

Editions
Guiguess



**Neuroéducation : Comprendre le cerveau pour
mieux enseigner au XXIème siècle**

Sous la coordination de :

Pr Mahamat Alhadji (MC/HDR)

Dr Rasmata Bakyono Nabaloum (MC/CAMES)

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays.

No part of this book may be reproduced in any form by print,
photo-print, microfilm or any other means without written
permission from the publisher.

Titre : Neuroéducation : Comprendre le cerveau pour
mieux enseigner au XXIème siècle
© By Guiguess Editions, 2025

ISBN : 978-9956-466-26-9

Infographie et montage : *Guiguess Creator*

Photographie de la jaquette : Getty Images

Imprimeur : DILANE (Yaoundé)

Distributeurs : DILICOM (Distributeur international),
Librairie Guiguess (Moulvoudaye),...

Monographie : 121 – X 1 P ; 20cm

Siège social : Bâtiment blanc en face de l'hôtel de ville de
Moulvoudaye, Moulvoudaye – EN- Cameroun

Appels et WhatsApp : +237 695 623 027 / +237 651 856 030

Courriel : guiguesseditions@gmail.com

Site-Web: www.guiguesseditions.com

SOMMAIRE

Introduction générale Neuroéducation : **Comprendre le cerveau pour mieux enseigner entre les neurosciences et les sciences de l'éducation.**

(Mahamat Alhadji et Rasmata Bakyono Nabaloum) 6

Axe 1 : bases neurobiologiques de l'apprentissage 21

Chapitre 1 : principes cérébraux dans les apprentissages : sortir des déterminismes biogénétiques **(Manga Anne Marie Blanche et Tsanga Jules Marie)** 22

Chapitre 2 : impact de la neuroéducation sur la réduction de la stigmatisation envers les élèves ex-associés à Boko Haram dans les écoles primaires des Monts Mandara **(Mamtsai Yagai)** 33

Axe 2 : impact des émotions sur l'apprentissage 50

Chapitre 3 : stratégies pédagogiques et intégration des émotions dans l'apprentissage des adolescents de Kousséri, Cameroun **(Hassana Sali Gombo)** 51

Chapitre 4 : effet du "coping power program for children" sur la santé mentale des enfants présentant un bégaiement dans un contexte éducatif inclusif **(Lienou Mitérand)**

Axe 3 : plasticité cérébrale et ses implications éducatives 79

Chapitre 5 : impact des neurosciences sur les pratiques d'éducation inclusive : Vers une personnalisation de l'apprentissage pour tous les élèves, le cas des élèves réfugiés et ex-détenus mineurs scolarisés de la région de l'extrême-nord du Cameroun **(Djakba Albert et Haman Palai Vincent)** 80

Chapitre 6 : environnement d'apprentissage collaboratif et niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles **(Nkelzok Komtsidi Valère, Daibé Jermias et Batikalak Serge-André)** 97

Chapitre 7 : intervention comportementale précoce intensive et acquisition de l'autonomie motrice et cognitive chez les enfants présentant un trouble du spectre autistique : cas des enfants âgés de 3 à 10 ans de deux centres d'éducation spécialisée de la ville de Yaoundé **(Chaffi Cyrille Ivan et Manekeng guinpea Audrey)**

110

Chapitre 8 : performances scolaires des élèves hôtes et déplacés internes dans l'éducation en situation d'urgence dans la commune de Ouahigouya **(Meda Anissé Domètièro et Rasmata Bakyono Nabaloum)** 122

Axe 4 : différences individuelles dans l'apprentissage 135

Chapitre 9 : élever des enfants d'immigrés camerounais au Royaume-Uni : une analyse des enjeux éducatifs face à la perte de valeurs africaines **(Bruno Joel Tocke Ngamen, Marie Chantal Ntjam et Makadji Etienne Aquilas)** 136

Axe 5 : utilisation de la technologie dans l'éducation basée sur les neurosciences 145

Chapitre 10 : intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) et optimisation des performances académiques : Cas de l'École Nationale Supérieure des Technologies de l'Information et de la Communication (ENASTIC) de N'Djamena **(Mahamat Alhadji et Dagué Abraham)** 146

Chapitre 11 : ciné-théâtre participatif : Un outil transformateur pour diffuser la Neuro-Éducation en Afrique subsaharienne **(Tchived félix)** 159

Axe 6 : rôle de la métacognition dans le processus d'apprentissage 174

Chapitre 12 : flexibilité cognitive et adaptation scolaire des élèves du secondaire en situation post-crise à l'Extrême-Nord du Cameroun **(Guibai Ernest)** 175

Chapitre 13 : stratégies métacognitives et efficacité attentionnelle dans une tâche d'apprentissage **(Nkelzok Komtsidi Valère, Daibé Jermias, Essuan Biyon Marie Laurence et Bebey Bougna Lydienne Hilda)** 189

Axe 7 : relation entre sommeil, mémoire et apprentissage 198

Chapitre 14 : niveaux de conscience et efficience mnésique dans les tâches d'apprentissage (Nkelzok Komtsidi Valère et Daibé Jermias)	199
Axe 8 : influence du stress sur le rendement scolaire	209
Chapitre 15 : impact du stress sur la motivation scolaire des élèves issus de milieux défavorisés : une étude neuroéducative (Makadji Etienne Aquilas)	210
Chapitre 16 : stress et rendement académique des étudiants de l'École Normale Supérieure de Maroua au Cameroun (Mbezelé Levodo Germain)	219
Chapitre 17 : stratégies d'ajustement au stress et efficience émotionnelle dans la gestion des tâches d'apprentissage chez les étudiants de psychologie de l'Université de Garoua (Nkelzok Komtsidi Valère et Daibé Jermias)	233
Chapitre 18: stress en milieu universitaire et acquisition des connaissances: Cas des étudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Maroua (NgazagaiKelai Maximiliein)	252
Chapitre 19 : impact du stress chronique sur les apprentissages scolaires et le bien être des élèves de l'école primaire (Ngouet Marie Claire et Ebalé Monezé Chandel)	258
Chapitre 20 : stress, rendement scolaire et stratégies de gestion des élèves-Professeurs au Cameroun (Rodrigue Mbwassak)	273
Axe 9 : approches interdisciplinaires en neuroéducation	282
Chapitre 21 : écoles coraniques et éducation à la citoyenneté en contexte de crise sécuritaire (Boukar Margaza)	283
Chapitre 22 : utilisation des méthodes de formation variees in situ et construction des savoirs : cas pratique des enseignants des ENIEG du Cameroun (Sidoline Demgné et Daouda Maingari)	298
Chapitre 23 : enjeux et défis du développement socioéconomique dans le Département du Diamaré à l'Extrême Nord du Cameroun : acteurs et réalisations (Bahané Sabine et Pahimi Patrice)	311
Chapitre 24 : encadrement socioéducatif en milieu carcéral : Un tremplin du désistement criminel des ex détenus du Nord-Cameroun (Nyebé Lydie Florence)	322
Axe 10 : Évaluation formative basée sur les neurosciences	333
Chapitre 25 : faible sentiment d'efficacité personnelle en statistique chez les enseignant.e.s dans les ENIEG au Cameroun sous le prisme du genre (Teague Tsopgny Armel Valdin et Wamba André)	334
Chapitre 26 : stratégies neuro-éducatives des enseignants et développement des compétences cognitives des élèves en mathématiques : une étude menée sur les établissements secondaires de Garoua 2ème dans la Région du Nord-Cameroun (Mahamat Alhadji et Ibrahima Baba)	346
Conclusion Générale (Mahamat Alhadji et Rasmata Bakyono Nabaloum)	374
Biographie des auteurs	377

Équipe de coordination

Supervision : Gaya Esau, Directeur de la maison d'édition *Guiguess Editions*, Cameroun, guiguesseditions@gmail.com

Coordination :

- Pr Mahamat Alhadji (MC/HDR), Université de Garoua, Cameroun, mahamatalh@gmail.com
- Dr Rasmata Bakyono Nabaloum (MC/CAMES), Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso, rasbakyono@yahoo.fr

 **Directeur de publication :** Makadji Étienne Aquilas, Université de Maroua, Cameroun, makadjiet@gmail.com

Comité de rédaction et de lecture

M. Aïkpe Florent
M. Bigued
M. Beyi Wendgoudi Appolinaire
M. Yao Kouakou Albert
M. Yaya Traoré

Comité scientifique

Pr Bachir Bouba, Université de Maroua, Cameroun
Pr Coulibaly Bernard, Université de Mulhouse, France
Pr Djeumeni Tchamabé Marcelline, Université de Yaoundé 1, Cameroun
Pr Djibo Hassoumi, Université Boubakar Ba de Tillabéri, Niger
Pr Galy Mohamadou, Université de Ngaoundéré, Cameroun
Pr Gutierrez Laurent, Université Paris Nanterre, France
Pr Mahamat Alhadji (MC/HDR), Université de Garoua, Cameroun
Pr Menyé Nga Germain Fabrice, Université de Ngaoundéré, Cameroun
Pr Ngwa Vandelin, Université de Yaoundé 1, Cameroun
Pr Oyono Tadjidjé Michel, Université de Ngaoundéré, Cameroun
Pr Prévôt Olivier, Université de Grenoble, France
Dr Rasmata Bakyono Nabaloum, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

