

L'évaluation et l'enseignement des compétences socio-émotionnelles aux élèves avec déficience visuelle

Les perspectives des enseignantes et enseignants spécialisés en Suisse

Alessio Barras, Cindy Diacquenod, Valérie Caron et Nicolas Ruffieux

Résumé

Les élèves avec déficience visuelle (DV) peuvent rencontrer des difficultés à apprendre les compétences socio-émotionnelles (CSE). Le Plan d'études romand (PER) préconise un enseignement transversal de ces compétences, mais peu d'informations existent sur la manière dont elles devraient être évaluées et enseignées. Vingt-trois entretiens semi-directifs menés avec des enseignantes et enseignants intervenant auprès d'élèves avec DV ont permis d'explorer les représentations, l'évaluation, l'enseignement et les formations concernant les CSE. Les résultats montrent un souhait des participantes et participants d'avoir des périodes scolaires dédiées aux CSE, de connaître des outils d'évaluation et d'enseignement adaptés, ainsi que de voir une place plus importante donnée aux CSE au niveau des formations en DV.

Zusammenfassung

Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung können Schwierigkeiten beim Erlernen der sozio-emotionalen Kompetenzen haben. Der Plan d'études romand empfiehlt einen fächerübergreifenden Unterricht in diesen Kompetenzen. Aber es gibt nur wenige Informationen darüber, wie diese Kompetenzen bewertet und vermittelt werden sollen. In 23 semi-direktiven Interviews mit Lehrpersonen, die mit Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung arbeiten, wurde erhoben, wie sozio-emotionale Kompetenzen repräsentiert sind, wie sie bewertet und unterrichtet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden den Wunsch haben nach speziellen Schulstunden für sozio-emotionale Kompetenzen, nach geeigneten Beurteilungs- und Unterrichtsmaterialien sowie nach einer stärkeren Berücksichtigung von sozio-emotionalen Kompetenzen in der Ausbildung im Bereich Sehbeeinträchtigung.

Keywords: compétences socio-émotionnelles, déficience visuelle, enseignement spécialisé, recherche exploratoire / sozio-emotionale Kompetenzen, Sehbeeinträchtigung, Schulische Heilpädagogik, explorative Studie

DOI : <https://doi.org/10.57161/r2023-02-06>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 02/2023



Introduction

Les interactions sociales occupent une place de choix parmi différentes théories du développement cognitif (Bodrova & Leong, 2007). Dans ces interactions, les sujets mettent en œuvre des compétences socio-émotionnelles (CSE) définies comme la capacité de traiter cognitivement des informations sociales et de réaliser des comportements pour interagir et communiquer avec autrui (Roe, 2019). Parmi différents modèles, la taxonomie de Caldarella et Merrell (1997) résume ces comportements en cinq dimensions :

- **Compétences relationnelles avec les pairs :** capacité d'établir et de maintenir des relations avec des personnes et des groupes divers ;
- **Compétences de maîtrise de soi :** capacité de réguler ses émotions, pensées et comportements ;
- **Compétences académiques :** capacité à être indépendant en termes de travail scolaire ;
- **Compétences d'adaptation aux pairs et aux règles :** capacité de s'entendre avec les autres dans différents contextes sociaux ;
- **Compétences d'affirmation de soi :** capacité d'affirmer sa propre volonté et ses propres opinions.

Les CSE sont apprises par observation et imitation d'autrui, ce qui implique une grande importance du système visuel (Roe, 2019). De ce fait, les enfants et jeunes avec déficience visuelle (DV) sont plus exposés à des difficultés dans ce domaine que leurs pairs sans DV. Tant à l'âge préscolaire qu'à l'âge scolaire, des difficultés potentielles existent chez ces enfants et jeunes, avec des effets d'exclusion sociale se manifestant jusqu'à l'âge adulte (Roe, 2019). Par conséquent, l'évaluation et l'enseignement des CSE sont très importants pour les élèves avec DV.

