

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 110 **(Chaffi Cyrille Ivan et Manekeng guinpea Audrey)**

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 efficience 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 Tadjuidjé Michel, Université de Ngaoundéré, Cameroun
Pr Prévôt Olivier, Université de Grenoble, France
Dr Rasmata Bakyono Nabaloum, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

Axe 3 : plasticité cérébrale et ses implications éducatives

Chapitre 6 : environnement d'apprentissage collaboratif et niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles

**Nkelzok Komtsindi
Valère**

nkelzok@yahoo.fr
Université de Douala

Daibe Jermias
jermiasdaibe@gmail.com
Université de Garoua

Batikalak Serge-André
sergebatikalak@yahoo.fr
Université de Garoua

Résumé : Cet article scientifique explore la relation entre l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Le contexte de l'étude est justifié par le fait que l'apprentissage collaboratif est de plus en plus utilisé dans les systèmes éducatifs pour améliorer les performances intellectuelles des étudiants. Selon Vygotsky (1978), l'apprentissage collaboratif permet aux individus d'atteindre un objectif commun en travaillant ensemble. Cependant, le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles reste un problème crucial. La question principale de l'étude est de savoir comment l'apprentissage collaboratif influence-t-il l'implication des étudiants dans des tâches attentionnelles. Les théories mobilisées sont le socioconstructivisme de Vygotsky (1978) et la théorie de l'engagement de Astin (1984). La méthodologie utilisée est une enquête par questionnaire administré à 80 étudiants en 1ère année Licence de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Garoua. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive significative entre l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles ($r = 0,65$, $p < 0,001$). Les étudiants qui travaillent dans un environnement d'apprentissage collaboratif ont tendance à être plus impliqués dans les tâches attentionnelles, à avoir un niveau de concentration plus élevé et à être plus motivés pour apprendre. Les recommandations sont que les enseignants devraient encourager l'apprentissage collaboratif dans leurs classes pour améliorer la motivation et la confiance des étudiants. Les résultats de l'étude suggèrent que la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie efficace pour améliorer le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles.

Mots-Clés : Apprentissage collaboratif, Implication, Tâches attentionnelles, Plasticité cérébrale.

Abstract: This scientific article explores the relationship between collaborative learning environments and students' level of engagement in attentional tasks. The context of the study is justified by the increasing use of collaborative learning in educational systems to improve students' intellectual performance. According to Vygotsky (1978), collaborative learning enables individuals to achieve a common goal by working together. However, students' level of engagement in attentional tasks remains a crucial issue. The main question of the study is how collaborative learning

influences students' engagement in attentional tasks. The mobilized theories are Vygotsky's socioconstructivism (1978) and Astin's theory of engagement (1984). The methodology used is a questionnaire survey administered to 80 first-year students in the Faculty of Education Sciences at the University of Garoua. The results show a significant positive correlation between collaborative learning environments and students' level of engagement in attentional tasks ($r = 0.65$, $p < 0.001$). Students who work in collaborative learning environments tend to be more engaged in attentional tasks, have a higher level of concentration, and are more motivated to learn. The recommendations are that teachers should encourage collaborative learning in their classes to improve students' motivation and confidence. The study's results suggest that creating a collaborative learning environment can be an effective strategy to improve students' level of engagement in attentional tasks.

Keywords: Collaborative learning, Engagement, Attentional tasks, Brain plasticity.

Introduction

L'apprentissage est fondamental pour tout individu. À ce sujet, Trocmé-Fabre (1987) pense que nous sommes nés pour apprendre, ce qui signifie que tout sujet est programmé biologiquement à l'apprentissage, il est à cet effet soumis à cette condition pour s'adapter dans son environnement. C'est à juste titre que Holec (1990), lie l'apprentissage à une situation donnée. Il le définit comme l'ensemble des activités dans lesquelles s'engage quiconque a décidé d'acquérir une compétence. Ainsi, les étudiants sont fréquemment confrontés à des tâches ouvertes et complexes qui les obligent à mener des travaux collaboratifs. C'est le cas des travaux dirigés effectués par un groupe d'étudiants pour amener tous à être au cœur de la compréhension des sujets liés à une unité de valeur d'un élément constitutif d'enseignement. Dans ce contexte d'apprentissage collaboratif, les activités reposent sur l'exploration du contenu, l'élaboration des représentations et de communication d'idées et de connaissances. Cette démarche est d'abord individuelle : l'apprenant puise dans l'environnement d'apprentissage mis à sa disposition. Par la suite, il partage et met en commun ses nouvelles connaissances avec les autres apprenants. Le groupe représente donc un milieu de partage d'informations et de collaboration très riche pour l'apprentissage ; c'est ce qui en fait la pertinence. L'objectif de cet article est d'examiner l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le niveau d'implication des étudiants dans les tâches d'apprentissage.