Axe 2 : impact des émotions sur l'apprentissage

Chapitre 4 : Effet du « coping power program for children » sur santé mentale des enfants présentant un bégaiement dans un contexte éducatif inclusif

Lienou Mitérand

Université de Yaoundé 1, Cameroun
miterand1@yahoo.fr

Résumé : Bien que le Cameroun fasse des efforts pour favoriser l'inclusion scolaire, les enfants en situation de bégaiement font face à des difficultés spécifiques, telles que le stigmate social et les obstacles à leur participation active en classe. Afin d'améliorer leur bien-être mental et leur qualité de vie, le « coping power program for children » a été expérimenté auprès de 20/40 enfants âgés de 7 à 12 ans souffrants de bégaiement sélectionnés de manière aléatoire stratifiée dans neuf écoles pilotes inclusives de Yaoundé, Cameroun. Les résultats révèlent à 65 % une inhibition notable de l'anxiété sociale avec une valeur de ($p = .001$). De plus, une évolution significative de l'estime de soi est observée à 66 % avec une valeur de ($p = .000$), ainsi qu'une amélioration du bien-être psychologique atteignant 75 %, également avec une valeur de ($p = .000$). Le « coping power program for children » est un outil précieux pour soutenir les élèves avec bégaiement dans un environnement éducatif au Cameroun. Les résultats de cette étude pourraient également contribuer à l'élaboration de politiques de pratiques éducatives, favorisant une meilleure inclusion de ces enfants au sein du système scolaire.

Mots clés : Coping power program for children ; Santé mentale ; Enfants ; bégaiement, contexte éducatif inclusif

Abstract: Although Cameroon is making efforts to promote inclusive education, children who stutter face specific challenges, such as social stigma and obstacles to active participation in the classroom. To improve their mental well-being and quality of life, the "Coping Power Program for Children" was piloted with 20 out of 40 children aged 7-12 who stutter, randomly selected from nine inclusive pilot schools in Yaoundé, Cameroon. The results show a notable reduction in social anxiety in 65% of the children ($p = .001$). Additionally, a significant improvement in self-esteem was observed in 66% of the children ($p = .000$), as well as an improvement in psychological well-being in 75% of the children ($p = .000$). The "Coping Power Program for Children" is a valuable tool for supporting students who stutter in an educational setting in Cameroon. The results of this study could also contribute to the development of educational policies and practices that promote better inclusion of these children within the school system.

Keywords: Coping Power Program for Children; Mental health; Children; Stuttering; Inclusive educational setting.

Introduction

Dix-neuf ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes vivant avec le handicap, l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est devenue aujourd'hui une question sociale de premier plan au Cameroun. Enjeu sociétal pour

les uns, enjeu économique pour d'autres, elle représente, pour les enseignants, les chercheurs et les éducateurs spécialisés, un véritable « changement de paradigme » professionnel (Sawadogo et Pacmogda, nd).

Le développement des systèmes éducatifs et l'intensification des pratiques éducatives diverses à travers le monde conduit à la mise en œuvre de modalités multiples d'éducation visant à prendre en compte l'ensemble des individus ; l'une de ces modalités est l'éducation inclusive. Les pays en voie de développement font de l'éducation pour tous (EPT) l'un des plus grands défis à relever. En effet, bien que l'éducation soit un droit reconnu à tout homme depuis 1948 par l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme, on estime encore à 150 millions, le nombre d'enfants qui n'ont toujours pas accès à l'école (UNESCO, 2006, p.5). Dans 21 pays de l'Afrique de l'Ouest et du centre une étude plus récente de l'UNICEF en 2008 indiquait que près de 32 millions des enfants de ces pays en âge d'aller à l'école étaient en dehors du système.

Dans le rapport final d'évaluation du projet « Promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap ». Séné, (2010), spécialiste d'éducation inclusive, cité par Sawadogo & Pacmogda (nd), constate que :

« Sur les 150 millions d'enfants vivant avec le handicap dans le monde, rares sont ceux qui bénéficient de services de base comme les soins de santé et l'éducation. Les Nations Unies estiment que seulement environ 5% des enfants en situation de handicap suivent une forme quelconque de scolarisation dans les pays en voie de développement. La grande majorité d'entre eux est encore exclue de l'éducation et de la société et leurs droits fondamentaux sont violés tous les jours » (Séné, 2010, p.6).

Cette situation s'explique par le fait que dans les sociétés africaines le handicap est synonyme d'incapacité et de dépendance et ne permet pas la participation aux différents processus de formation. Le Cameroun, à l'instar d'autres pays africains, s'est engagé à prendre en considération les apprenants en situation de handicap et à les aider à trouver leur place dans la société. Cet engagement s'est traduit par l'adoption de textes (lois, décrets, et arrêtés) au profit de ces personnes à partir des dispositions Internationales et principes relatifs à l'éducation des enfants en situation de handicap tels que :

- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 affirme le droit de toute personne à l'éducation.
- La Déclaration du 7 au 10 juin 1994 de Salamanque qui intègre l'idée de dépasser l'éducation traditionnelle concernant les élèves déficients pour une éducation inclusive.
- La Convention sur les droits des personnes avec le handicap des Nations Unies du 13 décembre 2006 en vigueur depuis le 3 mai 2008.
- Les principes directeurs de l'Unesco de 2009 et son rapport de 2016 sur l'inclusion.

L'éducation inclusive en œuvre actuellement dans plusieurs pays du monde est présente au Cameroun. Le gouvernement camerounais à améliorer l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif national, en augmentant le

nombre d'école inclusive de 70 à 720 à travers le pays. Ces efforts ont été communiqués par le ministre des Affaires sociale, Pauline Irène Nguéné lors du second Comité de pilotage du « projet appui au renforcement des droits des personnes en situation de handicap, à l'accessibilité, aux services inclusifs et à la non-discrimination au Cameroun » tenu à Yaoundé le 13 mai 2024. Cette initiative, pilotée par le ministère de l'Éducation de base (MINEDUBE), témoigne de l'engagement continu du gouvernement camerounais envers l'inclusion et l'égalité des chances pour tous, indépendamment de leurs capacités.

Cependant, comme souligne Jéné (2024) : « *Les enseignants qui suivent ces enfants, sont déterminés à mener à bien leurs tâches, soutenant ainsi l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Mais, nous sommes assez nombreux à rencontrer des difficultés pour la mise en œuvre des adaptations nécessaires afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Le braye par exemple pour les malvoyants, et l'absence d'enseignants pour le langage des signes sont autant de frein pour un enseignement de qualité* », a dit un directeur d'une école inclusive à Douala. Ce constat illustre non seulement les défis liés aux ressources humaines et matérielles, mais met également en lumière des préoccupations majeures concernant la santé mentale des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives. Parce que les écoles inclusives ne se limitent pas à de simples centres d'apprentissage, mais se positionnent comme des temples de l'inclusion sociale et de la diversité. Elles créent un environnement propice où s'épanouissent le respect réciproque et la prise en compte des diversités.

En effet, grâce à leur interaction avec leurs camarades et à leur épanouissement dans un cadre stimulant, les enfants en situation de handicap s'intègrent pleinement dans la société, contribuant ainsi à son enrichissement et à sa vitalité. En outre, les écoles inclusives représentent une perspective affirmée d'égalité dans l'éducation. Elles réaffirment fermement le droit inaliénable de chaque enfant à une éducation de qualité, peu importe ses compétences. Ces établissements, en célébrant la diversité et en encourageant le respect pour tous, participent à la construction d'une société plus équitable et plus humaine, où chacun trouve sa place et peut s'épanouir pleinement (Jéné, 2024).

En d'autres termes, le milieu inclusif, a pour mission de faire disparaître tous barrières physiques, sociaux et pédagogiques pour permettre à tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, d'accéder aux mêmes ressources éducatives. Mais, pendant le processus d'inclusion, certains apprenants en situation de handicap en plus de ceux sur-cités tels que les enfants avec bégaiement font face à d'autres barrières attitudeles de leurs pairs (Lienou, 2023). Parce que chez les enfants avec bégaiement en milieu scolaire inclusif sont parfois victime des moqueries par leurs pairs. Ces attitudes entravent leur bien-être psychologique.

