

Vécu de la situation ordinaire de jeu en classe et performance scolaire comme capacité d'ajustement chez les enfants infirmes moteurs cérébraux (IMC)

NGUIMATIO CLEMENTINE

Université de Yaoundé 1
clementineguimatio@gmail.com

Résumé

Cet article porte sur le vécu de la situation ordinaire de jeu en classe et performance scolaire comme capacité d'ajustement chez les enfants infirmes moteurs cérébraux (IMC). Plusieurs recherches ont mis en évidence les activités ludiques, l'usage du matériel didactique adapté, la sélection des contenus pour expérimenter le vécu des IMC à l'école. Notre objectif ici est d'examiner et de comprendre comment le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire a un effet significatif sur les performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les IMC. Nous avons passé un questionnaire aux enfants IMC des classes de CM1 et CM2 et un entretien avec 4 enseignants inclusifs portant sur le vécu des enfants IMC lors des enseignements. Les résultats révèlent que la sélection des contenus d'apprentissage, les activités ludiques adaptées, le matériel didactique adapté utilisé et l'élaboration du plan éducatif individuel sont des stratégies efficaces pour le vécu et un bon développement des performances scolaires des IMC.

Mots clés : performance scolaire, capacité d'ajustement, enfants Infirmes Moteurs Cérébraux (IMC)

Abstract :

This article focuses on the experience of the ordinary situation of play in class and academic performance as a capacity for adjustment in children with cerebral palsy (CP). Several research studies have highlighted fun activities, the use of adapted teaching materials, and the selection of content to experience the experience of IMC at school. Our objective here is to examine and understand how the experience of the gaming situation in the ordinary classroom has a significant effect on academic performance as an adjustment capacity among IMC. We administered a questionnaire to IMC children in CM1 and CM2 classes and an interview with 4 inclusive teachers on the experiences of IMC children during teaching. The results reveal that the selection of learning content, adapted fun activities, the adapted teaching materials used and the development of the individual educational plan are effective strategies for the experience and good development of academic performance of IMCs. We administered a questionnaire to IMC children in CM1 and CM2 classes and an interview with 4 inclusive teachers on the experiences of IMC children during

teaching. The results reveal that the selection of learning content, adapted fun activities, the adapted teaching materials used and the development of the individual educational plan are effective strategies for the experience and good development of academic performance of IMCs.

Keywords : school performance, adjustment capacity, children with Cerebral Palsy (CMI)

Introduction

Le vécu des élèves IMC en difficulté d'apprentissage dans les établissements du CNRPH et PROHANDICAM ne représente pas un phénomène nouveau. Toutefois depuis les années 2000, on remarque une augmentation de près de 10% du nombre d'élèves IMC en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MEESR, 2015b et MEES, 2017). Bien que des mesures aient été proposées pour favoriser leur inclusion, des résultats préoccupants sont constatés concernant le taux élevé d'abandon scolaire chez ces élèves et leur entrée précoce sur le marché de l'emploi (Goupil, 2014, Poncelet, et la fontaine, 2011). Il paraît pertinent de développer une meilleure compréhension du vécu des IMC pour apporter de nouvelle pratique éducative qui puisse faciliter le développement de leur performance scolaire. Ce sont plus précisément « les attentes sociales et institutionnelle » manifestées à l'égard des élèves IMC qui sont étudiées. Nous définissons ces attentes comme étant l'ensemble des comportements qui reflètent les croyances ou les idées que les agents de socialisations (pairs, parents, enseignants, professionnels, institution scolaire, etc.) peuvent véhiculer à l'égard de l'élèves IMC. Il a été démontré par plusieurs chercheurs que ces attentes peuvent s'avérer à la fois des facteurs de protection, mais des facteurs de risque pour l'apprentissage de l'élève (Forgette-Giroux, et al. 1995 ; Goupil, 2014 ; Rosenthal et Jacobson, 1968). Le modèle « expectancy-value » de Wigfield et Eccles (2000, 2002) rapporte aussi cette influence. Il précise que c'est entre autres par l'interprétation que l'élève se fait des attentes des autres personnes envers lui, qu'il formera son concept de soi et par conséquent, influencera ses comportements et ses choix. Recueillir le vécu des activités ludiques en classe par des élèves permet de mieux comprendre le rôle des agents de socialisation dans l'expérience scolaire de l'élève IMC. Le modèle « expectancy-

value », qui illustre globalement le phénomène, est utilisé comme cadre théorique nous permet aussi d'intégrer le concept de soi de l'élève, puis les choix scolaires et professionnels qui en résultent.