Évaluation des CSE

L'observation directe et les échelles d'évaluation standardisées du comportement sont les moyens recommandés pour évaluer les CSE (Whitcomb, 2018). L'observation directe est souhaitable dans l'environnement naturel, en tenant compte des antécédents et des conséquences du comportement. Quant aux échelles d'évaluation standardisées, la *Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning* (SSIS-SEL), traduite aussi en français, est le principal instrument cité dans la littérature scientifique (Elliot & Gresham, 2021). En outre, des échelles spécifiques pour les élèves avec DV existent, notamment la *Social Skills Assessment Tool for Children with Visual Impairments: Revised* (SSAT-VI:R) (Sacks, 2014).

Enseignement des CSE

Il peut être mis en œuvre dans des environnements naturels, selon une modalité implicite, ou dans des programmes plus structurés, selon une modalité d'enseignement explicite (Roe, 2019). Malgré son importance, Wolffe et al. (2002) relèvent que l'enseignement explicite est mis au second plan dans les apprentissages et que cette tâche est fréquemment confiée à du personnel de soutien (McKenzie & Lewis, 2008). La revue systématique de Caron et al. (sous presse) a mis en évidence différentes modalités et stratégies d'enseignement des CSE. D'autres exemples ont été proposés dans le *Expanded Core Curriculum* (Sacks, 2014).

En Suisse

Le nombre d'enfants et de jeunes avec DV en Suisse s'élève à 1639, soit environ 0,17 % de la population scolaire en Suisse (Bless & Orthmann Bless, 2022). Ces derniers étant globalement plus à risque de présenter des difficultés dans les CSE, un enseignement explicite des CSE est conseillé (Sacks & Wolffe, 2006). En revanche, le Plan d'études romand (PER) (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], s.d.) préconise un enseignement transversal de celles-ci. Cette modalité d'enseignement pourrait être insuffisante pour les élèves avec DV. Or, vu l'importance des CSE il semble nécessaire de documenter comment celles-ci sont enseignées spécifiquement aux élèves avec DV. En ce sens, cette recherche documente les perspectives des enseignantes et enseignants spécialisés (ES) des trois régions linguistiques suisses, en explorant les questions suivantes :

- Quelle représentation des CSE ont les ES ?
- Comment sont évaluées les CSE auprès des élèves avec DV ?
- Comment sont enseignées les CSE à des élèves avec DV ?
- Quelle formation, dans le domaine des CSE, reçoivent les ES ?

Méthode

Instrument

Le questionnaire intitulé « État des lieux sur l'évaluation et l'enseignement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants et adolescents avec déficience visuelle¹ » a été développé par les autrices et auteurs de cet article et révisé par quatre expertes et experts du domaine. Celui-ci a été testé auprès de deux ES afin d'être amélioré et finalisé.

¹ Le questionnaire peut être obtenu auprès de alessio.barras@unifr.ch et nicolas.ruffieux@unifr.ch.

À l'issue de ce processus, la version finale comporte 28 questions (14 ouvertes et 14 fermées). Finalement, le questionnaire a été traduit en allemand et en italien.

Participant·es et participant·s

Les ES ($N = 23$) ont été recrutés par l'entremise des principaux centres suisses d'éducation spécialisée en DV. Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques sociodémographiques des ES travaillant à la fois avec des enfants malvoyants ($n = 23$) et aveugles ($n = 7$).

Tableau 1 : Caractéristiques des participant·es et participant·s

Participant·es et participant·s			
Variable	<i>n</i>	Variable	<i>n</i>
Genre		Fonction	
Femme	21	Enseignant·e spécialisé·e itinérant·e	13
Homme	2	Pédagogue en EPS	3
Total	23	Enseignant·e spécialisé·e	2
Âge (ans)		Enseignant·e ordinaire	2
Moins de 35	9	Éducatrice ou éducateur spécialisé·e	2
36 – 45	7	Ergothérapeute	1
46 – 55	4	Total	23
56 – 65	3	Expérience (ans) ¹	
Total	23	1 – 4	10
Éducation		5 – 10	6
Master	15	Plus que 10	7
Bachelor	8	Total	23
Total	23		

Note : EPS = Éducation Précoce Spécialisée. ¹ Années de travail dans le domaine de la déficience visuelle.