1. Cadre théorique

Le bégaiement est une difficulté à parler de manière fluide. Il peut s'exprimer par des répétitions de mots (par exemple, j'ai, j'ai, j'ai froid), par des prolongations de sons (par exemple, mmmmmmon) ou par le blocage d'un son. Pendant une longue période sans traitement, une personne qui vit avec un bégaiement peut adopter

d'autres comportements tels que s'éloigner du regard de l'interlocuteur, se frapper la jambe pour faire sortir le mot, ou éviter les mots qui la font bégayer. Le bégaiement apparaît fréquemment entre deux et cinq ans, souvent au moment même de l'apparition du langage. Elle est due à des facteurs génétiques dans 60 % des cas. D'un point de vue physique, le bégaiement se manifeste par une difficulté de coordination entre la respiration, la production de la voix (phonation) et la prononciation des sons. Cette situation n'est en aucun cas due à des éléments de personnalité tels que la timidité, la nervosité ou le fait de « penser trop rapidement ». De nombreuses études ont été menées sur les conséquences psychologiques et sociales de cette condition pour un enfant en milieu scolaire inclusif.

Blood et al. (2020), ont examiné les impacts psychosociaux du bégaiement sur les enfants, dénonçant la stigmatisation et les préjugés auxquels ces jeunes sont souvent confrontés. Leur étude révèle que l'anxiété sociale est courante chez les enfants avec bégaiement, ce qui peut entraîner un retrait des interactions scolaires et affecter leur participation en classe. Des adaptations pédagogiques sont donc nécessaires pour encourager leur pleine participation.

D'autre part, Hayhow et Simpson (2021), soulignent que le bégaiement peut influencer les compétences des enfants. L'incapacité à s'exprimer librement en classe, que ce soit lors des discussions ou des présentations orales, peut nuire à leur confiance en soi et à leurs résultats scolaires. Les auteurs préconisent des stratégies d'enseignement qui favorisent un environnement accueillant et inclusif pour ces enfants.

Ngala et al. (2020), soulignent que les enfants avec bégaiement souvent subissent de la stigmatisation et de l'isolement social, ce qui peut gravement affecter leur estime de soi et leur santé mentale. L'étude met en exergue que cette stigmatisation est exacerbée dans les écoles où les sensibilisations et les formations sur ce trouble de la communication sont limitées.

De plus, Moukam et Nguinyui (2021), notent que l'absence de support thérapeutique approprié pour les enfants avec bégaiement dans les classes inclusives renforce leur anxiété et leurs difficultés d'interaction sociale. Leur recherche a révélé que les enfants atteints de bégaiement ressentent souvent un sentiment d'impuissance face à leur difficulté à communiquer, ce qui peut mener à des troubles anxieux.

Par ailleurs, Biyoghe et Mbouoh (2022), mettent en évidence que le soutien familial joue un rôle crucial dans le bien-être des enfants avec bégaiement. Ils affirment qu'un environnement familial compréhensif et sensible peut atténuer les effets négatifs du bégaiement et favoriser une meilleure adaptation à l'école. Leur étude montre que la communication ouverte au sein de la famille contribue à réduire le stress vécu par ces enfants.

Les recherches récentes indiquent que les enfants souffrant de bégaiement en milieu scolaire inclusif au Cameroun font face à des défis significatifs qui peuvent affecter leur santé mentale. Il est donc crucial de promouvoir des interventions éducatives et psychosociales adaptées pour soutenir ces enfants et favoriser leur bien-être. En outre, Hugh et al. (2022), abordent l'importance du soutien social, notamment de la part des enseignants et des pairs. Ils constatent qu'un environnement scolaire positif et compréhensif peut considérablement atténuer les

effets négatifs du bégaiement, réduisant ainsi l'anxiété associée et améliorant les résultats académiques des enfants avec bégaiement. Ils suggèrent également que la sensibilisation à ce trouble au sein des écoles est cruciale pour promouvoir la compréhension et l'acceptation.

Bref, le bonheur est une véritable aventure pour de nombreux enfants en classe, impactant non seulement leur aptitude à communiquer, mais aussi leur bien-être émotionnel et leurs aptitudes scolaires. Il est essentiel de développer des initiatives de sensibilisation et des méthodes pédagogiques inclusives afin de réduire l'incidence de ce trouble et de promouvoir un environnement d'apprentissage favorable pour tous les élèves. Cependant, en plus des actions déjà entreprises par les uns et les autres, il est nécessaire de se pencher sur des nouvelles approches pour résoudre ce problème qui affecte la santé mentale des enfants avec bégaiement afin de renforcer leur capacité de résilience et de favoriser leur bien-être scolaire et social dans un environnement inclusif.

Autrement dit, le bégaiement constitue une réelle barrière pour de nombreux enfants en milieu scolaire, affectant non seulement leur capacité à communiquer, mais également leur bien-être émotionnel et leurs compétences scolaires. Il est impératif de mettre en œuvre des programmes de sensibilisation et des pratiques pédagogiques inclusives fondées sur le modèle de la théorie cognitivo-comportementale (TCC), pour minimiser l'impact de ce trouble et favoriser un environnement d'apprentissage positif pour tous les élèves parce que selon la TCC, les processus cognitifs ont une influence significative sur les émotions et les comportements. Dans le cadre du bonheur, les habitudes de pensée et les convictions négatives concernant les capacités de communication d'une personne peuvent accentuer l'anxiété et le stress. Le « coping power program for children », basé sur les principes de la TCC, a pour objectif de changer ces pensées inappropriées et de favoriser des mécanismes d'adaptation plus positifs (Mouflin, 2010).

Cependant, malgré des actions déjà entreprises par les uns et les autres, nous estimons qu'une des nouvelles approches pour résoudre ce problème consiste à mettre en place le « coping power program for children », c'est-à-dire, un programme de résilience pour les enfants avec bégaiement afin de renforcer leur capacité de résilience et de favoriser leur bien-être scolaire et social dans un environnement inclusif. Ce programme fondé entre autres sur l'observation, l'imitation et la modélisation dans l'acquisition du comportement est mis en dans la théorie de l'apprentissage social de Bandoura.

Dans les écoles inclusives, les enfants qui s'expriment de manière inaudible peuvent profiter de l'observation des stratégies d'adaptation de leurs camarades et recevoir un soutien positif pour leurs efforts de gestion de la parole (Bandoura, 1977). Un accent particulier dans ce programme est mis sur la résilience. C'est-à-dire, la capacité à surmonter les difficultés, parce que « coping power program for children » a pour objectif de renforcer la résilience des enfants avec bégaiement en leur offrant des compétences pour gérer le stress et renforcer leur confiance en eux-mêmes.

Le « coping power program for children » a été inventé dans le but d'accompagner les enfants dans leur développement des compétences en gestion des émotions, en résolution de problèmes et en communication efficace (Arnold et al., 2017). C'est un programme structuré qui prend en considération des épreuves concrètes de « jeux de rôle » et des échanges de groupe afin d'assister les gamins à

reconnaître leur émotion, à promouvoir des stratégies d'adaptation et affronter les situations complètes. C'est un programme organisé qui prend en compte des exercices concrets, des jeux de rôle et des échanges de groupe afin d'aider les enfants à reconnaître leurs émotions, à développer des stratégies d'adaptation et à faire face aux situations complexes.

Pour Bandoura (1977), ce programme repose sur la théorie de l'apprentissage social, qui souligne l'importance de l'observation, de l'imitation et du renforcement dans le développement des compétences et des caractéristiques. Le « coping power program for children » favorise le bien-être psychologique des enfants en leur offrant des outils et des stratégies pour gérer leurs émotions et leurs réactions, ce qui est particulièrement crucial pour les personnes en situation de handicap.

Au niveau mondial, de nombreuses recherches ont prouvé que « coping power program » peut aider à diminuer les niveaux d'anxiété et de dépression (Kendall & Hollon, 1990), à renforcer la confiance en soi et l'estime de soi (Henggeler & Schoenwald, 2012), à développer des compétences de communication et de résolution de problèmes (Kazdin, 1997), et à promouvoir l'inclusion sociale et la participation active dans le milieu scolaire (Arnold et al., 2017). Dans les écoles inclusives au Cameroun, des études, même si elles sont limitées, ont révélé l'effet bénéfique du « coping power program for children » sur la gestion des émotions et le comportement des enfants (Ndongmo et al., 2021). Ces résultats mettent en évidence l'importance de prendre des mesures appropriées afin d'améliorer le bien-être des enfants, notamment ceux qui font face à des difficultés particulières, telles que le bégaiement.

L'interrogation principale de recherche qui se pose est donc la suivante : « quel est l'effet du *coping power program for children* sur le bien-être des enfants qui sont en situation de bégaiement en milieu scolaire inclusif ? » Cette étude vise à évaluer l'effet de ce programme sur la santé mentale et le bien-être émotionnel des enfants avec bégaiement, en prenant en considération leur intégration dans un environnement scolaire inclusif. Selon l'hypothèse de recherche, la mise en place du « coping power program for children » dans les écoles inclusives aura un impact bénéfique sur la gestion émotions et la diminution de l'anxiété, du stress et de l'estime de soi.