1. Cadre théorique

La démarche collaborative qui valorise une interdépendance à caractère associatif est définie par Johnson et Johnson (1989) comme un processus d'apprentissage où les étudiants travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. De même Slavin (1995) insiste sur le caractère motivation des apprenants. Il postule que l'apprentissage collaboratif est une méthode d'enseignement qui encourage les étudiants à travailler ensemble pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs. Dans les activités d'apprentissage, il n'est plus à démontrer le rôle sélectif et intensif de l'attention. Ces tâches dites attentionnelles selon Anderson et al. (2001) sont des activités qui nécessitent une régulation de l'attention pour atteindre des objectifs. Ce qui importe, dans une telle perspective pour les membres,

c'est d'être ensemble, de mettre en commun des idées et leurs réalisations et de trouver de l'inspiration, du soutien et de l'appui auprès du groupe. La démarche collaborative exige, par contre, un certain degré de maturité et la capacité de travailler en groupe, de façon autonome. L'autonomie et le contrôle en sont donc deux principales variables qui déterminent l'implication des apprenants défini par Kuh et al. (2006) comme une mesure de la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants. Alors que Astin (1984) pense que l'implication des étudiants est le niveau de participation et d'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage. Au vu de tout ce qui précède, en quoi l'apprentissage collaboratif influence-t-il l'implication des étudiants dans des tâches attentionnelles ? Cette question nous amène à émettre les hypothèses ci-après :

- HR1 : Les facteurs de l'implication académique de l'étudiant influencent positivement l'implication des étudiants dans des tâches attentionnelles
- HR2 : L'interactivité et l'implication des étudiants dans les tâches d'apprentissage tonifient l'implication des étudiants dans des tâches attentionnelles

Le concept d' « implication » en contexte universitaire

Depuis la fin des années quatre-vingt, la variable engagement est de plus en plus prise en compte dans les recherches qui visent à identifier les facteurs de réussite et d'échec à l'université, et plus largement, les facteurs et indicateurs d'une formation universitaire de qualité (Pirot & De Ketele, 2000)

Miller (1977) ainsi que Adams et Paquet (1991) ont été les premiers à appliquer la variable engagement en contexte universitaire et d'apprentissage en avançant le concept d' « *implication* ». Un étudiant impliqué est un étudiant qui se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. Ces chercheurs distinguent les dimensions affectives (motivation, projet, volonté) et comportementales (gestion du temps, comportements d'études, etc.) Le terme engagement est celui qu'utilisent certains psychologues (Beauvois et Joule, 1987) pour désigner certaines versions comportementales du concept. L'engagement et l'implication sont des attitudes de l'individu qui se manifestent par des comportements. L'engagement c'est à la fois un commencement et une persévérance dans une action en assumant les risques.

L'implication quant à elle est l'importance que prend le travail par rapport aux autres sphères de la vie et la force avec laquelle l'individu s'identifie à sa tâche, à l'intention d'y être actif et considère ses activités professionnelles comme centrales pour lui. C'est une prédisposition à agir, c'est-à-dire une attitude favorable envers le travail. On peut remarquer qu'il s'agit d'attitudes de l'individu vis-à-vis d'un objet particulier, l'acte pour l'engagement et le travail pour l'implication.

En 1984, Astin adopte le concept de « *student involvement* » qu'il définit comme la quantité d'énergie psychologique investie par l'étudiant dans les apprentissages. Quant à Borden (1988), il définit le « *student engagement* » comme l'attachement psychologique aux études. Il distingue la profondeur de l'engagement et l'intensité de l'engagement. Le premier est le degré d'insertion de l'étudiant dans ses études et son institution de formation et le deuxième est la quantité totale d'énergie associée à la relation étudiant-études. Il se réfère également aux théories de la « *student College Correspondance* » en insistant sur l'insertion universitaire d'une

bonne compatibilité entre les attentes et valeurs de l'étudiant et les attitudes et comportements préconisés par l'université.