Recueil et analyse des données

Les 23 entretiens (20 en visioconférence et 3 en présentiel) ont été menés par le chercheur principal, entre août 2021 et mars 2022, en trois langues (8 en français, 8 en allemand, 7 en italien), pour une durée moyenne de 58 minutes chacun (entre 37 et 75 minutes). Le questionnaire a servi de guide d'entretien semi-structuré pour l'obtention de données quantitatives (descriptives) et qualitatives. Les enregistrements audios des entretiens ont été transcrits. Conformément à la démarche de thématization séquencée (Paillé & Mucchielli, 2012), une grille d'analyse a permis la codification des réponses aux questions ouvertes avec le logiciel NVivo®. Pour affiner la grille, le chercheur principal et une chercheuse ont codé ensemble deux entretiens. Une fois la grille stabilisée, le chercheur principal a codé l'ensemble des entretiens. Pour assurer une fiabilité dans le processus d'analyse, six entretiens (26,08 %) ont été codés par une deuxième chercheuse. Ces résultats ont été comparés à ceux du chercheur principal, à l'aide du Kappa de Cohen (κ). La fiabilité interjuges se situe entre 0,64 et 1, soit un accord allant de substantiel à presque parfait (Landis & Koch, 1977).

Par souci de concision, les résultats de 16 questions (57 %) ont été pris en compte dans cet article, dont 9 questions fermées et 7 questions ouvertes. De plus, en adoptant une méthode mixte convergente, les données quantitatives et qualitatives sont présentées de manière combinée (Creswell & Clark Plano, 2018).

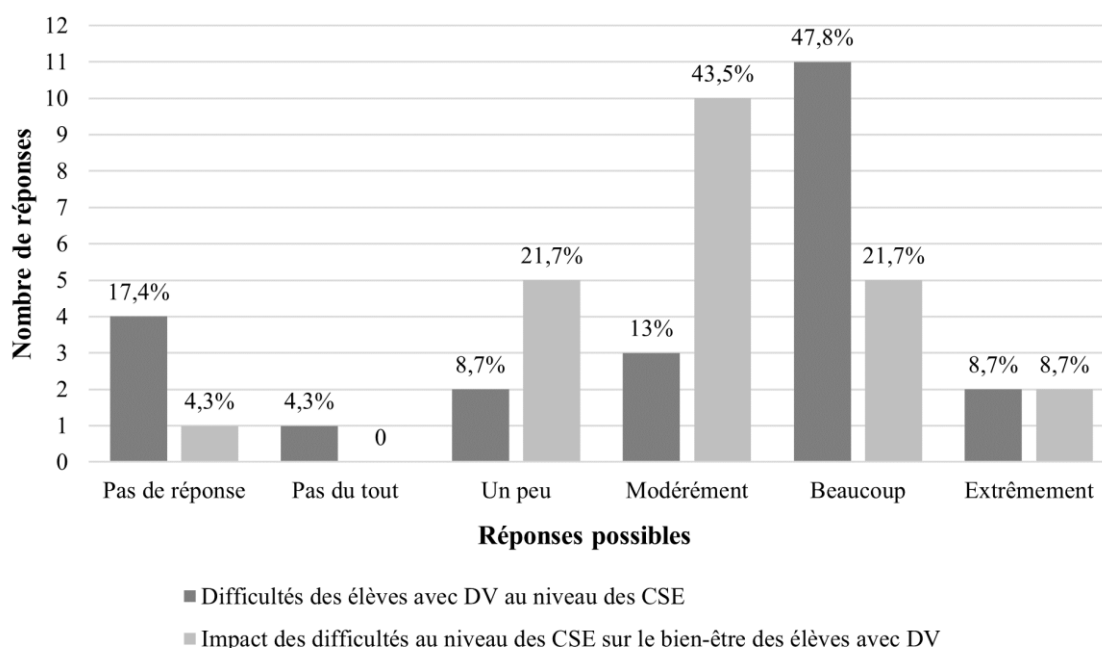
Résultats

Représentation des CSE

Les CSE sont globalement perçues par les ES comme étant des compétences liées à la relation avec autrui, à l'adaptation au contexte social et à la maîtrise émotionnelle de soi. « Ce sont des comportements qui vous permettent d'interagir avec d'autres personnes... et il y a l'aspect des émotions, le fait de les reconnaître tant chez soi que chez les autres et de s'adapter en conséquence » (P23).

