

Rôles modèles pour les élèves en situation de handicap

La confiance en soi
en tant que facteur
clé dans l'éducation
des apprenants
en situation
de handicap



Cofinancé par
l'Union européenne

Sommaire

1. Introduction	p.3
2. Développement social des élèves en situation de handicap	p.7
3. La confiance en soi et l'estime de soi comme facteurs clés de développement et d'inclusion sociale	p.18
4. Comment accroître / favoriser la confiance en soi et l'estime de soi des élèves en situation de handicap ?	p.26
Études au niveau européen et mondial	p.27
Études dans les pays partenaires	p.33
Projets de l'UE	p.49
5. Conclusion	p.58
6. Références	p.62



Introduction



© Freepik

Le fondement de l'enseignement inclusif est de s'assurer que tous les apprenants atteignent leur plein potentiel, quel que soit leur handicap. L'une des façons de promouvoir l'inclusion et de célébrer la diversité en classe consiste à organiser différentes activités qui favorisent le développement et influencent la perception qu'ont les enfants d'eux-mêmes, de leurs pairs et de la société en général. L'école, en tant qu'institution éducative, est tenue de favoriser le développement de tous les élèves, en fonction de leurs possibilités et de leurs capacités, et de préconiser des attitudes positives et saines envers soi-même, les autres et le monde.

Tous les enfants, y compris les enfants présentant des troubles du développement, passent par certaines étapes au cours de leur développement émotionnel et social au cours desquelles leurs aptitudes sociales se forment et se définissent.

Le développement social des enfants comprend des comportements et des attitudes. Il a une influence sur l'interaction des enfants avec les adultes et les pairs (Brajša-Žganec, 2003)

Urie Bronfenbrenner (1979) a souligné l'importance de l'environnement pour le développement et l'adaptation psychosociale des enfants. Dans sa théorie des systèmes écologiques, il a identifié quatre niveaux d'influences environnementales sur l'enfant : le microsystème (par exemple, la famille, l'école), le mésosystème (interaction de différents microsystèmes dans lesquels l'enfant est impliqué), l'exosystème (par exemple, les médias de masse, les groupes de délégués d'élèves, l'Église) et le macrosystème (par exemple, l'enseignement, l'économie, la religion). L'enfant se trouve au centre, et toutes les couches de l'environnement, qui sont liées les unes aux autres par des connexions interactives, l'influencent.

En outre, dans sa théorie psychosociale, Erik Erikson (1970) souligne l'importance de développer sa propre personnalité et le concept de soi, la recherche de l'identité, la relation de l'individu avec les autres et le rôle de la culture tout au long de la vie (Woolfolk, 2010). Selon Erikson, chaque individu traverse plusieurs stades de développement au cours desquels il est confronté à une crise de développement : un conflit entre une option positive et une option potentiellement néfaste. La façon dont l'individu « résout » chaque crise a un effet durable sur son image de soi et sa vision de la société qui l'entoure.

En tenant compte des deux théories, nous pouvons dire qu'il est extrêmement important de favoriser et de guider correctement le développement social des enfants, en particulier des enfants atteints d'un trouble du développement. Un aspect important du développement social est le développement du concept de soi, de l'estime de soi et de la confiance en soi, qui constituent une part importante des compétences sociales de chaque enfant (aptitudes et comportements sociaux, émotionnels et cognitifs nécessaires pour réussir à faire face aux situations sociales). Nous pouvons dire qu'une personne possède de bonnes compétences sociales lorsqu'elle interagit de manière satisfaisante et compétente avec des groupes, des communautés et la société (au sens large) à laquelle elle appartient.

Le rôle de ce guide est de donner un aperçu d'études et de programmes qui favorisent le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi des enfants atteints de troubles du développement. Il fournit également des recommandations destinées à favoriser le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi dans les écoles et autres institutions et organisations. Les chapitres ci-dessous donnent un aperçu du développement social des enfants présentant des troubles du développement, en mettant l'accent sur l'estime de soi et la confiance en soi. En outre, le guide fournira un aperçu des études et des programmes portant sur le sujet au niveau européen et dans les pays partenaires du projet « Role models for pupils with disabilities » (Modèles de rôle pour les élèves en situation de handicap). Enfin, la conclusion du guide contiendra des recommandations de travaux visant à favoriser la confiance en soi et l'estime de soi chez les enfants atteints de troubles du développement.



**Développement
social
des élèves
en situation
de handicap**

L'objectif de développement durable n°4 des Nations unies souligne l'importance d'offrir à tous les élèves une éducation inclusive et de qualité, afin qu'ils puissent développer les compétences de vie essentielles, y compris les compétences académiques et sociales (Aitana Fernández-Villardón, Pilar Álvarez, Leire Ugalde, Itxaso Tellado, 2020).

La modernisation des processus éducatifs liée à la mise en place de l'éducation inclusive, qui se généralise en Europe, nécessite des ressources supplémentaires pour l'accompagnement social et pédagogique des enfants en situation de handicap, ces deux aspects devenant de plus en plus pertinents pour les écoles et les enseignants (Olesya Lavrentieva, 2020).

Ce guide se concentre sur les enfants âgés de 6 à 10 ans. Cette tranche d'âge est la plus cruciale pour les élèves en termes de développement physique, cognitif et psychologique. Il est donc important de s'adresser non seulement aux élèves sans handicap dans nos interventions de la vie quotidienne, mais aussi aux élèves atteints de divers handicaps tels que les troubles de l'apprentissage, les handicaps sensoriels, les handicaps mentaux, les maladies chroniques et les troubles du spectre autistique, car ils rencontrent davantage de difficultés dans le processus de leur développement psychologique.

Dans cette première partie, nous explorerons le concept de développement social ainsi que les défis auxquels sont confrontés les élèves présentant différents types de handicaps. Ce chapitre introductif donnera un aperçu du terme « développement social » et des défis spécifiques que rencontrent ces élèves.

De cette manière, en comprenant les défis uniques auxquels ils sont confrontés, nous pouvons mettre en œuvre des interventions ciblées pour promouvoir leur développement social et les théories et les stratégies qui permettent de faciliter leur croissance sociale.



© Freepik

Définition

Commençons par quelques informations de base. Le développement social chez les élèves en situation de handicap fait référence au processus par lequel ils acquièrent et améliorent leurs compétences sociales, établissent des relations et s'impliquent dans des interactions sociales positives. Ce terme englobe leur capacité à comprendre et à appréhender les normes sociales, à communiquer efficacement, à faire preuve d'empathie et à nouer et à conserver des amitiés. Le développement social joue un rôle crucial dans le bien-être général et la qualité de vie des élèves en situation de handicap, car il influence directement leur inclusion sociale, leur estime de soi et leur bonheur général. Le développement social implique non seulement l'acquisition de compétences sociales spécifiques, mais également le développement d'un concept de soi positif et d'un sentiment d'appartenance à un environnement social. Nous parlerons plus en détail de l'estime de soi et de la confiance en soi dans les parties suivantes.

Mais quelles sont les implications du développement social ? Tout d'abord, le développement social contribue au bien-être des élèves en situation de handicap en favorisant un sentiment d'appartenance et de connexion. Lorsque les élèves se sentent socialement inclus et acceptés, ils éprouvent un bien-être émotionnel positif qui, à son tour, a d'importantes répercussions sur leur santé mentale globale.

En développant des compétences sociales, les élèves en situation de handicap peuvent établir et conserver des relations, éprouver un sentiment d'appartenance au sein de leurs groupes de pairs et développer un concept de soi positif.

Mais le développement social des élèves en situation de handicap est essentiel non seulement à leur bien-être général, mais aussi à leurs résultats scolaires.

Le développement social implique plus que de simples interactions sociales.

Il comprend une variété de facteurs qui influencent la croissance et le développement général de l'élève. Des études menées aux États-Unis ont montré que les élèves en situation de handicap obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont mieux intégrés socialement lorsqu'ils étudient dans un environnement ordinaire ou conventionnel que les élèves en situation de handicap qui étudient dans des classes séparées ou spécialisées (Alquraini et Gut, 2012).

En fait, le développement social joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves en situation de handicap. Les compétences sociales sont étroitement liées aux résultats scolaires et aux résultats d'apprentissage, comme le montrent de nombreuses études. Voyons ensemble trois exemples.

L'étude menée par E. Y. Borisova a montré que les enfants qui étudient dans des conditions d'inclusion, par rapport à leurs pairs (c'est-à-dire les élèves qui sont dans des écoles spécialisées), s'adaptent plus facilement au niveau social et ont des relations familiales plus harmonieuses. Elle montre également que, pour ces élèves, des difficultés subsistent dans d'autres domaines tels que la reconnaissance de l'état émotionnel d'autres personnes ou des tendances contradictoires dans la formation de l'image de soi (E. Y. Borisova, 2019). Néanmoins, il s'agit d'un bon exemple de promotion d'un environnement éducatif inclusif.

L'étude menée par Aitana et al. a montré que les environnements d'apprentissage dialogiques (environnements éducatifs ou approches éducatives qui privilégient et favorisent un dialogue et une interaction entre les apprenants) favorisent une implication active, la pensée critique et les interactions sociales.

Ces environnements soulignent l'importance d'une communication ouverte, du respect des différents points de vue et du développement de compétences en matière de communication, et peuvent, en fin de compte, contribuer à la promotion de l'inclusion. Ces environnements impliquent souvent des discussions de groupe, des débats, des activités de résolution de problèmes et des tâches d'apprentissage coopératives, dans le but d'améliorer les résultats d'apprentissage et de favoriser une compréhension plus approfondie de la matière (Aitana Fernández-Villardón, Pilar Álvarez, Leire Ugalde, Itxaso Tellado, 2020).

Enfin, sur la base des résultats de la même étude, Aitana et al. ont indiqué que l'on pouvait affirmer que les interventions basées sur l'interaction avec une approche inclusive favorisent les compétences sociales des élèves en situation de handicap (Aitana Fernández-Villardón, Pilar Álvarez, Leire Ugalde, Itxaso Tellado, 2020).

En résumé, lorsque les élèves possèdent de solides compétences sociales, ils sont plus susceptibles de participer activement à des activités en classe, de participer à des discussions, de collaborer avec leurs pairs et de demander de l'aide si nécessaire. Une communication efficace, le travail d'équipe et les compétences en résolution de problèmes favorisées par le développement social contribuent à de meilleurs résultats scolaires et à de meilleures opportunités d'apprentissage.

Nous ne devons pas oublier que le développement social a un impact positif non seulement sur l'élève lui-même, mais aussi sur le climat social général de la classe et de l'environnement scolaire. Lorsque les élèves en situation de handicap participent activement aux interactions sociales, lors qu'ils sont soutenus par leurs pairs et qu'ils sont inclus dans diverses activités, cela favorise une culture

d'acceptation, d'empathie et de diversité. Cet environnement social inclusif profite non seulement aux élèves en situation de handicap, mais également à leurs pairs ayant un développement « normal ». Il favorise un climat scolaire positif qui valorise la diversité, favorise le respect mutuel et prépare les élèves à une société diversifiée et inclusive. En outre, le développement social des élèves en situation de handicap leur permet également d'acquérir des compétences essentielles dans la vie de tous les jours, y compris en dehors de l'école. Ces compétences comprennent la communication efficace, l'empathie, l'autorégulation, la résolution de conflits et la prise de décision. Même si, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, des améliorations doivent encore être apportées en termes d'interventions, en acquérant ces compétences, les élèves en situation de handicap sont mieux préparés à relever les défis et à faire face aux complexités du monde extérieur. Cela leur permet de nouer des relations saines, de faire face aux attentes sociales et de défendre leurs besoins et leurs droits.

