

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES AUX ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE VISUELLE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Alessio Barras
*Département de Pédagogie Spécialisée,
Université de Fribourg*

alessio.barras@unifr.ch

Résumé

Les compétences socio-émotionnelles (CSE) sont principalement acquises de manière implicite par l'observation et l'imitation dans les interactions sociales. Les élèves avec une déficience visuelle (DV) sont susceptibles de rencontrer des difficultés dans ce domaine, ce qui peut affecter leurs relations avec leurs pairs, accroître leur dépendance aux adultes et limiter leur participation sociale. Néanmoins, les élèves avec une DV possèdent un potentiel d'apprentissage des CSE et une capacité à développer des stratégies de compensation. Cet article théorique poursuit donc trois objectifs. Premièrement, d'un point de vue théorique, explorer le lien spécifique entre les CSE et la DV. Deuxièmement, proposer une théorie générale de l'*enseignement-apprentissage* des CSE, en s'appuyant sur l'approche vygotskienne en pédagogie spécialisée. Troisièmement, d'un point de vue pratique, présenter des outils d'évaluation ainsi que des stratégies d'*enseignement-apprentissage* des CSE, afin de soutenir les enseignants et éducateur·trice·s spécialisé·e·s travaillant dans ce domaine.

Mots-clés : enseignement-apprentissage ; compétences socio-émotionnelles ; déficience visuelle ; apprentissage socio-émotionnel ; Vygotsky

Abstract

Socio-emotional skills (SESs) are primarily acquired implicitly through observation and imitation in social interactions. Students with visual impairment (VI) are likely to face challenges in this area, which can affect their relationships with peers, increase their dependence on adults, and limit their social participation. Nevertheless, students with VI have the potential to learn SESs and develop compensatory strategies. This theoretical article therefore has three objectives. First, from a theoretical perspective, it explores the specific link between SESs and VI. Second, it proposes a general theory of *teaching-learning* of SESs,

drawing on the vygotskian approach towards special education. Third, from a practical perspective, it presents assessment tools and *teaching-learning* strategies for SESs, aimed at supporting special education teachers and educators working in this field.

Keywords: teaching-learning ; social-emotional skills ; visual impairments ; social-emotional learning ; Vygotsky

Note d'auteur

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-6403-5160>

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Alessio Barras, Rue St. Pierre Canisius 21 ; 1700 Fribourg alessio.barras@unifr.ch

Les compétences socio-émotionnelles (CSE), essentielles pour interagir avec autrui, favorisent l'acceptation par les pairs, la réussite scolaire et le bien-être des élèves (Cipriano et al., 2023 ; Durlak et al., 2011). Cependant, les élèves avec une déficience visuelle (DV) peuvent rencontrer des difficultés dans ce domaine en raison de leur perception limitée des indices visuels (p. ex., expressions faciales, gestes) et de l'inaccessibilité de certains environnements (p. ex., une classe bruyante qui rend difficile l'identification auditive des émotions des autres) (Roe et Webster, 2002).

Les CSE sont définies comme la capacité à traiter cognitivement des informations sociales (p. ex., identifier les émotions des autres) et à adopter des comportements adaptés pour interagir avec autrui (p. ex., tenir une conversation, jouer avec ses pairs, développer des amitiés), de façon adaptée à l'environnement (p. ex., interagir différemment avec les pairs en classe et pendant le jeu) (Beauchamp et Anderson, 2010 ; Nader-Grosbois, 2016). Le développement des CSE résulte d'une interaction dynamique entre des facteurs environnementaux et des éléments liés à la maturation du système sensoriel (p. ex., la détection des yeux et du visage), du système moteur (p. ex., l'imitation de base et les activités triadiques), et du développement socio-cognitif (p. ex., la reconnaissance des émotions, l'attention conjointe, le jeu symbolique, le langage intérieur, la théorie de l'esprit ; Fernyhough, 2008 ; Soto-Icaza et al., 2015 ; Vissers et al., 2020). Ainsi, l'apprentissage des CSE repose principalement sur le modelage social, l'observation et l'imitation d'autrui (Bandura, 2023). Ce processus d'apprentissage est soutenu par les systèmes visuel et socio-cognitif, médié par des outils culturels (p. ex., le langage ; Vissers et al., 2020), et se déroule au travers d'interactions émotionnellement significatives avec des pairs ou des adultes présents dans l'environnement (Vygotskij, 1931/2009 ; Vygotsky, 2019).

Bien que l'acquisition de CSE soit attendue chez tous·tes, les élèves avec une DV peuvent rencontrer des difficultés et développer des stratégies de compensation (Boettcher et Dammeyer, 2016 ; Roe, 2019). Pendant l'enfance, ces difficultés peuvent se manifester dans l'attention conjointe (Tadić et al., 2009 ; Urqueta Alfaro et al., 2018), l'initiation d'interactions (Preisler, 1991), ainsi que dans le jeu symbolique et la théorie de l'esprit (Brambring et Asbrock, 2010 ; Green et al., 2004). Des comportements stéréotypés comme la manipulation des yeux ou les mouvements d'autostimulation sont également observés (Molinaro et al., 2020 ; Molloy et Rowe, 2011). À l'âge scolaire, les élèves avec une DV peuvent éprouver des difficultés dans la résolution de problèmes sociaux (McAlpine et al., 1995 ; Pring et al., 1998), la communication pragmatique (James et Stojanovik, 2007 ; Pijnacker et al., 2012 ; Tadić et al., 2010) et les interactions avec leurs pairs (Cappagli et al., 2018 ; Celeste, 2006). À l'adolescence, ces difficultés peuvent conduire à des réseaux sociaux réduits et à des sentiments de solitude (Huurre et Aro, 2000 ; Kef, 1997 ; Kroksmark et Nordell, 2001). Toutefois, il est important de ne pas attribuer ces difficultés uniquement à la présence d'une DV (Warren, 1994). D'abord, parce que les élèves avec une DV sont susceptibles de surmonter leurs difficultés au cours du développement grâce à des stratégies de compensation (Pérez Pereira et Conti-Ramsden, 2020 ; Peterson et al., 2000). Ensuite, parce que l'acquisition des CSE dépend aussi de l'organisation structurelle de l'environnement ainsi que de l'attitude des pairs et des adultes (Silverman, 2023 ; Vygotsky, 2019).