Cette recherche vise à décrire la réalité des élèves IMC en considérant les attentes sociales et institutionnelles auxquelles ils ont été confrontés durant leur formation primaire. Elle vise aussi à comprendre comment la perception des activités ludiques peuvent intervenir dans le développement du concept de soi, des performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les enfants cérébro-lésés. C'est par la manière dont ils ont témoigné de leur vécu, des attentes parfois stéréotypées à leur égard (Desombre et al. 2008), que nous avons mené l'analyse.

Notre hypothèse est que « le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire a un effet significatif sur les performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les enfants IMC. » l'article s'articule autour de trois points : la méthode utilisée, les résultats et la discussion.

Méthodologie

L'étude a eu lieu au Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile Leger en abrégé le CNRPH de Yaoundé. Cet hôpital a un service de l'éducation spécialisée et inclusive chargé de l'élaboration des techniques d'éducation appropriées aux personnes à besoins éducatifs spéciaux, de l'enseignement général et technique adapté aux enfants à besoins éducatifs spéciaux, On a plusieurs professionnels qualifiés parmi lesquels des enseignants spécialisés, les psychomotriciens, les kinésithérapies, les ergothérapeutes dont la fonction spécifique de chacun joue un rôle approprié sur la rééducation et la réhabilitation des enfants IMC ; on note également les enseignants inclusifs qui procèdent à l'adaptation des enseignements par le jeu.

Un questionnaire a été adressé à 150 élèves IMC des classes de CM1 et CM2, aussi quatre (04) enseignants ont participé à l'étude à travers un entretien. Ils ont tous été choisis au hasard.

Le questionnaire a été utilisé pour collecter les données auprès des élèves. Etant donné que les élèves IMC ont un handicap complexe, ne pouvant pas lire, le questionnaire a été lu par leurs enseignants pour

que l'enfant ne coche que la case qui lui convient. Nous avons d'abord fait le calcul des fréquences. Les entretiens ont été utilisés pour collecter les données auprès des enseignants. Ils ont été réalisés de manière semi-dirigée sur la base d'un guide d'entretien. Ce type d'outil a été choisi du fait de sa possibilité à permettre le recueil d'une masse d'information (que les élèves ne peuvent pas nous fournir du fait de leur handicap), qui aideront à étudier l'effet que le vécu de la situation de jeu en classe a sur les performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les enfants IMC. De même, il donne la possibilité aux participants d'exprimer librement leurs idées.

1. Analyse descriptive des résultats quantitatifs

Les résultats sont présentés dans les tableaux de distribution de fréquences. Ce sont des tableaux à une ou à deux entrées qui ne contiennent qu'une ou deux variables. Ils présentent les catégories de variables et les données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les autres lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'à « total ». Dans la deuxième colonne, est indiqué l'effectif, le nombre d'informateurs correspondant à l'une ou l'autre catégorie. Dans la troisième colonne est donné le pourcentage calculé sur l'ensemble des informateurs du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie. Chaque tableau a des notes explicatives nécessaires à la compréhension des données illustrées.

Tableau 1 : Répartition des participants en fonction du niveau d'engagement dans les apprentissages avec présentation des activités ludiques adaptées qui favorisent l'autonomisation des élèves IMC

Q05. Quel est votre niveau d'engagement dans les apprentissages lorsque l'enseignant vous présente des activités ludiques adaptées qui favorisent votre autonomisation ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	2	1,3	1,3	1,3
	Très élevé	83	55,3	55,3	56,7
	Elevé	45	30,0	30,0	86,7
	Indécis	2	1,3	1,3	88,0
	Peu élevé	16	10,7	10,7	98,7

Pas du tout élevé	2	1,3	1,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Source : enquêtes de terrain

