage, 2004).

On le voit, la référence au modèle anthropologique du don de M. Mauss, auquel M. Vaillant fait également référence, ne répond que très imparfaitement à ce que semble engager spécifiquement le pardon et oblige très vite les auteurs à s'en démarquer : le pardon n'est au fond aucunement une question d'ordre relationnel, à la grande différence de l'indemnisation qui elle, on le verra, implique toujours un échange. Affaire entre soi et soi, l'on est bien près de penser, avec G. Rubin, que c'est une réconciliation avec soi-même qui, de façon apparemment paradoxale, se cherche dans le pardon accordé à autrui. Elle écrit ainsi : « Le pardon dont il sera ici question n'est pas celui qu'on devrait ou voudrait octroyer au bourreau, mais le difficile pardon que doit s'accorder un innocent qui se sent coupable ».

Le pardon apparaît alors comme une question relevant de l'économie interne du sujet ; reste cependant à déterminer de quelle culpabilité il s'agirait ici (Rubin, 2007, 26).

Conclusion

Culpabilité, honte, pardon, fonction psychodynamique de nombreux symptômes comme ceux regroupés sous le terme de syndrome de répétition..., nous confirment dans l'hypothèse du développement chez les sujets d'un travail visant à réduire les effets délétères d'un événement traumatique, ou à tout le moins critique. Les formes singulières, comme les phénomènes de répétition, que prend cette clinique de l'après-trauma, de même que ce qui se dessine comme ses enjeux propres (non la perte d'un objet d'amour mais l'énigme que constitue un événement disruptif, dans sa nature et ses causes, ou encore le caractère injuste d'un dommage), nous confirment également qu'il doit être distingué du travail de deuil. L'après-trauma y apparaît fondamentalement comme résistance psychique.

Bibliographie

1. Améry J. (1995) : Par-delà le crime et le châtement. Essai pour surmonter l'insurmontable, Actes Sud.
 2. Ciccone. A et A. Ferrant. (2009) : Honte, culpabilité et traumatisme, Paris, Dunod.
 3. Cremniter D. (2004) : Trauma et urgence médico-psychologique, Revue francophone du stress et du trauma, 4 (1).
 4. Crocq L. (sous la direction de) (2007) : Les traumatismes psychiques. Prise en charge psychologique des victimes, Paris, Masson.
 5. Damiani C. (2003) : Comment concilier réalité psychique et réalité judiciaire ? Stress et Trauma, 3(1).
 6. Damiani C., Vaillant C. (2003) : Etre victime, aides et recours, Paris, Librairie Vuibert.
 7. Damiani C. (2005) : Le travail psychanalytique et la réparation. La relation victime/agresseur, Colloque Victimes et agresseurs, Rennes, 14-15 Mai 2005.
- Delage M. (2004) : Le pardon est-il une notion utile en psychothérapie ?, Synapse, N° 207.

8. Duchet C. (2006) : Du psychotraumatisme à la résilience : perspectives cliniques, In L. Jehel, G. Lopez, Psychotraumatologie, Paris, Dunod.
9. Habib C. (1992) : Préface, Série Morale N° 9 : La pudeur, Revue Autrement.
10. Jacquet, C. Lhote (2005) : Les mécanismes de défense. Théorie et clinique, Armand Colin, Paris.
11. Lebigot F. (2005) : Traiter les traumatismes psychiques. Clinique et prise en charge, Paris, Dunod.
12. Lighezzolo J., De Tychev C (2004) : La résilience. Se (re)construire après un traumatisme, Editions in Press.
13. Porot M., Couadau A., Plénat M. (1985) : Le syndrome de culpabilité du survivant, AMP, vol. 143, N° 3.
14. Rubin G. (2007) : Du bon usage de la haine et du pardon, Paris, Payot.
15. Silvia Amati (1989) : Récupérer la honte, In J. Puget, R. Kaës et coll., Violence d'état et psychanalyse, Paris, Dunod.
16. Vaillant M. (2001) : Il n'est jamais trop tard pour pardonner à ses parents, Ed. LM.

Utilité du dispositif hybride pour favoriser l'accompagnement à l'autonomie guidée. Une approche méthodologique pour l'apprentissage du français

Khadraoui Aziyadé Nabila

Maître de conférences, Université Badji Mokhtar Annaba & URNOP Université d'Alger 2

Abstract

Usefulness of the hybrid device to promote support for guided autonomy. A methodological approach for learning French

The new language needs of our students within the framework of an LMD training in a university environment as well as a previous study of their representations on the learning of French encourage us to think about new avenues to develop methods of devices. In the CEILs (Center for Intensive Language Teaching) that can develop the authentic communicative skills of our learners in a relevant and effective way.

The hybrid device or "Blendedlearning" combining face-to-face, in-class and remote sessions via a technological educational platform Moodle, hosted by our University, would be a solution to the plethoric and heterogeneous needs of our learners.

Our ambition was to offer new perspectives for language learning, in this case French, in the CEIL (Center for Intensive Language Teaching) particularly in Annaba, which does not yet have a resource center. in order to set up support perspectives within the framework of autonomous learning leading to lifelong learning through learning to learn.

Keywords : autonomy ; hybrid device ; resource center : TICE and educational platform ; advisors/tutors ; language center.

Introduction

L'implantation du système LMD (Licence Master Doctorat) dans nos universités encourage la mondialisation des échanges et la mobilité académique, au niveau national, international et professionnelle de nos étudiants. Actuellement, les étudiants inscrits dans des filières scientifiques et techniques dans lesquelles les cours sont dispensés en français (contrairement à leur parcours scolaire où les matières scientifiques étaient dispensées en langue Arabe), rencontrent des difficultés langagières à suivre les cours proposés. Ces difficultés sont attribuées essentiellement à une non maîtrise des connaissances linguistiques, métalinguistiques, pragmatiques et communicationnelles qui génèrent des difficultés langagières et communicationnelles affectant lourdement leurs acquisitions. A cet effet, l'utilisation des outils technologiques et techno pédagogiques ont été favorisés en raison de leur large compatibilité avec le dispositif, hybride, choisi pour mener les apprenants vers l'autonomie d'une manière moins drastique donc plus souple. Les CEIL (Centre d'Enseignement Intensifs des Langues) offrent des remises à niveau linguistiques compatibles avec les contenus des offres de formations des matières proposées dans le cadre du LMD, intégrant l'apprentissage du français, pour le suivi des enseignements des différentes unités (fondamentales, transversales ...) des matières scientifiques, existantes dans les propositions des trames de formation de Licence et de Master.

L'utilisation des TICE et du matériel multimédia passe nécessairement par des changements d'ordre conceptuel et pragmatique ainsi que des modifications linguistiques et didactiques.

1. Modalités d'apprentissage

Pour optimiser la mise en place du présent dispositif, nous avons opté pour un dispositif hybride d'apprentissage basé sur deux modalités, l'une frontale en présentiel classique se déroulant dans les salles de classes en présence d'un enseignant/tuteur, l'autre plus innovante se déroulant distance, via une plateforme pédagogique, en regard du parcours d'apprentissage en vigueur dont sont habitués les apprenants.

Ce choix n'a pas été effectué d'une façon aléatoire, mais réfléchit à la lumière d'une précédente étude d'investigation effectuée sur l'habitus¹ (représentations) d'apprentissage de nos apprenants.

En effet, une précédente étude doctorale² effectuée sur les apprenants du CEIL sur les « représentations » de la culture d'apprentissage et la méthodologie d'apprentissage révèlent le côté hermétique du public Algérien à un apprentissage purement à distance.

Nos apprenants sont plutôt pour un apprentissage en tandem, impliquant les deux modalités (frontale et à distance) considérées comme complémentaires. C'est ce qui a d'ailleurs été confirmé par le dernier questionnaire, relatif aux TICE, auquel ont été confrontés nos apprenants (cf question 8 : Avantages et inconvénients du dispositif).

Pour rappel, notre public à constitution hétérogène, disposant d'un profil de formation différent et ayant des objectifs d'apprentissage diversifiés, à grandes tendances professionnels, relatives aux besoins de leurs différentes formations et cursus en cours.

Nous allons détailler dans ce qui suit le dispositif hybride mis en place.

¹ Selon P. Bourdieu : Bourdieu, P. (2002). Questions de sociologie. Editions de minuit collection de poche 288 pages ISBN : 9782707318251

² Thèse de Doctorat d'Aziyadé Khadraoui '' *L'autonomie de l'apprentissage du FLE et dispositif hybride comme aides pour la mise en place de l' « Apprendre à apprendre » : une approche innovante auprès des étudiants du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues) de l'Université d'Annaba.*

2. Dispositif hybride : origine et définition

Le dispositif hybride ou « blended learning » est envisagé par la plupart des chercheurs (Daniel Peraya, Bernadette Charlier et Nathalie Deschryver) comme un support important à la formation continue et comme une solution apportée à l'augmentation permanente du nombre d'étudiants inscrits à l'Université.