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, compte tenu de l'impact de la déficience, il est essentiel de soutenir le potentiel d'apprentissage des élèves et leur capacité à développer des stratégies de compensation (Vygotsky et al., 1929/1993). La littérature scientifique met en avant l'importance de l'*enseignement-apprentissage* explicite des CSE auprès d'élèves avec une DV (Roe, 2019 ; Sacks et Page, 2017), tandis qu'une revue systématique confirme l'efficacité des interventions dans ce domaine (Caron et al., 2023). De plus, les CSE constituent

un domaine clé dans deux curricula pour élèves avec une DV : l'*Expanded Core Curriculum* aux États-Unis (Allman et Lewis, 2014) et le *Curriculum Framework for Children and Young People with Vision Impairment* au Royaume-Uni (Hewett et al., 2022). Bien que ces curricula reposent sur des bases théoriques variées, il est pertinent de les compléter par une approche générale de l'*enseignement-apprentissage*, spécifiquement adaptée aux CSE des élèves avec une DV.

À cet égard, cet article théorique poursuit trois objectifs. Premièrement, d'un point de vue théorique, le *modèle heuristique intégré des compétences sociales* (Nader-Grosbois, 2016) est mobilisé pour explorer le lien spécifique entre les CSE et la DV. Deuxièmement, d'un point de vue théorique, l'approche vygotkienne en pédagogie spécialisée (Vygotsky et al., 1929/1993) est utilisée pour proposer une théorie générale de l'*enseignement-apprentissage* des CSE auprès d'élèves avec une DV. Troisièmement, face au manque d'outils pédagogiques dans ce domaine (Barras et al., 2023), des outils d'évaluation et des stratégies d'*enseignement-apprentissage* des CSE sont proposés aux enseignant·e·s et éducateur·trice·s spécialisé·e·s qui travaillent dans ce domaine.

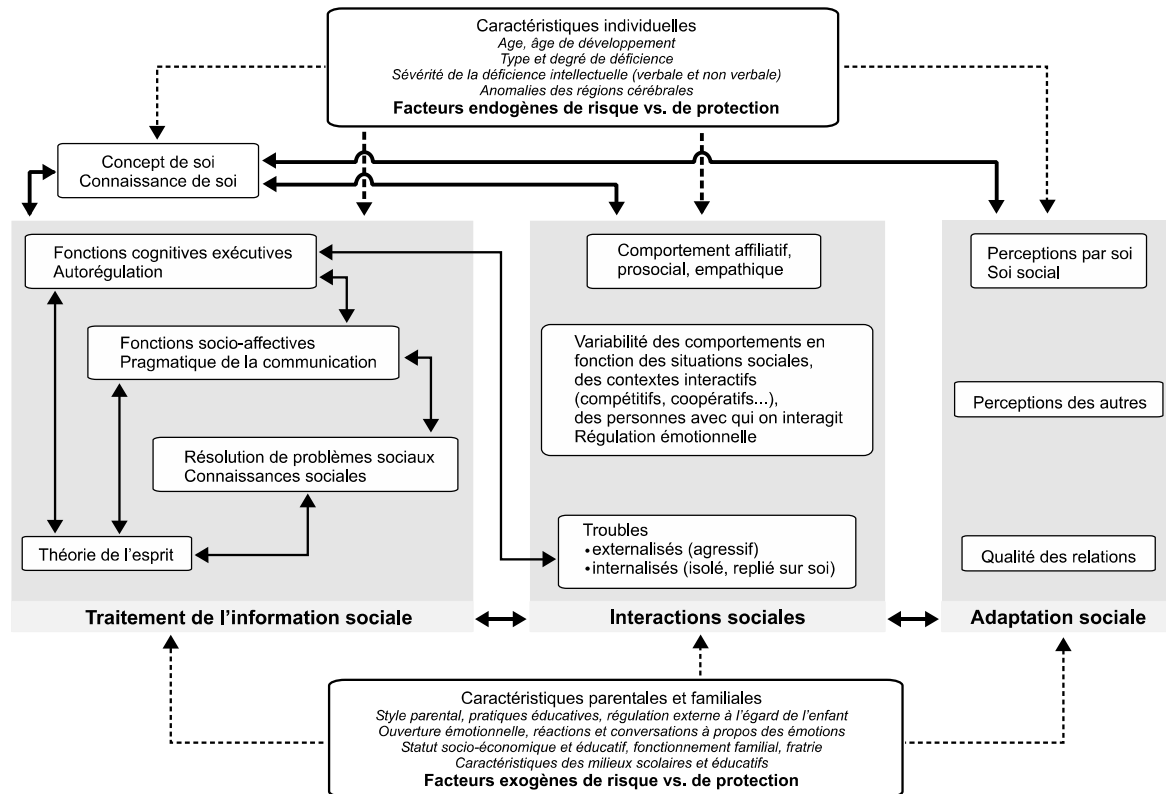
Compétences socio-émotionnelles et déficience visuelle

La littérature scientifique met en évidence, sous divers angles, les difficultés rencontrées par les élèves avec une DV dans l'acquisition et l'application des CSE (Brambring et Asbrock, 2010 ; Kroksmark et Nordell, 2001 ; Pring et al., 1998 ; Runjić et al., 2015 ; Salleh et al., 2011). En même temps, l'accent est mis sur leur capacité à développer des stratégies compensatoires tout au long de leur développement (Boettcher et Dammeyer, 2016 ; Pérez Pereira et Conti-Ramsden, 2020 ; Peterson et al., 2000; Roe et Webster, 2002).

