

Programme élargi pour enfants et adolescents avec déficience visuelle en Suisse



Équipe d'auteurs

Dr Fabian Winter, professeur d'éducation en cas de déficience visuelle, HfH Zurich

Viktoria Albert, chercheuse junior, HfH Zurich

Institut de recherche

Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

Case postale 5850

CH-8050 Zurich

T +41 (0)44 317 11 11

info@hfh.ch

www.hfh.ch

Commanditaire

Union centrale suisse pour le bien des aveugles UCBA

Direction de l'étude : Dre Vivianne Visschers

Chemin des Trois-Rois 5bis

CH-1005 Lausanne

T +41 (0)21 345 00 50

recherche@ucba.ch

www.ucba.ch/recherche

Citation proposée

Winter, F. & Albert, V. (2026). **Programme élargi pour enfants et adolescents avec déficience visuelle**. Zurich & Lausanne : Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH) & Union centrale suisse pour le bien des aveugles UCBA.

Illustrations

Samuel Jordi

sajo.ch

Photos

Daniel Winkler

www.danielwinkler.ch

Mise en page

sags GmbH

www.sags.ch

Table des matières

4	Remerciements
9	Avant-propos
11	Partie I : Contexte
12	Introduction
16	Terminologie
20	Apprentissages et déficience visuelle
22	Éducation précoce spécialisée et éducation de la petite enfance
25	Éducation inclusive
27	Structure
38	Partie II : Les onze domaines d'apprentissage
39	1 Promotion de la perception et construction des concepts (PPC)
52	2 Communication (C)
66	3 Basse vision (BV)
79	4 Braille (B)
96	5 Technologies d'accès (TA)
116	6 Orientation et mobilité (OM)
134	7 Activités de la vie journalière (AVJ)
146	8 Interaction sociale (IS)
156	9 Autodétermination, identité et participation (AIP)
164	10 Jeu, loisirs et promotion de l'activité physique (JLP)
172	11 Planification professionnelle et de vie (PPV)
179	Partie III : L'évaluation des besoins (E-PEDV)
180	Introduction et contexte du E-PEDV
188	Évaluation des besoins (E-PEDV)
204	Explications relatives à l'E-PEDV
210	Indicateurs E-PEDV
253	Partie IV : Informations complémentaires
254	Bibliographie
260	Annexe

Remerciements

La mise en œuvre de ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien financier et la confiance de nombreux cantons et institutions. L'UCBA et l'équipe d'auteurs souhaitent remercier ici de tout cœur les organisations suivantes :

Cantons, fonds et autres institutions publiques (par ordre alphabétique) :

- Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH)
- Canton de Glaris
- Canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures
- Canton de Berne
- Canton de Genève
- Canton des Grisons
- Canton de Schaffhouse
- Canton de Schwyz
- Canton de St-Gall
- Canton du Tessin, fonds Graziano Papa
- Canton d'Uri
- Canton de Zurich
- Fonds de la loterie du canton de Thurgovie
- Ville de Zurich (grâce au soutien de la Schule Fokus Sehen)
- Stiftung OdA Gesundheit und Soziales im Kanton Solothurn
- Swisslos canton d'Argovie

SWISSLOS
Kanton Aargau

Thurgau 
Lotteriefonds

Organisations membres de l'UCBA :

- Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen
- obvita
- Stiftung Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung

- Stiftung Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen
- Stiftung Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde
- Stiftung visoparents
- Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana

Nous remercions les nombreuses collègues et les nombreux collègues du domaine de la vision qui ont participé au développement du programme. Nous adressons des remerciements particuliers aux expertes et experts qui ont accompagné et soutenu le projet sur le plan professionnel dans le cadre de plusieurs discussions de groupe :

- **Thomas Fischer**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Françoise Gay Truffer**, Les Marmettes – Fondation Romande SourdAveugles (FRSA), Valais
- **Peter Hänggli**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basel
- **Christine Hofstetter**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Thomas Imhof**, Visiopädagogischer Dienst Lucerne
- **Julian Iriogbe**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, Saint-Gall
- **Caren Kamerzin**, Centre de compétences pour déficits visuels (CCDV), Genève
- **Karin Kürsteiner**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurich
- **Carmen Lauber**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Manuela Leiste**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurich
- **Valérie Melloul**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Lukas Riedo**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Astrid Schimmel**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Bâle
- **Gisela Spiegel**, Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Soleure (ancienne collaboratrice), Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA)