En reconnaissant l'importance du développement social et en mettant en œuvre des stratégies efficaces, les professionnels de l'éducation, les pairs et le réseau de soutien de l'élève en situation de handicap peuvent créer des environnements qui favorisent son développement, lui permettant ainsi de s'épanouir sur les plans scolaire, social et émotionnel.



La théorie socioculturelle de Vygotsky

Lorsque nous parlons d'élèves, en psychologie du développement, nous pensons généralement à deux références : Piaget et Vygotsky. Ce guide explorera brièvement la théorie socioculturelle de Vygotsky, car c'est celle qui décrit le mieux le développement des compétences sociales des élèves (pour plus d'explications, veuillez vous référer à la bibliographie).

Voici quelques propos issus de la théorie socioculturelle de Vygotsky :

► Le développement humain est un processus socialement médiatisé par lequel les enfants acquièrent des valeurs culturelles, des croyances et des stratégies de résolution de problèmes par le biais de dialogues collaboratifs avec des membres plus compétents de la société.

► Les interactions avec les autres non seulement augmentent considérablement la quantité d'informations et le nombre de compétences qu'un enfant développe, mais elles touchent également le développement de fonctions mentales d'ordre supérieur telles que le raisonnement formel.

► L'importance du contexte culturel et social pour l'apprentissage.

Le développement cognitif provient des interactions sociales découlant de l'apprentissage guidé et a lieu dans la zone proximale de développement (ZPD) lorsque les enfants et leurs partenaires coconstruisent leurs connaissances.

► L'environnement dans lequel les enfants grandissent influence leur façon de penser et les sujets auxquels ils pensent.

► Selon Vygotsky (1978), une grande partie de l'apprentissage de l'enfant se fait par le biais d'interactions sociales avec un adulte compétent. L'adulte peut modéliser des comportements et/ou fournir des instructions verbales à l'enfant. Vygotsky appelle cela un dialogue coopératif ou collaboratif. L'enfant cherche à comprendre les actions ou les instructions fournies par l'adulte (souvent un parent ou un enseignant), puis intériorise l'information, l'utilisant pour guider ou réguler son comportement.

La théorie socioculturelle de Vygotsky est précieuse pour comprendre comment l'interaction sociale et le contexte culturel jouent un rôle dans le développement humain. Il met l'accent sur l'apprentissage collaboratif et les conseils de personnes compétentes, montrant comment les enfants acquièrent des connaissances et une compréhension culturelle grâce aux interactions sociales et au développement. Le concept de zone proximale de développement (ZPD) fait référence à la gamme de tâches ou de compétences qu'un enfant n'est pas encore capable d'accomplir de manière autonome, mais qu'il peut accomplir avec les conseils et le soutien d'un individu plus compétent. Cela montre le potentiel d'apprentissage et de développement cognitif dont les enfants peuvent bénéficier lorsqu'ils participent à des activités avec des pairs ou des adultes plus compétents. Cette théorie a des implications pratiques pour les professionnels de l'éducation et les parents, car elle souligne l'importance de créer des environnements sociaux favorables et de fournir un étayage approprié pour faciliter l'apprentissage et le développement des enfants.

Comme nous pouvons le voir, le concept de « modèle de rôle » a déjà été étudié au cours des 100 dernières années et constitue un élément fondamental lorsqu'il est question de développement, en particulier de développement social.

Obstacles

Il est nécessaire d'évoquer le développement social en général pour les élèves en situation de handicap, mais il est également nécessaire de faire part des obstacles auxquels ils peuvent être confrontés au cours du processus. Pour les élèves en situation de handicap, le développement social peut poser des difficultés et des complexités uniques. La nature de leur handicap (trouble de l'apprentissage, surdité, handicap mental, maladies chroniques, autisme) peut avoir un impact important sur leurs interactions sociales et leurs capacités de communication. Ils peuvent faire face à des obstacles tels que des difficultés dans la communication verbale et non verbale, des opportunités sociales limitées, des sensibilités sensorielles et la stigmatisation sociale. Par exemple, les personnes atteintes de troubles de l'apprentissage peuvent avoir du mal à comprendre les signaux sociaux, ce qui les empêche d'entamer ou de poursuivre des conversations. Les élèves sourds peuvent faire face à des obstacles au niveau de la communication et peuvent avoir besoin d'un soutien spécialisé, par exemple des interprètes en langue des signes. Les personnes atteintes d'un handicap mental peuvent éprouver des difficultés à comprendre les normes sociales et à établir des relations. Les maladies chroniques peuvent entraîner des absences fréquentes, ce qui limite les possibilités d'interaction de l'élève avec ses pairs. Les troubles du spectre autistique peuvent avoir un impact sur la communication sociale de l'élève et sa capacité à comprendre les signaux sociaux. Ces difficultés peuvent entraîner un sentiment d'isolement, un manque de confiance en soi et l'impression d'être exclu des interactions sociales. Il est donc nécessaire de savoir exactement à quel type de handicap nous avons affaire, et de connaître les besoins des élèves, afin de viser des interventions spécifiques.

En ce qui concerne les données connues :

Nous savons qu'il y a entre 93 et 150 millions d'enfants vivant avec un handicap.

Selon le rapport « Learning Generation », dans les pays à revenu faible

et intermédiaire, le nombre d'enfants en situation de handicap qui ne vont pas

à l'école atteint 33 millions (Grant Lewis, 2019). En outre, les enfants en situation

de handicap sont moins susceptibles d'achever leurs études primaires, secondaires

et supérieures que les enfants qui ne se trouvent pas en situation de handicap.

Dans tous les pays du monde, les personnes en situation de handicap ont

des taux d'alphabétisation inférieurs à ceux des personnes ne se trouvant pas

en situation de handicap (Singal, 2015 ; ISU, 2018 ; Nations Unies, 2018). Il existe

également une différence basée sur la nature du handicap, c'est-à-dire que le niveau

d'analphabetisme est plus élevé chez les enfants ayant une déficience visuelle,

des troubles multiples ou mentaux que chez les enfants ayant un handicap moteur

(Singal, 2015).



Une attention particulière est accordée aux filles en situation de handicap, qui sont encore plus pénalisées en raison de leur sexe (IEU, 2018). En général, le handicap tend à aggraver les inégalités sociales (par exemple, la pauvreté ou le lieu de résidence).

Enfin, nous devons prendre en compte le fait qu'il existe de nombreux obstacles qui empêchent les enfants et les jeunes en situation de handicap de fréquenter une école conventionnelle. Le premier obstacle, par exemple, est de déterminer si un élève est en situation de handicap à cause des préjugés et des attitudes sociales. Des données obsolètes et insuffisantes compliquent la planification efficace de l'éducation et entravent la prise de décision et l'allocation des ressources (GPE, 2018). En outre, les pays utilisent différentes mesures, méthodes et définitions pour classer les handicaps (GPE, 2018 ; Price, 2018). Un autre obstacle est le manque d'enseignants formés. Dans certaines écoles, les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires pour connaître les besoins des élèves en situation de handicap. Les enseignants doivent connaître toutes les informations relatives à l'éducation inclusive, qui doit être une matière obligatoire pour les enseignants. Nous devons également envisager l'adaptation du matériel à l'école : il est important que les infrastructures et le matériel que les enseignants utilisent dans leurs classes soient accessibles à tous les élèves. Enfin, l'autre obstacle que nous connaissons est l'évaluation de l'apprentissage. Il n'y a pas beaucoup de données en ce qui concerne les résultats d'apprentissage des élèves en situation de handicap. Les examens et les tests sont rarement adaptés aux besoins de ces élèves, ce qui les désavantage.

Tout cela est particulièrement vrai dans les zones rurales, où les niveaux accrus de pauvreté, la médiocrité des services et les défaillances récurrentes des infrastructures aggravent les problèmes existants pour les enfants en situation de handicap (SADPD, 2012).



**La confiance
et l'estime
de soi comme
facteurs clés du
développement
et de l'inclusion
sociale**

Il est de notoriété publique que l'estime de soi et la confiance en soi sont essentielles à la réussite des enfants et des futurs adultes qu'ils seront. Lorsque les enfants prennent confiance en eux et en leurs capacités, ils deviennent plus indépendants et plus réceptifs à l'apprentissage. Croire en soi et surtout en ses capacités les aide à mieux faire face à certaines situations, qu'elles soient liées à l'acquisition de nouvelles compétences ou à des situations sociales.

Qu'est-ce que l'estime de soi ?

Le dictionnaire Larousse de psychologie définit l'estime de soi comme l'attitude plus ou moins favorable à l'égard de soi-même, la façon dont on se considère, le respect qu'on a pour soi-même, l'appréciation de sa propre valeur dans un domaine donné (Larousse, 2016).

L'estime de soi est donc l'opinion que nous avons de nous-mêmes, qui peut être positive ou négative et qui est influencée à la fois par la perception que nous avons de nos propres capacités et par l'image que nous renvoient ceux qui nous entourent, consciemment ou non.

L'estime de soi peut varier en fonction du contexte (à l'école, à la maison, lors d'activités spécifiques, sportives ou non, etc.) et de la période de la vie de l'enfant. Les enfants peuvent donc se décrire de différentes manières selon le contexte et selon qu'ils se sentent en sécurité dans leur environnement ou pas. Ils peuvent, par exemple, dire à la maison en faisant leurs devoirs : « Je suis trop bête et je ne comprends rien » parce qu'ils ont besoin d'être rassurés sur leurs capacités à ce moment précis, ou dire en jouant à un jeu de société : « Je suis le meilleur du monde » parce que, à ce moment-là, une éventuelle victoire leur donne un sentiment de force et de compétence.

L'estime de soi influence évidemment la confiance en soi. Bien que ces deux termes soient souvent considérés comme similaires, voire synonymes, il y a pourtant une différence, même s'il est évident qu'il existe une réelle corrélation entre eux. Alors que l'estime de soi est, comme nous l'avons dit plus tôt, une prise de conscience de sa valeur personnelle, de ses forces et de ses faiblesses, la confiance en soi est une croyance en ses compétences et en sa capacité à réussir.

Avoir une bonne estime de soi renforce le sentiment de confiance en ses propres capacités et permet de se sentir suffisamment équipé pour faire face à certains défis.

Quels facteurs influencent l'estime de soi ?

Des études montrent que l'estime de soi se construit dès les premières années de notre vie (Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C., 2018). Les parents représentent donc un facteur essentiel dans la formation d'une image de soi positive ou négative de l'enfant. La relation d'attachement avec le parent pose les bases de l'estime de soi de l'enfant, permettant de comprendre que même s'il échoue, l'enfant sera toujours aidé et aimé par un adulte. L'estime de soi de l'enfant se construit à la fois par ce lien d'attachement et par le cadre rassurant d'écoute et d'acceptation fourni par les parents (Harris MA, Donnellan MB, Guo J, McAdams DP, Garnier-Villarreal M, Trzesniewski KH., 2017).