Les ES considèrent que les élèves avec DV rencontrent des difficultés au niveau des CSE. En quantifiant ces difficultés sur une échelle de Likert (de pas du tout à extrêmement), une majorité a répondu que ces élèves ont beaucoup de difficultés et considèrent que celles-ci ont un impact modéré à sévère sur le bien-être des élèves (Figure 1).

Figure 1 : Estimation des difficultés dans les CSE et de leur impact sur le bien-être des élèves avec DV



Selon les ES, ces difficultés seraient dues à la DV et à d'autres troubles associés. « Les enfants ne peuvent pas ou pas bien observer et imiter. Ils ne remarquent pas de nombreuses situations sociales, par exemple quand une personne leur fait signe ou rit » (P12). Cependant, il est également mis en évidence que l'élève interagit dans un contexte social difficilement accessible, qui complique l'apprentissage des CSE. « La raison, du point de vue de la personne, est le fait de ne pas voir et, du point de vue du contexte, est un manque d'explication, de médiation. Disons que cet aspect est souvent sous-estimé » (P23).

Évaluation des CSE

La majorité des ES effectue une évaluation des CSE ($n = 21$; 91,3 %), tandis que deux ne donnent pas de réponses à ce sujet ($n = 2$; 8,7 %). Diverses méthodes d'évaluation sont décrites, telles que l'utilisation d'entretiens : « C'est une évaluation d'équipe, on se retrouve en colloque... on discute et... on propose nos objectifs » (P3). L'utilisation de checklists non standardisées est également indiquée. « Ce sont des grilles que nous avons peut-être conçues nous-mêmes, ce ne sont pas des outils standardisés » (P21). L'utilisation de checklists spécifiques aux CSE n'a été mentionnée que par une seule ES : « Comme échelle, nous avons le ELDiB² » (P16).

² Bergsson, M. (2005). *Entwicklungstherapeutischer/Entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen (ELDiB)*. Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP Europe).

Enseignement des CSE

La majorité des ES sont favorables à l'enseignement des CSE en tant que matière scolaire ($n = 18$; 78,2 %), tandis que d'autres ne partagent pas cet avis ($n = 5$; 21,7 %). En général, les ES souhaiteraient y consacrer une à deux heures hebdomadaires. « Pour moi... il faudrait au minimum une heure par semaine, c'est essentiel pour chaque élève, pas seulement pour ceux avec une DV » (P6).

Toutes et tous les ES affirment avoir des objectifs liés aux CSE dans les plans éducatifs individualisés ($n = 23$; 100 %). Certaines et certains ont recours à des stratégies cognitives et comportementales : « Il faut utiliser le plus possible ces situations et en discuter, quand les enfants se disputent par exemple : quels ont été vos comportements et quelles sont les règles ? » (P12). D'autres ES utilisent des scénarios de jeux de rôle : « Des jeux de rôles, des théâtres, la réalisation de sketches qui pourraient servir d'exemple pour des situations qui se produisent » (P18). Pour encourager l'interaction sociale de manière plus générale, des jeux collaboratifs, des conseils de classe, des ateliers de sensibilisation à la DV ou l'utilisation de pictogrammes et symboles tactiles favorisant la communication, ont également été indiqués. De plus, un programme d'enseignement explicite des CSE est mentionné : « Nous avons... une leçon par semaine, pour l'outil d'apprentissage DENK-WEGE³ » (P16).

Les ES perçoivent que leur rôle est de faciliter l'interaction entre le contexte social et l'élève avec DV : « Il faut faire ce rattachement avec le monde externe. Il y a besoin d'un médiateur. On doit... jouer la médiation entre ces deux mondes pour faire un lien » (P5). Pour améliorer l'accomplissement de ce rôle, des changements concernant la formation reçue et l'octroi de temps pour cet apprentissage sont soulignés : « Idéalement, il faudrait que les ES soient formés pour enseigner les CSE et que... on puisse mettre à l'horaire de l'enfant une période où... développer ces compétences » (P1).

La formation à l'évaluation et à l'enseignement des CSE

Une majorité a reçu une formation spécifique à la DV ($n = 15$; 65,2 %), tandis que d'autres ES indiquent ne pas avoir reçu une telle formation ($n = 8$; 34,8 %).