- **Alexander Wyssmann**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne

Nous tenons également à remercier les professionnelles et professionnels du domaine de la vision qui ont apporté leur expertise dans le cadre de la consultation en ligne par questionnaire et ont contribué au développement du programme grâce à leurs retours différenciés :

- **Chloé Aguet**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Petra Aldridge**, Schweizerische Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte (SbS) et Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Bâle
- **Vivian Aldrige**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Bâle
- **Alessio Barass**, Université de Fribourg
- **Mirko Baur**, deafblind inclusion – Schweizer Fachdienst für angeborene Hörseh-Behinderung und Taubblindheit
- **Barbara Fischer**, Fachstelle Fokus Plus, Soleure
- **Jasmin Föhner**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Claudia Friedli**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Lucia Furrer-Odermatt**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Daniela Hedinger**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovie
- **Brigit Hintermann**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Eliane Hollenstein**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Siegfried Jäger**, Visiopädagogischer Dienst Lucerne
- **Karin Lehninger**, Low Vision Zentrum für sehbehinderte Kinder und Jugendliche, Zurich
- **Elzbieta Lobacz**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Isabelle Magnenat**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne

- **Alexandra Marxer**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, Saint-Gall
- **Margrit Meier**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovie
- **Stefanie Müller**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Viola Oser**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne (ancienne collaboratrice)
- **Nurit Oswald**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurich
- **Paolo Pasinelli**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Philipp Penner**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurich
- **Mathias Rackl**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Simone Salzmann**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurich
- **Sibylle Schelker**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovie
- **Ulrike Schnittker**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurich
- **Rebekka Scholl**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne
- **Roberta Sonvico**, Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Fritz Steiner**, IRLLEN Centre Suisse
- **Brigitte Suter**, Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Bâle
- **Fabienne Sypowski**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Lucia Trampenau**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Stephanie Uher**, Stiftung visoparents, Zurich et Zoug
- **Sarah Wabnitz**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Bâle et Fachhochschule Nordwestschweiz (FNHW)

Nous adressons également nos remerciements aux responsables de la Commission de pédagogie spécialisée de l'UCBA, qui ont rendu le projet possible et l'ont accompagné et soutenu :

- **Carmelina Castellino**, Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Berne (Présidente de la Commission)
- **Sarah Altermatt**, Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Bâle
- **Raphaëlle Bertrand**, Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Vaud
- **Michaela Blum**, Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Soleure
- **Siegfried Jäger**, Visiopädagogischer Dienst Lucerne
- **Urs Kappeler**, Stiftung visoparents, Zurich et Zoug
- **Barbara Keller**, Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zurich
- **Margrit Meier**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovie
- **Petra Persello-Stokkel**, Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Argovie (ancienne collaboratrice)
- **Rosa Piller**, Stiftung Les Buissonnets, Fribourg
- **Katinka Probst**, Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zoug
- **Barbara Roux**, Schule Fokus Sehen (SFS), Zurich
- **Petra Van Kesteren**, obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, Saint-Gall

Enfin, nous souhaitons remercier toutes celles et tous ceux qui ne sont pas mentionnés nommément ici, mais qui ont soutenu le projet par des échanges professionnels, des conseils ou un soutien organisationnel.

Avant-propos

Dre Vivianne Visschers, responsable de la recherche UCBA

« Aide-moi à le faire moi-même » – Maria Montessori

Lers humains apprennent par la perception. Dès la naissance, nous explorons notre environnement avec nos sens. Nous recueillons des informations ciblées, observons nos semblables et communiquons avec eux. La perception visuelle revêt une importance centrale. Tout dysfonctionnement de la vue perturbe l'apprentissage. Il faut rendre la communication et les informations accessibles autrement.

Les enfants et les adolescents veulent et peuvent apprendre énormément. Ils absorbent comme des éponges les informations qui leur sont proposées, consciemment et inconsciemment. Comme chacun le sait, tout ce que l'on a appris dans l'enfance constitue une plus-value pour l'avenir. À cet âge, l'apprentissage est également beaucoup plus facile et plus rapide. En outre, les connaissances et les compétences acquises, comme le notait déjà Maria Montessori, renforcent la confiance en soi, puisqu'elles permettent aux enfants et aux adolescents d'agir avec l'autonomie qui correspond à leur âge.