Nous suivons les chercheurs (CHARLIER & DENIS 02 ; PERAYA & DUMONT 03 ; CHARLIER & HENRI 04 ; PERAYA & JACCAZ 04; VIENS & PERAYA04 ; CHARLIER, NIZET et al 05) considérés comme étant les pionniers dans le domaine pour utiliser la première dénomination (dispositif hybride) qui sera la plus adoptée ou utilisée et que nous considérons comme étant la plus adaptée. Selon les mêmes auteurs : « *comme une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques* » qui sont à la recherche des « effets spécifiques » inhérents à « ce dispositif nouveau ».

Ce dispositif soutient et met en articulation de façon harmonieuse un apprentissage frontal, en présentiel et à distance tout en intégrant l'usage des TICE.

La vraie innovation dans les dispositifs hybrides est l'introduction des outils techno pédagogiques. Deux facteurs gèrent ainsi l'innovation : l'instrumentation ou les TICE qui composent le côté artefactuel et le côté pédagogique. Un dispositif de formation hybride se caractérise par l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIA³.

3. Quelle(s) autonomie(s) activée(s) dans la formation hybride

L'introduction de l'autonomie de l'apprentissage comme un aspect et un élément clé développant la métacognition pour améliorer la production et l'interaction dans un dispositif hybride serait la meilleure réponse et un levier apportés pour permettre à nos apprenants d'atteindre le niveau B2 (niveau requis pour atteindre les compétences en langues de l'enseignement supérieur) et intégrer les 5 compétences du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence en Langues)(CECRL 2011). Nous rappelons les objectifs du CECRL dont le niveau requis aux exigences en langues dans le supérieur est relatif au B2 : la réception de l'oral, la réception de l'écrit, la production écrite, la production orale et l'interaction orale.

Le développement des compétences d'autonomie et des compétences langagières doivent s'effectuer en tandem dans un centre de ressources en langues plus à même de fournir le contexte et la diversification adéquats à ce type d'apprentissage nécessitant l'accompagnement.

La fonction d'un centre de ressources en langues ne s'arrête pas uniquement à pourvoir en ressources, il est considéré comme un dispositif complexe pouvant abriter plusieurs dispositifs dont les objectifs ont été clairement déterminés par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) qu'ils définissent comme suit :

- ✓ « organiser l'accompagnement individualisé,
- ✓ coordonner et accompagner l'apprenant dans son usage des ressources et des dispositifs divers,
- ✓ accompagner le développement de compétences ciblées,
- ✓ définir des objectifs et des priorités,
- ✓ Faire le lien entre le cours en présentiel et le travail étudiant en autonomie,
- ✓ Développer l'autonomie de l'apprenant ».

³ EIAH : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.

L'intégration de l'autonomie au dispositif hybride serait donc indispensable car complémentaire à la formation des apprenants qui est en continuum avec la démarche du CRAPEL et de l'« Apprendre à apprendre » largement soutenu par Holec (1990) et Gremmo (2009).

Dans la présente démarche entreprise avec les apprenants du CEIL, une autonomie « renforcée » ou « guidée », en présence d'un conseiller/tuteur a été proposée.

Ce choix n'a pas été aléatoire ou imposé d'une manière irréfléchie mais a été proposé à nos apprenants au regard du profil de la méthodologie et de la culture d'apprentissage auxquelles sont habitués nos apprenants. Une précédente étude a été effectuée dans le cadre d'une recherche doctorale effectuée par nos soins, sur le même public qui avait pour objectif de déterminer les « représentations » des pratiques d'apprentissages de nos étudiants afin d'identifier les freins/leviers à l'intégration de « l'autonomie » dans les pratiques d'apprentissage.

Les résultats apportés, à la lumière des investigations du travail sur les représentations des étudiants effectuées sur le terrain, concluent qu'ayant eu un enseignement purement traditionnel tout au long de leurs parcours en présence d'un enseignant proposant des cours selon un programme commun et pré établi, la rupture avec la méthodologie en place serait trop drastique et ne pourrait donc être adaptée sur un public Algérien avec un profil de cultures d'apprentissage et d'enseignement bien ancrés mettant ainsi nos étudiants en totale « confiance ». La mise en place progressive et alternée entre un apprentissage en autonomie « assisté » par un conseiller/tuteur et intégrant des séances d'« apprendre à apprendre » combiné avec des séances « traditionnelles », en face à face, dans une classe en présence d'un « enseignant » serait la meilleure alternative pour nos apprenants, ainsi que pour nos enseignants, pour introduire des nouvelles pratiques d'apprentissage qui les prépare à une prise en charge « graduelle » de leur apprentissage à travers la « prise en charge » de leurs besoins par le biais des choix des ressources et de la méthodologie d'apprentissage.

L'objectif étant d'assurer une méthodologie pour une formation « tout au long de la vie » : cibler les besoins exprimés, à courts termes, pour permettre un meilleur accès au savoir, au savoir-faire et au savoir être pendant les différentes étapes de la formation et de l'intégration professionnelle à longs termes. C'est cette prise de conscience des apprenants et des moyens déployés pour arriver à atteindre leurs objectifs qui représente une condition factuelle de leur apprentissage :

- ✓ mettre en adéquation les outils et les supports d'apprentissages,
- ✓ mettre au point les activités et les tâches à réaliser selon un planning et une durée relative à la formation et aux contraintes, personnelles, professionnelles ou institutionnelles.

L'objectif visé étant de préparer l'apprenant à objectiver et à mettre en relation les moyens déployés avec les objectifs à atteindre :

« De tels processus d'objectivation permettent de créer une distanciation (psycho-cognitive) tout à fait constructive entre le projet personnel de formation et le dispositif ; ce dernier ne prenant ainsi qu'une place relative dans le projet, comme moyen et non comme fin » (Gremmo, 2003).

4. L'analyse des besoins

L'analyse des besoins est une méthode d'investigation primordiale pour la conception et la mise en place des supports pédagogiques et des méthodes qui correspondent au profil des acteurs engagés dans la formation.

L'analyse des besoins à destination du public cible permet de mettre en avant les contraintes humaines et matérielles, de déceler les manques et les lacunes afin de reconsidérer, par la mise en place d'un projet adéquat, les contraintes rencontrées et trouver les moyens d'y remédier pour parer à toutes éventualités d'échec d'insertion ou de mise en place.

Pour cela, et afin de proposer une autre manière d'apprendre les langues d'une façon efficace et remédier à la présente situation d'apprentissage du français que connaît le CEIL (centre

d'enseignement intensif des langues), nous avons mis au point un questionnaire à destination des apprenants inscrits en session Printemps/été de l'année en cours.

5. Analyse de l'existant

Actuellement, et depuis la mise en place du nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage LMD (Licence Master Doctorat) dans nos Universités à fait apparaître la nécessité de trouver des solutions adéquates qui permettent à nos étudiants d'acquérir les modules des matières fondamentales, dans les deux cycles, qui leurs sont dispensés en français.

Le besoin prioritaire de nos étudiants ainsi que ceux des écoles préparatoires inscrits dans les filières scientifiques est de développer les capacités de compréhension et d'expression en langue, en l'occurrence le français, des étudiants issus de milieux hétérogènes. Actuellement, les apprenants intégrés dans ce nouveau dispositif (LMD) qui se trouvent généralement pour la première fois dans cette école d'excellence et à l'Université pour un tronc commun de deux années, et dont les matières scientifiques et techniques sont enseignées uniquement en Français (contrairement à leur parcours scolaire effectué en langue Arabe), rencontrent des difficultés langagières et communicatives à suivre leurs cours.

6. État des lieux et besoins

Les centres d'apprentissage intensif des langues dans les universités Algériennes en général et particulièrement celui de l'Université d'Annaba fonctionne avec des moyens qui pourraient être modernisés et en adéquation avec les demandes et le contexte des connaissances scientifiques et technologiques et des profils de formations des apprenants inscrits en incluant l'utilisation des TICE. Ainsi, le CEIL serait en mesure de répondre aux besoins diversifiés des apprenants en termes de besoins langagiers et communicatifs des apprenants, parce que les enseignements seront adaptés à la spécificité de chaque apprenant.

Alors, comment faire face à l'hétérogénéité des besoins de nos apprenants ?

Devant l'absence d'un centre de ressources, indispensable pour la mise en place d'un dispositif basé sur l'autonomie de l'apprentissage, notre projet tente de répondre à cette situation autrement que par une offre homogénéisée des apprentissages, en inadéquation avec les profils hétérogènes de nos inscrits, par le biais de la dispense des enseignements identiques pour tous à travers la mise en place et l'intégration d'un dispositif de formation en tandem alliant le présentiel, sous forme de cours en classes et le distanciel, via une plateforme pédagogique Moodle.

6.1. Idée mobilisatrice

Étant enseignante de français au département de français et au CEIL et ayant eu une formation Post-graduée au CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) spécialisé dans le domaine de l'apprentissage en autonomie des langues, nous avons eu comme ambition de mettre en place un dispositif similaire mais adapté à la situation Algérienne, c'est-à-dire à un public apprenants en majorité plurilingue parlant la daridja⁴ ou le berbère avec ces variétés. Devant les difficultés langagières rencontrées par nos étudiants à l'Université, qui a comme conséquence, l'échec dans les études rencontré pendant les examens ou lors des exposés oraux de leurs travaux, l'idée de mettre en place un dispositif innovant nous a paru une solution au handicap rencontré.