Les ES mentionnent plusieurs formations spécifiques, internes et certifiées : cours de l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles, *Certificate of Advanced Studies* (CAS) en DV, option spécifique en DV choisie au Master à la *Hochschule für Heilpädagogik* (HfH). Néanmoins, les CSE semblent être peu considérées dans ces diverses formations : « Je pense que ce que je sais, je l'ai plutôt lu dans la littérature ou dans les études de pédagogie spécialisée » (P12). En effet, la majorité indique qu'aucun outil d'évaluation ($n = 22$; 95,6 %) ou programme d'enseignement ($n = 21$; 91,3 %) n'a été présenté lors des formations reçues.

Discussion

La littérature scientifique met en évidence des difficultés dans les CSE chez les élèves avec DV à tous les âges, avec des conséquences sur leur inclusion sociale (Roe, 2019). Les ES interrogés conçoivent les CSE comme des compétences nécessaires à la relation avec les pairs, pour se réguler émotionnellement et s'adapter au contexte social. Puis, les ES soulignent des difficultés d'acquisition chez les élèves avec DV et l'impact de celles-ci sur leur bien-être. Ces difficultés seraient dues à des facteurs personnels (la DV et/ou d'autres troubles associés) et à des facteurs environnementaux (un contexte social difficilement accessible). Une approche interactionniste du handicap permet d'identifier ces difficultés dans l'interaction des deux facteurs (Bodrova & Leong, 2007). Le rôle de l'ES est d'être médiatrice ou médiateur de cette interaction, facilitant l'accès au contexte social et permettant ainsi l'apprentissage des CSE (McLinden et al., 2016). Or, ce rôle nécessite d'être outillé en termes de moyens d'évaluation et de stratégies pédagogiques. Bien que l'évaluation des CSE soit effectuée par l'ensemble des ES, un seul outil spécifique aux CSE est mis en avant (à savoir le ELDiB).

³ DENK-WEGE. (2018). *DENK-WEGE - Gewaltprävention an Schulen*. <https://www.gewaltprävention-an-schulen.ch>

Dans le but d'orienter l'enseignement vers les besoins de l'élève, les recommandations scientifiques suggèrent l'utilisation d'outils standardisés, comme le SSIS-SEL (Elliot & Gresham, 2021) ou le SSAT-VI : R (Sacks, 2014).

L'enseignement des CSE varie entre des ES qui y consacrent des périodes hebdomadaires (modalité explicite) et d'autres qui les intègrent de façon transversale dans diverses activités (modalité implicite), comme le prévoit le PER (CIIP, s.d.). Or, la littérature scientifique recommande d'intégrer la modalité d'enseignement explicite des CSE pour ces élèves (Roe, 2019). En ce sens, le programme d'enseignement explicite DENK-WEGE – basé sur le PATHS⁴ et implémenté dans les écoles de la ville de Zurich – est utilisé de façon hebdomadaire, en l'adaptant aux spécificités des élèves avec DV. De plus, des exemples d'activités peuvent être consultés dans l'*Expanded Core Curriculum* (Sacks, 2014) et dans la revue systématique de Caron et al. (sous presse).

Les stratégies d'enseignement utilisées par les ES interrogés rejoignent celles décrites dans des ouvrages spécifiques tels que le *Expanded Core Curriculum*. Dans ce livre, d'autres stratégies sont encore mises en avant, telles que les approches audiovisuelles pour modéliser le comportement ou la présence de mentors (enfants ou jeunes avec DV plus âgés) comme exemples de développement social (Sacks, 2014).

Quant à la formation, bien que plusieurs ES soient spécifiquement formés à la DV, il est apparu que certaines et certains n'ont pas reçu de formation spécifique à la DV. De plus, les ES relèvent que les CSE ne sont pas suffisamment abordées dans les formations et qu'aucun moyen d'évaluation ou programme d'enseignement ne leur a été présenté. Sur ce point, la littérature scientifique souligne l'importance d'une formation spécialisée dans tous les domaines spécifiques à la DV pour chaque personne, qu'il s'agisse des ES ou du personnel de soutien (McKenzie & Lewis, 2008).

Concernant les limites de cette étude, il faut relever la participation sur base volontaire, qui peut induire un biais de sélection, ainsi que l'échantillon relativement réduit. Les réponses recueillies doivent ainsi être interprétées avec prudence et les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des ES d'élèves avec DV en Suisse.