Afin de mieux comprendre le fonctionnement des CSE, Nader-Grosbois (2016) a élaboré le *modèle heuristique intégré des compétences sociales*, illustré à la Figure 1.

Figure 1

Modèle heuristique intégré des compétences sociales de Nader-Grosbois (2016)



Le modèle de Nader-Grosbois (2016) comprend trois niveaux, avec les compétences d'attention conjointe et de reconnaissance des émotions identifiées comme prérequis. Le premier niveau, le traitement de l'information sociale, inclut des compétences socio-cognitives telles que la compréhension des perspectives d'autrui, l'utilisation de la communication pragmatique, la résolution de problèmes sociaux, et est soutenu par l'autorégulation émotionnelle et des fonctions cognitives (p. ex., l'attention, l'inhibition, la planification). Le deuxième niveau, les interactions sociales, concerne les comportements de l'enfant dans les interactions, influencés par les personnes présentes (p. ex., les pairs, les adultes) et l'environnement (p. ex., compétitif ou coopératif, en situation de récréation ou de leçon d'apprentissage). Enfin, le troisième niveau, l'adaptation sociale, porte sur la qualité des relations sociales établies au fil du temps, qui entraîne une certaine acceptation sociale et perception de soi de l'enfant (Nader-Grosbois, 2016). Ces trois niveaux sont influencés par l'environnement, notamment par les caractéristiques parentales et familiales, comme le souligne Nader-Grosbois (2016). Cependant, cette influence dépasse le cadre familial, en incluant également celle des pairs, des enseignant·e·s ou des éducateur·trice·s spécialisé·e·s (Hartas, 2022).

En appliquant le modèle de Nader-Grosbois (2016) à la littérature scientifique sur les élèves avec une DV, il est possible d'explorer le lien spécifique entre les CSE et la DV (Roe, 2019). Quant aux prérequis, des études soulignent des difficultés dans l'acquisition et le maintien de

l'attention conjointe (Bigelow, 2003 ; Tadić et al., 2009 ; Urqueta Alfaro et al., 2018), ainsi que dans la reconnaissance des émotions exprimées par autrui (Dyck et al., 2004 ; Minter et al., 1991). Or, l'attention conjointe et la reconnaissance des émotions, qui reposent sur la coordination de plusieurs sens (Battich et al., 2020), peuvent être soutenues chez les élèves avec une DV par des indices auditifs et kinesthésiques (p. ex., les variations sonores, les courants d'air, l'écholocalisation) (Bigelow, 2003 ; Dyck et al., 2004). Au niveau du traitement de l'information sociale, les élèves avec une DV peuvent rencontrer des difficultés dans la théorie de l'esprit (Brambring et Asbrock, 2010; Green et al., 2004; McAlpine et al., 1995; Pring et al., 1998), la pragmatique de la communication (James et Stojanovik, 2007; Mosca et al., 2015; Pijnacker et al., 2012; Tadić et al., 2010), la résolution des problèmes sociaux (McAlpine et al., 1995; Pring et al., 1998), l'autorégulation et les fonctions exécutives (Heyl et Hintermair, 2015; Setti et al., 2022). Toutefois, ces difficultés sont susceptibles d'être récupérées chez les élèves avec une DV au cours de leur développement grâce aux stratégies de compensation (p. ex., l'utilisation du langage intérieur pour réguler ses propres émotions ; Pérez Pereira et Conti-Ramsden, 2020 ; Peterson et al., 2000). Au niveau des interactions sociales, les élèves avec une DV peuvent passer plus de temps seuls et avoir moins d'interactions sociales que leurs pairs sans DV (Cappagli et al., 2018 ; Caron et al., 2021 ; Celeste, 2006). Des comportements stéréotypés (Molinaro et al., 2020 ; Molloy et Rowe, 2011), similaires à ceux des enfants autistes (Pring, 2004), sont parfois observés. Cette similarité alimente le débat sur la prévalence de l'autisme parmi les élèves avec une DV (Brambring, 2011 ; Fazzi et al., 2019). Toutefois, ces comportements peuvent résulter de mécanismes socio-cognitifs différents, être fonctionnels et adaptatifs (p. ex., le balancement aide à la perception du corps dans l'espace) et se manifester moins fréquemment avec le temps (Brambring, 2011 ; Pérez Pereira et Conti-Ramsden, 2020). Au niveau de l'adaptation sociale et de la perception sociale de soi, des facteurs tels que l'âge, la sévérité de la DV et l'indépendance en orientation et mobilité semblent jouer un rôle clé (Augustad et Elmer, 2017 ; Papadopoulos et al., 2011). En même temps, l'environnement, potentiellement marqué par des barrières structurelles (p. ex., une cour de récréation inaccessible) ou attitudinales (p. ex., des moqueries de la part des pairs), influence également l'adaptation sociale (Roe, 2019).