Nystrand et Gamoran (1991) envisage le « *student engagement* » comme un phénomène cognitif. Ils le définissent comme le degré avec lequel l'étudiant s'implique mentalement dans la résolution des problèmes liés à l'étude. Ils opèrent une distinction fondamentale entre l'engagement procédurale, l'adhésion de l'étudiant aux règles et procédures de régulation de la classe (ponctualité, remise des travaux demandés dans les temps, etc.) et l'engagement substantif, défini comme l'attention soutenue portée aux contenus et aux visées de l'apprentissage (réfléchir au sens de la matière, créer des liens entre les notions apprises, etc.)

Sur la base des définitions de ces auteurs, nous définissons l'engagement académique comme la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage.

Les facteurs de l'implication académique de l'étudiant

Plusieurs facteurs déterminent la réussite académique des étudiants. Dupont, De Clercq et Galand (2015) ont regroupé les différents prédicateurs qui ont été étudiés en quatre catégories : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement.

- Les caractéristiques d'entrée

Les caractéristiques d'entrée regroupent un ensemble de facteurs relativement stables et externes au vécu de l'étudiant : son statut socioéconomique, ses performances passées, ses compétences intellectuelles, sa personnalité, son genre et son âge. Par exemple, en ce qui concerne le genre, son association et la réussite est bien établie : les filles réussissent proportionnellement mieux que les garçons (Lekholm & Cliffordson, 2008 ; Van den Berg & Hofman, 2005). Selon Jansen et Bruinsma (2005), le genre a un effet direct sur les stratégies d'études employées et l'investissement dans le cursus. Ces auteurs montrent, à travers des analyses causales, que les filles étudient de façon plus efficace (meilleure gestion du temps, emploi de stratégies en profondeur) et sont plus impliquées dans leurs études que les garçons. L'effet du genre n'est cependant pas direct, mais serait plutôt indirect, à travers l'engagement dans les études.

- L'environnement social

Plusieurs recherches ont montré que le soutien perçu par l'étudiant dans son environnement social était un prédicteur de sa réussite, de sa persévérance, et de son sentiment d'efficacité (Fass & Tubman, 2002). En effet, l'étudiant vit alors une période de transition entre l'école et l'enseignement supérieur. Ce soutien est celui des pairs, de la famille, de l'institution et des professeurs. Lorsque l'étudiant intègre l'enseignement supérieur, il rencontre d'autres étudiants qui adoptent différents types de comportements à son égard tels que l'aide et de soutien, en lui donnant des notes de cours et des informations appropriées, d'encouragement lors de situations difficiles, d'incitation à des activités festives, sportives, associatives, voire intellectuelles, mais encore de rejet, de manipulation, de discrimination ou encore de rivalité. L'étudiant dans l'enseignement supérieur est également entouré par sa famille qui va dans certains cas le motiver, l'encourager, l'aider directement et le

rassurer. En outre, l'institution influence également la réussite des étudiants de par sa structure et son organisation interne.

Les croyances motivationnelles

Les croyances motivationnelles, qui soutiennent et dynamisent les actions des étudiants apparaissent clairement comme étant des prédicteurs de la réussite des étudiants en première année d'études (Pintrich, 2003). Ces résultats ont été observés dans différents contextes notamment en Europe et aux États-Unis. Les croyances d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque sont en lien direct avec la réussite. Parmi ces croyances motivationnelles, c'est le sentiment d'efficacité personnelle qui a le lien le plus fort avec la réussite ainsi que l'engagement cognitif et comportemental de l'étudiant De Clercq et Galand (2015).

- L'engagement des étudiants

L'engagement concerne essentiellement la participation volontaire, active, intéressée et réfléchie des étudiants durant des activités d'apprentissage (Pirot & De Ketele, 2000). Celui-ci est la concrétisation des croyances motivationnelles en actions, leur manifestation extérieure et observable (Skinner & Pitzer, 2012). Pour Reeve (2012), les croyances motivationnelles sont des facteurs privés, invisibles, psychologiques et biologiques alors que l'engagement reflète la conduite publiquement observable des apprenants.