La relation d'attachement avec les parents influence les relations sociales des enfants. Les enfants s'habituent à pouvoir exprimer leurs émotions et leurs besoins sans jugement devant un adulte ouvert à la discussion. Les enfants qui bénéficient d'une relation d'attachement sécurisante sont mieux à même de gérer et d'accepter

leurs émotions. Ils apprennent également à faire face à des discussions et aux opinions des autres. « Cette capacité à gérer les émotions permet aux enfants ayant une relation sécurisante de former des relations sociales plus positives. Par exemple, ces enfants ont plus de compétences sociales envers leurs pairs et ainsi plus de relations d'amitié » (Educofamille, 2022). Les relations sociales ont également une influence considérable sur l'estime de soi. L'étude (Harris, M. A., & Orth, U., 2020) montre que les enfants ont une meilleure image d'eux-mêmes lorsqu'ils sont acceptés et intégrés dans un groupe et qu'ils ont des relations positives avec les autres.



Bien que ces deux facteurs (l'attachement et les relations sociales) soient d'une importance considérable dans la construction de l'estime de soi, d'autres facteurs peuvent également l'influencer. Les réussites et les échecs, par exemple, contribuent à l'évolution de l'estime de soi, tout comme de nombreuses influences externes (les médias, les réseaux sociaux, la mode, etc.).

Les conséquences d'une faible estime de soi

Le niveau d'estime de soi qui, comme nous l'avons vu précédemment, est intrinsèquement lié à la confiance en soi de l'enfant influence le degré d'implication de ce dernier dans de nouvelles expériences telles que de nouveaux apprentissages ou des situations sociales inconnues. Cela influence également son niveau de persévérance, car un enfant qui ne se sent pas à la hauteur pour surmonter ce qu'il considère comme un défi, voire une épreuve à certains moments, est plus susceptible d'abandonner, car il pense qu'il n'a pas les capacités nécessaires pour réussir.

Cette tendance à abandonner face aux difficultés est un cercle vicieux, car elle semble confirmer à l'enfant qu'il n'est pas aussi capable ou aussi fort que les autres enfants auxquels il se compare inévitablement. Une faible estime de soi a tendance à conduire à une réelle peur de l'échec. Ces enfants ont tendance à sous-estimer leur potentiel par peur de l'échec et adoptent donc souvent une stratégie d'évitement lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles choses qui pourraient représenter un échec potentiel pour eux.

Les enfants qui ont une faible estime de soi et, par conséquent, un gros manque de confiance en soi, éprouvent également des difficultés à s'affirmer et ont donc fréquemment des difficultés interpersonnelles. Par conséquent, ils rencontrent des obstacles au niveau de leur intégration dans un groupe social. Les enfants qui manquent de confiance en eux sont perturbés par la moindre désapprobation (ou ce qu'ils considèrent comme la moindre désapprobation). La plupart du temps, ces enfants sont timides et mal à l'aise devant un groupe et ont tendance à éviter les contacts sociaux. De plus, ces enfants n'osent souvent pas s'affirmer ou se défendre en cas de difficulté avec quelqu'un d'autre. Ces difficultés sociales entraînent souvent des émotions négatives telles que l'anxiété, la colère et la tristesse, qui se répercutent sur les adultes qu'ils deviendront.



Une bonne estime de soi est donc un facteur essentiel du bien-être personnel.

Une étude (Harris MA, Donnellan MB, Guo J, McAdams DP, Garnier-Villarreal M, Trzesniewski KH., 2017) montre que les enfants ayant une vision positive d'eux-mêmes sont plus conscients de leur potentiel et de leurs capacités, et sont donc plus susceptibles d'oser relever des défis et s'attaquer à de nouvelles choses.

Cela leur permet de développer plus facilement des relations sociales enrichissantes, facilite leur apprentissage à l'école et contribue à leur bien-être psychologique.

Comment renforcer l'estime de soi et la confiance en soi des enfants ?

Chaque enfant est différent et n'a pas le même milieu ou environnement. Il n'existe donc pas de solution universelle pour renforcer l'estime de soi. Cependant, il existe des stratégies qui peuvent être utilisées pour aider les enfants à se rendre compte de leur potentiel.

- ▶ Montrez à l'enfant que l'amour n'a pas de conditions et n'est pas déterminé par l'apparence ou les actions. Il est aimé pour ce qu'il est, pas pour ce qu'il fait.
- ▶ Mettez en évidence les nouvelles compétences de votre enfant (qu'elles soient importantes ou non), mais n'abusez pas des compliments et ne les rendez pas systématiques, car cela diminuerait leur valeur aux yeux de l'enfant.
- ▶ Mettez l'accent sur l'effort plutôt que sur la réussite.
- ▶ Faites prendre conscience à votre enfant de ses points forts.
- ▶ Aidez l'enfant à reconnaître ses limites et ses faiblesses, tout en l'encourageant à les surmonter.
- ▶ Montrez-lui que les erreurs et les échecs font partie de la vie et qu'une erreur n'est pas insurmontable.

- ▶ Donnez-lui des responsabilités (tâches ménagères, achats, etc.)
ou encouragez-le à aider les autres afin qu'il se sente utile et fier de lui.
- ▶ Aidez votre enfant à se fixer des objectifs réalisables qui lui conviennent.
- ▶ Évitez les comparaisons avec d'autres enfants, qu'elles soient positives ou négatives.
- ▶ En cas de comportement problématique, concentrez-vous sur le comportement en tant que tel plutôt que sur la personne.

Il ne s'agit évidemment pas d'une liste exhaustive. Il existe encore de nombreuses possibilités, mais cette liste constitue déjà une base essentielle pour renforcer l'estime de soi de vos enfants. Comme nous l'avons dit précédemment, l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas innées. En effet, elles se construisent pas à pas dans l'environnement familial, social et scolaire de l'enfant. La confiance en soi se construit en développant un sentiment de sécurité intérieure et une connaissance de ses forces et de ses faiblesses. Une estime de soi positive permet aux enfants de surmonter leur peur de l'échec, de relever des défis et de jouir d'un bien-être psychologique indéniable.





**Comment
accroître /
favoriser
la confiance
et l'estime de
soi des élèves
en situation
de handicap ?**

Études au niveau européen et mondial

Au cours des trente dernières années, l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire a progressé (Webster et Carter, 2007) en Europe et dans le monde. Les enfants présentant des troubles légers du développement sont intégrés dans les écoles ordinaires depuis 1980. Les conséquences d'une stimulation insuffisante de l'interaction sociale et de l'inclusion des enfants en situation de handicap dans des groupes de pairs sont visibles dans les résultats d'études qui montrent que les élèves « intégrés » présentant des troubles du développement ne parviennent souvent pas à établir des relations positives avec leurs pairs (Koster, Jan Pijl, Nakken et Van Houten, 2010 ; Guralnik et al., 2007 ; Miller, Cooke, Test et White, 2003).

Études sur l'impact positif de l'inclusion

En revanche, il existe des exemples d'interactions positives entre pairs dans les cas où les enfants ayant un handicap mental sont intégrés parmi leurs pairs dès leur plus jeune âge (Siperstein et Leffert, 1997 ; Kemp et Carter, 2002 ; Hall et McGregor, 2000 ; Cutts et Sigafos, 2001). Les études menées en Australie, où la participation des enfants quel que soit le degré de leurs difficultés de développement est efficace, apportent des résultats très encourageants. Au sein du système éducatif, Kemp et Carter (2002) n'ont pas constaté de différence de statut social entre les élèves ayant un handicap mental modéré intégrés dans des classes ordinaires de l'enseignement primaire et les élèves ordinaires. Les auteurs indiquent que cela peut être une conséquence de l'intégration précoce des enfants ayant un handicap mental qui ont participé à l'étude. Dès leur plus jeune âge, ils ont été encouragés à acquérir des compétences sociales dans des conditions normalisées,

c'est-à-dire parmi d'autres enfants. On suppose que ces enfants étaient mieux préparés à l'intégration dans les écoles ordinaires que les enfants atteints de troubles du développement, dont de nombreuses autres études ont montré qu'ils avaient un statut social inférieur à celui de leurs camarades de classe.



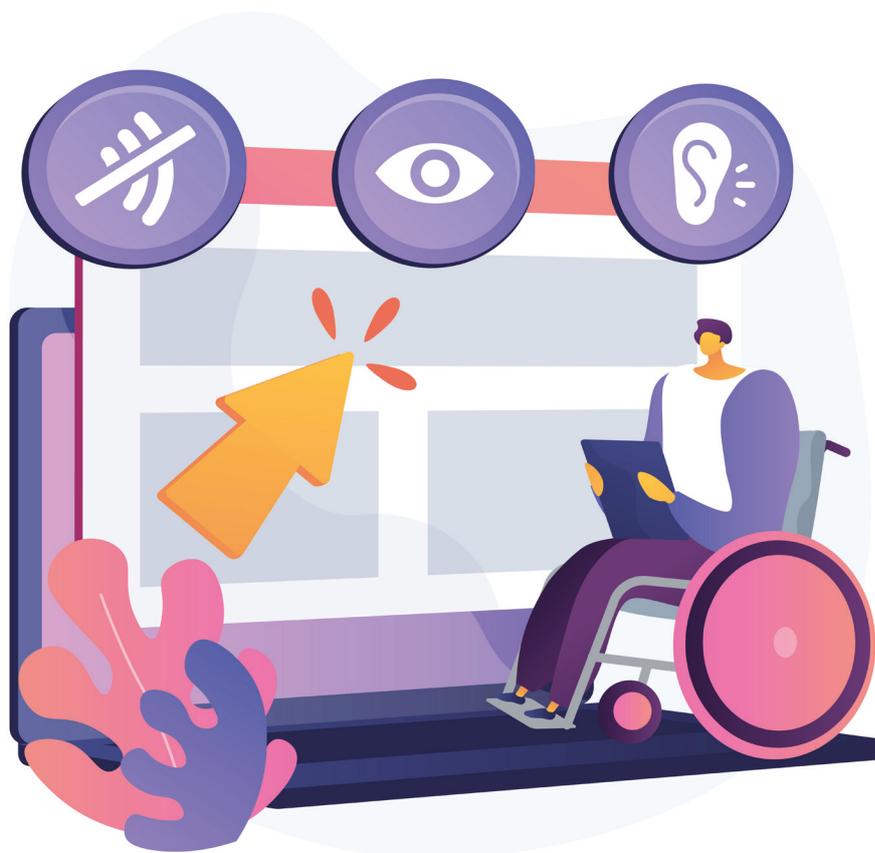
© Freepik

Un grand nombre d'études (Kemp et Carter, 2002) indiquent que l'interaction des enfants présentant des troubles du développement avec leurs pairs, dont le développement est « normal », a une influence positive sur l'acquisition de compétences académiques, fonctionnelles et sociales. Cela contribue également à l'amélioration des compétences sociales, à la réalisation des objectifs en matière d'éducation, au développement de l'amitié et à l'amélioration de la qualité de vie des élèves présentant un handicap mental.