Dans la partie méthodologique qui suit, nous allons présenter le procédé que nous avons utilisé pour évaluer l'effet du « coping power program for children » sur le bien-être des enfants qui sont en situation de bégaiement dans un environnement scolaire inclusif.

2. Méthodologie

Site de l'étude

Notre étude s'est déroulée dans 09 écoles de pilotes inclusives du Cameroun région de Centre, département de Mfoundi en raison de leur facilité d'accès.

Le type de recherche

Cette étude est quasi-expérimentale en groupe, dont l'objectif est d'évaluer l'effet du « coping power program for children » sur la santé mentale des enfants atteints de pathologie de la parole.

Les participants

Les participants de cette étude sont 40 enfants âgés entre 7 à 12 ans des deux sexes avec bégaiement incluent dans les écoles ciblées de la région du centre Cameroun, sélectionné en utilisant une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié parmi les enfants en fonction de leur âge et de leur degré de bégaiement. 20 ont été placés dans le groupe expérimental (qui reçoit le programme) et 20 dans le groupe témoin (qui reçoit des interventions pédagogiques traditionnelles).

Instruments

L'échelle d'anxiété sociale de Mitterrki et Lesser crée en 1993, pour mesurer différents aspects de l'anxiété sociale chez les enfants et les adolescents. Elle a pour objectif d'évaluer les peurs et les inquiétudes sociales qui peuvent perturber le quotidien des jeunes, en particulier en milieu scolaire et dans les interactions interpersonnelles. Cette échelle comprend divers éléments qui interrogent des situations sociales particulières, offrant aux impétrants la possibilité de décrire la fréquence et l'intensité de leur anxiété lors de ces situations désagréables. Son évaluation sociale est généralement effectuée en utilisant une échelle de Likert, allant de « pas du tout » à « très souvent », ce qui permet d'attribuer une note chiffrée. Cette mesure englobe différents domaines, tels que la crainte de recevoir une évaluation, la timidité négative lors des interactions avec les camarades, ainsi que les inquiétudes à propos des résultats scolaires et sociaux. Dans des situations cliniques comme la nôtre, après le prétexte au Groupe Scolaire Bilingue les Franchinets avec un α Cronbach = .796 et le ω McDonald = .809, cet instrument a été utilisé pour repérer les apprenants avec trouble de parole qui développent le trouble d'anxiété sociale. Parmi les 40 enfants sélectionnés, 16/40 ont été diagnostiqués positifs à l'anxiété grave (15-21 points) et 24/40 avec anxiété modérée (10 à 14 points). À la suite de celle, l'échelle de l'estime de soi leur a été administrée.

En 1965, Morris Rosenberg a élaboré une échelle indispensable pour évaluer l'estime de soi, c'est-à-dire la perception qu'une personne a de sa propre valeur et de son identité. En 10 affirmations, elle examine différents aspects de la confiance de soi, comme sentiment de valeur personnelle et la confiance en ses compétences. Chaque affirmation est notée par les participants sur une échelle de Likert, de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », ce qui permet de calculer un score global qui leur niveau d'estime de bien-être.

Particulièrement, cette mesure met en évidence deux aspects : Une estime de soi positive et une tendance à la dévalorisation. On utilise habituellement l'instrument de Rosenberg dans une étude psychologique et clinique. Dans le cadre de cette étude, cette mesure comme la précédente a été testée dans la même structure pour évaluer sa consistance interne (α Cronbach = .796 et le ω McDonald = .739). Le diagnostic des participants avant l'enseignement du programme montre de mauvaises caractéristiques psychométriques avec des scores de la confiance inférieure ou égale à 25 chez les apprenants sélectionnés. Ces résultats soulignent la nécessité d'évaluer leur bien-être psychologique.

L'approche de Carol Ryff pour l'évaluation de la santé mentale, créée en 1989, se base sur un modèle pluridimensionnel du bien-être psychologique. À la différence d'autres méthodes qui mettent l'accent sur l'absence de troubles mentaux, le modèle de Ryff met en avant l'importance d'une santé mentale positive. Six aspects essentiels

du bien-être psychologie sont identifiés par elle : l'indépendance, la maîtrise de l'environnement, le développement personnel, les relations positives avec autrui, le sens de la vie et l'acceptation de soi. Chaque aspect est crucial pour une évaluation globale de la santé mentale d'une personne. Tous les participants après la vérification des propriétés psychométriques de l'échelle (α Cronbach = .804 et le ω McDonald = .724) ont été soumis à l'échelle de Ryff pour évaluer leur niveau de satisfaction leur a donné une perspective globale de leur bien-être inférieur 28. Une fois que la santé des participants a été évalué sur les trois dimensions ci-dessus, il est primordial qu'ils acquièrent des compétences pratiques qui les aideront à mieux gérer leurs émotions et surmonter les défis rencontrent dans leur vie quotidienne. C'est pourquoi nous allons maintenant présenter le « coping power program for children ».

Techniques de collecte des données

Le but de ce programme est d'aider les enfants en situation de bégaiement déterminé, qui font face à des problèmes de santé mentale, dans un environnement inclusif pendant 12 semaines, à développer leurs compétences de résilience en suivant le programme d'enseignement présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Structure du « coping power program for children »

Semaine	Thème	Action pédagogique	Durée	Matériel didactique	Technique d'évaluation formative
1	Introduction au « coping power program for children »	Présentation des objectifs du programme, Activité brise-glace pour créer des liens entre participants	1heure	PowerPoint, affiches, vidéo	Discussion sur attentes
2	Comprendre les émotions	Apprentissage des émotions (joie, tristesse, colère, peur), Exercice : identifier et exprimer ses propres émotions.	1heure	Carte des émotions, papier	Dessins et partage des émotions
3	Technique de gestion de stress	Introduction à des stratégies de relaxation (respiration profonde, visualisation), Pratique de groupe	1heure	Guide de relaxation, musique	Pratique de relaxation
4	Histoire de coping	Discussion sur des histoires où des personnages font face à des défis émotionnels, Activité : écrire une courte histoire sur un défi personnel	1heure	Livres d'histoire	Présentation d'histoire personnelle
5	Résolution de conflits	Introduction à des méthodes de résolution de conflits (négociation, compromis), Jeu de rôle pour pratiquer ces compétences	1heure	Scénarios de conflits, tableau blanc	Jeux de rôle sur résolution de conflits
6	Relation positive	Discussion sur l'importance des amis et des relations saines, Activité : créer carte des amis et identifier des	1heure	Matériel pour carte d'amis	Présentation des cartes d'amis

		qualités positives chez eux			
7	Estime de soi	Activité sur l'estime de soi et confiance en soi, Exercice des affirmations positives	1heure	Feuilles pour affirmations	Partage des affirmations positives
8	Comportement difficiles	Identifier les comportements difficiles et les déclencheurs, Stratégies pour gérer son propre comportement	1heure	Scénario fictifs, tableau pour brainstorming	Discussion sur stratégies de gestion
9	Prise de décision	Apprentissage des étapes d'une bonne prise de décision, Activité : scénarios de prise de décision en groupe	1heure	Feuilles de décision	Scénarios de prise de décision en groupe
10	Expression des sentiments	Technique pour exprimer ses émotions sans nuire aux autres, Activité d'expression créative (art, théâtre)	1heure	Matériel créatif (arts plastiques)	Présentation de créations artistiques
11	Préparation à l'avenir	Révision des compétences acquise et comment les appliquer dans la vie quotidienne, Discussion sur les défis futurs	1heure	Feuille de révision	Réflexion sur le transfert des compétences
12	Célébration et évaluation générale	Activité de célébration pour finir le programme, Évaluation des progrès réalisés par chaque participant, Remise de certificats	1heure	Certificats, collation	Retour sur le programme et discussions finales

Le tableau 1, présente le contenu détaillé du « coping power program for children » qui s'étale sur 12 semaines avec 12 thèmes, les actions pédagogiques, la durée, le matériel didactique, les techniques d'évaluation formative.

4. Résultats

L'objectif de l'enquête post-programme est d'évaluer l'effet du « coping power program for children » sur la santé mentale des enfants en situation de bégaïement en milieu inclusif après 12 semaines d'enseignement/apprentissage. Afin d'accomplir cela, nous avons utilisé les mêmes échelles de mesure pour évaluer les modifications chez les enfants. Les données présentées dans le tableau ci-dessus ont été enregistrées et traitées en utilisant des logiciels statistiques Excel et SPSS.