Ces constatations sont bien entendu aussi valables pour les enfants et les adolescents atteints de déficience visuelle ou à la fois visuelle et auditive. Pour eux également, il est décisif d'apprendre le plus tôt possible, en fonction de leur âge, à agir de manière autonome. Ils ont besoin de connaissances et de compétences supplémentaires pour réussir à l'école et plus tard dans leur profession et pour pouvoir mener une vie inclusive. Ces atouts non seulement améliorent la qualité de vie des personnes concernées et favorisent une communauté diversifiée, mais contribuent aussi à alléger les coûts sociaux à long terme.

La commission UCBA de pédagogie spécialisée s'engage depuis longtemps à l'échelle nationale en faveur d'un programme élargi pour les enfants et les adolescents atteints de déficience visuelle. Elle souhaite non seulement favoriser le bien-être des enfants et des adolescents concernés, mais en même temps offrir un cadre de qualité pour les institutions suisses de formation dans le domaine de la vue.

C'est pour ces raisons que l'UCBA a décidé en 2023 de lancer le projet de recherche et de développement « Programme élargi déficience visuelle » (PEDV). La combinaison de connaissances scientifiques et d'une recherche participative avec des expertes et des experts s'est révélée extrêmement précieuse : des résultats de recherche nationaux et internationaux ont fourni la base de la structure du programme et de ses domaines de formation. Simultanément, des spécialistes du domaine de la vue ont apporté leur vaste expérience pratique et leur connaissance du travail avec des personnes atteintes de déficience visuelle ou à la fois visuelle et auditive. Cette approche a confirmé une fois de plus que « l'union fait la force », non seulement en termes de quantité, mais aussi de diversité.

J'ai été particulièrement impressionnée par la manière dont l'équipe de recherche, composée du Pr Dr Fabian Winter et de Viktoria Albert, a recueilli, structuré et intégré les multiples contributions venant de différentes sources. Le résultat est très convaincant : un plan d'études fondé sur des résultats scientifiques et proche de la pratique, qui inclut une méthode de détermination des besoins individuels de chaque élève.

Avec le PEDV, on dispose maintenant d'un instrument solide dont il faudrait viser la mise en œuvre systématique dans le système suisse de formation. L'UCBA et les institutions de formation dédiées au domaine de la vue espèrent obtenir le soutien et la collaboration d'autres institutions de formation et autorités afin que ce programme puisse être proposé à tous les enfants et à tous les adolescents de Suisse atteints de déficience visuelle ou à la fois visuelle et auditive.



Partie I : Contexte

12	Introduction
16	Terminologie
20	Apprentissages et déficience visuelle
22	Éducation précoce spécialisée et éducation de la petite enfance
25	Éducation inclusive
27	Structure



Introduction

Tout apprentissage débute avec l'acquisition de nouvelles compétences. Chez les enfants et adolescents et adolescentes dont l'apprentissage n'est que peu ou pas fondé sur l'utilisation d'informations visuelles, cette acquisition peut être entravée. Les processus de développement de la petite enfance, l'organisation de l'enseignement, les moyens didactiques ainsi que les interactions sociales sont en grande partie fondés sur l'utilisation d'informations visuelles.

Afin que les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle puissent bénéficier d'un accès équitable à l'éducation, des environnements d'apprentissage accessibles sont nécessaires, tout comme le développement ciblé de compétences spécifiques. Ces compétences constituent souvent la condition préalable à l'appropriation même des contenus du programme ordinaire. McLinden et al. (2023, p. 34) résumant cette ambivalence par la formule suivante : « Access to Learning – Learning to Access ». D'une part, l'accès à l'offre éducative doit être garanti ; d'autre part, les compétences des personnes apprenantes doivent être développées afin de permettre un apprentissage autodéterminé.

Il en résulte une mission éducative élargie, également mise en évidence dans des initiatives curriculaires internationales comparables (Allman & Lewis, 2014 ; Degenhardt & VBS, 2011/2016 ; Hewett et al., 2022) et qui se concrétise pour la première fois en Suisse sous la forme d'un Programme élargi pour les enfants et adolescents avec une déficience visuelle (PEDV).

Le PEDV vise à un équilibre entre approches universelles et spécifiques. Il associe les principes issus de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) au développement ciblé de compétences individuelles et intègre l'un des principes fondamentaux de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, art. 24), selon lequel tous les enfants et adolescents, indépendamment de leur handicap ou de leur lieu de scolarisation et d'apprentissage, ont droit à une éducation équitable.