En outre, de nombreuses études (Berndt et Perry, 1986 ; Parker et Asher, 1993 ; Heiman, 2000 ; Fortlouis-Wood, 2008 ; Estell, Jones, Pearl et Van Acker, 2009) ont montré que l'établissement ou l'absence de liens solides avec les pairs affecte le développement psychosocial global des enfants présentant ou non des troubles du développement. Les enfants se font d'abord des amis à la maternelle, puis à l'école primaire. En outre, dans les résultats de son étude, Schatz (1987) montre que les familles qui ont des enfants présentant un trouble du développement sont beaucoup plus orientées vers leur famille immédiate et élargie que vers des amis et des connaissances spécifiques.

Études sur le développement social des élèves atteints de troubles du développement

Seule l'inclusion des enfants présentant des troubles du développement dans des conditions d'éducation et d'enseignement normales ne se traduit pas automatiquement par une augmentation des interactions sociales entre les enfants en situation de handicap et leurs pairs « ordinaires » (Kemp et Carter, 2002 selon Carter et Hughes, 2005 selon Meadan et Monda Amaya, 2008 selon Terpstra et Tamura, 2008 selon Žic et Ljubas, 2013). Cependant, l'importance d'un environnement social positif qui offre des possibilités d'interaction sociale et favorise le développement d'une amitié entre les enfants présentant des troubles du développement et leurs pairs ne fait aucun doute (Solish, Perry et Minnes, 2010, selon Carter et Hughes, 2005, selon Žic et Ljubas, 2013). Les interventions devraient viser, d'une part, à accroître les compétences sociales des enfants présentant des troubles du développement, ce qui améliorerait la qualité des interactions sociales, et d'autre part à créer un environnement socialement positif dans lequel les interactions sociales se seraient favorisées (Žic et Ljubas, 2013).



© Freepik

Programmes et activités qui favorisent le développement social

Des chercheurs et des experts en éducation ont récemment reconnu l'importance de promouvoir la santé et les compétences sociales et émotionnelles, en particulier chez les jeunes adolescents, par le biais de programmes scolaires (Maurer, Brackett et Plain, 2004). L'analyse la plus récente des programmes d'apprentissage social et émotionnel basés sur le programme scolaire est fournie par Payton et al. (2008). L'analyse résume les résultats de 317 études portant sur l'impact des programmes d'apprentissage socio-émotionnel sur des élèves de tous âges, de l'école primaire à l'école secondaire, auxquelles ont participé 324 303 élèves au total.

Les auteurs ont constaté les effets positifs des programmes d'apprentissage socio-émotionnel chez les élèves présentant ou non des difficultés émotionnelles

et comportementales, dans des environnements raciaux et ethniques diversifiés, ainsi que dans des environnements urbains, suburbains et ruraux et dans différents groupes d'âge. Ils concluent que les programmes d'apprentissage socio-émotionnel améliorent les compétences socioémotionnelles des élèves, leurs attitudes à l'égard d'eux-mêmes et des autres, renforcent le sentiment d'appartenance à l'école (éducation), favorisent les comportements prosociaux, améliorent les résultats scolaires, et réduisent les difficultés émotionnelles et les comportements problématiques. Les études menées au cours des 10 à 15 dernières années montrent que les programmes d'apprentissage social et émotionnel constituent une approche concrète pour réduire les comportements problématiques chez les enfants et les jeunes, tout en favorisant leur adaptation sociale et leur réussite scolaire.

Chaque enfant essaie de montrer ses émotions de la meilleure manière possible, celle qui est compréhensible pour l'environnement. Cependant, certains enfants, y compris ceux qui ont des difficultés de développement, ne savent pas comment montrer leurs émotions de manière adéquate, ce qui limite considérablement leur communication avec les autres, et touche également le développement de l'estime de soi et favorise la création d'une image de soi négative. Les études ont montré que l'exercice physique a un effet positif sur le développement global des enfants en situation de handicap, et donc sur leur développement social. Les avantages des activités de kinésiologie sont multiples, en particulier pour les enfants présentant des troubles du développement. La pratique régulière d'activités de kinésiologie peut réduire ou ralentir l'apparition de complications de santé. En outre, les résultats ont montré que l'exercice physique aide les enfants à développer leur confiance en soi, leur socialisation et leur communication avec les autres enfants, ainsi que le développement de la confiance en autrui, leur compassion pour les autres. Les résultats montrent également que les enfants sont beaucoup plus satisfaits après avoir fait du sport (Križan, 2018).

En outre, la formation aux compétences sociales est certainement une stratégie appropriée pour l'inclusion sociale à long terme. Cependant, il est nécessaire d'utiliser des stratégies qui fonctionnent à court terme, mais qui peuvent toujours soutenir les élèves et les aider à atteindre leur objectif principal, c'est-à-dire leur intégration dans une communauté d'élèves qui acceptent les élèves présentant de tels troubles avec toutes leurs particularités. La formation aux compétences sociales offre une approche holistique de l'aide, une manière de résoudre les problèmes, qui va certainement de pair avec des stratégies déterminées individuellement pour surmonter et compenser les déficits.

Recommandations pour favoriser le développement social des élèves présentant des troubles du développement

Afin de favoriser le développement social des enfants présentant des troubles du développement, il est nécessaire d'utiliser l'une des méthodes suivantes : créer des routines établies et prévisibles qui créent un sentiment de sécurité chez les enfants, inciter les enfants à participer, utiliser le renforcement positif (un sourire ou un toucher peut être plus efficace que des félicitations bruyantes devant tout le monde), se concentrer sur l'effort et non sur le résultat (il est très important pour un enfant présentant des troubles du développement de reconnaître l'effort et la motivation, et non le produit final), donner des consignes claires (les enfants doivent savoir ce qu'on attend d'eux, et les règles qui s'appliquent doivent être claires ; les enfants doivent les connaître et les comprendre) (Daniels et Stafford, 2003).

Études dans les pays partenaire



Croatie

En République de Croatie, et conformément aux lois et règlements en vigueur (loi sur l'éducation, décret sur l'enseignement primaire et secondaire et l'éducation des 22 élèves ayant des difficultés de développement), l'éducation de chaque élève est fondée sur les principes de l'acceptation de la diversité des élèves, de l'acceptation des différentes particularités de leur développement, de la garantie des conditions et du soutien nécessaires au développement maximal du potentiel de chaque élève, de l'égalisation des chances d'atteindre le niveau d'éducation le plus élevé possible et de la garantie de l'éducation et de l'éducation des élèves aussi près que possible de leur lieu de résidence. Les élèves présentant des troubles du développement sont les élèves dont les capacités d'interaction avec des facteurs de l'environnement limitent leur participation pleine, efficace et égale au processus éducatif avec les autres élèves, en raison de déficiences et de dysfonctionnements physiques, mentaux, intellectuels et sensoriels ou de combinaisons de plusieurs types de déficiences et de troubles

L'éducation inclusive est basée sur le droit à une éducation de qualité pour tous les élèves de manière égale, ce qui signifie qu'elle permet aux enfants/élèves en situation de handicap de participer et de coopérer avec d'autres enfants/élèves, en fonction de leurs capacités, de leurs possibilités et de leurs intérêts. Par conséquent, il faut créer dans nos écoles des conditions nécessaires pour répondre aux différents besoins éducatifs de chaque élève et permettre à tous les élèves d'apprendre ensemble. Au lieu d'adapter les élèves au système éducatif, l'accent est mis sur la création de changements dans le système éducatif, afin que le système soit adapté aux besoins éducatifs de chaque élève (Guidelines for working with students with disabilities, 2021). De cette façon, le développement global de l'élève est favorisé sur les plans physique, mental, émotionnel et social.

Études pertinentes en Croati

Les résultats des études portant sur cette question dans le monde concordent totalement avec les résultats des études menées en Croatie (Zovko, 1980 ; Stančić, 1988 ; Stančić, 1990 ; Nazor et Nikolić, 1991 ; Sekulić - Majurec, 1997 ; Žic, 2000 ; Žic et Igrić, 2001 ; Žic, 2002), qui indiquent l'importance de l'intégration sociale, en tant que composante nécessaire du programme éducatif pour les élèves présentant des troubles du développement. Bien que les études menées en Croatie montrent que les enfants présentant des troubles du développement sont généralement rejetés par leurs pairs sans handicap (Nazor et Nikolić, 1991 ; Žic, 2000), la conclusion intéressante de Žic et Igrić (2001) est que les enfants en bas âge (école primaire) présentant des troubles du développement, bien qu'ils ne soient pas acceptés par leurs pairs, ont la même expérience de relations satisfaisantes avec leurs pairs que ces derniers . Les auteurs supposent que l'immaturation cognitive contribue à une évaluation irréaliste de leurs propres relations avec leurs pairs, protégeant ainsi les enfants de connaître des relations négatives avec leurs pairs.

Un système de soutien précoce protège la famille et la société de nombreux événements indésirables tels que l'éclatement de la famille, les troubles psychosomatiques et névrotiques chez les parents, la réduction de leur capacité de travail, l'institutionnalisation de l'enfant, etc. (Ljubešić, 2009). Renforcer la confiance en soi et les compétences des parents par le biais de processus d'éducation et de conseil est l'un des moyens d'assurer le bien-être de l'enfant en incluant d'autres personnes importantes dans le processus d'intervention précoce, car les parents qui ont plus de connaissances et de compétences peuvent favoriser plus efficacement la croissance et le développement de leur enfant (Mejnemer, 1998). Dans les pays développés, l'intervention précoce inclut toujours la famille, car le développement de l'enfant se déroule principalement dans l'environnement familial. C'est pourquoi la conception moderne de l'intervention précoce prend en compte les procédures axées sur l'enfant, ainsi que les procédures axées sur la famille,

son adaptation à la situation nouvellement créée et les moyens par lesquels les membres de la famille favoriseront de manière optimale le développement de l'enfant.

Programme et activités qui favorisent le développement social

Dans le cadre d'une série d'opportunités visant à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les enfants, l'équithérapie est l'une des contributions qui favorisent le développement social et la qualité de l'adaptation des enfants présentant des troubles du développement

L'équithérapie a un effet positif sur le développement social des enfants présentant des troubles du développement, favorise le développement d'une bonne relation avec soi-même, les autres et la communauté, ainsi que des comportements socialement acceptables. Ces conclusions sont confirmées par les résultats d'une étude menée avec la participation de six enfants (individuellement et en groupe), ainsi que par les avis et opinions de 66 parents et bénévoles, qui soulignent que l'équithérapie contribue à la socialisation, à la personnalisation et au développement émotionnel des enfants, et permet une adaptation optimale et permanente de l'enfant à ses besoins, souhaits et possibilités (Buljubasic-Kuzmanović, 2017). D'autres études ont montré que l'équithérapie, en tant que forme de réadaptation pour les enfants présentant des troubles du développement, a un impact important sur le développement des compétences sociales nécessaires pour établir des relations de qualité avec d'autres personnes. Les programmes d'équithérapie ont un effet positif sur l'acquisition, l'amélioration et la vérification des compétences sociales et sur le développement émotionnel des enfants présentant des troubles du développement, en particulier en ce qui concerne la régulation de leur comportement, le contrôle de leurs émotions et le développement de leur sensibilité sociale envers les autres. De cette manière, l'enfant est capable de développer

son indépendance dans la sphère sociale et émotionnelle et est en outre préparé à l'intégration fonctionnelle dans son environnement social (Đuretić, 2015).