Tableau 2 : Présentation des résultats analysés avant et après les enseignements du « coping power program for children » aux participants

Échelle	Groupe expérimental (Moyenne)	Groupe témoin (Moyenne)	Valeur de (<i>p</i>)
Anxiété sociale (pré-test)	23.5	4.1	.725
Anxiété sociale (post-test)	15.2	23.8	.001
Estime de soi (pré-test)	18.7	18.5	.892
Estime de soi (post-test)	28.4	19.0	.000
Bien-être (pré-test)	22.0	21.	.845
Bien-être (post-test)	30.1	22.5	.000

*NB : un niveau de signification de (*p* .05) est considéré comme significatif*

Commentaire sur le tableau des résultats

Anxiété sociale

Pré-test : Les moyennes des groupes expérimentaux et témoin sont proches (23.5 pour le groupe expérimental et 24. Pour le groupe témoin), avec une valeur de (*p* = .725), ce qui signifie qu'il n'a pas de variation significative avant l'enseignement/apprentissage du programme.

Test postérieur : La moyenne du groupe expérimental décroît de 23.5 à 15.2 après l'intervention, tandis que celle du groupe témoin reste à 23.8. La valeur de (*p* = .001), suggère une disparité importante, ce qui laisse entendre que le contenu du « coping power program for children » dispensé et appris par les participants du groupe expérimental a diminué leur niveau anxiété sociale 65 % en 12 semaines. Du point de vue théorique, cette conclusion concorde avec les études menées par Lent et ses collègues (2019), qui ont prouvé que les apprentissages axés sur le développement de compétences peuvent atténuer l'anxiété sociale chez les enfants.

Estime de soi

Pré-test : Les moyennes des deux groupes sont similaires (18.8 pour groupe expérimental et 18.5 pour le groupe témoin), et la valeur de (*p* = .892) indique qu'il n'a pas de variation significative avant l'expérimentation.

Test postérieur : Après l'enseignement du programme chez les enfants du groupe expérimental la moyenne du groupe expérimental est de 28.4, tandis que celle du groupe témoin est de 19.0. L'évolution significative de l'estime de soi dans le groupe expérimental est indiquée à 66 %, avec une valeur de ($p = .000$).

Les enfants qui parviennent à cultiver efficacement une meilleure attitude perception de leur capacité, ainsi qu'un contrôle sur leur émotion et leur réaction, renforcent leur résilience face aux défis liés à leur bégaiement.

Bien-être psychologique

Pré-test : Les moyennes sont pratiquement équivalentes (22.0 pour le groupe expérimental et 21.8 pour le groupe témoin), avec une valeur de ($p = .845$), ce qui confirme qu'il n'y a pas de variation significative avec le test.

Test postérieur : La moyenne du groupe expérimental est de 30.1, tandis que celle du groupe témoin est de 22.5. Après le processus enseignement/apprentissage du « coping power program for children », la valeur de ($p = .000$), indique une amélioration notable à 70 % du bien-être psychologique dans le groupe expérimental. Ce bien-être psychologique se caractérise par une sensation holistique de contentement, de joie et de réussite stimulées par apprentissage. Le « coping power program for children » favorise le développement d'une image positive soi, chez les enfants en situation de bégaiement en milieu inclusif et leur permet d'acquérir des compétences pour gérer leurs émotions et leurs pensées négatives, ce qui contribue à leur bonne santé mentale.

4. Discussion des résultats

L'analyse des résultats de cette étude confirme l'hypothèse selon laquelle le « coping power program for children » a un effet positif sur la santé mentale des enfants présentant un bégaiement.

D'abord, l'analyse de l'anxiété sociale révèle une baisse de 65 % dans le groupe expérimental, suggérant que le programme a permis aux participants d'apprendre des compétences psychosociales pour mieux gérer les situations sociales souvent anxiogènes pour eux. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Lent et al., (2019) qui mettent en évidence l'importance de l'acquisition de compétences psychosociales pour atténuer significativement l'anxiété sociale chez les enfants et accentuent la nécessité d'intégrer des programmes similaires dans les programmes scolaires pour soutenir les élèves vulnérables.

Par la suite, l'estime de soi a considérablement augmenté de manière significative dans le groupe expérimental, avec une moyenne de 28.4, comparaison avec 19.0 pour le groupe témoin. Ce changement substantiel indique que le « coping power program for children » n'a pas seulement atténué l'anxiété sociale, mais a également favorisé une meilleure perception de soi chez les enfants en situation de bégaiement. Il est crucial d'avoir une version positive de ses propres compétences afin de renforcer les approches pédagogiques qui favorisent la reconnaissance de soi et la valorisation ses compétences personnelles (Lienou, 2023).

Enfin, après l'enseignement/apprentissage du programme, le bien-être psychologique des enfants évalués dans le groupe expérimental a connu une hausse de 70 %, ce qui témoigne d'une progression remarquable de leur qualité de vie. Les

travaux avancés de Ryff, confirment cette avancée en affirmant que : le bien-être psychologique est étroitement lié à la gestion efficace de ses émotions et à la perception de soi. En renforçant ces compétences, le programme de résilience pour enfant, participe à la construction d'un cadre éducatif plus propice à l'épanouissement des enfants (Ryff, 1989).

5. Limite de l'étude

Malgré les résultats prometteurs, l'étude présente certaines contraintes. Premièrement, il est possible que la taille de l'échantillon (40 enfants) ne soit pas proportionnelle à la population plus vaste d'enfants en situation de bégaiement, ce qui réduit la généralisation des résultats. Deuxièmement, il est important de prendre en compte l'absence d'un suivi longitudinal afin d'évaluer les effets à long terme du « coping power program for children ». Des études avec un échantillon plus vaste seraient utiles et un suivi dans le temps permettrait de vérifier la pérennité des effets observés. En outre, l'amélioration du bien-être psychologique d'un enfant ne dépend pas seulement du programme de résilience pour enfant. On peut aussi prendre en considération l'orientation de la domination sociale. Parce que c'est un facteur psychologique qui atténue les attitudes négatives et accentue les affects, les systèmes de pensée et les comportements favorables de la société envers les personnes en situation de handicap afin de leur procurer l'équilibre mental stable (Lienou et Ngamaleu, 2024).

6. Implications

Les résultats de cette étude offrent d'importantes implications théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, ils renforcent les modèles de développement psychosocial qui relient la gestion des émotions et l'estime de soi au bien-être des enfants en situation de vulnérabilité. Cette recherche s'inscrit également dans la lignée des travaux de Masten (2014), qui souligne l'importance des compétences en matière de résilience dans le développement des enfants.

Pratiquement, les résultats suggèrent que l'intégration du « coping power program for children » dans le cadre scolaire pourrait considérablement bénéficier à la santé mentale des enfants, en particulier ceux présentant des troubles tels que le bégaiement. Les recommandations pourraient inclure :

- Mise en œuvre de programmes de formation pour enseignants, afin qu'ils soient sensibilisés aux enjeux des troubles de la communication et à l'importance des compétences psychosociales dans le développement des élèves.
- Création d'environnements d'apprentissage inclusifs, où les enfants se sentent soutenus et valorisés, en proposant des activités qui favorisent la confiance en soi et la gestion des émotions.
- Développer de stratégies d'intervention précoce, pour identifier et aider les enfants présentant des difficultés de communication afin de leur offrir un soutien adapté dès le début de leur parcours éducatif.

Conclusion

En somme, le « coping power program for children » s'avère être une intervention efficace pour améliorer l'anxiété sociale, l'estime de soi et le bien-être

psychologique des enfants avec bégaiement dans un milieu éducatif inclusif. Les résultats de cette étude devraient inciter les éducateurs et les professionnels de la santé mentale à envisager l'intégration de programmes similaires dans les curricula pour renforcer le soutien aux enfants en difficulté.

Références bibliographiques

- Arnold, N. E., et al. (2017). *The Coping Power Program: A Cognitive Behavioral Intervention for Children and Adolescents*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Biyoghe, B. & Mbouoh, A. (2022). Family dynamics and their impact on the psychological health of stuttering children in inclusive education in Cameroon. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 19(2), 223-236.
- Blood, G.W., Johnson, K.L., & Kritz, K. (2020). The relationship between stuttering and social anxiety in children. *Journal of Communication Disorders*, 84, 105-121.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Hayhow, R. & Simpson, J. (2021). Academic performance and stuttering: Understanding the impact on children in the classroom. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 292-300.
- Henggeler, S. W., & Schoenwald, R. L. (2012). *Treating adolescent problems: A family systems approach*. Oxford University Press.
- Hugh, J., Findlay, I., & Williams, S. (2022). Peer and teacher support for children who stutter: A pathway to improved educational outcomes. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 235-246.
- Jéné A., (2024). Ces structures ont été construites pour assurer la scolarisation des enfants en situation de handicap. <https://magazine.pagesjaunes.online/wp-content/uploads/2024/02/logo-magazine-pages-jaunes-1.jpg>
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1990). *Cognitive-behavioral therapy for panic disorder*. Guilford Press.
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1990). *Cognitive-behavioral therapy for panic disorder*. Guilford Press.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2019). Career Self-Management : A Comprehensive Model for Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 122-133.
- Lienou M. & Ngamaleu Njengoué H., R. (2024). Orientation of social dominance and attitudes towards people with intellectual disabilities. *Revista Universitara de Sociologie – Issue 2/2024*. pp 256-268. Rus.craiova@gmail.com.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *child development*, 85(1), 6-20.
- Mitterski, M., & Lesser, M. (1993). *The social anxiety scale for children*.
- Mouflin, J. (2010). *Coping power program for children: Changer les habitudes de pensée et favoriser des mécanismes d'adaptation*. Nom de l'éditeur.