Dans cette perspective, le PEDV se veut un instrument favorisant la participation aux processus d'apprentissage. Publié en trois versions linguistiques

(allemand, français, italien), il complète les plans d'études suisses des différentes régions linguistiques. Au-delà de la constitution d'une structure commune, une attention particulière a été portée aux spécificités linguistiques et régionales. Le programme est ainsi disponible dans un format accessible dans les trois langues.

L'ensemble des personnes apprenantes, enfants, adolescents et adolescentes et ainsi que jeunes adultes, dont les apprentissages ne sont que peu ou pas fondés sur l'utilisation d'informations visuelles, peuvent se prévaloir du PEDV. Le programme élargi concerne les apprenants présentant différentes formes de déficience visuelle, légères ou sévères – déficience visuelle d'origine cérébrale, multihandicaps ou surdicécité (se référer au chapitre [Terminologie](#) pour plus de précisions sur ces différentes notions). Il est à noter qu'aucune limite d'âge n'y a été définie précisément ; les parcours de développement et de formation varient en effet fortement en présence d'une déficience visuelle et la plupart des contenus conservent leur pertinence quelle que soit la tranche d'âge. Pour cette raison, le PEDV utilise les termes d'apprenants et apprenantes pour désigner l'ensemble des enfants, adolescents et adolescentes et jeunes adultes concernées.

Le programme élargi traite essentiellement des besoins éducatifs en lien avec une déficience visuelle. Pour les apprenants et apprenantes présentant une surdicécité, des aspects spécifiques liés à l'audition et à la double déficience sensorielle doivent également être pris en compte. Ceux-ci ne peuvent être couverts de manière exhaustive dans le cadre du présent programme ; toutefois, plusieurs domaines d'apprentissage intègrent déjà un certain nombre de thématiques en lien avec ce groupe cible (cf. notamment le domaine d'apprentissage [Communication](#)).

Le présent programme ne tient pas uniquement compte des apprenants et apprenantes, mais considère également leur entourage : leur famille, mais aussi les nombreux professionnels travaillant avec des enfants, adolescents et adolescentes avec une déficience visuelle, tels que les enseignants en pédagogie spécialisée, les professionnels de l'intervention précoce spécialisée, les spécialistes des domaines de la réadaptation ainsi que d'autres professionnels spécialisés dans l'accompagnement d'enfants et d'adolescentes présentant une déficience visuelle ou en formation dans ce

domaine. Ces professionnels travaillent souvent en équipe, par exemple avec des enseignants et enseignantes de l'école ordinaire, des logopédistes, des ergothérapeutes, des psychothérapeutes ou des psychologues scolaires.

Le PEDV se compose de quatre parties. La **partie I** introduit les bases théoriques, comme les concepts clés, les connaissances relatives à l'apprentissage en présence d'une déficience visuelle, l'éducation précoce spécialisée dans le cadre du PEDV, la compréhension de la notion d'inclusion ainsi que la présentation de la structure du présent programme. La **partie II** définit précisément les onze domaines d'apprentissage, décrit les compétences fondamentales nécessaires aux apprenants et apprenantes et définit les responsabilités des systèmes éducatifs et d'accompagnement. La **partie III** propose un outil d'estimation des besoins qui permet d'évaluer et de justifier les besoins individuels des apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle dans les domaines du soutien spécialisé et de la pédagogie spécialisée. La **partie IV** se compose d'une bibliographie ainsi que d'une annexe regroupant des compléments axés sur la pratique pour les onze domaines d'apprentissage, tels que du matériel et des outils didactiques, des indications relatives au diagnostic et diverses publications pertinentes.

Pour la première fois en Suisse, le programme élargi pour enfants et adolescents avec une déficience visuelle (PEDV) met à la disposition des parents et de l'ensemble des professionnels impliqués dans l'accompagnement une base commune de données et de références linguistiques qui va au-delà des spécificités cantonales. Il entend faciliter la communication et contribuer à la formulation et la mise en œuvre d'objectifs de formation communs.

Dans cet esprit, le programme élargi souhaite faciliter les échanges entre les professionnels et les familles quant à la manière de rendre accessibles les différentes offres d'apprentissage et d'éducation tout en développant les compétences spécifiques nécessaires.