Ce tableau permet de constater que, sur 150 participants, 02 n'ont pas choisi une réponse, soit 1,3%. Par contre 83 sur 150 disent avoir un niveau d'engagement très élevé lors des apprentissages lorsque l'enseignant présente les activités ludiques adaptées qui favorisent leur autonomisation. Ce qui représente 55,3% de l'échantillon. On note que 45 sujets ont un niveau d'engagement élevé, soit 30,0%. Nous avons 2 participants qui ont un niveau d'engagement indécis, soit 1,3% et 2 qui ont un niveau pas du tout élevé, soit 1,3%. Enfin 16 participants déclarent avoir un niveau d'engagement peu élevé, ce qui correspond à 10,7%.

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon en fonction du degré de la réaction des élèves IMC en classe, en cas de présentation des contenus liés aux activités physiques et sportives qui visent à développer leurs compétences.

Q06. Quel est votre degré de réaction en classe lorsque l'enseignant vous présente des contenus liés aux activités physiques et sportives qui visent à développer vos compétences ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très élevé	100	66,7	66,7	66,7
	Élevé	39	26,0	26,0	92,7
	Indécis	4	2,7	2,7	95,3
	Peu élevé	6	4,0	4,0	99,3
	Pas du tout élevé	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Source : enquêtes de terrain

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des participants de notre échantillon soit près de 92,7% du poids total de représentativité sont au moins en accord avec l'opinion selon laquelle leur degré de réaction en classe lorsque l'enseignant vous présente les contenus de leçons liés aux activités physiques et sportives qui visent à développer vos compétences. Pris individuellement, les observations montrent que

100 participants soit près de 66,7% déclarent avoir un degré de réaction en classe « très élevé » contre 26% de ceux chez qui la réaction est simplement « élevée ». A l'analyse, l'on observe que pour les modalités « Peu élevé » et « Pas du tout élevée », les pourcentages sont respectivement de 4,0% et ,7%. Force est cependant de constater que près de 2,7% des participants n'ont pas pu se déterminer et se déclarent « indécis ».

Tableau 3 : Répartition des participants en fonction du niveau d'engagement des élèves IMC lors des leçons avec présentation des activités de rééducation en fonction des objectifs.

Q07. Quel est votre niveau d'engagement lors des leçons lorsque l'enseignant vous présente des activités de rééducation en fonction des objectifs visés ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	,7	,7	,7
	Très élevé	79	52,7	52,7	53,3
	Elevé	58	38,7	38,7	92,0
	Indécis	2	1,3	1,3	93,3
	Peu élevé	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Source : enquêtes de terrain

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des participants de notre échantillon soit près de 91,4% du poids total de représentativité sont au moins en accord avec l'opinion selon laquelle leur niveau d'engagement lors des leçons lorsque l'enseignant présente des activités de rééducation en fonction des objectifs fixés. Prit individuellement, les observations montrent que 79 participants soit près de 52,7% déclarent avoir un niveau d'engagement « très élevé » contre 38,7% de ceux chez qui la réaction est simplement « élevée ». A l'analyse, l'on observe que pour les modalités « indécis » et « peu élevé », les pourcentages sont respectivement de 1,3% et 6,7%. Force est cependant de constater que près de ,7% des participants n'ont pas pu se déterminer et sont sans réponse.

Tableau 4: Répartition des participants en fonction du degré de réaction des enfants IMC lorsque l’enseignant sélectionne les supports d’enseignement adaptés en prenant en compte leurs intérêts et besoins en formation.

Quel est Q09.votre degré de réaction lorsque l’enseignant sélectionne les supports d’enseignement adaptés en prenant en compte vos intérêts et vos besoins en formation ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	2	1,3	1,3	1,3
	Très élevé	111	74,0	74,0	75,3
	Élevé	27	18,0	18,0	93,3
	Indécis	2	1,3	1,3	94,7
	Peu élevé	5	3,3	3,3	98,0
	Pas du tout élevé	3	2,0	2,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des participants de notre échantillon soit près de 92% du poids total de représentativité sont au moins en accord avec l’opinion selon laquelle leur degré de réaction lorsque l’enseignant sélectionne les supports d’enseignement adaptés en tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins en formation. Pris individuellement, les observations montrent que 111 participants soit près de 74% déclarent avoir un degré de réaction « très élevé » contre 18% de ceux chez qui la réaction est simplement « élevée ». A l’analyse, l’on observe que pour les modalités « Peu élevé » et « Pas du tout élevée », les pourcentages sont respectivement de 3,3% et 2%. Force est cependant de constater que près de 1,3% des participants n’ont pas pu se déterminer et se déclarent « indécis »