L'idée importante qui découle de l'engagement est qu'il faut considérer en plus de la quantité d'investissement (en temps), la qualité de celui-ci, car cette dernière permet de rendre compte plus précisément de phénomènes tels que l'abandon, l'échec ou encore certains comportements antisociaux (Reschly & Christenson, 2012). Selon cette perspective, c'est seulement si les apprenants participent à la fois avec leur corps et leur esprit que le temps passé en classe ou dans l'enseignement supérieur resultera en connaissances et performances De Clercq et Galand (2015).

La question d'implication de l'étudiant lors de l'apprentissage

Un apprentissage efficace mobilise de la part de l'apprenant une forte implication au niveau cognitif, affectif et conatif, implication sans laquelle l'effectivité d'un apprentissage serait remise en question. Allen et Meyer (1990) identifie trois formes d'implications : l'implication affective qui correspond à un attachement émotionnel de l'individu dans la réalisation d'une tâche. L'individu ayant une forte implication affective s'engage dans la réalisation d'une tâche juste parce qu'il le veut bien. L'implication normative qui repose sur un sentiment d'obligation vis-à-vis de la tâche à effectuer ; et enfin l'implication calculée qui peut être définie comme le bénéfice ou la rétribution qu'un individu tire de la réalisation d'une tâche.

Au demeurant on peut remarquer que l'implication est une attitude de l'individu vis-à-vis d'un objet particulier. L'acte par lequel il s'engage dans le travail traduit l'implication. Il ressort qu'à la base de l'implication on a d'un côté une tâche à réaliser et de l'autre, l'attitude de l'individu vis-à-vis de celle-ci. Ainsi dans le contexte académique, parler d'implication renverrait à l'attitude de l'étudiant vis-à-vis des différentes activités d'apprentissage qui lui sont assignées.

Tout d'abord, les recherches basées sur les théories sociocognitives postulent que les performances passées sont un prédicateur important de la réussite à une

tâche. Ce lien est médiatisé par les croyances que les étudiants développent sur leur capacité à pouvoir réaliser la tâche en question (Bandura, 1997 ; Galand & Bourgeois, 2006). En d'autres termes, le fait qu'un étudiant inscrit en première année à l'université ait réussi les années précédentes devrait augmenter sa confiance en ses propres capacités à réussir la dernière année ; ce qui expliquerait la remise dans les délais de ses différents travaux (individuels ou collectifs). Le groupe collaboratif travaille généralement en vue d'atteindre un but commun ou partagé. La façon d'atteindre le but par la collaboration exige une responsabilité individuelle pour atteindre le but. Ainsi, deux principales variables qui permettent de caractériser la démarche collaborative. Tout au long de son apprentissage, l'apprenant est amené à faire le passage d'une démarche à l'autre en prenant graduellement de plus en plus de décisions et de responsabilités. Soulignons également que si l'apprentissage collaboratif est généralement le fruit d'une stratégie pédagogique qui prévoit et encadre l'étudiant. Et cette stratégie collaborative peut se résumer par le tableau ci-après :

Tableau 1 : Apprentissage collaboratif, des points de vue pédagogique et organisationnel

APPRENTISSAGE COLLABORATIF	
But pédagogique	Aider l'apprenant à atteindre un but et des objectifs personnels, l'aider à apprendre à sa manière.
But d'apprentissage	But commun partagé, atteint individuellement.
Contenu	Structure à découvrir, à explorer et à élaborer par l'apprenant sur une base individuelle ou en groupe.
Situation d'apprentissage	Apprentissage individuel, mais partage des ressources de l'environnement. On utilise la dynamique et le travail de groupe pour apprendre.
Activité pédagogique	Structure souple et ouverte. Parcours libre pour l'exploration et la découverte.
Tâches	Réalisées individuellement de façon personnelle, sans exclure la possibilité de réaliser une tâche coopérative.
Composition du groupe	Décision laissée à l'apprenant ; en accord avec le formateur, il choisit ses partenaires.
Organisation du groupe	Informelle et souple.
Participation	Volontaire et spontanée.
Responsabilité du formateur	Il est davantage un facilitateur, qui fournit de l'aide sur demande et anime le groupe lorsqu'il détecte un besoin prononcé. Il est une ressource parmi d'autres.
Responsabilité de l'apprenant	Il est responsable de son apprentissage, mais il est également engagé envers le groupe.
Évaluation	L'évaluation formative est plus appropriée. Elle porte surtout sur les connaissances acquises et donne un diagnostic individuel des stratégies métacognitives et du processus d'apprentissage. Les apprenants contribuent à l'évaluation en donnant leur appréciation sur le fonctionnement sociocognitif du groupe (cohésion et productivité).