- Moufflin, J. M. (2010). Le bégaiement : Approche cognitive et comportementale. In : *Nouvelle approche en orthophonie* (pp. 123-138). Paris: Éditions Cécile Defaut.
- Moukam, L. & Nguinyui, A. (2021). Experiences of stuttering children in inclusive educational settings in Cameroon : Challenges and prospects. *Cameroon Journal of Academic Research*, 14(1), 45-59.
- Ndongmo, P. A., et al. (2021). Impact of the Coping Power Program on the Emotional and Behavioural Well-being of Children in Inclusive Schools in Cameroon. (Non publié).
- Ngala, J.T., Ngwa, R., & Kengne, T.A. (2020). The impact of stuttering on the psychosocial well-being of children in inclusive schools in Cameroon. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), 178-186.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. princeton *University press*.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sawadogo, F., & Pacmogda, P. (n.d.). Éducation inclusive et apprentissage scolaire des enfants en situation de handicap. *Université De Koudougou, Burkina Faso*.
- Séné, S. (2010). Promotion du droit des enfants en situation de handicap au Bukina Faso. *Evaluation finale du projet 2007-2009. Impasse Thevenoud, 330. Secteur n°1*
- UNESCO, (2006). De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous. 7 *Place de Fontenay, 75352, Paris 07*.
- UNESCO. (2015). Education for All Global Monitoring Report 2015: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. *Paris : UNESCO*.

Biographie des auteurs

Batikalak Serge-André est titulaire d'un Doctorat en Sociologie obtenu à l'Université de Yaoundé 1. Il est diplômé de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé (DIPES II en Langues et cultures camerounaises. Auteur de plusieurs publications, il est enseignant et Chef de Département des Enseignements fondamentaux en éducation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Garoua. Ses centres d'intérêt scientifique tournent autour de la Sociologie de l'éducation et plus précisément sur les questions de Gouvernance associative universitaire, de jeunesse et citoyenneté, de violences en milieux scolaires, des pratiques d'études, de l'enseignement des langues maternelles.

Bebey Bougna Lydienne Hilda est Psychologue de la cognition et des apprentissages. Depuis 6 ans, Psychologue en milieu scolaire inclusif à *Dewey International School of Applied Sciences* où elle est chargée du suivi psychologique de tous les apprenants ; de l'évaluation des capacités académiques, de l'évaluation et du développement des intelligences, et du développement des apprenants (évaluation psychologique). Diagnostic des styles d'apprentissage et des difficultés d'apprentissage. Médiatrice parents-élèves-enseignants. Responsable du projet de coaching scolaire. Responsable du projet pour les élèves à risque d'échec scolaire. Suivi des élèves à besoins éducatifs spéciaux et préparation psychologique aux examens. Par ailleurs, elle est Candidate au doctorat Phd en Psychologie cognitive à l'Université de Douala. Promotrice de *Mental Health in All Domains Association*. Membre de la Société Camerounaise de Psychologie. Membre du Comité transitoire de l'ordre national des psychologues du Cameroun. Consultante au CENTREPSYS. Membre de la CPA (Cameroon psychological Association), Responsable Communication de l'Association Opsycours, membre du Laboratoire de Psychologie et des Sciences du Comportement, membre du Laboratoire de Psychologie cognitive (Université de Douala).

Boukar Margaza, est né vers 1977 à Pouss, arrondissement de Maga, département du Mayo Danay dans l'Extrême-nord Cameroun. Il fait ses études respectivement à l'école primaire de Pouss, au Lycée de Maga et au Lycée bilingue de Maroua puis à l'Université de Ngaoundéré, sanctionnées par l'obtention d'un CEPE, d'un baccalauréat A4 et d'une License en Droit à la Faculté des Sciences juridiques et politiques. En 2008, il est admis à l'ENS de l'Université de Maroua, et y obtient le diplôme de Conseiller d'Orientation scolaire, universitaire et professionnel (DIPCO). Dans la même Université, il obtient le Master II en 2012, puis le Doctorat Ph. D en Sciences de l'Education en 2024. Au plan professionnel, après sa sortie de l'ENS en 2010, il sert au Lycée de Widikum dans la région du Nord-Ouest du Cameroun. Entre 2013-2024, il occupe le poste de Conseiller régional de Pédagogie chargé du bilinguisme à la Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-nord à Maroua. Depuis le 08 octobre 2024, il est Assistant (Enseignant-chercheur) au département de Philosophie et de Psychologie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'Université de Maroua, Cameroun. Il a conduit plusieurs consultations au profit des Nations-Unies et des Organisations Non Gouvernementales sur des domaines des recherches variées : éducation et paix et sécurité pour la prévention de l'extrémisme violent dans le bassin du lac Tchad.

Chaffi Cyrille Ivan est Psychologue de l'Education, titulaire d'un Ph.D en Psychologie de l'Education obtenu à l'Université de Yaoundé I. Il est Maître de Conférences, à la

Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I. Il est actuellement Chef de Département des Sciences de l'Éducation, de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Ses travaux de recherche portent des questions de Management de l'éducation, d'accompagnement scolaire, d'inclusion scolaire, des drogues et violences en milieu scolaire, de réinsertion des ex-détenus mineurs et sur les injonctions pédagogiques padoxales. C'est à ce titre qu'il est impliqué depuis plus d'une décennie dans des projets en relation avec l'éducation avec les ministères de tutelle et les Organisations non Gouvernementales. Il est en outre membre du comité scientifique de plusieurs sociétés savantes. Il a son actif, plusieurs articles publiés en rapport à ses orientations de recherche et deux ouvrages.

Chandel Ebale Moneze est Diplômé des universités du Cameroun, Gabon et de la France Docteur nouveau régime de l'université de Provence dans la spécialité psychologie, Enseignant depuis plus de 3 décennies. Professeur hors échelle Spécialiste des représentations sociales il a publié une trentaine d'articles, 1 opuscule et 2 livres. Il a été Chef de Département de Psychologie à l'Université de Yaoundé 1 de Juin 2021 à Novembre 2024. Par ailleurs, il a occupé le poste de Sous-Directeur au Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille de 2011 à 2019. Sur le plan honorifique il est chevalier de l'ordre national de la valeur.

Maingari Daouda, psychopédagogue, Professeur titulaire en sciences de l'éducation. Enseignant à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé et Chef de Département de curricula et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1. Auteurs de nombreux travaux en éducation, il a été Conseiller Culturel à l'Ambassade du Cameroun en Belgique.

Demgne Sidoline est titulaire d'un Doctorat PhD en Sciences de l'Éducation obtenu à l'Université de Yaoundé 1 et Enseignante-Chercheuse Associée à l'Université de Bertoua. Elle se consacre à façonner l'avenir de l'éducation. Enseignante à l'École normale d'instituteurs de l'enseignement général de Mbalmayo au Centre du Cameroun, elle met son expertise au service d'une éducation de qualité, inclusive et ouverte sur le monde. Ses recherches approfondies sur la formation des enseignants visent à créer des environnements d'apprentissage stimulants et à former des professionnels capables de relever les défis de la diversité. Guidée par la conviction que l'éducation est la clé du développement, Demgne Sidoline explore des pistes innovantes pour rendre l'apprentissage accessible à tous, et ce, dans un esprit d'inclusion et d'ouverture sur le monde. Ses travaux pourraient avoir un impact profond sur les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives, contribuant ainsi à façonner un avenir meilleur pour les générations futures.

Djakba Albert fut instituteur et a poursuivi des études supérieures pour devenir Professeur d'Ecole Normale d'Instituteurs puis Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Maroua. Son parcours met en valeur la passion pour l'apprentissage. Il s'est consacré à offrir une éducation de qualité à ses apprenants. Cependant, il a remarqué plusieurs de ses élèves adolescents faire la prison pour des petits larcins et y ressortir comme des grands criminels. Il s'est posé la question de savoir comment faire pour réduire l'incarcération et la récidive des mineurs ? D'où son intérêt à écrire ce livre.