En conclusion, bien que les élèves avec une DV rencontrent des difficultés, il est important de reconnaître leur potentiel d'apprentissage, leur capacité à développer des stratégies de compensation, ainsi que l'influence de l'environnement, susceptible de favoriser ou d'entraver le développement des CSE (Roe et Webster, 2002). Cette dynamique est au cœur de l'approche vygotkienne en pédagogie spécialisée, qui est présentée ci-dessous (Vygotsky et al., 1929/1993).

Théorie de l'enseignement-apprentissage des compétences socio-émotionnelles

Approche vygotkienne en pédagogie spécialisée

Cette approche, décrite dans *Fundamentals of defectology* (Vygotsky et al., 1929/1993), repose sur plusieurs thèses théoriques ayant des applications pratiques (Barisnikov et Petitpierre, 1994). Premièrement, la personne prime sur la déficience. En ce sens, l'intérêt doit être porté sur les réactions cognitives et comportementales des élèves avec une DV, plutôt que sur la DV elle-même (Vygotsky et al., 1929/1993). Deuxièmement, le développement d'un enfant avec déficience n'est pas diminué ou en retard, mais structurellement différent. Par conséquent, il est inapproprié de considérer de manière arithmétique qu'un enfant avec une DV a quelque chose en moins, car sa trajectoire de développement est différente (Vygotsky et al., 1929/1993). Troisièmement, il est nécessaire de penser en matière de processus différents. Par

exemple, « lire avec la main, comme le font les enfants aveugles, et lire avec les yeux sont des processus psychologiques différents, même s'ils remplissent la même fonction culturelle dans le comportement de l'enfant » (Vygotsky et al., 1929/1993, p. 43, trad. libre). Quatrièmement, la pédagogie spécialisée est confrontée à des processus de développement qui sont infiniment différents. En ce sens, le développement socio-émotionnel de l'enfant avec une DV se fera « d'une autre manière, par un autre chemin, par d'autres outils » (Vygotsky et al., 1929/1993, p. 34, trad. libre) (p. ex., le développement de l'attention conjointe par des indices auditifs et kinesthésiques). Cinquièmement, le rôle dualiste de la déficience est souligné : « d'une part, la déficience signifie... une limitation... dans le développement ; d'autre part, elle stimule un progrès accru... précisément parce qu'elle crée des difficultés » (Vygotsky et al., 1929/1993, p. 32, trad. libre). Enfin, et sixièmement, est mis en avant le processus de compensation. Il ne s'agit pas d'effacer la DV, mais de compenser les difficultés qu'elle peut engendrer. Ainsi, le rôle de l'enseignant·e ou de l'éducateur·trice spécialisé·e est de trouver des outils « symboliques différents qui conservent le même contenu » (Vygotsky et al., 1929/1993, p. 85, trad. libre) (p. ex., des pictogrammes en relief à la place des images, l'écriture en braille à la place des lettres écrites, l'utilisation d'indices auditifs et kinesthésiques pour la reconnaissance des émotions). La réussite de ce processus dépend de la relation entre la sévérité de la déficience et les outils, ou stratégies de compensation, que l'environnement met à la disposition de l'enfant avec une DV. En ce sens, « le développement, compliqué par une déficience, représente toujours et en toutes circonstances un processus créatif » (Vygotsky et al., 1929/1993, p. 34, trad. libre), auquel les enseignant·e·s et les éducateur·trice·s spécialisé·e·s participent en créant des outils, des stratégies de compensation et des situations d'*enseignement-apprentissage*.

Enseignement-apprentissage des compétences socio-émotionnelles

Selon la *Loi génétique générale du développement culturel* (Vygotskij, 1931/2009), une compétence (p. ex., orienter son regard vers les autres) émerge d'abord dans le cadre d'interactions sociales avant d'être intériorisée par l'enfant. Dans le contexte scolaire, cette intériorisation se réalise dans des situations d'*enseignement-apprentissage* — traduction du « mot russe *obuchenie* qui désigne un processus à double face, dont l'une fait effectivement référence à l'apprentissage (un changement dans les processus psychologiques et les connaissances de l'enfant), tandis que l'autre concerne l'organisation de l'environnement par l'adulte » (Cole, 2009, p. 292, trad. libre). En ce sens, l'acquisition d'une compétence (p. ex., orienter son regard vers les autres) se fait en deux étapes simultanées. Premièrement, l'enfant a une certaine *expérience vécue* (Barrs, 2021 ; Marchand et al., 2023), qui l'amène à intérioriser et à réfracter la compétence de manière personnelle. Pour le motiver à apprendre cette compétence, il est possible d'agir sur cette *expérience vécue* (p. ex., si l'élève aime le chant, raconter l'histoire de son chanteur préféré apprenant à orienter son regard vers les autres pour réussir ses concerts pourrait être motivant). Ainsi, personnaliser l'*enseignement-apprentissage* en fonction des intérêts des élèves avec une DV est essentiel (Cong-Lem, 2022). Deuxièmement, l'intériorisation se produit lorsque l'*enseignement-apprentissage* se situe dans la *zone de développement prochain* de l'élève, c'est-à-dire entre la résolution autonome de problèmes et celle qui se fait sous la guidance d'un adulte ou de pairs plus compétents (Barrs, 2021). À cette fin, van Eijden et al. (2023) recommandent de proposer des activités partagées pour permettre à l'élève avec une DV d'effectuer l'intériorisation. Enfin, dans la situation d'*enseignement-apprentissage*, l'accent est mis sur l'interaction sociale et sur l'utilisation d'outils ou de stratégies de compensation. En ce qui concerne l'interaction sociale, l'enseignant·e ou l'éducateur·trice spécialisé·e guidera l'enfant par étayage, puis par estompage du soutien, permettant ainsi à l'élève de gagner en autonomie (Bodrova et Leong, 2012). Quant

aux outils et stratégies de compensation (p. ex., des pictogrammes tactiles, des bandes audios ou des stratégies spécifiques), il faut les mobiliser pour favoriser le processus de compensation des difficultés engendrées par la DV (Barrs, 2021).