L'équithérapie se déroule généralement en groupes adaptés aux capacités et à l'âge du cavalier. Il est souhaitable que les membres du groupe apprennent à se connaître et discutent de leur vécu. De cette manière, il y a une interaction entre les cavaliers du groupe et une connexion en termes de développement de certaines relations sociales. Un bon moniteur d'équithérapie dirigera et développera des expériences telles que faire de l'équitation ensemble, l'amour des animaux, la possibilité de mieux se connaître, l'expression de l'individu et de ses capacités. Dans le groupe, l'interaction entre les cavaliers, les responsables du programme, les parents des enfants et les autres parties prenantes du programme thérapeutique est également importante. La connexion du groupe est visible dans les problèmes spécifiques communs liés aux personnes présentant des troubles du développement qu'elles rencontrent dans la vie quotidienne et dans le cadre de la réadaptation.

Les personnes en situation de handicap, en particulier les enfants, sont très attachées à leurs parents. Apprendre les gestes et les comportements à adopter dans le cadre de l'équitation permet aux cavaliers d'acquérir des compétences en matière de comportement social avec d'autres personnes que leurs parents (Croatian Olympic Academy and Croatian Association for Therapeutic Riding, 2010 selon Mandić, 2015).



Le développement social des élèves en situation de handicap en Italie est un sujet d'une très grande importance. L'Italie dispose d'un cadre juridique qui met l'accent sur l'éducation inclusive et vise à assurer l'égalité des chances pour tous, y compris les personnes en situation de handicap.

Cependant, malgré les dispositions légales et les principes juridiques, des difficultés persistent pour assurer une mise en œuvre efficace et l'accès à l'éducation.

Cette partie vise à synthétiser les idées clés de divers travaux universitaires axés sur le développement social et l'éducation inclusive des élèves en situation de handicap en Italie. Malgré les difficultés, de nombreuses stratégies et approches ont permis de promouvoir le développement social des élèves en situation de handicap.

Voici quelques études et pratiques efficaces que les enseignants peuvent mettre en œuvre :

« The right to Inclusive Education of Persons with Disabilities in Italy. Reflections and Perspectives » de Sara Carnovali (2017) : l'article de Carnovali examine de manière critique la mise en œuvre du droit à l'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap en Italie. Il met en évidence la protection juridique complète et les principes constitutionnels qui soutiennent l'éducation inclusive. Cependant, il reconnaît également les difficultés existantes en matière d'accès à l'éducation et fait part des réformes gouvernementales proposées pour résoudre ces problèmes. L'article souligne la nécessité de prendre en compte les facteurs individuels et contextuels, au-delà du seul concept de handicap, pour favoriser un environnement inclusif. Cela signifie qu'il faut prendre en compte deux aspects majeurs : le soutien et l'inclusion par les pairs, d'une part, et un plan de soutien individualisé, d'autre part. Tout d'abord, il est fondamental de stimuler le soutien et l'inclusion par les pairs en favorisant un environnement de classe inclusif. Associez des élèves en situation de handicap à des camarades qui les soutiennent et qui peuvent agir en tant que mentors sociaux et fournir des conseils lors des interactions sociales. Favorisez les activités d'apprentissage coopératives qui encouragent la collaboration et le travail d'équipe entre tous les élèves. Le second aspect fondamental est le plan de soutien individualisé pour chaque élève. Ce plan de soutien tient compte de leurs besoins et difficultés spécifiques et est fondamental pour une intervention harmonisée. Collaborez avec les parents, les éducateurs spécialisés et le personnel de soutien afin de créer des stratégies personnalisées pour atteindre les objectifs sociaux et favoriser les interactions sociales positives.

En Italie, « l'école pour tous », fondée sur les principes de non-discrimination et d'accès universel, est une tradition vieille de plusieurs décennies. Bellacicco, Dell'Anna et Marsill (2022) procèdent à une analyse cartographique de la recherche empirique sur l'inclusion scolaire en Italie, soulignant l'importance du partage des données empiriques italiennes à l'échelle mondiale pour promouvoir sa mise en œuvre. L'étude fait part d'une augmentation des publications relatives à l'éducation inclusive, mais remarque également le manque de définition cohérente du terme « inclusion » dans les études, ce qui souligne la nécessité d'une compréhension commune du concept. L'étude fournit des informations précieuses sur les tendances et les sujets de recherche dans le domaine de l'éducation inclusive en Italie. Cet article présente les résultats d'un inventaire réalisé dans le but de résumer la recherche empirique publiée en italien de 2009 à 2019 et de décrire, bien que partiellement, les principales tendances en termes de sujets et de méthodes de recherche :

► **Formation aux compétences sociales** : mettre en œuvre des programmes structurés de formation aux compétences sociales axés sur le renforcement des compétences en communication, la prise de perspective et la résolution de conflits. Utilisez des supports visuels, des jeux de rôle et des scénarios de la vie réelle pour permettre aux élèves de pratiquer et d'appliquer ces compétences de manière concrète.

► **Renforcement positif et récompenses** : utilisez le renforcement positif pour favoriser et renforcer les comportements sociaux appropriés. Félicitez verbalement les élèves, donnez-leur des jetons ou de petites récompenses pour reconnaître et féliciter les efforts qu'ils déploient pour faire preuve de compétences et de comportements sociaux positifs.

► **Aménagements sensoriels:** créez un environnement favorable aux sens en tenant compte des besoins sensoriels uniques des élèves en situation de handicap. Minimisez les distractions sensorielles, fournissez un soutien visuel, des espaces calmes et organisez des pauses sensorielles pour aider les élèves à réguler leurs expériences sensorielles et faciliter l'implication sociale.

Sandri (2013 - 2014) examine l'engagement des politiques éducatives italiennes en faveur de l'éducation inclusive et plaide pour une pédagogie spéciale qui tienne compte des besoins éducatifs de tous les individus. Son article met l'accent sur un enseignement personnalisé et des expériences sociales dignes tout en soulignant l'importance de rendre les écoles accessibles à tous les élèves et de favoriser le sens des responsabilités chez les citoyens. L'article souligne la nécessité pour les écoles normatives d'adapter et d'intégrer des principes inclusifs. Il peut s'agir, par exemple, de projets collaboratifs ou d'activités récréatives inclusives. Impliquer les élèves dans des projets collaboratifs favorise le travail d'équipe, la coopération et les compétences en communication. Cela favorise l'interaction entre les différents apprenants ainsi que l'acceptation et la compréhension des différences.

Les enseignants peuvent concevoir des activités lors desquelles les élèves en situation de handicap travaillent avec leurs pairs, ce qui permet un apprentissage mutuel et l'appréciation des forces individuelles. L'inclusion des élèves en situation de handicap dans les activités récréatives crée des opportunités de socialisation et permet d'établir des relations. L'organisation d'événements sportifs, artistiques ou culturels inclusifs favorise l'interaction, le travail d'équipe et le partage d'expériences. Ces activités contribuent à éliminer les obstacles et à favoriser un environnement inclusif où tous les élèves peuvent participer et contribuer activement aux activités.

Canevaro et de Anna (2010) explorent l'évolution historique de l'intégration scolaire en Italie, en mettant en évidence la culture d'accueil au sein des écoles publiques et l'enrichissement mutuel résultant de l'inclusion des élèves en situation de handicap. L'article met l'accent sur le potentiel transformateur de l'éducation inclusive, qui permet aux élèves de développer de nouvelles méthodes d'apprentissage et de connaissance. La collaboration continue entre les professionnels, les établissements d'enseignement et les familles est cruciale pour une inclusion réussie. Deux exemples de cette approche sont la participation communautaire et les programmes de soutien par les pairs. La participation communautaire consiste à donner aux élèves en situation de handicap la possibilité de s'impliquer dans la communauté par le biais de sorties scolaires, de projets de service et d'interactions avec diverses personnes. Ces expériences peuvent les aider à mieux comprendre les normes sociales, à développer leur empathie et à renforcer leurs liens sociaux en dehors de l'école. Les programmes de soutien par les pairs, quant à eux, permettent de faciliter l'intégration sociale et l'empathie entre les élèves. Le fait de désigner des mentors parmi les pairs, capables de fournir des conseils, un soutien et une amitié aux élèves en situation de handicap, peut favoriser un sentiment d'appartenance et favoriser des interactions sociales positives. Ces programmes peuvent également promouvoir l'acceptation et réduire la stigmatisation des handicaps au sein de la classe.



La confiance en soi joue un rôle crucial dans l'éducation des apprenants en situation de handicap, car elle peut avoir un impact important sur leurs résultats scolaires, leurs interactions sociales et leur bien-être général. En France, des efforts ont été déployés pour promouvoir des mesures de renforcement de la confiance en soi pour les apprenants en situation de handicap au sein du système éducatif.

L'objectif ultime de l'intégration des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français est de leur offrir des chances égales en matière d'éducation, de développement personnel et d'inclusion sociale. Cette approche favorise une société plus inclusive qui valorise la diversité et promeut les droits et le bien-être de tous les individus.

Soutien individualisé

Lorsqu'un enfant en situation de handicap entre dans le système scolaire, ses capacités et ses besoins sont évalués pour élaborer un plan de soutien individualisé. Ce plan, connu sous le nom de Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), décrit les aménagements spécifiques et les mesures de soutien nécessaires à l'éducation de l'enfant. Ces plans tiennent compte des besoins spécifiques et des points forts de chaque apprenant, et visent à fournir un soutien et des aménagements appropriés afin de renforcer leur confiance en soi et d'assurer leur réussite en classe. Le PPS est élaboré en collaboration avec les parents ou les tuteurs légaux de l'enfant, les enseignants et les autres professionnels impliqués dans sa prise en charge.

Approche d'éducation inclusive

L'approche d'éducation inclusive vise à créer un environnement d'apprentissage favorable et inclusif pour tous les enfants. Cela favorise la participation active des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires aux côtés de leurs 29 camarades ne se trouvant pas en situation de handicap. L'objectif est de promouvoir l'intégration sociale, le progrès scolaire et le bien-être général.

Soutien à l'enseignement spécialisé

(AESH - Accompagnant des élèves en situation de handicap):

Le personnel d'accompagnement fournit une assistance aux élèves en situation de handicap. Sous la responsabilité pédagogique des enseignants, leur rôle est de favoriser l'autonomie des élèves, sans les remplacer dans la mesure du possible.

Outre la présence d'accompagnateurs d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, des professionnels spécialisés peuvent également être impliqués dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap (voir point 4).

Professionnels spécialisé

L'implication de professionnels spécialisés, tels que des enseignants formés à l'éducation spécialisée ou des thérapeutes, contribue à renforcer la confiance en soi des élèves. Ces professionnels fournissent des interventions ciblées, des conseils et un soutien pour répondre à des besoins d'apprentissage spécifiques, améliorer les compétences et renforcer l'estime de soi.