Processus d'élaboration et de développement participatif

Le PEDV a été développé dans le cadre d'un projet coopératif entre la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH) et l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA) entre 2024 et 2026. Ont participé à ces deux années de travaux plus de 55 experts issus d'organismes de formation de toutes les régions linguistiques de Suisse, avec une longue expérience dans l'accompagnement et l'enseignement d'apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. Le processus d'élaboration a volontairement inclus plusieurs professionnels eux-mêmes atteints d'une déficience visuelle ou de cécité.

L'élaboration du programme s'est déroulée en trois phases successives et complémentaires. Dans un premier temps, une revue systématique des publications pertinentes dans le domaine de la planification éducative et de la déficience visuelle a été réalisée, constituant la base théorique du programme (02/2024–07/2024). Sur cette base, trois rencontres successives réunissant 15 experts ont permis d'élaborer la conception structurelle et thématique du programme (09/2024–02/2025). Lors d'une troisième phase, les retours de 41 professionnels de terrain ont été recueillis pour une première version du document, l'accent étant mis en particulier sur sa pertinence et son applicabilité (10/2025–12/2025).

Parallèlement aux travaux d'élaboration, la Commission de pédagogie spécialisée de l'UCBA a assuré la fonction de groupe d'accompagnement spécialisé et de principal organe consultatif pour l'équipe d'auteurs et d'autrices. Composée principalement de représentants d'organismes de formation du domaine de la déficience visuelle, la commission a contribué par son expertise à l'entier du processus de développement.

Ce programme est le résultat d'un processus hautement participatif et peut être considéré comme la synthèse consolidée d'un ensemble de savoirs professionnels.

Terminologie

La conception du handicap et les différentes notions qui y sont apparentées évoluent en permanence. Dans ce programme, nous partons de l'idée généralement admise selon laquelle le handicap résulte de l'interaction de facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui, dans une situation donnée, peuvent entraver la participation des personnes (cf. la CIF et la CDPH). Sur cette base et en accord avec la terminologie de l'UCBA, nous utilisons dans ce programme le terme de déficience visuelle (voir figure 2). On parle de déficience visuelle lorsqu'il y a une perte fonctionnelle de la perception visuelle ou d'une ou plusieurs fonctions visuelles. Ce terme générique englobe donc un éventail varié de déficiences visuelles qui, en interaction avec l'environnement physique, social ou comportemental, peut devenir un handicap.

Cette compréhension fonctionnelle du handicap peut contraster avec les systèmes de classification médico-personnels dont l'objectif premier consiste à attribuer des mesures de soutien, tels que la Classification internationale des maladies (CIM-11) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS)¹ ou la classification de la Société allemande d'ophtalmologie (DOG)². Dans ce document, nous nous basons sur la classification de l'OMS qui peut s'appliquer dans toutes les régions linguistiques suisses. Fondée principalement sur l'évaluation de l'acuité visuelle et/ou des limitations du champ visuel, elle permet d'identifier de nombreuses déficiences visuelles d'origine oculaire. Les facteurs individuels et environnementaux restent toutefois insuffisamment pris en considération. De plus, une déficience visuelle peut également exister en dehors de la zone définie par l'OMS, par exemple lorsque les informations visuelles sont traitées différemment par le cerveau.

¹ Dans la CIM-11 (version originale anglaise), l'OMS distingue six niveaux : (1) Mild Vision Impairment (acuité visuelle < 0,5), (2) Moderate Vision Impairment (acuité visuelle < 0,3), (3) Severe Vision Impairment (acuité visuelle < 0,1), (4) Blindness (acuité visuelle < 0,05), (5) Blindness (acuité visuelle < 0,02), (6) Blindness No Light Perception (cf. OMS - CIM-11, 2022).

² La DOG, pour sa part, distingue trois niveaux : (1) déficience visuelle (acuité visuelle ≤ 0,3), (2) déficience visuelle profonde (acuité visuelle ≤ 0,05) et (3) cécité (acuité visuelle ≤ 0,02) (DOG 2011, p. 2).

Les déficiences visuelles d'origine cérébrales ou corticales (DVOC), également appelées cerebral visual impairment (CVI), ont parfois des conséquences importantes sur la vision. De même, une altération de la vision est également présente chez les personnes atteintes de surdicécité³ et, dans de nombreux cas, chez les personnes présentant un multihandicap. Notamment pour ces derniers groupes, les problèmes de vision ne sont souvent pas immédiatement perceptibles et restent non diagnostiqués sur de longues périodes.

On peut établir de nombreux recouvrements entre les déficiences visuelles oculaires, la CVI, la surdicécité et les multihandicaps, ainsi que le montre la figure 1.