Cet exemple montre comment l'acquisition d'une compétence (p. ex., orienter son regard vers les autres) peut être encouragée. Cette compétence est acquise de manière fortuite par la plupart des enfants, mais elle peut représenter un défi pour les élèves avec une DV, comme le montrent de nombreuses interventions d'*enseignement-apprentissage* à cet égard (Jindal-Snape, 2004, 2005b, 2005a ; Jindal-Snape et al., 1998 ; Raver, 1987). L'approche vygotkienne en pédagogie spécialisée et la description de l'*enseignement-apprentissage* des CSE fournissent aux enseignant·e·s et aux éducateur·trice·s spécialisé·e·s un cadre théorique et pratique pour aborder des situations d'*enseignement-apprentissage*. Ce cadre permet le déploiement d'outils d'évaluation et de stratégies d'*enseignement-apprentissage*, qui seront présentés dans le chapitre suivant.

Enseignement-apprentissage des compétences socio-émotionnelles aux élèves avec une déficience visuelle

Dans la pratique des enseignant·e·s ou éducateur·trice·s spécialisé·e·s, l'*enseignement-apprentissage* des CSE peut se faire de manière implicite, dans des environnements naturels (p. ex., dans le cadre de la récréation, du jeu libre, d'activités sportives ou de loisirs), ou de manière explicite lors de leçons individuelles ou en groupe. Pour les élèves avec une DV, un *enseignement-apprentissage* explicite est recommandé, car l'enseignement en milieu naturel seul peut être insuffisant (Allman et Lewis, 2014 ; Hewett et al., 2022 ; Sacks, 2014). Il est donc important de suivre deux étapes, comme le conseillent plusieurs ouvrages spécialisés dans le domaine (Roe et Webster, 2002 ; Sacks et Page, 2017) : d'abord évaluer les CSE, puis effectuer un *enseignement-apprentissage* explicite de celles-ci.

Évaluation des compétences socio-émotionnelles

L'évaluation a pour objectif de guider l'*enseignement-apprentissage* en identifiant les opportunités de développement (Whitcomb, 2018). Diverses méthodes peuvent être utilisées pour évaluer les CSE, telles que les observations systématiques, les scénarios de résolution de problèmes sociaux et les échelles d'évaluation du comportement (Whitcomb, 2018). Parmi ces outils, les échelles d'évaluation du comportement sont peu coûteuses en temps et faciles à utiliser par différents observateurs (Whitcomb, 2018). Des échelles spécifiques ont été développées pour les élèves avec une DV : le *Social Skills Assessment Tool for Children with Visual Impairments: Revised* (Sacks, 2014) et le *Social Competence Assessment* (Loumiet et Levack, 1992). Sacks (2014) recommande de privilégier des outils ayant de bonnes qualités psychométriques, même s'ils ne sont pas spécifiquement conçus pour la DV. En ce sens, la revue systématique de Cordier et al. (2015) met en avant le *Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning*, récemment traduit en français (Elliott et Gresham, 2021). Enfin, dans une approche complémentaire à l'évaluation standardisée appelée évaluation dynamique (Bodrova et Leong, 2012 ; Haywood et Lidz, 2006), le protocole *Social Thinking® Dynamic Assessment Protocol* a été identifié (Norris, 2018). Cette méthode d'évaluation, qui implique une participation active de l'évaluateur·trice en tant qu'assistant·e, permet de saisir les compétences qui sont en émergence chez les élèves (Barrs, 2021).

Enseignement-apprentissage des compétences socio-émotionnelles

En dehors des leçons explicites sur les CSE, plusieurs approches peuvent être envisagées. Premièrement, il est important de favoriser les interactions entre les élèves avec et sans DV pendant la récréation, les activités extrascolaires, les clubs sportifs ou les loisirs (Sacks, 2014). Deuxièmement, l'intégration des CSE dans les routines quotidiennes, telles que les salutations, les excuses et la résolution des conflits, peut encourager leur apprentissage et leur transfert dans différents environnements (Sacks et Page, 2017). Troisièmement, il est important de promouvoir une compréhension mutuelle entre les élèves avec et sans DV, en expliquant les défis spécifiques associés à la DV lors d'ateliers de sensibilisation. Enfin, il est important d'éviter « un “sur-étayage” en engageant beaucoup plus de conversations, en posant plus de questions et en exigeant plus d'actions » (Roe et Webster, 2002, p. 200, trad. libre). En effet, un soutien excessif pourrait entraver des possibilités d'apprentissage et de développement pour les élèves avec une DV (van Eijden et al., 2023).