Source : Nkelzok et al (2025)

Interactivité et implication des étudiants dans les tâches d'apprentissage

Dillenbourg (1999) insiste sur le fait qu'il ne saurait y avoir de négociation que s'il existe bel et bien un espace de négociation, c'est-à-dire que la tâche à résoudre présente un niveau suffisant de complexité de façon à ouvrir à plusieurs interprétations possibles sur ce qu'il faut faire et comment le faire, et que les

partenaires n'aient pas de rôles prédéfinis à tenir au sein du groupe. Cet espace ou environnement favorise la discussion constructive autour d'une tâche complexe assignée à l'ensemble des apprenants constituant le groupe ainsi, une situation favorisera des interactions collaboratives dans la mesure où existe une certaine symétrie entre les partenaires, des statuts, des expertises. Pour cet auteur, cette symétrie des participants se combine à ce que Baudrit appelle une culture du partage « dans la mesure où chacun essaie de prendre en compte ce qui vient des autres, chacun tente d'associer ses connaissances avec celles des autres, même (et surtout) en l'absence d'une certaine unanimité au départ » Baudrit, (2007b, p. 10). Pour Vuopala et al., (2016), la collaboration est définie comme un processus de construction d'un savoir partagé requérant que les partenaires s'engagent dans un effort conjoint d'élaboration à partir des propositions, des commentaires et des critiques des uns et des autres.

Ce processus de construction est rendu possible par la mise en œuvre d'interactions collaboratives que Dillenbourg (1999) identifie au moyen de trois critères :

- une réelle interactivité entre les partenaires, qui leur permet une influence mutuelle sur leurs processus cognitifs ;
- des échanges synchrones ou perçus comme tels de façon à donner aux acteurs d'être engagé dans un processus d'influence mutuelle ;
- enfin, des interactions qui s'insèrent dans un espace de négociation où chacun s'engage en s'efforçant d'argumenter, de convaincre et de critiquer pour produire in fine un savoir partagé fruit d'une négociation collective.

La clé pour développer une tâche d'apprentissage collaboratif est pour Cauterman (2003) le rattachement du processus cognitif de chaque apprenant à celui des autres membres du groupe. L'enseignant devrait poser le type de questions qui fait réfléchir profondément les étudiants pour réaliser un débat intéressant entre apprenants. Compte tenu de l'importance des apprentissages ponctuels dans le processus, pour l'auteur, la primauté des tâches d'apprentissage collaboratif s'est justifiée car il est pour chaque apprenant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles et socio-affectives. D'ailleurs pour Vecchi (2006), le fonctionnement d'un groupe dépend des objectifs visés, de la nature des activités retenues, des contraintes et des ressources. Deux paramètres permettent alors de cadrer au mieux la tâche d'apprentissage collaboratif :

- La complexité de la tâche est telle qu'elle oblige à faire recours à cette modalité
- L'intérêt d'un apprentissage collaboratif dans la construction de l'intelligence en permettant la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, à travers le conflit sociocognitif : l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se « frottant » à d'autres.

Dans une tâche d'apprentissage collaboratif, ce qui compte, c'est la progression de chacun des individus qui le composent. L'efficacité de cette modalité de travail passe par une préparation fine qui doit tenir compte des enjeux pédagogiques.

La tâche d'apprentissage collaboratif favorise :

- un climat de classe propice à l'interaction entre apprenants, l'entraide, le respect mutuel et la confiance chez les apprenants faibles ;
- l'apprentissage des apprenants les « plus faibles » au contact des « plus forts » ;
- la stabilisation et l'approfondissement des connaissances des « plus forts » au contact des « plus faibles » (hétérogénéité) ;
- favorise les activités de recherche et la réalisation d'une tâche collective hors de portée d'un seul apprenant ;
- la possibilité pour chacun de s'exprimer, et de travailler avec les autres ;
- la possibilité pour chacun d'apprendre en interaction avec l'autre grâce au conflit socio- cognitif qui résulte des interactions stimulées par l'enseignant.