Dans ce document, nous utilisons le terme de « déficience visuelle » comme terme générique qui regroupe toutes les formes d'atteintes visuelles, indépendamment de leur cause (oculaire ou cérébrale), de leur degré (modéré à sévère), du mode d'acquisition (congénital ou acquis) ou de la présence simultanée de handicaps supplémentaires (au niveau de la motricité, des sens ou de la cognition). L'utilisation de ce terme doit permettre une communication simplifiée.

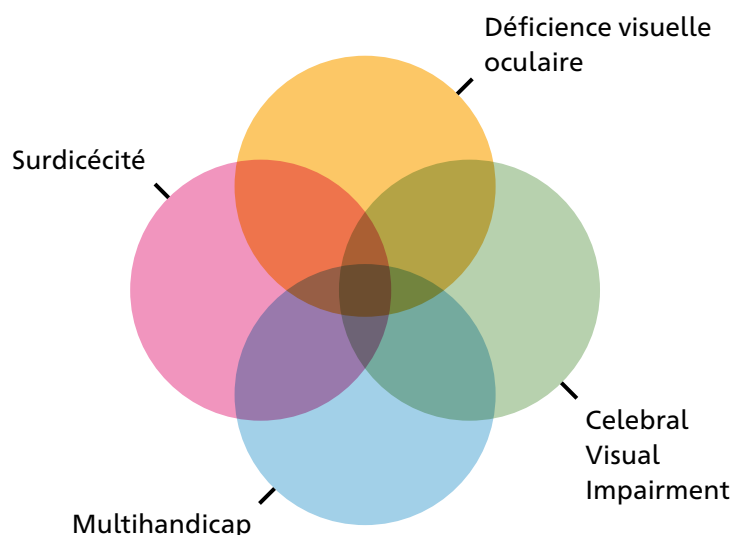


Figure 1 Les problèmes de vision peuvent être dus à une ou plusieurs causes. On constate dans la pratique de nombreux recouvrements.

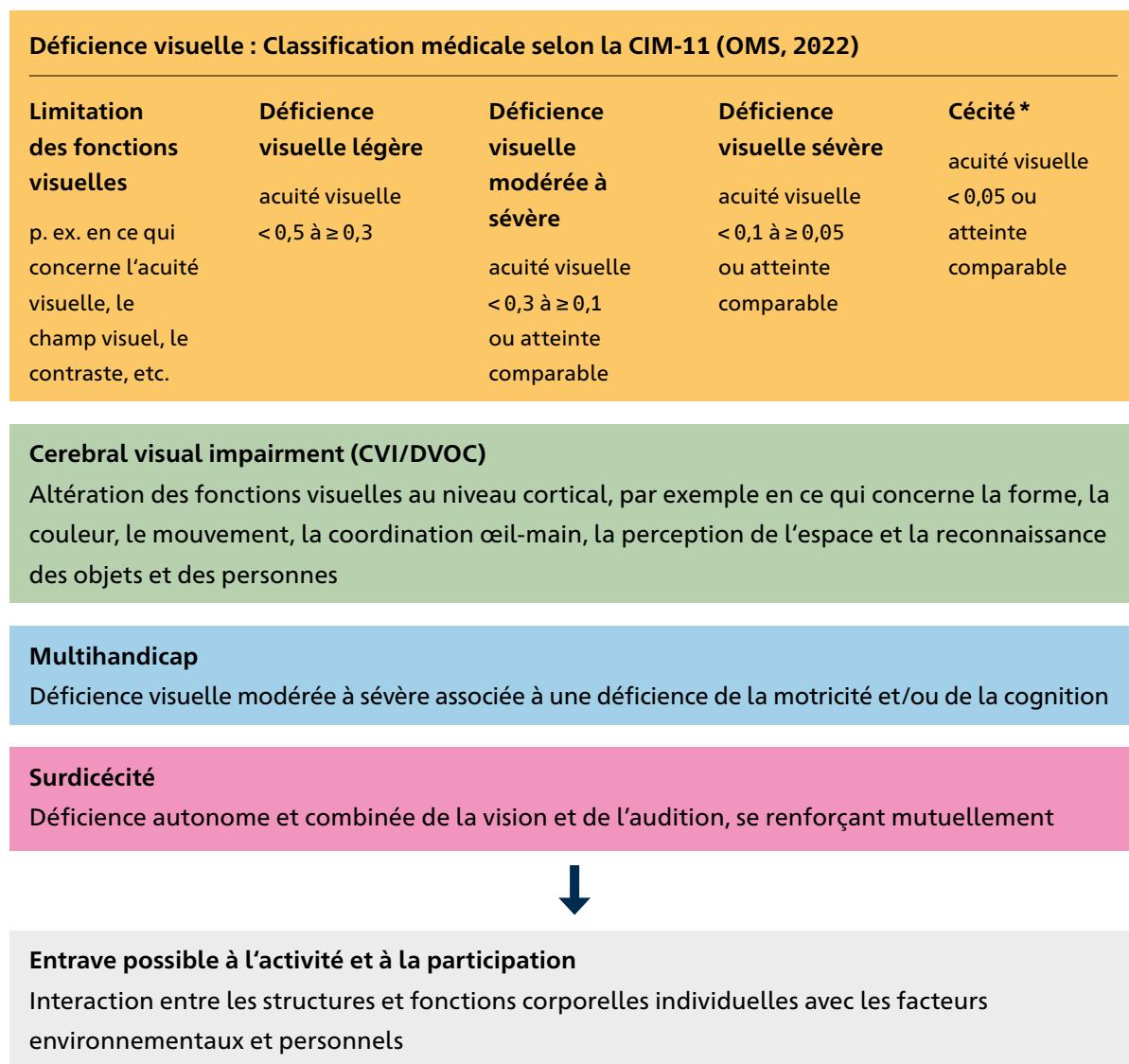
³ La surdicécité (la terminologie varie selon le contexte ou la profession) désigne une combinaison spécifique de déficience visuelle et auditive, dans laquelle un sens ne peut pas compenser l'autre. Elle peut être prélinguale/congénitale ou postlinguale/acquise (éventuellement aussi liée à l'âge). Elle peut être décrite sur le plan fonctionnel à l'aide de l'OMS-ICF Core Set for Deafblindness (cf. Wittich & Dumassais, 2025).