Après vérification de l’hypothèse, les résultats statistiques montrent que l’utilisation des supports adaptés, la sélection des contenus liés aux activités physiques, sportives et ludiques contribuent au développement des performances scolaires comme capacité d’ajustement chez les enfants IMC. Autrement dit, le vécu de la situation ordinaire de jeu en classe a une incidence sur les performances scolaires des élèves infirmes moteurs cérébraux du CNRPH d’Etoug-Ebé et de PROMHANDICAM.

2. Présentation des résultats qualitatifs

La présentation des résultats comporte deux volets : la présentation des enquêtés et la présentation thématique des résultats.

2.1. La présentation des enquêtés

La présentation des enquêtés concerne nos sujets enseignants qui ont été interviewés. Il s'agit de Céline, Maxim, Joseph, Carelle.

2.1.1. Cas de Céline

Ce participant est de sexe féminin, une enseignante de l'école inclusive du CNRPH âgée de 56 ans avec pour diplôme professionnel obtenu le CAPIA. Elle a pour grade actuel IEG et a une ancienneté de 33 ans dans l'enseignement. Elle déclare avoir une formation en éducation spécialisée effective.

2.1.2. Cas de Maxim

Maxim est de sexe masculin, un enseignant de l'école spéciale du CNRPH âgé de 47 ans avec pour diplôme professionnel obtenu le DA (technicien spécialisé pour l'éducation des déficients auditifs). Il a pour grade actuel IEG et a une ancienneté de 12 ans dans l'enseignement il déclare avoir une formation en éducation spécialisée effective.

2.1.3. Cas de Carelle

Carelle est de sexe féminin, une enseignante de CJARC âgée de 47 ans avec pour diplôme professionnel obtenu le CAPIEMP. Elle a pour grade actuel IEG et a une ancienneté de 12 ans dans l'enseignement. Elle déclare avoir une formation en éducation spécialisée effective.

2.1.4. Cas de Joseph

Joseph est de sexe masculin, un enseignant de l'E.P inclusive du CNRPH âgé de 35 ans avec pour diplôme professionnel obtenu le CAPIEMP. Il a pour grade actuel IEIS (Instituteur de l'Enseignement Inclusif et Spécial) et a une ancienneté de 10 ans dans l'enseignement. Il déclare avoir une formation en éducation spécialisée effective.

2.2 Présentation thématique des résultats

La présentation et la description des résultats suivent l'ordre des centres d'intérêt.

2.2.1 Le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire

Le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire se manifeste au sein des établissements à travers les contenus d'apprentissage, les besoins et intérêts des élèves, les compétences visées et les objectifs visés. C'est la perception de soi ou des efforts que les élèves IMC peuvent fournir lors des activités ludiques

2.2.2. Contenu d'apprentissage en fonction des besoins et intérêt des élèves IMC.

Il est question ici de l'ensemble des exercices ou d'activités d'apprentissage sélectionnés en fonction des besoins et des intérêts des élèves pouvant être mis sur pied qui contribue à l'épanouissement des enfants souffrant d'une infirmité motrice cérébrale

Les contenus d'apprentissage sont surtout des activités ludiques menées régulièrement dans la classe qui facilitent l'inclusion des élèves. Ainsi **Celine** essaie de nous raconter les activités ludiques qui favorisent l'inclusion scolaire des enfants IMC. « Dans ma classe je fais régulièrement le jeu de rôle qui facilite la socialisation des IMC, je charge à ces enfants de distribuer les outils et le matériel pour la réalisation du projet de classe. Mon enseignement est beaucoup basé sur la motivation de l'enfant qui suscite en lui la confiance en soi, le récit, le chant qui permet à l'enfant de travailler les mandibules, le théâtre qui implique beaucoup le jeu de rôle qui suscite parfaitement la motivation intrinsèque, l'estime de soi et la confiance en soi, le ballet, les sketches « oui, ces jeux facilitent la socialisation et l'inclusion des élèves ».