Apprentissage collaboratif et implication individuelle de l'apprenant

Désy, (1994, p. 43) qui postule que : « L'apprentissage collaboratif constitue un terme générique chapeautant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme un construit social qui résulte d'une activité de collaboration. » L'étudiant, à l'intérieur d'un tel système apprend si le pouvoir d'apprendre est suffisant. Il doit être tout d'abord motivé. L'importance de l'aspect motivationnel et affectif n'est plus à démontrer. La motivation est liée à la curiosité intellectuelle, au goût de comprendre, à la confiance en ses capacités, à l'implication cognitive active aux efforts consentis, à la persévérance malgré les obstacles. L'étudiant apprend s'il a la volonté d'apprendre.

Bereiter (1990) démontre en fait que l'apprenant doit être motivé pour apprendre, les enseignants, eux, doivent se préoccuper de susciter un apprentissage dit intentionnel. Ils doivent faire des efforts allant dans le sens d'une diffusion des valeurs constructives en rapport avec l'apprentissage, le développement cognitif. Ils doivent susciter chez les apprenants la prise de conscience de leurs niveaux d'engagement, d'effort et de persévérance à utiliser délibérément des stratégies pour les améliorer si nécessaire. Ils doivent, par la même occasion, encourager les apprenants à se fixer des défis à leur mesure et à s'autoévaluer. L'apprenant doit se fixer un seuil de réussite et vérifier son atteinte. Il doit tout aussi considérer ses erreurs de façon positive et suivre une procédure pour les réajuster. Il devrait aussi rentabiliser ses connaissances dans la mesure où il est conscient de ce qu'il est et de ce qu'il apprend. A ce sujet, lorsque l'apprenant est sûr de pouvoir réinvestir ses savoirs, il est motivé à s'impliquer pour apprendre dans une dynamique métacognitive.

2. Méthodologie

Pour réaliser cette analyse, une méthodologie de recueil et d'analyse des données quantitatives à travers un questionnaire administré à 80 étudiants vise l'objectif d'explorer l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. L'échantillon de cette étude est composé de 80 étudiants inscrits en 1^{ère} année Licence de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Garoua. Les étudiants ont été sélectionnés de manière aléatoire pour participer à l'étude. Le questionnaire utilisé dans cette

étude est un outil de collecte de données qui comporte 20 questions. Les questions sont divisées en deux parties : la première partie concerne l'environnement d'apprentissage collaboratif, tandis que la deuxième partie concerne le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Les questions sont de type échelle de Likert, avec des réponses allant de 1 (très en désaccord) à 5 (très en accord). Les questions ont été élaborées pour mesurer les aspects suivants :

- Environnement d'apprentissage collaboratif :
- Niveau de collaboration entre les étudiants
- Niveau de soutien des enseignants
- Niveau de ressources disponibles
- Niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles :
- Niveau de concentration
- Niveau de motivation

Les questionnaires ont été distribués aux étudiants participants pendant une séance de cours en une seule session. Les étudiants ont eu 20 minutes pour compléter le questionnaire. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse de variance (ANOVA) pour comparer les performances des participants dans des tâches individuelles et dans les tâches d'apprentissage collaboratif. Les résultats ont été présentés sous forme de moyennes, d'écart-types et de pourcentages. Les corrélations entre les variables ont également été calculées pour identifier les relations entre l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles.

3. Résultats

Indices de centralité et de dispersion	Mode	médiane	Moyenne	Variance	Ecart-type
Environnement d'apprentissage collaboratif	4,5/ 5	4,3/5	4,2/5	0,64	0,8
Niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles	4,2/ 5	4,0/5	3,8/5	0,81	0,9

Analyse corrélationnelle

- Corrélation entre Environnement d'apprentissage collaboratif et Niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles :
- Coefficient de corrélation de Pearson : $r = 0,65$ ($p < 0,001$)
- Coefficient de détermination : $R^2 = 0,42$

Il existe une corrélation positive significative entre l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Cela signifie que les étudiants qui travaillent dans un environnement d'apprentissage collaboratif ont tendance à être plus impliqués dans les tâches attentionnelles.