La proposition de l'adaptation d'un dispositif hybride ou mixte pour permettre aux apprenants de travailler en autonomie au sein d'un centre de ressources, en ligne, serait une solution aux problèmes

⁴ Parlé Algérien, une mixture composée de mots arabe, de berbère, de français et quelques mots d'origine turque.

et contraintes rencontrés compatibles avec le profil des représentations et de la culture d'apprentissage.

En effet, l'adoption d'un dispositif d'apprentissage en autonomie ne peut être envisagé, en raison de la culture et la méthodologie d'apprentissage de nos apprenants, peu enclin à travailler seul.

Le dispositif hybride enrichi car incluant les TICE, par le biais des ressources en ligne ainsi que les outils technologiques et techno pédagogiques serait une réelle aubaine et solution salvatrice à leurs problèmes linguistiques et communicationnels, à leurs contraintes (de temps, d'espace, ...) ainsi qu'à leur profil de formation hétérogène.

Nous attendons de ce projet une amélioration des pratiques et des contenus des apprentissages dispensés au CEIL. Une nouvelle méthodologie, un nouveau souffle alliant les connaissances dans le domaine linguistique et l'utilisation des TICE Le travail qui leur a été demandé d'effectuer est tributaire de la situation d'apprentissage :

En présentiel, dans une salle de cours on privilégie l'acquisition de l'oral pour la mise en place des stratégies conversationnelles et des pratiques méthodologiques inhérentes à ce type d'activité.

À distance : en ligne via la plateforme pédagogique Moodle, des activités linguistiques de mise en pratique. Ce type d'activité enclenche le travail collaboratif entre les pairs qui est considéré comme une réelle valeur ajoutée au processus d'acquisition

6.2. Objectifs du Projet

La nouvelle organisation pédagogique que nous souhaitons voir se concrétiser modifie d'une manière radicale la relation méthodologique d'apprentissage et d'acquisition. L'appropriation des connaissances en autonomie en utilisant les TICE ne se fait plus par le biais de l'enseignant formateur mais par l'engagement, seul ou en petits groupe (dans le cas des séances d'apprendre à apprendre ou des activités sur la plateforme à travail le travail collaboratif directement effectué sur les forums entre les pairs), ce qui modifie d'une manière assez radicale la relation pédagogique, en cours.

Cette nouvelle pratique pédagogique favorisant le travail en autonomie (partielle) va permettre aux apprenants d'acquérir des compétences pratiques et pragmatiques favorisée par la réalisation, seul ou en groupe, des tâches dans le contexte de leur apprentissage. Nous espérons surtout enclencher en eux l'acquisition de reflexes d'apprentissage pour la vie.

6.3. Apports attendus

6.3.1. Macro

Ce projet s'inscrit en continuum d'un projet national de modernisation et de redynamisation des activités du CEIL ainsi que d'un projet de création d'un centre culturel Universitaire avec mise en place d'une salle multimédia pour l'apprentissage des langues.

Il se limitera aux objectifs généraux inhérents à la formation :

- La mise en place d'un nouveau dispositif de formation et d'apprentissage pour optimiser encore mieux le dispositif LMD largement installé dans nos Universités,
- L'utilisation d'une méthodologie innovante basée sur l'autonomie de l'apprentissage associée à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement TICE,
- Favoriser le travail collaboratif dans le cadre du LMD,
- Faciliter l'accès et réduire le coût de la formation,
- Harmoniser et disséminer les nouvelles pratiques pédagogiques intégrant les TICE,
- Faciliter et généraliser le tutorat/conseille pour l'accompagnement des apprenants dans leur parcours

- Créer et faciliter l'accès à des formations nouvelles.

6.3.2. Méso

- Introduire de nouvelles pratiques d'apprentissage incluant le travail en autonomie dans la gestion et le control de la formation ainsi que dans le choix des contenus,
- Favoriser le travail collaboratif sur la plateforme
- Rendre la formation plus flexible et limiter les contraintes,
- Intégrer les TICE à l'apprentissage permettant de faciliter l'accès et l'utilisation des ressources en ligne faute d'un centre de ressources au CEIL,
- Redéfinir et préciser les rôles des différents acteurs et les reconnaître à leur juste valeur : tuteur/conseiller pour l'accompagnement des enseignants, valorisation de l'autonomie des apprenants

6.3.3. Micro

Redéfinir de nouveaux scénarios d'apprentissage incluant des activités, qui répondent aux besoins exprimés en termes d'acquisition spécifiques compatibles et en relation avec la diversité des profils et spécialités

- Favoriser la collaboration entre les pairs
- Utilisation des outils technologiques pour faciliter l'accès au savoir et limiter toutes les contraintes de temps, d'espaces et d'outils
- Acquérir de nouveaux réflexes d'apprentissage en étant un acteur actif de sa propre formation

6.4. Public cible

En dépit de sa proposition d'installation, au CEIL en tant qu'organisme prestataire, la mise en place du présent projet est destinée à tous les étudiants de l'Université engagés dans le dispositif LMD, toutes facultés confondues pour parer à leurs besoins linguistiques et communicatifs et optimiser leurs chances de réussite pédagogiques, à court terme et la réussite de leur intégration et insertion professionnelle à long terme.

6.5. Besoins recensés du public

Afin d'optimiser la réussite du dispositif mis au point dans le présent projet, les besoins recensés du public vont être d'ordre humain et matériel

Le dispositif que nous souhaitons mettre en place au CEIL de l'Université d'Annaba nécessite le déploiement d'outils technologiques et techno pédagogiques et une maintenance technique et humaine afin d'assurer son bon fonctionnement au quotidien par les utilisateurs.

7. Méthodologie d'investigation de l'analyse des besoins

Pour les besoins de la mise en place du dispositif hybride et son intégration dans les pratiques pédagogiques des enseignants au CEIL d'Annaba, des entretiens/ discussions avec les acteurs concernés (la direction ainsi que quelques enseignants) ont été entrepris afin d'expliquer l'idée du dispositif, sa faisabilité et les conditions, humaines et matérielles, à sa réalisation et sa mise en pratique.

Coté apprenants, deux questionnaires différents et à objectifs distincts ont été soumis au groupe apprenants dont nous avons la charge.

Le premier questionnaire, relatif à l'analyse des besoins et représentations sur la méthodologie d'apprentissage proposée, leur a été soumis en début de session.

L'objectif étant pour nous d'abord de dégager les besoins d'apprentissage de nos apprenants afin de leur confectionner/proposer une trame de formation qui répondrait à leurs attentes en matière de connaissances linguistiques et conversationnelles.

Il était donc important pour nous, à mi-parcours et relativement vers la fin de la session d'évaluer le dispositif ainsi que la formation proposée et avoir un retour de la part de nos apprenants concernant la méthodologie d'apprentissage, l'utilisation des TICE, en l'occurrence de la Plateforme pédagogique, ainsi que du programme complémentaire (présentiel et en ligne) que nous avons proposé au début de la formation.

Nous procéderons dans ce qui suit à l'analyse qualitative et quantitative des résultats obtenus.

8. Analyse du corpus

Tous les participants potentiels ont été très favorables à la mise en place de ce dispositif et de la nouvelle méthodologie basée sur l'autonomie. L'idée de l'installation d'un centre de ressources et d'une salle multimédia avec connexion Internet faciliterait l'accès aux ressources et les pratiques d'apprentissages ainsi que les moyens qui font défauts.

Il faut toutefois avouer que des réticences, légitimes et compréhensibles, ont été notées de la part de certains apprenants adeptes de l'ancienne méthode, qui a également donnée satisfaction.

Le fait de proposer une nouvelle méthodologie dans le travail va changer les pratiques dans le fond et la forme.

Nous serons en face d'un changement de paradigme inhérent au changement de rôle des acteurs dans le dispositif d'apprentissage où l'acteur principal n'est plus l'enseignant mais l'apprenant mis dans un autre dispositif autre que celui dont il est habitué (autoformation).

8.1. Questionnaire sur l'analyse des besoins destinés aux apprenants

Interroger les acteurs principaux du présent projet est une étape cruciale à sa mise en marche.

Ainsi deux questionnaires ont été proposés à nos apprenants engagés avec nous dans une session d'apprentissage.

Le premier, objet de la présente étude se focalise sur l'étude des représentations ainsi que l'analyse des besoins, en termes de manques et lacunes, qui freinent l'accès au sens et à la communication, en expression et en compréhension, à l'écrit et à l'oral.

8.2. Résultats relatifs au questionnaire sur l'analyse des besoins

Les réponses apportées au questionnaire que nous avons analysées supra nous permettent de constater que la grande majorité de nos apprenants expriment des besoins d'améliorer l'oral, en expression et en compréhension.

Cette focalisation sur l'oral d'écoule d'abord de leurs « représentations » de ce qu'ils pensent de l'apprentissage d'une langue qui se traduit surtout par la maîtrise de l'oral grâce aux techniques de conversation et la maîtrise linguistique et la correction grammaticale.