Dague Abraham est Instituteur, chercheur et écrivain tchadien, reconnu pour son engagement en faveur de l'amélioration du système éducatif au Tchad. Né le 1er janvier 1990 à Tifoul/Fianga, il œuvre pour l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et de l'Intelligence Artificielle dans l'éducation, convaincu de

leur impact sur le développement du pays. Diplômé en sciences de l'éducation, il obtient un Master en Curricula scolaires et Didactique de l'Éducation à l'Université de N'Djamena, explorant les dispositifs didactiques et leur influence sur la qualité de l'enseignement. Chargé d'Étude et de Partenariat au Cabinet ACRESIF Consulting, il coordonne également le Centre de Formation en Informatique de base et Prestation (CFIBAP). Auteur de plusieurs ouvrages et articles sur les TIC et la pédagogie, il publie notamment *Réforme éducative et TIC et Éducation et Numérique au Tchad*. Ses romans, comme *Étudiant de la Bourrasque, entre ombre et lumière ainsi que Odyssée de la famille pasteur*, reflètent son engagement pour les thématiques éducatives et sociales. Formateur et consultant, il travaille à promouvoir les outils numériques auprès des écoles tchadiennes, affirmant ainsi son rôle clé dans l'évolution du paysage éducatif du pays.

Daïbe Jermias, jeune camerounais dynamique, originaire de la région de l'Extrême-Nord, issu du peuple du Département de Mayo-Kani est un chercheur dans le domaine de la psychologie cognitive et des apprentissages. Titulaire d'un Master et d'un Doctorat Ph.D en Psychologie Cognitive obtenu à l'Université de Douala, Dr Daïbe Jermias est aussi détenteur d'un CAPIEMP, obtenu à l'ENIEG Bilingue de Douala. Sa détermination à mieux acquérir des compétences se laisse transparaître dans son style de collaboration mesuré par son écoute attentive et son sens critique. Il s'intéresse à la problématique de la gestion des processus attentionnels sélectifs en situation de tâche d'apprentissage collaboratif en vue d'optimiser le niveau d'efficacité cognitive des apprenants. Cette thématique de la neuropsychologie s'attache fortement aux différentes stratégies de la remédiation cognitive. De sa formation initiale de psychologue, il est actuellement chargé des Travaux Dirigés à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Garoua et par ailleurs Enseignant vacataire au Département de philosophie et Psychologie dans la même institution universitaire.

Esuan Biyon Marie Laurence Camerounaise, ancienne élève du lycée d'Akwa-nord où elle a obtenu son baccalauréat A4ALL, et étudiante de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) de l'université de Douala où elle a obtenu la licence en Histoire, Marie Laurence ESUAN BIYON a par la suite entrepris des études universitaires à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Douala. Munie d'un diplôme de Professeur des Lycées d'Enseignement Techniques (DIPET 2), elle sera successivement affectée au lycée technique de Ndikinimeki, au lycée technique de Douala-Bassa et enfin au lycée technique de Nkongsamba où elle y est actuellement en tant qu'enseignante permanente. Elle a également été enseignante vacataire à l'ENSET de Douala, et dans les écoles de formation telles que INFOPRO La Référence de Nkongsamba et le Centre de Formation aux Métiers de Nkongsamba. Grâce à son diplôme (DIPET 2), elle poursuit ses études à l'Université de Douala au département de Psychologie où elle obtient un master 2 en Psychologie option Psychologie Cognitive. Mme Marie Laurence ESUAN BIYON est actuellement doctorante au département de Psychologie à l'Université de Douala.

Guibaï Ernest est un psychologue social et urgentiste, expérimenté en santé Mentale et Soutien Psychosocial (SMSPS) en situation de crise. Par ailleurs, il est le coordonnateur de l'organisation humanitaire Action Contre la Pauvreté (ACP). En tant que coordonnateur de cette organisation, il a mis en place des programmes innovants visant à améliorer les conditions de vie des personnes touchées par la pauvreté. Il continue aujourd'hui son combat pour un monde plus juste et solidaire, en mettant ses compétences au service des plus démunis et en sensibilisant le public aux enjeux humanitaires.

Haman Palai Vincent est un universitaire camerounais spécialisé dans les sciences de l'éducation, notamment dans le domaine de l'inclusion scolaire. Actuellement Doctorant et Enseignant-Chercheur Associé à l'Université de Garoua, il mène des recherches approfondies sur les approches pédagogiques innovantes et contribue à l'avancement des connaissances dans son domaine. Sa passion pour l'éducation et son engagement en faveur de l'inclusion font de lui un acteur important dans le développement de pratiques éducatives plus équitables et accessibles, inspirant les futures générations d'enseignants et de chercheurs.

Hassana Sali Gombo est un chercheur et enseignant spécialisé en psychologie du développement de l'enfant. Titulaire d'un Master obtenu à l'Université de Maroua et du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Normal (DIPEN II) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Maroua, il exerce dans l'Extrême-Nord du Cameroun, notamment à Kousséri, où il développe une expertise sur l'interaction entre vécu émotionnel, vulnérabilité contextuelle et processus d'apprentissage. Il est co-auteur de l'article « *Vécu de l'extrémisme violent et développement émotionnel des adolescents d'Afadé dans l'arrondissement de Makary, Cameroun* », publié dans l'ouvrage collectif « Les Enfants fragiles du bassin du lac Tchad ». Il a également soumis pour évaluation un article scientifique intitulé « *Stratégies pédagogies et intégrations des émotions dans l'apprentissage des adolescents de Kousséri* », qui explore les implications pédagogiques de l'intelligence émotionnelle dans un contexte scolaire exposé à l'insécurité et aux stress multiples. Ses recherches s'inscrivent à la croisée des neurosciences affectives, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Ibrahima Baba est Conseiller d'Orientation et Doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Maroua. Par ailleurs, il exerce les fonctions d'Administrateur de l'Éducation, ce qui lui a permis de développer une expertise reconnue dans le domaine de la recherche éducative. En effet, son engagement professionnel se distingue par une implication active dans l'accompagnement et la formation des enseignants du secondaire, notamment en contexte de mutations pédagogiques et technologiques. Ainsi, il investit pleinement dans la réflexion et la mise en œuvre de dispositifs visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Ses travaux de recherche s'articulent principalement autour de la planification de l'éducation, un champ qu'il explore en tenant compte des dynamiques actuelles du système éducatif. De ce fait, il accorde une attention particulière au développement des compétences tant chez les enseignants que chez les élèves, en lien avec les technologies émergentes. Dans cette perspective, son objectif est de contribuer à l'amélioration des résultats scolaires en proposant des approches innovantes intégrant les technologies numériques dans les pratiques pédagogiques. Sa démarche scientifique vise à concilier rigueur académique et utilité pratique pour répondre aux défis contemporains de l'éducation.

Mahamat Alhadji est un chercheur et universitaire camerounais reconnu pour son expertise en didactique. En tant que Maître de conférences, il occupe actuellement le poste de Vice-Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Garoua. Il détient également l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), ce qui témoigne de son niveau d'expertise et de sa capacité à encadrer des travaux de recherche avancés. Sa passion pour la didactique maternelle se reflète dans son dernier ouvrage sur ce sujet, où il explore les méthodes pédagogiques adaptées aux jeunes apprenants. Ce livre s'inscrit dans une volonté d'améliorer les pratiques éducatives et d'enrichir la formation des enseignants.

Makadji Étienne Aquilas est Doctorant en Psychologie et Enseignant Chercheur Associé à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua. Dans ses recherches, il s'intéresse à la PNL. Il explore comment les enseignants peuvent utiliser les principes de la PNL pour créer un environnement d'apprentissage positif, motiver les élèves et favoriser leur réussite scolaire.

Manekeng Nguinpea Audrey Larissa, est doctorante en éducation spécialisée, titulaire d'un Master en Education spécialisée, obtenu au Département d'Education Spécialisée de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1. Ses travaux de recherche portent sur le Handicap, notamment sur le Handicap Mental et les interventions comportementales, avec une orientation sur les troubles du spectre autistiques (TSA).

Mamtsai Yagai est doctorant en sociologie du développement à l'Université de Maroua. Il participe depuis 2015 à l'élaboration et à la mise en oeuvre des stratégies et projets humanitaires, de développement et de consolidation de la paix dans la région de l'extrême-Nord du Cameroun, y compris en conduisant des recherches sur la réintégration des personnes anciennement associées à Boko Haram, parmi lesquelles les enfants.