Dans les domaines nécessitant une différenciation plus précise, nous recourons aux termes spécifiques, par exemple déficience visuelle légère, modérée ou sévère, cécité, CVI, surdicécité et multihandicap. Cette terminologie s'appuie sur les définitions courantes dans les contextes médicaux et de pédagogie spécialisée et garantit ainsi une classification professionnelle précise. La figure 2 illustre les liens entre les différents termes techniques et les classifications.

Parmi les termes apparentés et fréquemment utilisés dans le domaine de la vision figure également la notion de réadaptation. Ce terme désigne la restauration et le maintien des capacités afin de garantir la participation à la vie sociale (Grote & Thiele, 2014). Dans le contexte des déficiences visuelles congénitales, cette notion s'avère toutefois problématique, dans la mesure où il s'agit moins de restauration des aptitudes que d'une habilitation à une vie autodéterminée.

En Suisse, le terme d'expert et experte en réadaptation est un titre professionnel protégé. Il est réservé aux professionnels au bénéfice d'une formation spécialisée de plusieurs années dans les domaines de la basse vision, des activités de la vie quotidienne ou de l'orientation et de la mobilité, sanctionnée par un examen professionnel fédéral supérieur. Cette qualification est essentielle pour garantir la qualité de l'accompagnement. Afin de mettre en évidence la professionnalité et le haut niveau de formation de ce groupe professionnel, nous utilisons dans le présent programme le terme d'expert et experte en réadaptation exclusivement pour désigner cette catégorie professionnelle spécifique. Dans tous les autres contextes, nous parlons systématiquement de domaines d'apprentissage du PEDV plutôt que de domaines de réadaptation. Cette distinction doit inviter à une réflexion approfondie sur la terminologie spécialisée en pédagogie spécialisée. Les concepts fondés historiquement sur un modèle médico-déficitaire doivent être repensés au profit d'une perspective éducative et développementale, axée sur l'autonomisation, la participation et l'autodétermination.

Figure 2 Relation entre les termes spécialisés dans le domaine suisse de la cécité et de la déficience visuelle (d'après Lang & Heyl, 2021, p. 21, et d'après une communication personnelle avec V. Visschers, 25 mars 2025)



* Dans la CIM-11 (OMS, 2022), la cécité est classée en trois niveaux : cécité (I) : acuité visuelle < 0,05 à ≥ 0,02 ou atteinte comparable ; cécité (II) : acuité visuelle < 0,02 ou atteinte comparable ; cécité (III) : sans perception de la lumière. Pour plus de clarté, elle est présentée ici en un seul niveau.