L'intérêt naissant pour le Français n'est pas fortuit, mais fait suite à une nécessité urgente en regard de la situation d'apprentissage dans laquelle les apprenants sont engagés. En effet, le français tous les cours des matières scientifiques sont dispensés en Français. La construction de la connaissance scientifique se fait à l'écrit, par le biais des contenus des textes et documents scientifiques que sont

leurs cours, et à l'oral lors de l'explication de ces mêmes contenus, des échanges scientifiques entre enseignants/apprenants d'une manière formelle pendant le cours.

Il est toutefois très courant que le recours à l'utilisation du bilinguisme (français / arabe algérien) pour l'acquisition et le transfert des connaissances scientifiques lors de l'explication des documents scientifiques, qui représentent les contenus ou d'autres ressources du cours soit une alternative qui se trouve très amenuisée pendant les exposés oraux ou autres travaux ou interventions des étudiants pour demander ou apporter des rajouts d'informations. Les étudiants se retrouvent livrés à eux-mêmes, dans un contexte où même si la compréhension et l'acquisition des connaissances scientifiques n'est plus un problème imminent mais la restitution des connaissances, par l'explication, l'argumentation, la persuasion est perçue comme un handicap qui freine considérablement voire totalement leur évolution et épanouissement scientifique.

D'où le besoin et la volonté de s'inscrire aux cours de langue et le courage d'aller au-delà de leurs lacunes, car conscients de leurs nécessités.

L'introduction des TICE et de l'autonomie de l'apprentissage accompagnée est une solution qui se propose à eux et qui a été très vite acceptée et adoptée par la majorité vu la proximité de sa méthodologie avec le système LMD, qui lui aussi propose l'accompagnement, auquel notre Université adhère. L'utilisation des TICE a été accueillie très favorablement, les outils technologiques de communication (chat, skype, messagerie...) très en vogue et prisés par nos étudiants ont redynamisé l'apprentissage grâce au travail collaboratif et la recherche individuelle et facilité l'accès aux ressources en ligne devant le manque d'un centre de ressources sur place.

8.3. Questionnaire sur l'autonomie et l'utilisation des TICE

Le deuxième questionnaire, à destination des étudiants a été conçu afin de tester le dispositif mis en route, en termes d'utilisation d'outils technologiques et de méthodologie.

L'apprentissage à distance n'aurait pas pu fonctionner, nos apprenants n'étant pas habitués à ce type de méthodologie d'apprentissage, trop drastique, où ils seront confrontés uniquement à leurs machines/ordinateurs. La proposition d'un mode d'apprentissage « hybride » ou « mixte » nous est apparue comme étant une solution adéquate et compatible avec l'apprentissage en cours.

Ce questionnaire, composé de huit (8) questions, dont 7 questions relatives à la démarche du dispositif.

Le questionnaire, comme le premier a été conçu, distribué lu par nos soins. Nous n'avons pas eu à apporter des rajouts d'explications ou d'informations aux questions proposées. Les étudiants participants, au nombre de 14 et dont nous avons la charge y ont répondu sans difficultés aucunes.

8.4. Résultats relatifs au questionnaire sur le dispositif, l'utilisation des TICE et la méthodologie d'apprentissage

Ce questionnaire avait pour but d'évaluer le dispositif d'apprentissage innovant, qui rompt avec la méthode classique basée exclusivement sur le présentiel.

Cette nouvelle méthodologie au CEIL d'Annaba que nous avons appliquée à nos apprenants propose l'introduction de l'utilisation des TICE à travers l'utilisation des moyens technologiques informatiques et les moyens de communication synchrones et asynchrones de la plateforme. Cette méthodologie vise un apprentissage en tandem alliant le présentiel, en salle de cours en présence d'un enseignant, et à distance via la plateforme Moodle avec un accompagnateur, conseiller/tuteur, qui oriente, conseille et accompagne l'apprenant par une prise en charge humaine et technique.

À la lumière des réponses apportées aux items relatifs à l'utilisation des TICE et de la démarche évoquée supra que compose le questionnaire, nous pouvons affirmer que presque tous les utilisateurs ont adhéré au dispositif et y ont pris part avec beaucoup d'intérêts et de sérieux en dépit des

inconvénients relatifs à la manipulation technologique et de connexion Internet rencontrés qui ont freinés, au début, le rythme de la formation.

L'inconvénient majeur, en plus de celui évoqué, était la perturbation de la connexion et le regroupement des étudiants pour les réunions synchrones qui très souvent posaient le problème de timing, de disponibilité individuelle et matérielle.

En revanche, beaucoup de motivations et d'entrains de la part de tous les étudiants qui ne demandaient qu'à découvrir et essayer le dispositif.

Le travail collaboratif était à l'honneur, très apprécié et pratiqué par les étudiants.

Le concept de l'accompagnement n'était pas tout à fait étranger aux apprenants. Largement engagés dans le système LMD à l'Université, nos apprenants ont déjà eu recours à l'accompagnement des tuteurs, ce qui a été en leur faveur puisqu'ils ont pu être en interactions avec leur tuteur durant la formation lors des séances sur la plateforme en utilisant les outils de communication synchrones et asynchrones.

8.5. Discussion et conditions de réussite du projet

La mise en place du projet, à titre d'essai et d'expérimentation, ne pouvait être envisagée sans l'implication des acteurs directs en rapport avec la logistique pédagogique et administrative.

L'idée de l'insertion de la nouvelle méthodologie et l'impact de ses apports sur la qualité d'apprentissage n'a pas fait l'objet de débats entre les concernés directs, mais la question de la faisabilité a été soulevée, sachant que le CEIL n'est pas encore doté d'une connexion Internet, ne possède pas de salle d'ordinateurs ni d'un centre de ressources.

Nous étions donc en face d'un problème épineux de manque de moyens matériels qui pouvait mettre en péril la réalisation du projet.

Convaincue de l'apport de cette méthodologie « innovante » pour nos étudiants du CEIL d'Annaba, car ayant largement fait ses preuves dans d'autres centres de langues, nous avons tenu à mettre au point notre projet en respectant, le plus possible, la démarche technique et pédagogique dans laquelle il s'inscrit.

Deux questionnaires ont été proposés à nos étudiants :

Le premier leur a été soumis à nos apprenants engagés avec nous pour la session printemps en début de formation et avait comme objectif d'analyser leurs besoins en langue. Les réponses apportées nous ont permis de confectionner une trame de formation se rapprochant le plus possible des besoins évoqués par nos apprenants. Ce questionnaire, par le biais de certains de ses Items nous a permis de déceler les représentations des étudiants pour l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence du français, et voir le degré de compatibilité du dispositif proposé avec la méthodologies d'apprentissage en cours avec laquelle nos étudiants sont très familiarisée.

Toutes les explications nécessaires inhérentes à la mise en place de la démarche et relative à la nature des cours, en présence d'un enseignant en classe et avec un tuteur sur une plateforme, ont été fournies.

La notion de l'autonomie de l'apprentissage a également été expliquée aux apprenants qui, au début ont évoqué le problème de « se sentir seuls et d'être incapable de choisir les ressources /activités qui répondent à leurs besoins. Mais très vite, ils ont été rassurés par la présence d'un conseiller/tuteur et de l'accompagnement qu'il peut leur prodiguer.

Le deuxième, leur a été proposé vers la fin de leur parcours et avait comme objectifs de tester la validité du dispositif hybride proposé lors de cette session, le degrés de compatibilité des apprenants avec les outils technologiques d'un côté ,le travail collaboratif d'un autre coté et l'autonomie dans leur apprentissage engagée dans leur prise de conscience quant à leur manque et lacunes en langue, qui se manifeste par des besoins linguistiques et communicatifs et le choix des ressources et activités qui en découle.

En dépit de la forte motivation des apprenants engagés dans cet apprentissage mixte, des défis de taille ont été relevés par nos apprenants surtout ceux relatifs à la connaissance et la maîtrise des outils technologiques. Certains étudiants ont éprouvés de réelles difficultés à manipuler l'ordinateur et se sont mis, en parallèle avec leur formation de français, à prendre des cours accélérés en informatique, rentabiliser les séances de prise en main de la plateforme effectuées dans la salle de télé-enseignement de notre université afin d'acquérir, par le biais du travail collaboratif et le partage des connaissances sur les TICE qui s'avère être très bénéfique, un savoir-faire grâce au partage des connaissances techniques entre les pairs et la présence de l'Ingénieur sur place qui a répondu favorablement à notre appel ainsi qu'aux préoccupations techniques et technologiques des étudiants.

Notre ambition majeure à travers notre projet que nous souhaitons mettre en pratique d'une façon permanente et pérenne au CEIL, tout en étant compatible avec les contextes temporels et situationnels dépend, pour sa faisabilité, de deux points cardinaux, auxquels nous avons pu trouver solution, à titre provisoire, car pouvant être nettement améliorées :

- L'équipement du CEIL en matériels techniques, technologiques et pédagogiques adéquats permettant la mise en place du dispositif
- La formation de tuteurs et la connaissance voire la maîtrise de l'utilisation des TICE de la part des enseignants, tuteurs /conseillers et des étudiants.

Consciente que la mise en place du projet doit tenir compte de tous ces paramètres, faute de quoi sa réalisation peut être discutée, ces contraintes doivent être prises en considération.