Dans les leçons explicites, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre. Le contenu de ces activités peut s'inspirer du *Expanded Core Curriculum* (Allman et Lewis, 2014) ou de programmes d'apprentissage socio-émotionnel pour élèves sans DV (DiPerna et al., 2015). La liste suivante propose des stratégies d'*enseignement-apprentissage* des CSE :

- L'**audiodescription** consiste à décrire les informations visuelles de l'environnement, habituellement perçues par le système visuel. Pour les CSE, il est important de fournir une audiodescription comportementale (ce qu'ils·elles font) et émotionnelle (ce qu'ils·elles ressentent) (van Eijden et al., 2023).
- La **médiation par les pairs** implique l'enseignement des CSE aux élèves avec une DV à l'aide d'un pair sans DV. Ce dernier agit comme modèle et reçoit des conseils et un soutien de la part de l'enseignant·e sur la meilleure manière d'aider ses camarades à acquérir les CSE (Sacks, 2014).
- Les **jeux de rôles** simulent des situations sociales réelles dans un environnement sécurisé. Ceux-ci peuvent être réalisés en classe ou en petits groupes, entre les élèves avec et sans DV. Avant de commencer, une CSE à réaliser est explicitée, les rôles sont distribués et joués, et une rétroaction sera donnée. Une discussion finale permet l'analyse de la situation jouée (Sacks, 2014).
- Les **approches audiovisuelles**, telles que l'enregistrement audio ou vidéo des interactions sociales, facilitent la discussion et l'apprentissage des CSE. Il est recommandé de développer les discussions autour des comportements verbaux, non-verbaux et émotionnels, reconnaissables au ton de la voix (Sacks et Page, 2017).
- Les **stratégies comportementales** comprennent la présentation, la démonstration et la pratique d'une CSE. De plus, il s'agit de guider l'apprenant dans la mise en pratique, en lui fournissant des rétroactions et en lui permettant la généralisation de la CSE dans des situations réelles (Sacks, 2014).
- Les **stratégies cognitivo-comportementales** consistent à expliciter « les compétences sociocognitives sous-jacentes nécessaires pour savoir quand réaliser quels types de comportements » (Sacks et Page, 2017, p. 778, trad. libre). Par l'intermédiaire de discussions, les élèves avec une DV peuvent développer des stratégies pour saisir les émotions et les perspectives des autres, ainsi que les leurs, afin de s'adapter à différents environnements (Sacks, 2014).
- Le **mentorat** par des pairs ou des adultes avec une DV permet d'aborder ouvertement la DV et le développement des CSE. Les mentors jouent un rôle de modèle positif et soutiennent le développement socio-émotionnel des élèves avec une DV (Sacks, 2014).

Conclusion

Cet article théorique part de deux constats : d'une part, la diversité des fondements théoriques des curricula pour les élèves avec une DV (Allman et Lewis, 2014 ; Hewett et al., 2022), et d'autre part, le manque d'outils pratiques pour l'évaluation et l'*enseignement-apprentissage* des CSE auprès d'élèves avec une DV (Barras et al., 2023). En ce sens, l'article théorique a poursuivi trois objectifs. Premièrement, d'un point de vue théorique, explorer le lien spécifique entre les CSE et la DV. Deuxièmement, d'un point de vue théorique, proposer une théorie générale de l'*enseignement-apprentissage* des CSE pour les élèves avec une DV. Troisièmement, d'un point de vue pratique, proposer des outils d'évaluation et stratégies d'*enseignement-apprentissage* des CSE pour les élèves avec une DV.

En se référant au *modèle heuristique intégré des compétences sociales* de (Nader-Grosbois, 2016), les résultats de la littérature scientifique sur les CSE des élèves avec une DV ont été présentés. Ceux-ci mettent en évidence des difficultés potentielles, liées à des facteurs personnels, qui peuvent être surmontées au fil du développement, ainsi que des barrières structurelles et attitudinales présentes dans l'environnement. Compte tenu des difficultés, l'importance de reconnaître le potentiel d'apprentissage des CSE et de développement de stratégies de compensation chez les élèves avec une DV a été soulignée. D'un point de vue théorique, en s'appuyant sur Vygotsky et al. (1929/1993), les principes suivants pour une théorie générale de l'*enseignement-apprentissage* des CSE aux élèves avec une DV ont été exposés : partir des intérêts et de l'*expérience vécue* de l'apprenant·e ; le·la guider dans sa *zone de développement prochain*, d'abord par étayage, puis par estompage ; développer des outils (p. ex. des pictogrammes tactiles, des bandes audios ou des stratégies spécifiques) permettant d'entamer le processus de compensation. D'un point de vue pratique, les volets de l'évaluation et de l'*enseignement-apprentissage* ont été abordés. Pour l'évaluation, il est recommandé d'évaluer les CSE à l'aide d'outils d'évaluation spécifiques à la DV, comme le *Social Skills Assessment Tool for Children with Visual Impairments: Revised* (Sacks, 2014), et d'outils scientifiquement validés, comme le *Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning* (Elliott et Gresham, 2021). Quant à l'*enseignement-apprentissage*, il est recommandé d'inclure des leçons d'*enseignement-apprentissage* explicite des CSE dans le plan hebdomadaire, en réalisant des activités et en utilisant plusieurs stratégies proposées (p. ex., les jeux de rôle, l'audiodescription ou les stratégies cognitivo-comportementales).

Les perspectives se dessinent sur plusieurs fronts. En matière d'évaluation, il serait pertinent de développer un protocole d'évaluation dynamique des CSE (Haywood et Lidz, 2006) spécifiquement adapté aux élèves avec une DV, inspiré de celui de Norris (2018). Concernant l'*enseignement-apprentissage*, un programme dédié aux CSE pour les élèves avec une DV est en cours d'élaboration, à l'image des programmes de *Social Emotional Learning* (Jones et al., 2017). Par ailleurs, la création de formations pour les enseignant·e·s, éducateur·trice·s spécialisé·e·s et parents sur la manière de favoriser l'apprentissage des CSE auprès des élèves avec une DV serait souhaitable (van Eijden et al., 2023). Ces initiatives, combinées à des actions visant à rendre l'environnement accessible, pourraient améliorer l'*enseignement-apprentissage* des CSE aux élèves avec une DV. Ainsi, les élèves avec une DV pourraient expérimenter réussites et échecs dans les interactions sociales, ce qui favoriserait leur développement socio-émotionnel et leur pleine participation à la vie sociale.