Adaptation des programmes pour un apprentissage individualisé

Dans certains cas, le programme scolaire est adapté pour répondre aux besoins individuels des enfants en situation de handicap. Il peut s'agir de modifier les méthodes d'enseignement, de fournir des ressources ou du matériel supplémentaires, ou d'adapter les méthodes d'évaluation afin de s'assurer que les enfants en situation de handicap peuvent participer activement et atteindre leurs objectifs d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage inclusif qui favorise la réussite et la confiance en soi. Adapter l'expérience d'apprentissage pour répondre aux besoins individuels des apprenants en situation de handicap peut considérablement améliorer leur confiance en soi. Des ajustements sont apportés aux méthodes d'enseignement, au matériel pédagogique et aux approches d'évaluation afin de créer un environnement d'apprentissage inclusif qui favorise la réussite et la confiance en soi.

Formation et développement professionnel

Les enseignants et le personnel scolaire bénéficient d'une formation et d'opportunités de développement professionnel afin d'améliorer leur compréhension de l'éducation inclusive et de développer les compétences nécessaires pour accompagner efficacement les enfants en situation de handicap.

Cette formation se concentre sur la création de classes inclusives, l'adaptation des stratégies d'enseignement et la promotion d'interactions positives entre tous les élèves.

Interaction entre pairs et compétences sociale

Favoriser les interactions positives entre pairs et le développement des compétences sociales est essentiel pour les apprenants en situation de handicap. En France, les environnements de classe inclusifs facilitent l'interaction et la collaboration entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves, ce qui favorise l'intégration sociale et le développement du respect mutuel et de l'empathie.

Implication des parents

Les parents jouent un rôle crucial dans l'intégration de leur enfant dans le système scolaire. Ils participent activement au processus décisionnel et collaborent avec le corps enseignant pour s'assurer que les besoins de leur enfant sont satisfaits. Des canaux de communication réguliers sont établis entre les parents et le personnel de l'école afin d'échanger des informations et de répondre à toute préoccupation ou difficulté.

Évaluation et suivi continus

Les progrès et le bien-être des enfants en situation de handicap dans le système scolaire sont régulièrement évalués et suivis. Cette évaluation permet de déterminer l'efficacité des mesures de soutien mises en place et de procéder à des ajustements ou des modifications si nécessaire.

Environnement inclusif

La création d'un environnement inclusif qui valorise la diversité et respecte les droits de tous les apprenants est essentielle pour favoriser la confiance en soi. En France, les écoles s'efforcent de créer une atmosphère de soutien et d'acceptation

où les apprenants en situation de handicap se sentent inclus, acceptés et valorisés pour leurs capacités uniques.

Prise de conscience et sensibilisation

Sensibiliser la communauté scolaire aux handicaps et aux difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants peut contribuer à créer un environnement plus empathique et bienveillant. Cette sensibilisation peut contribuer à réduire la stigmatisation, à favoriser l'inclusion et à renforcer la confiance en soi des apprenants en situation de handicap.

L'intégration des enfants en situation de handicap dans l'enseignement scolaire en France est régie par la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes en situation de handicap. Cette loi affirme le droit à la scolarisation de tous les enfants, quelles que soient leurs différences. Même si la France a fait de gros progrès en ce qui concerne la promotion de mesures de renforcement de la confiance en soi pour les apprenants en situation de handicap, des difficultés et des domaines d'amélioration subsistent. Des efforts continus sont déployés pour améliorer les pratiques inclusives, assurer le développement professionnel continu du corps enseignant et renforcer les systèmes de soutien afin de garantir que les apprenants en situation de handicap reçoivent les ressources et les opportunités nécessaires pour développer leur confiance en soi et réussir leur parcours éducatif.



Belgique

Les enfants en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent confrontés à des remarques négatives qui diminuent leur estime de soi et les entraînent dans une spirale d'échec. Face à cette situation, le ministère belge de l'Éducation a mis en place des mesures pour que les enfants en situation

de handicap bénéficient d'un meilleur soutien et soient mieux intégrés dans le système scolaire afin de les aider à réussir et à renforcer leur estime de soi. Tout d'abord, le ministère a inclus la notion de développement de la confiance en soi dans son décret « Missions » du 24/07/1997, qui définit les missions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. L'article 6 du chapitre II de ce décret, qui traite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, définit les objectifs poursuivis par l'enseignement :

Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

La Belgique a ratifié la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées en 2009. Sur la base de cette ratification et de la loi anti-discrimination belge, tout élève en situation de handicap (handicap physique, handicap sensoriel, handicap mental, trouble de l'apprentissage, trouble du comportement, maladie chronique) a droit à des aménagements raisonnables en matière d'enseignement.

Le décret « Aménagements raisonnables » du 7 décembre 2017 « impose aux écoles ordinaires la mise en place d'aménagements raisonnables pour l'élève à besoins

spécifiques, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé. »

Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?

« Un aménagement raisonnable est une mesure concrète permettant de réduire, autant que possible, les effets négatifs d'un environnement sur la participation d'une personne à la vie en société. Mettre en place cet aménagement raisonnable pour une personne en situation de handicap est une obligation. Dans l'enseignement, l'aménagement pour un élève avec un handicap peut prendre différentes formes : matériel, pédagogique, organisationnel, etc.

Cet aménagement est pris en fonction des besoins de l'élève afin qu'il puisse accéder, participer et progresser sur un pied d'égalité avec les enfants qui ne sont pas de situation de handicap. L'objectif n'est pas d'avantager les enfants en situation de handicap, mais de compenser les désavantages liés au handicap et à un environnement inadapté afin de leur permettre de surmonter leurs difficultés et d'atteindre les objectifs attendus à la fin de leur scolarité. » (Enseignement.be - Les Aménagements Raisonables , n.d.)

Quels sont les critères d'un bon aménagement ?

- ▶ Il doit répondre aux besoins de l'élève et lui permettre de participer efficacement à une activité ;
- ▶ Il permet à l'élève de participer sur un pied d'égalité avec ses pairs (en participant, à son niveau, aux mêmes activités que les autres ; en essayant d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage, mais par le biais d'autres activités ; en visant des objectifs d'apprentissage personnels) ;
- ▶ Il permet à l'élève de travailler en classe et de se déplacer dans l'école de la manière la plus autonome possible ;
- ▶ Il assure la sécurité et respecte la dignité de l'élève en situation de handicap.

Comment le caractère « raisonnable » de l'aménagement est-il évalué ?

- ▶ Le coût : l'installation doit être d'un prix raisonnable. Pour évaluer ce coût, il convient de tenir compte de la capacité financière de l'école ;
- ▶ L'impact sur l'organisation : si l'aménagement ne perturbe pas durablement l'organisation de la classe et de l'école, il est plus susceptible d'être considéré comme raisonnable ;
- ▶ La fréquence et la durée prévue de l'aménagement : un aménagement coûteux, mais qui est utilisé régulièrement ou pendant une longue période, ou qui pourrait être utilisé par plusieurs élèves sera plus facilement considéré comme raisonnable ;
- ▶ L'impact de l'aménagement sur la qualité de vie de l'élève ou des futurs élèves en situation de handicap ;
- ▶ L'impact de l'aménagement sur l'environnement et les autres élèves : l'aménagement sera considéré comme raisonnable s'il ne crée pas d'obstacle pour les autres élèves ;
- ▶ L'absence ou non d'alternatives : un aménagement sera considéré comme raisonnable plus rapidement si aucune autre alternative ne peut être trouvée.

PIA et « Pass Inclusion »

Outre ces aménagements raisonnables, le ministère de l'Éducation a également mis en place deux autres systèmes pour soutenir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage : le Plan individuel d'apprentissage et le Pass Inclusion.

Selon le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, le Plan individuel d'apprentissage (PIA) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute la scolarité de l'élève par le Conseil de classe, sur base des observations et des données fournies par les différents acteurs (l'élève et ses parents, l'équipe pédagogique, le centre PMS, le personnel en charge de la remédiation, l'enseignant de remédiation, les thérapeutes).

Le PIA contient les objectifs spécifiques que l'élève doit atteindre au cours d'une période donnée. Le PIA est donc un outil dynamique en constante évolution qui suit l'élève tout au long de sa scolarité (primaire et secondaire). Il donne à chaque équipe un aperçu des progrès de l'élève, du travail accompli, des projets en cours et de ceux à poursuivre.

Le Pass Inclusion est un droit qui peut être activé pour tout apprenant à qui un trouble de l'apprentissage a été diagnostiqué. Le Pass Inclusion accompagne l'élève afin d'optimiser son insertion dans l'école en lui permettant d'avoir accès à des équipements adaptés à ses besoins. L'objectif principal de cet outil est de favoriser l'échange d'informations entre l'élève, ses parents, l'équipe pédagogique, le centre PMS et l'équipe pluridisciplinaire de spécialistes concernés par les besoins spécifiques d'un élève et ainsi leur permettre de mieux adapter son environnement (scolaire et familial) afin qu'il puisse progresser dans son apprentissage et se développer pleinement. C'est un outil proposé aux adultes qui accompagnent la scolarisation des élèves atteints de troubles de l'apprentissage.



Projets européens

De nombreux projets européens abordent le thème du handicap et de l'inclusion. Cependant, aucun d'entre eux n'aborde le sujet comme le projet « Role models for pupils with disabilities ». Si bon nombre des projets mentionnés visent à renforcer l'image des élèves en situation de handicap, la majorité d'entre eux proposent plutôt des ateliers ponctuels ou des explications théoriques. Ils ne fournissent pas de représentation visuelle en plus du contenu textuel et d'une certaine forme de storytelling. Le projet « Role models » propose une approche différente, mais bien nécessaire, de la question du handicap. De plus, les livrables qui devraient être créés tout au long du projet « Role models » ciblent directement les élèves, tandis que de nombreux autres projets s'adressent plutôt aux parents ou aux professionnels qui travaillent avec eux. Cela semble particulièrement important.

Les mots-clés / intitulés utilisés pour rechercher des projets européens sur le thème du handicap et de l'inclusion sont les suivants :

- ▶ Aider les jeunes apprenants à avoir davantage confiance en eux ;
- ▶ Capacité et handicap ;
- ▶ Comment renforcer et développer la confiance en soi et l'estime de soi des élèves en situation de handicap ;
- ▶ Soutenir la prévention du décrochage scolaire ;
- ▶ Désavantages en matière d'apprentissage ;
- ▶ Modèles de rôle pour les élèves en situation de handicap ;
- ▶ Personnages avec un handicap ;
- ▶ Enseignement pour les apprenants en situation de handicap ;
- ▶ Confiance en soi dans l'enseignement des apprenants en situation de handicap.

Sur la base de recherches, voici une liste non exhaustive de projets Erasmus+ dont le sujet principal est lié d'une manière ou d'une autre au sujet du projet « Role Models ».

1. Nom du projet : inCLUEsion

Numéro du projet/Référence : 2019-3-EL02-KA105-005207

Mots-clés : Handicap, Accessibilité, Inclusion, Modèles de rôle

Période : 01/02/2020 - 31/12/2021

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-3-EL02-KA105-005207>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : « Montrer et expliquer aux élèves les concepts de handicap, d'accessibilité et d'inclusion. Acquérir de l'estime de soi en interagissant avec des personnes en situation de handicap, ainsi que de la patience et de la compréhension envers tous les autres groupes sociaux. Les objectifs du projet étaient de leur apprendre à côtoyer des personnes en situation de handicap », ce qui peut également contribuer à une représentation plus positive des personnes en situation de handicap, améliorant ainsi la présentation et la construction d'un concept de modèle de rôle.