4. Discussion

Les résultats de cette étude sont conformes à ceux obtenus par Johnson et Johnson (1989) qui ont montré que l'apprentissage collaboratif améliore la motivation et la confiance des étudiants. De plus, les résultats sont également en accord avec ceux obtenus par Slavin (1995) qui a montré que l'apprentissage collaboratif améliore les résultats scolaires des étudiants. Cependant, les résultats de cette étude sont différents de ceux obtenus par Astin (1984) qui a montré que l'implication des étudiants dans les activités d'apprentissage est un facteur clé de l'apprentissage collaboratif. Les implications de ces résultats pour la recherche et la pratique sont importantes. Les enseignants devraient encourager l'apprentissage collaboratif dans leurs classes pour améliorer la motivation et la confiance des étudiants. De plus, les chercheurs devraient continuer à étudier les effets de l'apprentissage collaboratif sur les résultats scolaires des étudiants.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'explorer la relation entre l'environnement d'apprentissage collaboratif et le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Les résultats de cette étude montrent que l'environnement d'apprentissage collaboratif est positivement corrélé avec le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Plus précisément, les résultats montrent que les étudiants qui travaillent dans un environnement d'apprentissage collaboratif ont tendance à être plus impliqués dans les tâches attentionnelles, à avoir un niveau de concentration plus élevé et à être plus motivés pour apprendre. Ces résultats sont conformes à ceux de précédentes études qui ont montré que l'apprentissage collaboratif peut améliorer la motivation et la participation des étudiants. Les implications de cette étude sont importantes pour les enseignants et les éducateurs qui cherchent à créer un environnement d'apprentissage efficace pour leurs étudiants. Les résultats de cette étude suggèrent que la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif peut être une stratégie efficace pour améliorer le niveau d'implication des étudiants dans les tâches attentionnelles. Ainsi, les conditions de succès de l'apprentissage collaboratif relevant du rôle de l'apprenant dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage qui ressortent des écrits peuvent être présentées selon trois axes tous liés à l'aspect collaboratif : les compétences à travailler en équipe, l'engagement dans les travaux d'apprentissage collectif et leur prédisposition à collaborer. A cela nous y évoquons la question de motivation.

Références Bibliographiques

Adams, P. R., & Paquet, G. (1991). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 96, 53-64.

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.
- Baudrit, A. (2007b). *L'autoévaluation dans les apprentissages*. Paris : De Boeck.
- Beauvois, J.-L., & Joule, R. V. (1987). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60(4), 603-624.
- Bissonnette, S., & Mario, S. (2005). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 152, 53-64.
- Borden, V. M. (1988). The relationship between academic achievement and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 21(2), 43-51.
- Damasio, A. R. (2004). *Descartes' error : Emotion, reason, and the human brain*. New York : Penguin.
- De Clercq, M., & Galand, B. (2015). *L'autoévaluation dans les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Désy, P. (1994). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 109, 43-54.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning : Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford : Elsevier.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 173, 53-64.
- Fass, P. S., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer relationships on adolescents' self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 627-636.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 156, 53-64.
- Holec, H. (1990). *Autonomie et apprentissage*. Paris : Didier.
- Jansen, E. P. W. A., & Bruinsma, M. (2005). Explaining dropout in a distance education course using the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 313-322.
- Lekholm, U., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between self-assessment and teacher assessment of student performance. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 231-244.
- Miller, A. (1977). *Social learning and cognitive theory*. New York : General Learning Press.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Student engagement in literacy instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 201-213.
- Pintrich, P. R. (2003). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning. In L. Smith & J. Pourpart (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 3-26). New York : Plenum.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 132, 53-64.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York : Springer.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness : Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York : Springer.

- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York : Springer.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). L'autoévaluation dans les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 80, 53-64.
- Van den Berg, R., & Hofman, R. H. (2005). Student teacher interaction in the classroom : Effects on student achievement and motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 151-170.
- Vuopala, E., et al. (2016). The role of self-regulation in online learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 561-575.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

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 pédagogiques 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 chercheure 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