Références

- Allman, C. B., et Lewis, S. (2014). *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. AFB Press.
- Augestad, L. B., et Elmer, S. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. *Cogent Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1319652>
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. Wiley.
- Barisnikov, K., et Petitpierre, G. (1994). *Défectologie et déficience mentale : Vygotsky*. Delachaux et Niestlé.
- Barras, A., Diacquenod, C., Caron, V., et Ruffieux, N. (2023). L'évaluation et l'enseignement des compétences socio-émotionnelles aux élèves avec déficience visuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13 (02), 38-44. <https://doi.org/10.57161/R2023-02-06>
- Barrs, M. (2021). *Vygotsky the teacher: A companion to his psychology for teachers and other practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203046>
- Battich, L., Fairhurst, M., et Deroy, O. (2020). Coordinating attention requires coordinated senses. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27 (6), 1126-1138. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01766-z>
- Beauchamp, M. H., et Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259-275. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000142>
- Bodrova, E., et Leong, D. H. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Boettcher, L., et Dammeyer, J. (2016). *Development and learning of young children with disabilities: A vygotskian perspective*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39114-4>
- Brambring, M. (2011). Response to Hobson's letter: Congenital blindness and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1595-1597. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1294-x>
- Brambring, M., et Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1002-2>
- Cappagli, G., Finocchietti, S., Baud-Bovy, G., Badino, L., D'Ausilio, A., Cocchi, E., et Gori, M. (2018). Assessing social competence in visually impaired people and proposing an interventional program in visually impaired children. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 10 (4), 929-935. <https://doi.org/10.1109/TCDS.2018.2809487>
- Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M. A., et Ruffieux, N. (2023). Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: A systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117 (2). <https://doi.org/10.1177/0145482X231167150>
- Caron, V., Ruffieux, N., Diacquenod, C., et Melloul, V. (2021). L'évolution des comportements sociaux d'enfants d'âge préscolaire avec déficience visuelle : Un projet pilote au jardin d'enfants inclusif du Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV). *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 44-53.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(2), 75-90. <https://doi.org/10.1177/0145482x0610000203>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., et Durlak, J.

- (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/CDEV.13968>
- Cole, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering vygotsky's theory of development in relation to formal education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(4), 291-295. <https://doi.org/10.1080/10749030902795568>
- Cong-Lem, N. (2022). The relation between environment and psychological development: Unpacking vygotsky's influential concept of perezhivanie. *Human Arenas*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/S42087-022-00314-6/FIGURES/1>
- Cordier, R., Speyer, R., Chen, Y.-W., Wilkes-Gillan, S., Brown, T., Bourke-Taylor, H., Doma, K., et Leicht, A. (2015). Evaluating the psychometric quality of social skills measures: A systematic review. *PLoS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132299>
- DiPerna, J. C., Lei, P., Bellinger, J., et Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) primary version. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 30 (1), 123-141. <https://doi.org/10.1037/SPQ0000079>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M., et Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: Do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(4), 789–800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x>
- Elliott, S. N., et Gresham, F. M. (2021). *Manuel SSIS SEL — Apprentissage socio-émotionnel. Évaluation à 360° des compétences socio-émotionnelles (ECPA)*. Pearson France.
- Fazzi, E., Micheletti, S., Galli, J., Rossi, A., Gitti, F., et Molinaro, A. (2019). Autism in Children With Cerebral and Peripheral Visual Impairment: Fact or Artifact? *Seminars in Pediatric Neurology*, 31, 57–67. <https://doi.org/10.1016/J.SPEN.2019.05.008>
- Fernyhough, C. (2008). Getting vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28(2), 225–262. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2007.03.001>
- Green, S., Pring, L., et Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.1348/026151004772901087>
- Hartas, D. (2022). A sociological perspective on social development. In P. K. Smith et C. H. Hart (Éds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (p. 119–134). Wiley-Blackwell.
- Haywood, H. C., et Lidz, C. S. (2006). Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. In *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607516>
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., James, L., Brydon, G., Chattaway, T., Cobb, R., Keil, S., Raisanen, S., Sutherland, C., et Taylor, J. (2022). *Curriculum Framework for children and young people with Vision Impairment (CFVI): Defining specialist skills development and best practice support to promote equity, inclusion and personal agency*. RNIB.