Une offre de formation ne peut être réalisée en si peu de temps, les résultats des investigations effectuées par le biais des corpus collectés peuvent être pris en compte dans l'établissement des devis pédagogiques, médiatiques et financier du présent projet

Conclusion

La mise en place d'un dispositif hybride se base sur une réflexion spécifique et agencée des éléments hétérogènes qui le composent. Ce montage va permettre aux apprenants/utilisateurs d'atteindre leurs objectifs grâce aux multiples compétences et au changement de paradigme inhérents à l'adoption d'une nouvelle méthodologie d'apprentissage ainsi que le changement du rôle de l'enseignant qui dans un tel dispositif devient conseiller/tuteur dont le rôle reste hautement déterminant.

En dépit de la mise en place du contenu pédagogique en regard de l'analyse des besoins effectuée, nous estimons que d'autres documents « authentiques », mis pouvaient faire l'objet du programme pré établi en remplacement ou en complément de l'exploitation de la méthode « Rond-Point ».

Ce choix n'a été adopté qu'en raison de la disponibilité de la méthode au CEIL et du caractère « authentique » de ses ressources en ligne ou autre.

Dans la présente expérience que nous avons menée, et en raison du caractère innovateur du dispositif, nous ne pouvons prétendre à une exploitation parfaite de la plateforme pédagogique Moodle.

Le point le plus important était l'encadrement distanciel réservé à nos apprenants en continuum avec les « séances de conseils » que nous tenions en face à face avec les apprenants qui agissent en « camaïeu » sur les activités effectuées sur la plateforme.

Le côté « maîtrise technique » reste très important et parfois même un point épineux pour les apprenants n'ayant pas la maîtrise de l'utilisation technologique et ceux également qui n'en sont pas outillé.

L'autonomie « guidée » reste ainsi pour nous une ambition pour l'apprenant pour le mener à la prise en charge de son propre apprentissage, en termes de contenus, de progression, d'utilisation des outils technologiques, de méthodologie d'apprentissage à sa réalisation et à son évaluation (autoévaluation). C'est donc un apprentissage basé sur une relation entre apprenants et conseillés,

une formation qui est selon Gremmo (2006) : « pilotée par la demande sous la forme d'une aide à la construction de savoirs singuliers par l'apprenant ». Ce côté mieux pris en charge par une équipe d'expert dans le domaine du « conseil » amenuise le taux d'abandon, d'une manière générale, à la non maîtrise et au manque de moyen, individuels ou communs, technique et technologique, mais surtout à la « peur de se retrouver seul » et à cette perte de « repère » lorsque les apprenants se retrouvent sans enseignants.

L'« accompagnement » et le « guidage » se révèlent donc très importants dans un dispositif hybride tant qu'ils donnent toute l'assurance et guident l'apprenant à atteindre ses objectifs.

Nous souhaitons à l'avenir améliorer et travailler la qualité de l'« accompagnement » pour une meilleure prise en charge de son apprentissage, qui tout au long de son cheminement mènera l'apprenant à « apprendre à apprendre » tout au long de la vie.

Bibliographie

1. Bourdieu P. (2002). Questions de sociologie. Editions de minuit collection de poche 288 pages ISBN : 9782707318251
2. Charlier B., (2007). Enseignement et apprentissage. Fribourg : Formation did@ctic, notes de cours, module A.
3. Depover C., Marchand L., *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, De Boeck-Université, Bruxelles, Belgique, 2002.
4. Depover C., Quintin J.-J., De Lievre B., « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 3, n° 1, 2000, p. 17-30.
5. Gremmo M.-L., 2003, "Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique", dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.
6. Holec H., 1981, "A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion", ELA, n° 41, janvier-mars, pp. 7-23.
7. Khadraoui A., 2012, Thèse de Doctorat : *L'autonomie de l'apprentissage du FLE et dispositif hybride comme aides pour la mise en place de l'« Apprendre à apprendre » : une approche innovante auprès des étudiants du CEIL* (Centre d'Enseignement Intensif des Langues), Université d'Annaba.

L'enfant algérien d'âge préscolaire et la pédagogie à la créativité

Un point de vue

Attik Mouna

MCA, Université Badji Mokhtar Annaba & URNOP, Université d'Alger 2

Abstract

Algerian Preschool child and creative pedagogy - A point of view

Today, despite advances in the notion of creativity, and despite educational reforms, Algerian educators continue to work without specialization in the field of early childhood .

Preschoolers are not defined as active actors in the acquisition of their knowledge. They remain trapped in educational classes which hardly stimulate their creativity, which weakens the improvement of the educational act aimed at the full development of the child, his emotional and intellectual development which promotes his creativity. Here, we bring together theoretical reflections and professional practices reflecting the reality of creativity in preschool classes.

Keywords : child ; creativity ; practice ; preschool ; theory.

Introduction

L'éducation se doit de préparer l'enfant, non en calquant le futur de sorte que l'enfant s'abîmerait en ce non être fantasmé, mais en le dotant des moyens d'agir là où il est si bien qu'il reconnaîtrait les possibles de sa position (Praz, 2017).

Influencé par plusieurs pédagogues et philosophes, tels que Henri Pestalozzi, le fondateur des Jardins d'Enfants, Frédéric Fröbel, réfléchissait, au 18^{ème} siècle déjà, à une pédagogie liée à la nature humaine. Une pédagogie où le matériel que l'enfant manipule, a un sens. Sa pédagogie est une pédagogie de l'action : Pour lui, l'éducation doit avoir pour but, non de faire acquérir une somme donnée de connaissances mais d'encourager l'initiative personnelle, l'activité propre de l'enfant et susciter l'essor libre de ses facultés. L'action chez le jeune enfant, c'est essentiellement le jeu. Ce jeu développe nécessairement sa créativité.

La créativité au quotidien va permettre alors à l'enfant de s'exprimer, d'acquérir la confiance en soi, l'estime de soi, de sortir d'un mode de fonctionnement basé sur l'imitation et la reproduction de modèles et donc sur la compétition (Gervais, 2013).

Et plus l'individualité est forte, moins la compétition a de sens. Plus l'enfant est libre dans ses activités pédagogiques, plus cet état stimule sa créativité.

Cependant, sans cette liberté, l'enfant ne pourra guère arriver à son épanouissement ou être petit créateur. Nous visons ici, l'état des enfants en préscolaire, qui manquent de confiance en soi, qui se sont privés de leur droits pédagogiques, de leurs choix d'activités, qui subissent une pédagogie obsolète et qui perdent leur temps dans des classes vides de sens de créativité.

Ici dans cet article. Nous voudrions poser une problématique qui résume l'état réel des enfants à l'âge préscolaire au sein des écoles algériennes, un état décevant, opposé à ce que les théories dévoilent. Un rituel vécu par ces écoliers et qui ne constitue un catalyseur pédagogique de leur créativité, et pourtant leur âge leur permet de franchir des pas positifs vers cette créativité.

Donc, on va présenter l'enfant d'âge préscolaire (besoins et caractéristiques), le concept de créativité, la créativité chez l'enfant "point de vue théorique et scientifique", la réalité de la créativité des enfants au sein des écoles préscolaires algériennes (critique constructive), étude pratique et puis après la conclusion et les propositions.

1. L'enfant d'âge préscolaire : besoins et caractéristiques

L'enfance est une période de l'évolution de l'être humain qui se situe au début de son existence. Elle débute dès les premiers jours de vie d'un individu et se termine à la puberté.

Pour la première fois dans un traité international relatif aux droits humains, la Convention relative aux droits de l'enfant introduit le concept des 'capacités évolutives' de l'enfant. Le contrat reconnaît que les enfants acquièrent des compétences à des âges différents en fonction des environnements, des cultures et des expériences de vie, et que l'acquisition de ces compétences change selon les circonstances. Il tient également compte du fait que les capacités des enfants diffèrent selon la nature des droits à exercer. Les enfants ont donc besoin (selon le contrat) de degrés de protection, de participation et d'autonomie décisionnelle variant selon les contextes et les domaines de décision (Gerison, 2005).

L'évolution de l'enfant contient tout un ensemble d'apprentissages qui seront les clés pour se former plus tard en tant qu'adulte. Au cours des premières années de sa vie, l'enfant doit développer son éveil et son langage pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Sachant qu'au fil du temps, l'éducation de l'enfant n'appartiendra pas uniquement aux parents mais aussi aux jardins d'enfants et à l'école, où il acquière les connaissances que la société considère indispensables pour l'épanouissement et la formation des personnes. Durant ce processus éducatif, l'enfant comprendra les valeurs de sa culture et la conception en dureté de la morale.

Le bon accompagnement représente pour l'enfant d'âge préscolaire une opportunité afin de pouvoir s'épanouir, développer son intelligence et être créateur.

L'enfant d'âge préscolaire est un bambin de 05 à 06 ans qui va à l'école ou au jardin d'enfant et qui a pratiquement acquis beaucoup d'habilités (langagière, psychomotrice, cognitive, ...).