Les activités ludiques qui facilitent l'inclusion scolaire des enfants cérébrólésés sont nombreuses. Nous pratiquons la course, le football, les marches sur les escaliers et sur une ligne droite, les jeux de cartes, le puzzle et autres. Les activités ludiques que nous pratiquons avec les enfants IMC (individuelle, collectif ou socio-professionnel) permettent de détecter en quelle activité l'enfant s'exerce et s'exprime le mieux en termes de compétence. **Celine et Joseph**

Les activités ludiques que je mène dans ma classe sont en général le handball, le football, la course, le chant, la quadrupédie, le volleyball, le lancer de poids, le saut en hauteur, les récits sont entre autres les activités que je mène dans ma classe (CM2). Les activités ludiques qui favorisent ou facilitent l'inclusion scolaire des enfants cérébralésés sont la course, la quadrupédie, la marche du canard et autres. Ces activités ont pour but le renforcement du tonus musculaire. Les compétences visées sont le développement de la motricité, l'autonomisation, aussi pour orienter les enfants par la suite dans certains domaines professionnels. **Maxim**.

2.2.3. *Compétence visée*

Les compétences visées ici, c'est ce que l'enfant pourra faire après le jeu. Etant donné que l'enfant IMC à une mauvaise main d'écriture (la dysgraphie), problème de langage, la prononciation (dyspraxie). Si on s'en tient à ces deux éléments ; la pâte à modeler, le fait de déchirer les papiers en petits morceaux travaille la motricité fine. Aussi le fait de gribouiller peut également travailler la motricité fine. Pour la dyspraxie : on l'amène à ouvrir la bouche pour crier parce que ces derniers ont des problèmes vocaux. **Joseph** « c'est la socialisation, la communication et le partage. » **Celine** « Les compétences visées permettent d'améliorer voire parfaire la déficience ou mieux corriger le manque (l'autonomie) et enfin l'intégration des IMC en classe ordinaire. » **Maxim** « Les compétences visées par notre pratique des activités ludiques en classe reposent sur la familiarisation, l'épanouissement, intégration, inclusion, autonomisation, le développement des performances chez les élèves IMC. » **Carelle**

2.2.4. *Objectif visé*

Il s'agit à ce niveau de favoriser la socialisation, l'acceptation des élèves entre eux en classe inclusive, de développer l'attention, la concentration, l'autocontrôle, bref l'autonomie chez les élèves cérébro-lésés. Ainsi chaque participant va nous donner son objectif visé dans sa classe.

« Ici l'enfant doit être capable de tenir le crayon ou le Bic, d'identifier les couleurs et les objets et de pouvoir facilement obtenir son autonomie. » **Céline**. « A la fin des activités ludiques que l'enfant

soit capable de se prendre en charge, bref à se socialiser, s'autonomiser dans la vie sociale et socioprofessionnelle. » **Maxim** « Les objectifs visés par notre pratique des activités ludiques c'est le développement des compétences comme capacité d'ajustement à l'inclusion scolaire, l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant IMC. » **Carelle**

Selon **Celine** et **Joseph**, toutes ces pratiques des activités ludiques ont pour objectifs :la solidarité, le développement des facultés mentales, la communication, la coopération, l'autonomisation, la socialisation. Cela permet à l'enfant qui joue avec les amis qui l'acceptent de valoriser l'image de soi et de se construire une nouvelle identité positive. Ainsi confirme **Joseph** « c'est la motricité fine, la socialisation et on peut ajouter l'autonomisation qui permet à l'enfant de se prendre en charge. » **Carelle** « Les objectifs visés c'est de pousser l'enfant à parler couramment, écrire et lire, compter, développer son esprit de créativité et même de la logique dans son travail. » **Maxim** « *Les objectifs visés pour une éducation de qualité, il faut inclure tous les apprenants de deux sexes, donner la chance, l'éducation pour tous.* » **Celine**.