Résumé : L'un des objectifs clés du projet « inCLUEsion » était que les participants obtiennent un MOTIF d'action, tout en acquérant une meilleure connaissance de concepts tels que « handicap », « accessibilité » et « inclusion » à la suite de leur participation à ce processus d'autonomisation du projet. Tout au long du projet, les participants ont découvert des « indices » qui les ont aidés à se familiariser avec la terminologie du handicap, ainsi qu'avec les valeurs d'inclusion et de respect de l'autre. Ils ont également été en mesure de reconnaître ce qui est accessible dans leurs universités, leurs lieux de travail, leurs quartiers et leurs communautés. Le projet « inCLUEsion » ne prétend pas être la panacée pour toute la diversité

sociale de la société, mais cherche plutôt à enseigner aux individus de tous les horizons à être inclusifs, ouverts à l'acceptation et au partage avec des personnes de divers horizons.

2. Nom du projet : MAGIC SEEN - Methods and games in the classroom - Special European education needs

Numéro du projet/Référence : 2020-1-RO01-KA101-078566

Mots-clés : Besoins éducatifs spécifiques, Modèles de rôle

Période : 01/11/2020 - 31/10/2022

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-RO01-KA101-078566>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : l'organisation roumaine Centrul Scolar pentru Educatie Incluziva Targu Neamt « a posé sa candidature pour ce projet parce qu'elle souhaitait disposer d'un personnel qualifié dans le processus éducatif des élèves à besoins spécifiques », ce qui est crucial pour travailler avec des élèves en situation de handicap et contribue sans aucun doute à leur donner une image positive.

Résumé : « En mettant en œuvre ce projet, nous avons proposé d'atteindre les objectifs suivants : développement de compétences pour l'intégration de pratiques inclusives en classe par l'apprentissage et l'utilisation de nouvelles méthodes et d'outils pratiques (jeux didactiques, TIC et activités de temps libre pouvant être réalisées avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en activité d'apprentissage et thérapie éducative intégrée) ; qualification du personnel dans le domaine de la mise en œuvre de jeux numériques éducatifs (ce qui implique de connaître les avantages de l'utilisation de méthodes stimulantes, qui conduisent au développement de compétences nécessaire à une vie autonome des élèves) ;

développement des compétences professionnelles de 12 enseignants en ce qui concerne l'utilisation des TIC comme ressource d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation et leur intégration dans le processus éducatif pour 115 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ; développement des compétences numériques nécessaires pour utiliser l'ordinateur d'un minimum de 40 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que leur stimulation continue en appliquant le concept de cause à effet en lorsqu'ils touchent le clavier, la souris, lorsqu'ils écoutent différents sons plus forts, et lorsqu'ils observent leurs réactions au degré de participation à l'activité. »

3. Nom du projet : Activism si voluntariat pentru persoanele cu nevoi speciale

Numéro du projet/Référence : 2022-3-RO01-KA154-YOU-000103058

Mots-clés : Handicap, Sensibilisation, Changement social, Modèles de rôle

Période : 01/04/2023 - 31/03/2025

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2022-3-RO01-KA154-YOU-000103058>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : le projet vise à réduire/éliminer les idées préconçues chez les jeunes en ce qui concerne les enfants en situation de handicap, qui sont imposées par des facteurs de leur environnement socioculturel. Il vise également à sensibiliser le personnel social, enseignant et conseiller à la nécessité d'une formation individuelle. Les enfants ayant un handicap mental avec lesquels nous travaillerons développeront leurs compétences et leurs capacités. De plus, les jeunes qui bénéficieront du projet verront des changements en eux-mêmes, deviendront plus épanouis, auront plus confiance en eux et seront déterminés à apporter des changements dans la société par le biais de leur travail.

4. Nom du projet : Art Therapy - helps me!

Numéro du projet/Référence : 2020-1-ROO1-KA101-078519

Mots-clés : Besoins éducatifs particuliers, Modèles de rôle

Période : 01/10/2020 - 30/09/2022

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-ROO1-KA101-078519>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : dans le cadre de ce projet, les élèves ont expérimenté, avec les enseignants, diverses techniques artistiques telles que la peinture, le collage, le modelage et la photographie. Ils ont également participé à des activités de groupe et à des jeux qui ont stimulé la communication individuelle et collective. Ces activités ont aidé les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers à développer leur individualité et leur confiance en soi, à trouver des moyens d'expression pour diverses situations de stress et à surmonter les situations de crise.

5. Nom du projet : Peer for Progress - Promoting research and entrepreneurial activity for the academic progression of people with sensory Impairment

Numéro du projet/Référence : 2019-1-ES01-KA201-064564

Mots-clés : Déficience sensorielle, Success Stories, Modèles de rôle

Période : 01/09/2019 - 31/08/2022

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-ES01-KA201-064564>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : ce projet est pertinent, car il présente des exemples de réussite de personnes en situation de handicap et contribue à l'amélioration de l'image de ces personnes dans un contexte professionnel et éducatif.

Résumé : « Le projet vise à améliorer l'accès des personnes ayant un handicap sensoriel à l'enseignement supérieur et à les inciter à obtenir des diplômes de niveau plus élevé. Actuellement, on constate que les personnes ayant une déficience sensorielle ont des possibilités d'emploi limitées et sont confrontées à des obstacles dans la plupart des étapes du processus. Cependant, il y a un certain nombre de personnes ayant un handicap sensoriel qui réussissent leur carrière. En ce sens, le projet P4P vise à tirer parti de l'apprentissage de ce groupe de personnes, en identifiant les obstacles qu'elles ont rencontrés et surmontés, afin d'aider les élèves actuels et futurs présentant un handicap sensoriel à réduire et à surmonter ces obstacles. »

6. Nom du projet : Catalysts for change - Alpha volunteers

Numéro du projet/Référence : 2014-3-ROO1-KA105-013281

Mots-clés : Handicap, Inclusion, Développement personnel, Modèles de rôle

Période : 01/03/2015 - 30/11/2015

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2014-3-ROO1-KA105-013281>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : ce projet contribue à renforcer et à développer la confiance en soi des personnes en situation de handicap.

Résumé : « Ces dernières années, la notion de handicap a changé, ce qui signifie que ce sont les barrières sociales qui définissent les handicaps des personnes et non leurs déficiences individuelles. L'acceptation dans la société et la réduction des obstacles diminue l'effet du handicap, augmente les compétences et les chances d'intégration et d'autonomie sociales . Pourtant, la plupart des gens confondent handicap et incapacité. Les jeunes en situation de handicap ne sont pas traités comme des personnes « normales », et on ne les aide pas à ignorer leur handicap qui les accompagnera toute leur vie. Pour cette raison, ils n'ont pas d'amis et n'interagissent pas avec d'autres jeunes. Cependant, l'intégration de ces jeunes dans la communauté est une question de dignité humaine, de conscience collective et de reconnaissance. Ce sont là quelques-uns des besoins et des problèmes que rencontrent les jeunes en situation de handicap. Dans le cadre de ces activités, les jeunes en situation de handicap, les bénévoles et les professionnels apprendront et joueront ensemble (...) La discipline du jeu ne signifie pas la restauration du droit à la dignité, le but ultime étant que tous les jeunes réalisent qu'ils sont meilleurs que ce qu'ils croient être. Il s'agit d'une méthode psychosociale, car elle permet de développer des compétences liées à la découverte de soi et aux limites personnelles, ainsi qu'à l'analyse du comportement des autres. »

7. Nom du projet : **Yes, I can do it**

Numéro du projet/Référence : 2020-1-HR01-KA101-077173

Mots-clés : Handicap, Inclusion, Acceptation par les pairs, Modèles de rôle

Période : 15/02/2021 - 14/05/2022

URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-HR01-KA101-077173>

En quoi ce projet est-il lié au projet « Role Models » et pourquoi ce projet est-il pertinent ? : « Il est nécessaire d'accroître la sensibilité des élèves aux besoins et aux problèmes liés à l'enseignement des enfants en situation de handicap, d'apprendre aux élèves à reconnaître leurs attitudes et comportements envers les enfants en situation de handicap, à accepter la diversité et à renforcer la tolérance ». Ce projet souligne l'importance de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans la vie sociale de l'école, ce qui contribue également à améliorer l'image des personnes en situation de handicap auprès de leurs pairs.

Résumé : « De nombreuses études ont révélé que les enfants en situation de handicap sont moins acceptés par leurs pairs. Le développement psychosocial des enfants en situation de handicap est largement influencé par leur acceptation dans leur groupe de pairs et la création de relations amicales avec ces derniers. Lorsqu'ils côtoient leurs pairs, les enfants en situation de handicap améliorent leurs compétences sociales, émotionnelles et de communication, qui sont à la base de tout développement cognitif. L'école devrait cultiver et favoriser l'acceptation de la diversité, car nous sommes tous différents, nous avons tous la même valeur et nous avons tous le même droit à un enseignement de qualité. »





Conclusion

Les objectifs concrets du projet « Role models for pupils with disabilities » sont d'aider les jeunes apprenants à prendre confiance en eux grâce à un ensemble d'exemples de réussite dans lesquels ils peuvent s'identifier ; de renforcer l'inclusion et la diversité dans les classes ; et de favoriser le développement des compétences clés et des compétences de base des élèves (alphabétisation et compétences numériques). Bien que la diversité puisse être envisagée sous de nombreux angles différents, nous nous attachons tout particulièrement à mettre en valeur et à célébrer les atouts uniques des personnes en situation de handicap. Notre projet vise à mettre en évidence les aspects positifs du handicap, en présentant des exemples de réussite qui permettent aux jeunes apprenants de prendre confiance en eux et de s'identifier à des modèles de rôle. Notre approche reconnaît l'immense valeur que les personnes en situation de handicap apportent à l'environnement d'apprentissage et reconnaît leur rôle important dans l'enseignement. En mettant l'accent sur les capacités et le handicap, nous cherchons à créer une expérience éducative plus inclusive et habilitante, permettant à tous les élèves de s'épanouir et d'atteindre leur plein potentiel. En termes de résultats, nous avons créé un petit guide pour les enseignants sur la manière de renforcer et de développer la confiance en soi et l'estime de soi des élèves en situation de handicap, deux éléments qui jouent un rôle crucial dans leur éducation. En développant la confiance en soi, nous nous attaquerons aux désavantages en matière d'apprentissage et soutiendrons la prévention du décrochage scolaire.

Les élèves en situation de handicap peuvent avoir une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne, mais des échecs scolaires répétés affaiblissent leur confiance en soi et leur estime de soi. Beaucoup ont également du mal à réussir à l'école et sont particulièrement exposés au risque de décrochage scolaire. Il est donc essentiel de commencer à renforcer la confiance en soi de ces élèves dès les premières années de scolarité. Le guide sera suivi d'un ensemble d'histoires courtes et inspirantes, sous forme de livre numérique, sur des personnes

représentant des modèles de rôle pour les élèves en situation de handicap.