Mais qui a encore besoin de les développer chaque jour et chaque instant, tout en sachant que le développement de ces capacités dépend des caractéristiques que l'enfant possède déjà à la naissance (caractéristiques innées) et de ses expériences vécues (acquises) Cette vérité scientifique qui joint l'inné, à l'acquis rend l'environnement de l'enfant (humain et matériel) très important, pour le meilleur éveil et la bonne évolution de ce petit.

Donc à l'âge du préscolaire, l'enfant (en général) :

- reste curieux(L'âge des pourquoi),
- oriente spontanément toutes ses activités vers le jeu.(aime jouer , sauter et bouger),
- éprouve du plaisir à se dépenser physiquement, à agir et vivre,
- libre et harmonieux dans ses mouvements,
- centre sa perception sur le tout (globalisme),
- est attentif aux parties(juxtaposition),
- aime composer et décomposer (jeux de construction, ..),
- aime regarder la télévision,
- préfère les activités libres (dessin, jeux de rôles, coloriage....
- aime la sociabilité (il abandonne les formulations simplistes pour accéder aux énoncés plus élaborés et mieux articulés en imitant l'adulte).
- est au stade préopératoire :(ayant des pensées intuitives, représentation symbolique).

Mais, étant donné que l'enfance reste la période de fragilité, vulnérabilité et d'insuffisance durant laquelle l'adulte exerce sa protection et son pouvoir, l'enfant d'âge préscolaire aura toujours besoin d'un adulte(parent ,éducateur..) qui l'oriente ,l'aide à mieux s'épanouir à bien découvrir ses vraies capacités ,à mieux investir son potentiel ,et être prêt de créer .Et surtout, l'enfant n'a pas besoin de quelqu'un qui freine son intelligence ,ou bloque sa créativité en le jetant dans une atmosphère de routine .

Dans le même contexte, la recherche indique maintenant que l'environnement du jeune enfant a des répercussions vitales sur la façon dont son cerveau se développe. Le bébé naît avec des milliards de cellules cérébrales qui représentent son potentiel pour le reste de sa vie cependant, pour se développer, ces cellules cérébrales doivent établir des liens entre elles. Plus l'environnement de la petite enfance est stimulant (interaction sociale), plus des connexions positives se forment dans le cerveau et mieux l'enfant se développe dans tous les aspects de sa vie, que ce soit dans son développement physique, émotionnel et social ou dans sa capacité de s'exprimer et d'acquérir des connaissances (OMS, 2007). Développement de la petite enfance (un puissant égalisateur)

2. La créativité

La créativité est une innovation dans la mesure où elle permet de connecter des choses qui n'étaient pas jusque-là connectées entre elles. L'éducation doit donc encourager les élèves à faire des connections qui ne sont pas habituelles dans les savoirs existants (Olivier, Feyfant, 2012).

Selon le dictionnaire « Larousse » le mot créativité veut dire : Capacité, faculté d'invention, d'imagination, pouvoir créateur (Larousse, 2017).

Selon Tod Lubart (Professeur émérite à l'université Paris V et spécialiste de la créativité), la créativité est naît de la combinaison interactive de différents facteurs (psychologique, type de pensée, personnalité, émotions, .., qui va créer des niveaux de créativité variables.

Selon Winnicott, la créativité est la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure (Gervais, 2013).

Mais, selon Gervais (2013), la créativité n'est pas un don, elle est plutôt un potentiel inscrit en chaque être humain et qui englobe tous les domaines de la vie.

Ce qu'on peut conclure, c'est que la créativité est une faculté qui peut naître avec nous et qui peut aussi se développer à l'aide de stimulations qui nous sont proposées pour qu'on puisse produire quelque chose de distinct.

3. La créativité chez l'enfant -point de vue théorique et scientifique

La théorie se comprend aisément. Mais, dans l'action gît la difficulté. Tout repose sur l'enseignant (ou l'éducateur) : l'un trouvera aisément les points de connexion, d'anecdotes en souvenirs, reliera les matières alors que l'autre, à l'imagination stérile, s'embourbera en un cours pesant, mortel d'ennui. Tout l'art est de repérer l'attente de l'apprenant (surtout s'il s'agit d'un petit écolier): vers quoi son esprit est-il tendu ? La nouvelle notion, la nouvelle information s'y assemblera comme une queue d'aronde dans la charpente et le tout se constituera (Praz, 2017). Il s'agit de la liberté qu'on donne à cet apprenant, de la confiance qu'on lui réserve.

la créativité peut se développer dans des activités quotidiennes telles que les jeux d'assemblage ou de construction (jeux de blocs, construction de cabanes, casse-têtes, etc...) ou l'animation de personnages (poupée, marionnette, peluche, etc.) Être créatif, c'est jeter un regard neuf sur les choses et apprendre à voir la vie et les autres sous différents angles. Chez les enfants, la créativité patronne le développement de la communication et elle contribue à faire évoluer leur manière de voir les choses.

Et pour la favoriser, on doit faire preuve d'ouverture et de souplesse. L'enfant pourra ainsi faire des essais dans ses jeux et dans ses activités quotidiennes, ce qui favorisera le développement de son imagination.

Sachant que : entre 2 ½ ans et 6 ans, les enfants ont une imagination particulièrement active. C'est une période intense où ils sont très curieux des autres et du monde qui les entoure. Comme ils ne comprennent pas tout, leur imaginaire se charge parfois de leur donner des réponses à des questions ou à certains phénomènes : (Par exemple, un enfant pourrait penser que le pain est brûlé parce que le four est fâché tout simplement !).

La créativité et l'imagination aident aussi les enfants dans leur développement. Tout comme, les jeux imaginaires où le petit s'amuse à faire semblant contribuent au développement de ses habiletés sociales. Lorsqu'il joue au docteur ou qu'il s'amuse à être un parent qui reconforte un bébé, cet enfant développe sans aucun doute son empathie, son écoute et sa compréhension du monde.

Depuis les années 1980, s'est développée une approche multi variée de la créativité, selon laquelle le potentiel créatif et son expression nécessitent une combinaison particulière de facteurs relevant de l'individu et du contexte environnemental (Besançon, et Lubart,2015).

La nature des facteurs et leurs possibles interactions varient selon les théories proposées (Lubart, 1999). Le plus important à tenir c'est que plusieurs facteurs interagissent dans l'expression du potentiel créatif de chaque individu. Certains de ces facteurs sont cognitifs (capacités intellectuelles, connaissance), d'autres conatifs (traits de personnalité, motivation), d'autres encore sont environnementaux (appui de l'environnement familial, scolaire ou professionnel). Tous ces facteurs varient d'une personne à l'autre et entraînent une expression plus ou moins grande du potentiel créatif de chacun d'entre nous (Alter,1991). Durant l'enfance, la créativité se développe plus que l'intelligence et cela revient à l'imagination que possède l'enfant. L'imagination est donc considérée comme les prémices de la créativité (Besançon et Lubart, 2015). Elle tient deux grandes formes : l'une « reproductrice », à savoir la faculté d'évoquer les images d'objets déjà perçus, de se représenter le passé sous une forme similaire à la sensation. L'autre « créatrice », qui se réfère à la faculté de former, de créer des images d'objets non perçus ou d'objets irréels, de faire des combinaisons nouvelles (revenons aux travaux de Piaget sur les schèmes d'actions).

Développer chez les enfants la créativité, c'est leur transmettre des compétences pour les aider à devenir des adultes libres intellectuellement, autonomes, responsables et comblés. Mais, il est à noter que les enfants et les adolescents n'évoluent pas et ne se construisent pas essentiellement sauf par des activités libres, ayant un sens (goût) pour eux (voir les travaux de Rolland Viau sur la motivation et ceux de Philippe Mérieu sur l'ennui. (Meirieu, 1998).

La créativité se nourrit d'émotionnel et commence par la confiance qu'on accorde aux petits, la liberté qu'ils vivent, la confiance en soi, qu'ils possèdent et l'encouragement que l'adulte leur accorde (éducateur, instituteur, parent, ...).

Donc, il est nécessaire de réduire les freins à la créativité chez l'enfant, il est impérativement souhaitable de lui garantir un bon climat familial et pédagogique ainsi que l'inciter à résoudre les problèmes à sa propre manière, accepter ses idées, ses premiers échecs et augmenter sa confiance en soi. Car l'enfant par exemple, non content de ce qu'il voit durant le jeu de rôle (surtout), il le transforme désormais créativement, selon la théorie de Vigotsky. Il est également recommandé de renforcer positivement une connexion par l'effet de ses conséquences, (la loi de l'effet selon la théorie de Thorndike) (Zaganczyk, 1933), durant les apprentissages de nos enfants. Cela favorisera la confiance en soi.

Aussi, Les neurologues confirment que grâce à la multiplication des circuits de neurones dans le cortex préfrontal, l'enfant acquiert plusieurs nouvelles habiletés. Le cortex préfrontal est en effet le siège des fonctions exécutives, c'est-à-dire l'ensemble des processus intellectuels qui permettent à l'enfant de contrôler sa pensée et ses actions pour atteindre un but précis. Les fonctions exécutives les plus étudiées chez les enfants sont la mémoire de travail, la flexibilité mentale, l'inhibition et la planification. Toutefois, elles comprennent aussi l'anticipation, l'organisation, la résolution de problème, le raisonnement logique, le contrôle cognitif, la pensée abstraite, l'apprentissage de règles, l'attention sélective, l'initiative, etc.