3. Discussion des résultats

D'après Bessala (2005), toute réussite scolaire dépendra toujours en premier des conditions essentielles de motivation des élèves au cours de l'acte didactique. Toutefois, le désintéressement, le désamour des élèves en classe ordinaire reste attribué à plusieurs facteurs complexes relatifs aux manques d'adaptation des apprentissages aux enfants en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts, laquelle adaptation rendra plus fluide et simple la compréhension chez les élèves IMC.

En principe, le vécu des activités ludiques, la sélection des contenus, la stratégie appropriée d'enseignement est entendue ici comme une réponse spécifique aux besoins et intérêts des élèves IMC. Il s'agit d'une réponse qui se pose en direction de leurs aspirations. Ainsi Tsafack (2001) explique-t-il que les contenus (connaissances) en fonction des intérêts des élèves sont ceux qui les intéressent, leur plaisent, ceux qui peuvent les rendre fiers et heureux de leur avenir. Il s'agit, précise-t-il pour l'enseignant, à chaque fois qu'il sélectionne les connaissances et met sur pied des stratégies adaptées pour les élèves,

de le faire en prenant en compte des buts et des objectifs personnels de chaque élève. En plus les activités ludiques font partie des techniques d'enseignement appropriées à une catégorie d'élèves qui, après la sélection des contenus stipule que ceux-ci devraient acquérir des compétences visées pour pouvoir atteindre l'objectif visé qui pour nous est l'inclusion scolaire, la socialisation, l'autonomisation et le développement des performances. Il s'agit d'une réponse spécifique au profil d'homme à former. Dans ce sens, les contenus à enseigner doivent également être en harmonie avec les besoins et les attentes des apprenants. L'impertinence des contenus d'enseignement peut ainsi générer la démotivation chez l'apprenant.

En outre, Bessala (2005) affirme que le véritable problème pour les apprenants est aussi de savoir quelles informations doivent être sélectionnées en vue de leur apprentissage, comment procéder à la sélection des informations, comment réorganiser ces nouvelles connaissances en fonction des objectifs. Aussi Skinner (1958) dans la théorie du conditionnement opérant nous permet d'établir un lien direct entre behaviorisme et pédagogie. Skinner a tiré de ses théories des applications pédagogiques dont l'efficacité de l'apprentissage est liée à six principes. Le principe de la participation active ; le sujet doit choisir sa réponse et non la construire ; le principe de petites étapes : il faut fragmenter la difficulté pour que même les plus faibles puissent répondre ; le principe de progression graduée ; le principe de l'allure personnelle : chacun doit pouvoir avancer à son rythme ; le principe de réponses correctes : trop d'échecs découragent les élèves, il faut les guider. A ce niveau, le vécu de la situation ordinaire de jeu en classe est fonction des contenus d'apprentissage, des besoins et intérêts des élèves et surtout des objectifs visés. En appui, la théorie de la motivation de Miller, Gallanter et Pribram (1960) explique que l'individu se fixe des buts et qu'en fonction de ces buts, il construit une stratégie et des motivations pour les atteindre. Par ailleurs, cette théorie stipule que les élèves seront motivés s'ils savent pour quels buts ils doivent apprendre telle ou telle discipline et quelle importance représente chaque niveau de contenus dans leurs projets actuels et futurs. Il s'agit aussi bien évidemment à ce niveau de savoir que les connaissances (contenus) doivent permettre d'exercer dans la société. Pour cela les contenus doivent être fondés en regard des programmes spécifiques et adaptés aux élèves présentant une déficience sévère,

mais bien plus encore en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Aussi seule l'épistémologie peut retracer les circonstances contextuelles et les raisons qui sont à la base de la discipline, objet de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour Bessala (2010), seule l'épistémologie fonde et rend légitimes les contenus d'enseignement à partir de la source ou de l'origine de la discipline. Les circonstances qui ont été à l'origine de la discipline sont un élément crucial à prendre en compte dans la sélection des contenus.