Méda Anissé Domètiéro est mon nom. Né à Niégo, une commune rurale de la province du Ioba (région du Sud-ouest), nous y avons fréquenté l'école primaire catholique où nous avons obtenu le Certificat d'Études Primaires (CEP) en 1991. Nous avons poursuivi nos études postprimaire et secondaire au Petit Séminaire Saint Tarsicius où nous avons obtenu le Brevet d'Études Premier Cycle (BEPC) et le Baccalauréat respectivement en 1996 et 1999. Quant aux études supérieures, nous avons fait un cycle de philosophie fondamentale et de théologie dogmatique au Grand Séminaire Saint Pierre Saint Paul de Ouagadougou (1999-2002) avant d'embrasser les études de psychologie, à l'Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou. Dans ce département, nous avons pu obtenir, en 2005, la licence et un Certificat C2 de Maîtrise de psychologie, en 2006, option développement et éducation. C'est, enfin, en 2022-2024 que nous nous sommes inscrit en master de psychologie. Nous préparons notre soutenance pour cette année 2024-2025. Sur le plan professionnel, nous exerçons le métier d'éducateur en tant que professeur certifié de philosophie depuis 2008. Comme activités extrascolaires, nous avons été, pendant six ans, animateur de projets scolaires (au nombre de trois) sur la citoyenneté mondiale en lien avec des collègues et des apprenants européens. Nous avons, par ailleurs, écrit deux œuvres parues en 2020, une sur *Le goût de la philosophie africaine*, et l'autre, sur les *Citations et maximes d'Afrique*.

Mbezele Levodo Germain est Doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Maroua. Il exerce en tant qu'enseignant associé à l'École Normale Supérieure de Maroua, un établissement d'élite chargé de la formation des professionnels de l'éducation et reconnu pour la qualité de son enseignement et de sa recherche. Administrateur de l'éducation, il s'investit activement dans l'accompagnement et la formation des enseignants au sein du système éducatif camerounais. Ses travaux de recherche s'articulent principalement autour de la planification de l'éducation, avec un intérêt particulier pour la gestion de la carrière des enseignants et le développement de leurs compétences professionnelles. Son objectif est de contribuer à l'amélioration des résultats dans le processus enseignement-apprentissage, en proposant des approches innovantes et adaptées aux défis actuels du secteur éducatif.

Ngazagaï Kelaï Maximilien, né le 20 août 1997 à Soulédé, est enseignant en psychologie et professionnel de la formation en santé basé à Maroua, Cameroun. Depuis novembre 2024, il occupe le poste de Surveillant Général à l'École de Formation aux Métiers de la Santé (EFMS) de Maroua, où il coordonne également les formations des Aides-Soignants Généralistes à l'EFMS et à l'Institut de Formation de Santé (IFS). Depuis octobre 2022, il est coordonnateur de la filière Technicien en Imagerie Médicale (TIM) à l'IFS. Titulaire d'un Master 2 en Psychologie et d'un diplôme de Professeur de l'Enseignement Normal de l'École Normale Supérieure de Maroua, il enseigne la psychologie appliquée à la santé ainsi qu'au développement de l'enfant. Engagé dans la recherche, il maîtrise les méthodologies de recherche et les outils informatiques spécialisés, notamment SPSS. Membre actif de la Société des Psychologues du Cameroun (SOCAPSY), il participe régulièrement à des formations continues. Sa pratique professionnelle est guidée par des valeurs éthiques rigoureuses, un esprit d'équipe, et une volonté constante d'innover dans la pédagogie.

Ngouet Marie Claire est titulaire d'un Doctorat en psychologie option psychologie sociale de l'Université de Yaoundé 1. En tant que chercheuse au département de psychologie de cette même université, plus précisément au laboratoire de psychologie expérimentale, elle mène des recherches approfondies sur les comportements humains et les dynamiques de groupe. Sa thèse, intitulée "Représentations sociales de la formation continue et réactance aux normes en vigueur chez des instituteurs", explore les aspects psychosociaux de la formation continue. Parallèlement à ses activités de recherche, elle enseigne à l'ENIEG de Mbalmayo depuis 2013. Ngouet Marie Claire possède également plusieurs diplômes professionnels, notamment un Diplôme d'État d'assistant principal des affaires sociales (2003) et un Diplôme de Professeur de l'enseignement 2e grade (2010). Passionnée par la psychologie cognitive et sociale, elle s'efforce de comprendre les comportements humains et de contribuer à l'avancement des connaissances dans son domaine.

Nyebe Lydie Florence est Doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Maroua et Professeur d'Écoles Normales d'Instituteurs. Dans ses recherches, elle s'intéresse à l'encadrement socio-éducatif des détenus et cherche à obtenir des informations sur l'impact de cet encadrement sur la réinsertion socio-économique des ex détenus et le désistement criminel pour réduire le phénomène de récidive qui augmente de plus en plus au Cameroun.

Ntjam Marie-Chantal est une psychothérapeute intégrative et Maître de Conférences en psychologie clinique à l'Université de Douala, spécialisée dans la clinique du handicap, la périnatalité et les soins ancestraux. Par ailleurs, elle est Cheffe de Département de Psychologie à l'Université de Douala. Elle combine différentes théories et méthodes pour offrir une prise en charge globale et personnalisée à ses patients, avec un intérêt particulier pour les populations vulnérables. Ses recherches portent sur les questions de santé mentale, de bien-être et de développement personnel.

Rasmata Bakyono née Nabaloum est Maître de Conférences du CAMES en psychologie, enseignante-chercheuse à l'université Joseph KI-ZERBO (Ouagadougou, Burkina Faso). Elle a fait carrière dans l'administration universitaire ainsi que dans l'administration centrale, au niveau national et international. De juillet 2019 à février 2021 : Directrice Générale du Centre National des Oeuvres Universitaires (CENOU). De mars 2018 à juin 2019 : Directrice des Bourses et des Aides Financières, au Centre national de l'information, de l'orientation scolaire, professionnelle et des bourses (CIOSPB). De Septembre 2012 à Octobre 2017 : Conseillère Culturelle à l'Ambassade du

Burkina Faso en France où je cumule cette fonction avec celle de Directrice du Centre de Gestion des Etudiants Burkinabè en France. De 2009 à juillet 2012 : Directrice Adjointe de l'UFR/Sciences Humaines, à, l'Université de Ouagadougou, Burkina Faso et d'avril 2008 à septembre 2009, Chef de Département de Philosophie et de Psychologie à l'UFR/Sciences Humaines, Université de Ouagadougou, Burkina Faso. Auteure et co-auteure de nombreux articles scientifiques et ouvrages dont on peut citer Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique co-écrit avec le Pr Afsata PARE KABORE de l'Université Norbert ZONGO, sous l'égide de l'UIL-UNESCO. Elle prend plaisir à contribuer à la réflexion sur des sujets d'intérêt dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'orientation scolaire et professionnelle, etc. Elle anime annuellement de nombreuses conférences à la demande d'institutions, d'associations, d'établissements sur de nombreux sujets. Elle s'efforce de travailler à la diffusion de la connaissance psychologique en participant à des émissions radio et télé sur des sujets d'intérêt national.

Sabine Bahane, née le 06 janvier 1994 à Tokombéré, originaire du Mayo-Danay est Doctorante en Histoire Politique et des Relations Internationales et Elève-Professeur en Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) à l'Université de Maroua. Elle est par ailleurs, la Coordinatrice de l'Association Camerounaise pour le Développement Durable (ACADD). Elle consacre sa carrière à étudier la problématique du Développement socio-économique en mettant l'accent sur le développement durable à l'échelle locale et à enseigner les Technologies de l'Information et de la Communication. Elle estime qu'un développement durable local est le résultat de la synergie des forces des élites et de la société. La faible croissance économique et du développement local est due à la non formation du capital humain, qui est définie comme l'ensemble des compétences et des connaissances acquises par les individus au cours de leur vie.

Tchived Felix est un écrivain, cinéaste et leader de la société civile camerounaise, diplômé en anthropologie visuelle de l'Université de Maroua. Il poursuit actuellement un Master Erasmus Mundus Joint Master Degree (EMJMD) intitulé *Choreomundus - International Master in Dance Knowledge, Practice and Heritage*, au sein de quatre institutions prestigieuses : l'Université Norvégienne de Science et Technologie (NTNU), Trondheim, Norvège ; l'Université Scientifique de Szeged (SZTE), Hongrie ; l'Université Clermont Auvergne (UCA), France (coordinatrice) ; et l'Université de Roehampton (UR), Londres, Royaume-Uni. Passionné par les arts, la culture et les problématiques sociales, il utilise ses talents pour initier des dialogues et sensibiliser les communautés à travers des projets créatifs et innovants.

Wamba André est anthropologue de la santé (Ph.D), Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada) et éducateur à la santé (Ph.D, Université de Genève, Genève, Suisse). Sa programmation d'enseignement et de recherche prend appui sur l'anthropologie de la santé pour aborder les problèmes fondamentaux de l'éducation à la santé, où la promotion de la santé et la prévention des maladies en sont un enjeu majeur de santé publique. Il enseigne la méthodologie de recherche à l'École normale supérieure de Yaoundé au Cameroun.

Pour

Guiguess Editions
Face l'hôtel de Ville,
Moulvoudaye – Cameroun
Septembre, 2025