Conclusion

Vingt-trois entretiens semi-directifs, conduits dans trois régions linguistiques suisses, ont permis d'explorer les représentations d'ES intervenant auprès d'élèves avec DV, leurs pratiques d'évaluation et d'enseignement, ainsi que les formations concernant les CSE. Les résultats relèvent que, pour faciliter l'accès de l'élève à son contexte social, les ES considèrent que l'enseignement des CSE fait partie de leur mandat. Contrairement à ce que le PER préconise, il serait souhaitable pour des élèves avec DV que l'enseignement des CSE soit, du moins en partie, explicite, en utilisant des programmes validés et adaptés aux besoins des élèves, dans des périodes hebdomadaires définies. Pour ce faire, les ES expriment le souhait d'être formés et outillés à l'évaluation et à l'enseignement des CSE, par des moyens validés leur permettant de structurer leurs interventions et de suivre les apprentissages et le développement de ces compétences.

Cette étude exploratoire ouvre la voie à de nouvelles perspectives de recherche, telles qu'une étude d'évaluation approfondie des CSE au moyen d'outils standardisés, ainsi que le développement de programmes d'enseignement explicite des CSE pour élèves avec DV.

Remerciements : L'équipe de recherche remercie sincèrement les ES pour leur participation à la recherche, ainsi que les personnes suivantes pour avoir révisé et amélioré le questionnaire : Stefan Spring (responsable de la recherche, UCBA5) ; Dr Raphaëlle Bertrand (Responsable Formation Innovation, CPHV⁶) ; Valérie Melloul (responsable pédagogique, CPHV) ; Raffaella Crivelli (pédagogue spécialisée en basse vision, Unitas⁷).

⁴ PATHS. (2023). PATHS Program LCC. <https://pathsprogram.com>

⁵ Union centrale pour le bien des aveugles. <https://www.ucba.ch>

⁶ Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue. <https://www.ophtalmique.ch/cphv>

⁷ Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera Italiana. <https://www.unitas.ch>

Autrices et auteurs



Alessio Barras
Assistant diplômé et doctorant
DPS – Université de Fribourg
alessio.barras@unifr.ch



Cindy Diacquenod
Collaboratrice scientifique
DPS – Université de Fribourg
cindy.diacquenod@unifr.ch



Valérie Caron
Lectrice
DPS – Université de Fribourg
valerie.caron@unifr.ch



Nicolas Ruffieux
Professeur ordinaire
DPS – Université de Fribourg
nicolas.ruffieux@unifr.ch

Références

- Bless, G., & Orthmann Bless, D. (2022). *Sur la situation actuelle des enfants malvoyants/sourdaveugles en Suisse*. Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children & adolescents: taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M. A., & Ruffieux, N. (sous-presses). Teaching Social Skills to Children and Adolescents with Visual Impairments: A Systematic Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (s.d.). *Plan d'études Romand*. PER. Récupéré le 24 février 2023, de <https://www.plandetudes.ch/per>
- Creswell, J. W., & Clark Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (2021). *Manuel SSIS SEL – Apprentissage socio-émotionnel. Evaluation à 360° des compétences socio-émotionnelles (ECPA)*. Pearson France.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- McKenzie, A. R., & Lewis, S. (2008). The role and training of paraprofessionals who work with students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment*, 102(8), 459-471. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200803>
- McLinden, M., Douglas, G., Cobb, R., Hewett, R., & Ravenscroft, J. (2016). 'Access to learning' and 'learning to access': Analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 177–195. <https://doi.org/10.1177/0264619616643180>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Roe, J. (2019). Social-emotional aspects of visual impairment: A practitioner's perspective. In J. Ravenscroft (Ed.), *The Routledge Handbook of Visual Impairment* (pp. 291–305). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315111353-19>
- Sacks, S. Z. (2014). Social interaction. In C. B. Allman & S. Lewis (Eds.), *ECC Essentials: Teaching The Expanded Core Curriculum* (pp. 324–359). AFB Press.
- Sacks, S. Z., & Wolfe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: from theory to practice*. AFB.
- Whitcomb, S. A. (2018). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Taylor & Francis.
- Wolfe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of Students with Visual Impairments: What Are They Teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293–304. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600502>