Cela veut dire que Les cinq premières années sont déterminantes pour le développement du cerveau d'un enfant. C'est pourquoi il est important de le soutenir dans la gestion de ses émotions et dans son apprentissage. Cela stimule ainsi son développement intellectuel, le langage et l'apprentissage des langues chez lui (Boulanger, 2008). On peut également voir les travaux de Zellal Nacira, dans ce contexte.

Par conséquent, la période préscolaire est propice à l'apprentissage des langues en raison de la capacité d'adaptation du cerveau des tout-petits. De plus, en bas âge, les enfants distinguent et reproduisent les sons plus facilement, voir même avec créativité. Et on remet en question le fait qu'on fasse apprendre à l'enfant de 05 ans (au sein des écoles Algériennes) les lettres alors qu'il est habilité d'aller plus loin et produire des textes ? n'est-il pas un blocage du développement naturel de cet enfant ? ou inhibition de sa créativité langagière ?

Marie Gervais (*qui s'approprie les grands courants de pédagogie et propose plus de 150 activités pratiques simples à réaliser avec un enfant, tout en faisant part de son expérience de maman et au-delà des activités, propose aux parents un vrai "lâcher prise" pour une attention plus présente et une réelle écoute de leur enfant*) (Gervais, 2013), à son tour voit que l'enfant se construit à travers l'art, l'humour, ses centres d'intérêt. Tout comme il le fait à travers le jeu de façon parfaitement naturelle. A condition qu'il ne soit pas noyé dans des jeux dits « éducatifs » et des jouets qui ne laissent aucune place à son individualité et ne laissent pas décider de « comment jouer » (Gervais, 2013).

Toutes ces idées reflètent les efforts fournis par des chercheurs émérites au profit de l'enfant, de son bon épanouissement, et de sa créativité. Ainsi quelques-uns pensent et prouvent que tous les enfants sont créatifs, mais ils le sont à différents degrés. Comme la créativité est quelque chose qui peut se développer, nous pouvons jouer un rôle important auprès de nos enfants dans les activités quotidiennes ou à caractère artistique (Gardner, 2011).

Ce qu'on peut conclure, c'est que la créativité n'est pas un don, mais une puissance inscrite en chaque être humain, qui englobe tous les domaines de la vie, et qui se nourrit du bon feedback entre l'être et son entourage. Et le petit enfant ne fait pas l'exception, car il a juste besoin d'être bien entouré et bien compris.

Et comme le dit Philippe Brasseur : « Encourager la créativité de son enfant c'est lui dire :il n'y aura jamais eu, il n'y aura jamais plus une personne comme toi sur la terre. Vas-y, ose être toi-même, invente ta vie à chaque instant, imagine tes possibilités et réalise-les ». (Brasseur, 2002).

4. La réalité de la créativité des enfants au sein des écoles préscolaires algériennes (critique constructive)

Nombreux sont déjà les pays qui possèdent des institutions destinées à accueillir des jeunes enfants de 02 à 5 ans c'est-à-dire avant l'âge scolaire et l'Algérie à l'instar de ces pays a essayé de jouer un rôle similaire.

D'ailleurs, L'Ordonnance 76-35 de 1976 en avait de bonnes intentions vis-à-vis de la petite enfance, cependant la loi du 23 janvier 2008, qui l'a abrogée (portant loi de l'orientation sur l'éducation nationale) en avait fait la preuve : « les enfants de 05 à 06 ont le droit à l'éducation préscolaire ... Elle est obligatoire » (Loi n° 08-04, 2008) au sein des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires (loi 40, LOEN). Mais existe-t-il un vrai projet d'une éducation préscolaire prometteuse de la créativité chez l'enfant ?

En effet, c'est un projet qui paraît ambitieux dans ses objectifs et ses axes inspirés des nouvelles théories de l'éducation et de la pédagogie active. Même le profil qu'il souhaite réaliser chez l'enfant est très accepté et rayonnant. En effet, le profil de sortie du préscolaire constitue le profil d'entrée en première année primaire avec excellence. Et dans le guide d'accompagnement, l'accent est mis sur la nécessité d'un curriculum national pour le préscolaire basé sur un socle de compétences minimales à développer chez tous les enfants, quelle que soit leur structure de préscolarisation (Savoir Minimum Individuel Garanti pour tous : SMIG) en dehors de toutes spécificités didactiques, activités supplémentaires au SMIG qui, lui, est obligatoire (MEN, 2009).

Le Curriculum est intéressant à plus d'un titre : il se base sur des principes philosophiques mettant l'accent sur l'être en tant que globalité ne cherchant pas à développer une machine intelligente mais un être en harmonie avec lui-même, avec son corps et avec son environnement.

Mais en réalité, rares sont appliquées les stratégies modernes favorisant le bon épanouissement de l'enfant à cet âge-là (pédagogie du projet, le jeu, résolution des problèmes, etc, ...), bien qu'elles soient mentionnées et/ou prescrites dans le guide de l'éducation préscolaire (Moussaoui, 2017).

Quasiment absentes sont les personnes (éducateurs) habilitées de travailler avec ces petits (problèmes de formation des éducateurs (initiale et/ou continue). Habituellement, on confie ces enfants à des institutrices qui veulent sortir en retraite et qui se sentent généralement en plein burn-out (syndrome d'épuisement), car elles ont exercé le métier pendant une vingtaine d'années au minimum. (Mazouz, 2016). Et pauvres sont les coins pédagogiques bien aménagés. (Moussaoui, 2017).

Point important aussi, à soulever, les petits enfants n'ont pas la chance de faire les jeux de rôles, de résoudre des situations problèmes, de chanter ou danser, de sortir de la classe et faire leur activité collective. Il n'y pas une chance de faire des activités extrascolaires (Moussaoui, 2017).

Face à une absence d'activités, les enfants ne sont pas amenés vers une posture mentale active mais restent passifs. Or la créativité nécessite une posture d'acteur, un engagement dans la tâche, en se réappropriant des concepts en utilisant les connaissances acquises même chez eux à la maison.

Dans ces classes, les enfants font généralement la sieste, et on les interdit à poser des questions gênantes, ou trop bouger, on peut même les punir. Or, le besoin de bouger est un besoin physiologique naturel ! c'est essentiel au développement de l'enfant et à son bien-être physique et

mental. Il prend conscience de son corps, libère ses tensions émotionnelles et physiques, développe ses capacités motrices et explore le monde. Le plus important est bien à tenir, c'est que le cerveau est sous stress quand ce besoin ne peut pas être satisfait.

Selon Montessori, le mouvement reste un facteur essentiel dans la construction de l'intelligence qui se nourrit et vit des connaissances prises dans l'ambiance. Mieux encore, les idées abstraites elles-mêmes naissent du contact avec la réalité, et la réalité se saisit par le mouvement. Cela implique *que* le mouvement est « un trait d'union entre l'esprit et le monde ».

5. Entretien auprès des éducateurs du jardin d'enfants

Dans le but d'avoir une idée de plus près sur la réalité de la pédagogie de la créativité au sein des jardins d'enfants, on a opté pour une étude préliminaire, dont l'outil est l'entretien.

L'échantillon de cette étude préliminaire (qui a eu lieu le mois de février 2020) est composé de six éducatrices ayant toutes une expérience professionnelle qui est égale ou supérieure à cinq ans, exerçant leur tâche dans une institution (Jardin d'Enfants) privée.

5.1. Guide d'entretien

On a fait passer un guide d'entretien auprès de quelques éducateurs (six) du jardin d'enfant dans la wilaya d'Annaba.

- C'est quoi, selon vous l'éducation et/ou la pédagogie de la créativité ?
- Comment exercez-vous la pédagogie de la créativité ?
- Comment incitez-vous l'enfant à la créativité ?
- Qu'est ce qui freine l'éducation de la créativité dans votre pratique professionnelle ?

5.2. Résultats obtenus

Questions	Axes	Catégories d'analyse		
		Catégorie01	Catégorie 02	Catégorie03
1- C'est quoi selon vous l'éducation et/ ou la pédagogie de la créativité ?	L'éducation de la créativité selon les éducateurs	L'éducation de la créativité consiste à connaître l'enfant et à développer ses capacités	L'éducation de la créativité est la création de situations éducatives stimulantes et passionnantes pour l'enfant	L'éducation de la créativité c'est le respect de l'enfant et de son développement
2- Comment exercez-vous la pédagogie de la créativité ?	Principes d'application de pédagogie à la créativité	L'éducation créative consiste à priori à connaître les pré requis de l'enfant	L'éducation créative consiste au début à renforcer la mémoire de l'enfant	L'éducation créative consiste au début à faire sentir l'enfant de la conscience de sa propre existence
3- Comment incitez-vous l'enfant à la créativité ?	Incitations à l'éducation créative vues par les éducateurs de la maternelle	L'encouragement et le soutien font partie des incitations à l'éducation créative	les jeux du développement de l'intelligence sont essentiels à l'éducation créative	Donner la liberté à l'enfant pour pouvoir expérimenter
4- Qu'est ce qui freine l'éducation de la créativité dans votre pratique professionnelle ?	Obstacles à l'éducation créative vus par les éducateurs de la maternelle	Le manque d'organisation et le chaos dans l'espace éducatif est l'un des obstacles à l'éducation créative	Une grande pénurie d'outils pédagogiques	Le manque de liberté donnée à l'enfant pour réaliser ses projets (voire utiliser son imagination pour trouver une solution, ou poser des questions)
Quatre questions (04)	Quatre axes (04)	Neuf catégories d'analyse (09)		

5.3. Lecture

En analysant le discours recueilli, il ressort dans les 04 dimensions (axes) qui résument les 04 questions globales posées, neuf catégories d'analyse.