La sélection des contenus doit également avoir comme vecteur des compétences à développer chez les élèves. C'est pourquoi, Roegiers (2006) affirme que les compétences développées chez les élèves doivent leur permettre d'avoir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Vatier (2009) soutient-il par ailleurs que les compétences qui se mettent progressivement en place chez l'élève, à partir des contenus proposés, ainsi seront-ils motivés s'ils réalisent que les contenus proposés, sont ceux qui leur permettent de se sentir fiers, de s'épanouir, de se socialiser, de s'autonomiser et de n'avoir pas perdu du temps durant la leçon. Ainsi seront-ils motivés s'ils réalisent que les contenus proposés leur permettent de résoudre les problèmes de la vie à partir des performances voire des compétences développées.

Les contenus ou les connaissances appropriées proposées les motivent-ils s'ils leur permettent de combiner les trois verbes : savoir, vouloir, pouvoir. Il s'agit de comprendre par-là, que la compétence doit donner aux élèves, non seulement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; mais aussi les rendre capable de faire et surtout leur conférer un certain niveau de volonté. C'est pourquoi l'enseignant en sélectionnant les contenus, doit réaliser que, la prise en compte des compétences à développer constitue un élément indispensable pour l'inclusion scolaire des élèves IMC. Il s'agit de comprendre par-là, que la compétence doit donner aux élèves, non seulement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; mais aussi les rendre capables d'être autonomes et de s'intégrer dans la société. C'est pourquoi l'enseignant en sélectionnant les contenus, doit réaliser que, la prise en compte des compétences à développer constitue un élément indispensable pour la motivation des élèves.

Un autre niveau de sélection des contenus d'enseignement doit également se faire en direction des objectifs visés. Il serait désagréable pour les élèves de recevoir les contenus d'enseignement qui n'ont rien à voir avec les objectifs. Car tel que souligne Bessala (2005), chaque objectif doit porter un certain volume de contenus pour un meilleur apprentissage et une bonne évaluation. Les apprentissages se font en tenant compte des besoins, des intérêts et surtout de l'âge des enfants. Dans la théorie du constructivisme de Piaget ce dernier affirme qu'en apprentissage il faut tenir compte de l'âge et du stade de développement des enfants. A chaque stade correspond un enseignement précis et cet enseignement est aussi fonction du stade de développement intellectuel de l'enfant. De même dans le socioconstructivisme, Vygotsky (1985) affirme que « seul l'apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser », c'est -à -dire qu'il n'y a pas un âge pour éduquer l'enfant. L'éducation de l'enfant commence à bas âge et suit son développement jusqu'à l'âge adulte. Jérôme Seymour Bruner (1990) affirme que « le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage » Bruner accorde beaucoup d'importances au stade du développement intellectuel chez l'enfant : « il faut respecter les étapes ». Il insiste aussi sur le rôle de la motivation intrinsèque et de sa valeur.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner et de comprendre comment le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire peut avoir un effet significatif sur les performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les enfants IMC. De ce fait, nous nous sommes, dès le départ, posé la question de savoir en quoi le vécu de la situation de jeu en classe peut avoir un effet sur les performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les IMC. Il ressort de notre étude que la sélection des contenus qui sont fonction des besoins des élèves, l'usage du matériel didactique adapté, la mise sur pied des techniques et stratégies appropriées, la mise sur pied des objectifs et compétences visés constituent des éléments forts qui facilitent le développement de

performances scolaires comme capacité d'ajustement chez les IMC, suivies des pratiques pédagogiques de rééducation. En effet, nos résultats montrent que le vécu de la situation de jeu en classe ordinaire a un effet significatif sur les performances scolaires comme capacité d'adaptation chez les IMC.

Bibliographie

Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : éditions Clé. Barry, V., & Benoit, H. (2013). Dispositifs innovants de l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*

Bruner, J. S. (1990). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.s

Desombre et al (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 37(2), 215-239.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage* (4ième édition). Québec : GaetanMaurin

Tsafack (2001), *comprendre les sciences de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique. And pupils' intellectual development. New York: Holt Rinhart and winston .

Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom; Teacher expectation*

Wigfield et Eccles (2000). Age and gender differences in children's self and task perception during elementary school. *Child development*, 64, 830-847.