Les classes réellement inclusives ont besoin de livres et d'histoires qui soutiennent les objectifs d'inclusion et donnent la possibilité à tous les élèves de s'identifier au contenu. Les enfants ont besoin de bons modèles de rôle pour les aider à se développer. Ils admirent divers modèles de rôle qui façonnent leur comportement, leurs relations et les décisions qu'ils prendront. De plus, les enfants sont touchés par les histoires qu'ils lisent. Ainsi, une représentation restreinte des personnages limite la capacité des élèves à se voir eux-mêmes et à voir les autres dans ces histoires. Les enfants doivent être exposés à une littérature diversifiée, car cela est bénéfique pour l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les aide à trouver leur place dans la société (Leahy et Foley, 2018).

Malgré les efforts déployés pour créer des histoires plus inclusives et des classes inclusives en général, les études montrent que la littérature contemporaine pour enfants reproduit souvent des stéréotypes (Beckett et al., 2010 ; Monoyiou et Symeonidou, 2016). La littérature pour enfants qui dépeint avec précision des personnages en situation de handicap est un outil qui peut être utilisé pour sensibiliser les élèves et améliorer l'inclusion et la compréhension, tout en renforçant les compétences de base (alphabétisation et compétences numériques). Le projet aboutira donc à un recueil d'histoires dans lequel une attention particulière sera accordée à la représentation fidèle des modèles de rôle en situation de handicap.

Enfin, nous créerons un outil prêt à l'emploi permettant aux enseignants de créer des success-stories avec leurs élèves. Cet outil guidera les enseignants et les élèves à se concentrer sur les aspects positifs de leur vie quotidienne et de leur pratique. Le projet fournira un modèle de structure pour les histoires où les apprenants pourront intégrer leurs propres histoires (par exemple, ce en quoi ils se sentent bons, l'identification de leurs points forts, la façon dont ils peuvent surmonter les difficultés, etc.).

Le projet « Role models for pupils with disabilities » a adopté une approche proactive pour présenter un guide complet et pertinent sur la situation des enfants en situation de handicap dans les pays partenaires. Ce guide est une ressource précieuse, qui met en lumière les défis et les opportunités auxquels sont confrontés ces jeunes apprenants en milieu scolaire. Grâce à des recherches approfondies et à un travail de collaboration, le guide comprend une analyse détaillée de l'état actuel de l'inclusion et du soutien aux enfants en situation de handicap dans chaque pays partenaire.

En outre, le guide met en évidence diverses initiatives nationales qui ont été mises en œuvre pour prévenir le décrochage scolaire et améliorer les expériences éducatives des enfants en situation de handicap. En présentant ces initiatives, le projet vise à promouvoir le partage des connaissances et à favoriser un esprit de collaboration entre les professionnels de l'éducation, les législateurs et les parties prenantes. Cet échange d'idées et de meilleures pratiques est crucial pour développer des stratégies plus efficaces pour répondre aux divers besoins des élèves en situation de handicap et assurer leur réussite dans le système éducatif.

Grâce au guide, les partenaires du projet cherchent à inspirer un changement positif dans le paysage éducatif, en favorisant l'adoption de politiques et de pratiques inclusives qui créeront un environnement plus favorable et plus flexible pour tous les apprenants. En s'appuyant sur les expériences et les réussites de différents pays, le guide sert de feuille de route pour progresser et innover dans le domaine de l'éducation.





Références

All, A. C., Loving, G. L. i Crane, L. L. (1999). Animaux, équitation et implications pour la thérapie de réadaptation. *The Journal of Rehabilitation*, 65(3), 49. Preuzeto s <https://link.gale.com/apps/doc/A55816037/AONE?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=c4e1651b>

Arini, F. D., Sunardi, S. et Yamtinah, S. (2019). Compétences sociales des élèves handicapés au niveau élémentaire en milieu scolaire inclusif. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(1), 52 - 59.

Bellacicco, R., et Dell'Anna, S. (2019). Trends and gaps in research on inclusive education in Italy : a Mapping Review. *Le Società per la società : ricerca, scenari, emergenze*, 26, 45.

Borisova, E. Y. (2019). Opportunités de socialisation des jeunes élèves ayant une déficience intellectuelle dans l'éducation inclusive. *SCIENCE ET ÉDUCATION PSYCHOLOGIQUES*, 24 (4), 90.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelji, emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko : Naklada Slap.

Bronfenbrenner, U. (1989). Théorie des systèmes écologiques. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (vol. 6, pp. 187 - 249). Boston : JAI Press, Inc.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2017). Utjecaj terapijskog jahanja na socijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 66 (2), 255 - 269. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/187034>

Bystrova, Y., Kovalenko, V. et Kazachiner, O. (2021). Soutien social et pédagogique aux enfants handicapés dans les conditions de l'établissement d'enseignement secondaire général.

Canevaro, A., et de Anna, L. (2010). L'évolution historique de l'intégration scolaire en Italie : quelques témoignages et considérations. *Alter*, 4(3), 203 - 216.

Carnovali, S. (2017). III. Droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive Réflexions et perspectives. *Athens Journal of Education*, 4(4), 315 - 326.

Daniels, E. R. i Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju. Zagreb : Biblioteka « Korak po korak ».

Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S. et Nota, L. (2022). Attitudes des élèves du primaire envers leurs pairs handicapés : le rôle des facteurs personnels et contextuels. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3 - 11.

Dmitrieva, E. E., Medvedeva, E. Y., Olkhina, E. A., Uromova, S. E. et Kashtanova, S. N. (2020). Le développement des compétences sociales chez les enfants d'âge préscolaire handicapés comme condition de leur intégration éducative réussie. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3244 - 3250.

Đuretić, A. (2015). Utjecaj terapijskog jačanja na socijalizaciju djece s teškoćama u razvoju (Diplomski rad). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:234485>.

Educofamille. (2022). L'importance de la relation d'attachement pour le développement de l'enfant. ÉducoFamille. <https://educofamille.com/attachement/>

Fernandez - Villardon, A., Alvarez, P., Ugalde, L. et Tellado, I. (2020).

Favoriser le développement social des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des handicaps (SEND) par le dialogue et l'interaction : une revue de la littérature. *Sciences sociales*, 9 (6), 97.

Ferri, B. A. (2015). Inclusion pour le XXI^e siècle : Pourquoi nous avons besoin d'études sur le handicap dans l'éducation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(2), 11 - 22.

Gaggioli, C. et Sannipoli, M. (2021). Improving the training of support teachers in Italy : The results of a research on attitudes aimed at students with Intellectual Disabilities. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2), 1037-1057.

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S. et Nota, L. (2022). Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés : le rôle du type d'information fournie dans les profils des élèves handicapés. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370.

Harris MA, Donnellan MB, Guo J, McAdams DP, Garnier-Villarreal M, Trzesniewski KH. Parental Co-Construction of 5- to 13-Year-Olds' Global Self-Esteem Through Reminiscing About Past Events. *Child Dev.* 2017 Nov;88(6):1810-1822.

Harris, M. A., et Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1459-1477.

Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb : Educa.

Kemp, C. i Carter, M. (2002). Les compétences sociales et le statut social des étudiants ayant une déficience intellectuelle intégrés. *Psychologie de l'éducation*, 22 (4), 391-411. doi : 10.1080/0144341022000003097.

Križan, L. (2018). Utjecaj tjelesnog vježbanja na socioemocionalni razvoj djece s teškoćama u razvoju (Završni rad). Zagreb : Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:021254>

Leutar, Z. i Oršulić, V. (2014).; Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Studijski centar socijalnog rada*, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska. Preuzeto <https://hrcak.srce.hr/143526>

Lozano, J., Cava, A. et Minutoli, G. (2020). La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità : uno studio nella città di Messina. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Tome I), 320 - 333.

Mandić, S. (2015). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju (Diplomski rad). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet . Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:650116>

Munjas Samarin R., Takšić V. (2009). : Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i mladih. *Suvremena psihologija* 12 (2009), 2, 355-371
Pregledni članak - UDK 159.922.73. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82959>

Orth, U., Erol, R. Y. et Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years : A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(10), 1045-1080.

РАБАДАНОВА, Р. С., ФАТЫХОВА, А. Л., & БАЛАКИНА, Н. В. (2022).
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ДОСУГОВОЙ СРЕДЫ.

Sandri, P. (2014). Intégration et inclusion en Italie. Vers une pédagogie particulière de l'inclusion. *Alter*, 8(2), 92-104.

Estime de soi Dans : *Le petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse ; 2016. p. 297-305.

Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453. Preuzeto s <https://doi.org/10.5559/di.22.3.03>

Woolfolk, A. (2010). *Psychologie de l'enseignement* Upper Saddle River, New Jersey : Allyn et Bacon.

AESH - Accompagnant des élèves en situation de handicap

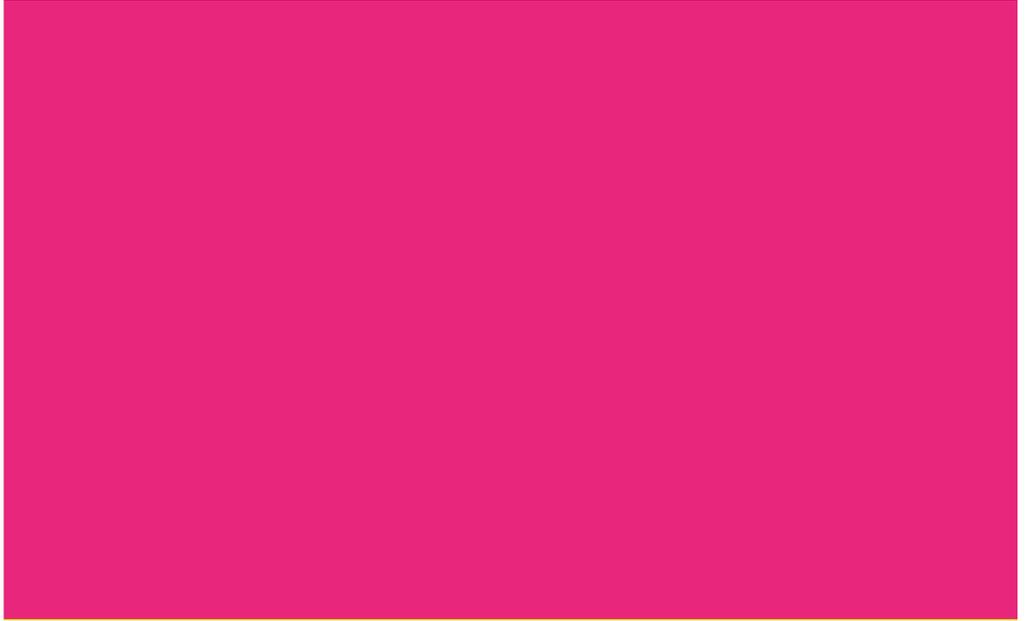
Goal 4 | Département des affaires économiques et sociales (un.org)

Théorie socioculturelle de Lev Vygotsky - *Simplement psychologie*

Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

la loi du 11 février 2005

<https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450>



ISTITUTO DEI SORDI
DI TORINO



**Cofinancé par
l'Union européenne**

Ce projet est cofinancé par le programme ERASMUS+ de l'UE. Son contenu reflète les opinions des auteurs et la Commission européenne ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'il contient.