- 1- A travers leurs réponses à la 01^{ère} question, les éducatrices se sont inscrites dans un registre purement théorique en ce qui concerne le concept « créativité » ... Ainsi, la pédagogie de la créativité ou l'éducation de la créativité a pris trois axes qui font trois

catégories d'analyse ;

- L'éducation de la créativité consiste à connaître l'enfant et à développer ses capacités ;
- L'éducation de la créativité est la création de situations éducatives stimulantes et passionnantes pour l'enfant ;
- L'éducation de la créativité c'est le respect de l'enfant et de son développement.

2- À travers leurs réponses sur la 02^{ème} question, les six éducatrices ont manifesté leur attitude vis-à-vis des enfants ce qui résume leur pratique de l'éducation de la créativité. On en a obtenu trois catégories d'analyse :

- L'éducation créative consiste a priori à connaître les pré requis de l'enfant ;
- L'éducation créative consiste au début à renforcer la mémoire de l'enfant ;
- L'éducation créative consiste au début à faire sentir l'enfant de la conscience de sa propre existence.

3- À travers leurs réponses à la 03^{ème} question, les éducatrices ont dévoilé leurs techniques et méthodes de stimulation de la créativité chez l'enfant. Leurs réponses ont permis de conclure également et pareillement aux 02 axes précédents), 03 catégories d'analyse.

- L'encouragement et le soutien font partie des incitations à l'éducation créative ;
- les jeux du développement de l'intelligence sont essentiels à l'éducation créative ;
- Donner la liberté à l'enfant pour expérimenter.

4- À travers leurs réponses à la 04^{ème}, ces freins semblent être imposés et nous ont permis de les classer en trois catégories d'analyse.

- Le manque d'organisation et le chaos dans l'espace éducatif est l'un des obstacles à l'éducation créative
- Une grande pénurie d'outils pédagogiques
- Le manque de liberté donnée à l'enfant pour réaliser ses petits projets (voire utiliser son imagination pour trouver une solution, ou poser des questions)

5.4. Analyse des résultats

D'après leurs idées manifestes, les éducatrices du jardin d'enfants semblent être instruites et ayant une idée acceptable sur la créativité. Aussi, existe une logique quant à leur démarche et pratique professionnelle vis-à-vis de l'enfant et sa créativité, quand elles parlent des prérequis, de la mémoire de la propre conscience de l'existence chez l'enfant. Tout de même, ces éducatrices incitent convenablement les enfants à la créativité par le soutien l'encouragement, les jeux, et quelques fois l'expérience.

Sans doute, toutes ces attitudes aident les enfants à s'épanouir et à développer leur potentiel créatif car la créativité est un processus mental qui nous permet d'explorer au-delà de nos connaissances déjà acquises, en déconstruisant, recombinaison et restructurant les informations. (Zimmermann, 2017). Cette créativité est basée sur l'originalité et la flexibilité.

C'est pourquoi on nous recommande de cultiver et d'encourager la créativité chez l'enfant, en l'accompagnant sans le brusquer, en l'aidant à cultiver ce qu'il a de meilleur en lui, en l'aidant à faire éclore sa créativité naturelle au service de son petit projet pédagogique et, enfin, lui donner l'opportunité de développer sa curiosité et l'inciter à expérimenter. (Brasseur, 2020).

Mais, quand il s'agit des freins à la créativité chez l'enfant, les éducatrices changent de discours et pointent du doigt la vraie contrainte. Ces enfants n'ont pas les moyens pédagogiques qui stimulent assez bien leur créativité. Il y a manque d'organisation qui

empêche l'existence d'un climat pédagogique favorable à la créativité, ainsi que le manque de liberté qu'on donne à l'enfant pendant ses activités qui puisse l'aider à utiliser son imagination pour trouver une solution par exemple, ou poser ses questions librement pour mieux comprendre le problème.

Alors que les recherches sur la créativité et le vécu des éducateurs experts avec les enfants prouvent que : L'enfant ne crée pas à partir de rien mais à partir d'un vécu, d'un patrimoine personnel de connaissances, d'expériences, d'émotions, de projets. La créativité correspond alors à une transformation, à une combinaison d'éléments déjà existants : un réinvestissement sélectif. (Ophélie Verwaerde, 2019).

6. Propositions et conclusion

Les saillies sur la notion d'intelligence montrent que celle-ci est graduelle et ponctuée d'arrêts, de petites avancées et de retour en arrière, elle n'est pas comme on l'a tant imaginée linéaire. Ceci démontre qu'il y a une chance pour l'enfant à chaque fois qu'il manipule un objet, ou démonte un jouet, ou joue un rôle, ou vive un premier échec, d'innover, de construire d'une autre manière d'inventer, bref, de créer.

Mais les freins à la créativité (loin de notre étude préliminaire) peuvent être multiples : la société, l'éducation et l'école. Si on doit parler de l'école, on peut dire que c'est là où il est de la responsabilité des adultes de répondre aux besoins des enfants. Le respect de leurs besoins conditionne leur disponibilité pour apprendre mais aussi, et surtout, leur santé et leur épanouissement, leur intelligence et leur créativité.

Il est nécessaire donc de former des praticiens réflexifs qui puissent faire la part entre méthodes qui freinent ou favorisent la créativité, même s'il s'avère que les enseignants les plus attentifs aux méthodes pédagogiques innovantes sont ceux qui ont quelques années d'expérience (Olivier, Feyfant, 2012).

C'est pourquoi, nous proposons les remèdes suivants :

- On doit créer un environnement riche et valorisant ,ouvert et stimulant pour qu'un enfant puisse être libre et créateur.
- On peut changer ou modifier notre rapport d'Adulte à Enfant.
- L'éducateur doit se mettre à la place de l'enfant et autorise ses questions et ne jamais enfouir ses questionnements (cela lui donnera confiance en soi).
- On doit écouter l'enfant et s'intéresser à ses difficultés.
- Offrons des temps et de grands espaces de jeux libres à ces enfants.
- Donnons la chance à l'enfant aux jeux (où il faut faire semblant), qui appuient particulièrement le développement de la mémoire, des fonctions exécutives et de l'autorégulation. (Bus et Neuman, 2012).
- Tout au long de la journée, laissons les enfants se déplacer librement et bouger selon leurs besoins et dans le respect des autres. Ils seront plus centrés et concentrés. Les apprentissages seront incarnés et donc complets. La créativité sera au rendez-vous.
- On doit s'intéresser à la question de la créativité à l'âge de la première enfance, et faire des études aux niveaux des jardins d'enfants et /ou des écoles pour pouvoir remédier les lacunes et les freins.

Bibliographie

1. Alter J. B. (1991) : *Experiencing creating and creativity in the classroom*. The journal of creative Behavior, vol. 25. N° 2. <https://www.deepdyve.com/lp/wiley/experiencing-creating-and-creativity-in-the-classroom-k>. Consulté le 30 septembre 2017.
2. Besançon M. et Lubart T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement* Mardaga in : http://www.syn-lab.fr/IMG/pdf/synlab_2015_creativite.pdf. Consulté le 26 septembre 2017.
3. Besançon M. et al (2006). *Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation*. Bulletin de psychologie, vol. 5, n° 485, 2006, 491-504. www.cairn.info.
4. Boulanger F. (2008). *Lire à trois ans « c'est tout naturel »*. Nathan.
5. Basseur P. (2002). *Soyons créatifs, 1002 jeux et activités pour développer l'imagination des petits et des grands*, Paris, Editions Casterman in Gervais. Marie.
6. Bus A.G et al (2012). Methods for preventing early academic difficulties. In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, vol 3, 227-250). Washington, DC. American Psychological Association. In : Leseman P. École préscolaire et aptitudes liées à l'apprentissage. In : Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Melhuish. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/programmes-prescolaires/selon-experts/école-prescolaire-et-aptitudes-liees-lapprentissage>. Décembre 2012. Consulté le 14 octobre 2019.
7. Gervais M. (2013). *Libérons la créativité de nos enfants*. Editions de la Martinière.
8. Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008. *Loi d'orientation sur l'éducation nationale (LOEN)*.
9. Mazouz M. (2016). *L'éducation préparatoire entre l'école coranique et l'école primaire - étude exploratoire comparative*. Mémoire de Master en psychologie de l'éducation, dirigé par Attik Mouna, Université Badji Mokhtar, Annaba.
10. Meirieu P. (1998). *L'ennui des élèves : retours sur l'enquête lycée*, site internet de l'IUFM de Paris (14 janvier 2003).