- Heyl, V., et Hintermair, M. (2015). Executive function and behavioral problems in students with visual impairments at mainstream and special schools. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109 (4), 251–263. <https://doi.org/10.1177/0145482x1510900402>
- Huurre, T., et Aro, H. (2000). The psychosocial well-being of finnish adolescents with visual impairments versus those with chronic conditions and those with no disabilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(10), 625–637. <https://doi.org/10.1177/0145482x0009401003>
- James, D. M., et Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: care, health and development*, 33(1), 4-10. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2214.2006.00621.X>
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(8), 470-483. <https://doi.org/10.1177/0145482x0409800803>
- Jindal-Snape, D. (2005a). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(8), 486-498. <https://doi.org/10.1177/0145482x0509900805>
- Jindal-Snape, D. (2005b). Use of feedback from sighted peers in promoting social interaction skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(7), 403-412. <https://doi.org/10.1177/0145482x0509900703>
- Jindal-Snape, D., Kato, M., et Maekawa, H. (1998). Using self-evaluation procedures to maintain social skills in a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(5), 362-366. <https://doi.org/10.1177/0145482x9809200517>
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., et Stickle, L. (2017). *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside & Across 25 leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*.
- Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91(3), 236–244. <https://doi.org/10.1177/0145482x9709100309>
- Krokmark, U., et Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(4), 213–225. <https://doi.org/10.1177/0145482x0109500403>
- Loumiet, R., et Levack, N. (1992). *Independent living: A curriculum with adaptations for students with visual impairments, vol. 1: Social competence*. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Marchand, M.-C., Bouchard, C., et Robert-Mazaye, C. (2023). Le concept de perezhivanie pour étudier la complexité des interactions entre l'enfant et l'environnement socioculturel. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 7(1), 11–23. <https://doi.org/10.51657/RIC.V7I1.52002>
- McAlpine, L. M., Moore, C. L., et LM McAlpine, C. M. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89 (4 I), 349–358. <https://doi.org/10.1177/0145482x9508900408>
- Minter, M. E., Hobson, R. P., et Pring, L. (1991). Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(10), 411-415. <https://doi.org/10.1177/0145482x9108501007>
- Molinaro, A., Micheletti, S., Rossi, A., Gitti, F., Galli, J., Merabet, L. B., et Fazzi, E. M. (2020). Autistic-Like Features in Visually Impaired Children: A Review of Literature and Directions for Future Research. *Brain sciences*, 10(8), 1–17.

<https://doi.org/10.3390/brainsci10080507>

- Molloy, A., et Rowe, F. J. (2011). Manneristic behaviors of visually impaired children. *Strabismus*, 19(3), 77-84. <https://doi.org/10.3109/09273972.2011.600417>
- Mosca, R., Kritzinger, A., et van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *The South African Journal of Communication Disorders*, 62(1), E1-E10. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v62i1.119>
- Nader-Grosbois, N. (2016). D'un modèle intégré des compétences sociales vers l'évaluation et l'intervention en déficience intellectuelle. In *Expertise Collective Déficiences Intellectuelles : Évaluations et prise en charge* (INSERM, p. 727-765). EDP Sciences.
- Norris, S. C. (2018). *Identifying social deficits using the social thinking dynamic assessment protocol*. Valdosta State University.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., et Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (3), 1086-1096. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.021>
- Pérez Pereira, Miguel., et Conti-Ramsden, Gina. (2020). *Language development and social interaction in blind children*. Routledge.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., et Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431-447. <https://doi.org/10.1348/026151000165788>
- Pijnacker, J., Vervloed, M. P. J., et Steenbergen, B. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1500-5>
- Preisler, G. M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17(2), 65-90. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00680.x>
- Pring, L. (2004). *Autism and blindness: Research and reflections*. Wiley.
- Pring, L., Dewart, H., et Brockbank, M. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(11), 754-768. <https://doi.org/10.1177/0145482x9809201104>
- Raver, S. A. (1987). Training blind children to employ appropriate gaze direction and sitting behavior during conversation. *Education and treatment of Children*, 10(3), 237-246.
- Roe, J. (2019). Social-emotional aspects of visual impairment: A practitioner's perspective. In J. Ravenscroft (Éd.), *The Routledge Handbook of Visual Impairment* (p. 291-305). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315111353-19>
- Roe, J., et Webster, A. (2002). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.
- Runjić, T., Prcić, A. B., et Alimović, S. (2015). The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 51(2), 64-76.
- Sacks, S. Z. (2014). Social interaction. In C. B. Allman et S. Lewis (Éds.), *ECC Essentials: Teaching The Expanded Core Curriculum* (p. 324-359). AFB Press.
- Sacks, S. Z., et Page, B. (2017). Social Skills. In M. C. Holbrook, Tessa. McCarthy, et C. Kamei-Hannan (Éds.), *Foundations of education, third edition, volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (p. 753-803). AFB Press.
- Salleh, N. M., Jelas, Z. M., et Zainal, K. (2011). Assessment of social skills among visually impaired students. *International Journal of Learning*, 17(12), 89-98.

- <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i12/47405>
- Setti, W., Cuturi, L. F., Engel, I., Picinali, L., et Gori, M. (2022). The influence of early visual deprivation on audio-spatial working memory. *Neuropsychology*, 36(1), 55–63. <https://doi.org/10.1037/NEU0000776>
- Silverman, A. (2023). On “Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: A systematic review”. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(4), 266-267. <https://doi.org/10.1177/0145482X231188881>
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., et Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: Neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 333. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00333>
- Tadić, V., Pring, L., et Dale, N. (2009). Attentional processes in young children with congenital visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 311–330. <https://doi.org/10.1348/026151008X310210>
- Tadić, V., Pring, L., et Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2009.02200.X>
- Urqueta Alfaro, A., Morash, V. S., Lei, D., et Orel-Bixler, D. (2018). Joint engagement in infants and its relationship to their visual impairment measurements. *Infant Behavior and Development*, 50, 311–323. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.05.010>
- van Eijden, A., van den Broek, E., et Sterkenburg, P. (2023). *All children play! Parents and their child with a visual impairment*. Bartiméus.
- Vissers, C. T. W. M., Tomas, E., et Law, J. (2020). The emergence of inner speech and its measurement in atypically developing children. *Frontiers in Psychology*, 11, 496530. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00279/BIBTEX>
- Vygotskij, L. S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti.
- Vygotsky, L. S. (2019). The problem of the environment in pedology. In *Foundations of pedology* (Vol. 1, p. 65–84). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0528-7_4
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W., et Carton, A. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology, Volume 2*. Springer Science & Business Media.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.
- Whitcomb, S. A. (2018). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Taylor & Francis.