Apprentissages et déficience visuelle

Les personnes présentant une déficience visuelle disposent des mêmes potentiels d'apprentissage que les personnes voyantes, mais utilisent souvent des modes d'accès différents pour appréhender les contenus éducatifs. Dans notre société, la plupart des processus d'apprentissage sont à dominante visuelle – cette évidence doit néanmoins être délibérément soumise à réflexion. Puisque la majorité des élèves apprennent de manière visuelle, le sens de la vue prédomine aussi bien dans les offres de formation que dans la mise en place de routines quotidiennes (Zihl et al., 2012). De nombreux outils et méthodes pédagogiques sont ainsi fondés sur la perception visuelle.

Dès la petite enfance, les stimuli visuels favorisent l'attention, éveillent la curiosité et incitent à entrer en contact avec l'environnement. L'apprentissage de mouvements assurés et une expérimentation directe de l'environnement sont plus difficiles à mettre en pratique sans contrôle visuel. Ces difficultés peuvent à leur tour entraver la capacité de conceptualisation (Lang, 2017b).

L'apprentissage par l'observation est un mécanisme d'apprentissage très significatif : le comportement observé invite à l'imitation, notamment dans l'apprentissage social (Petermann & Petermann, 2018). Les enfants avec une déficience visuelle – qui ne disposent donc pas de cet accès visuel spontané ou seulement de manière limitée – sont ainsi plus facilement susceptibles de manifester un retard dans leur développement socio-émotionnel (Hofer, 2017). Il est d'autant plus important pour ces enfants de veiller à cibler une approche près du corps, adaptée à l'apprentissage par imitation, et de s'assurer que l'entourage est sensibilisé et formé à cet effet. De même, des approches alternatives sont essentielles, comme l'apprentissage tactile, auditif et multimodal. Dans la mesure où ces approches fournissent généralement les informations de manière séquentielle et non simultanée, elles nécessitent des ressources cognitives plus importantes ainsi que plus de temps. La mémoire joue ici un rôle essentiel de compensation. Des handicaps supplémentaires, par exemple de nature cognitive ou motrice, peuvent considérablement compliquer ces processus et nécessitent une approche individualisée et coordonnée de manière interdisciplinaire.

Les professionnels de la vision ont dans ce domaine une influence considérable : ils sont spécialisés dans l'apprentissage à travers d'autres sens et disposent de connaissances spécifiques sur les formes d'apprentissage tactiles, auditives et multimodales. Leur tâche consiste à créer des approches alternatives qui correspondent aux possibilités de perception individuelles des apprenants et apprenantes, en supprimant les barrières existantes et en leur offrant des expériences d'apprentissage significatives et motivantes. Le personnel spécialisé conçoit les offres d'enseignement, transmet les informations et conseille les parents, les personnes de référence, les membres du corps enseignant et autres professionnels sur les offres d'apprentissage et de développement accessibles et axées sur la participation.

Éducation précoce spécialisée et éducation de la petite enfance

Une déficience visuelle peut influencer de manière particulière les processus de développement et d'apprentissage durant la petite enfance ; de nombreuses situations précoces de jeu et d'apprentissage dans la vie quotidienne reposent en effet sur la vision, notamment dans les domaines de l'attention, de l'exploration et de l'apprentissage par l'observation (Sarimski & Lang, 2020). Les enfants présentant une déficience visuelle adoptent ainsi souvent des processus de développement propres dans des domaines d'acquisition fondamentaux comme la motricité, le langage et la communication, les apprentissages socio-émotionnels et la cognition (Brambring, 2005). Il convient également de prendre en compte que le développement du sens de la vue n'est pas achevé au moment de la naissance et qu'il continue de s'affiner au cours de différentes phases du développement sensible, en particulier durant les premières années de vie. Ce développement visuel précoce dépend fortement des expériences et de l'environnement et peut être influencé positivement par un milieu stimulant et intentionnellement aménagé ainsi que par des interactions et des offres de soutien adaptées. Les enfants avec une déficience visuelle et leur famille sont donc particulièrement tributaires d'un accompagnement professionnel à visée préventive.

En Suisse, cette mission est assurée par l'éducation précoce spécialisée (EPS). Il s'agit d'une mesure pédagogique gratuite et volontaire qui vise à soutenir et conseiller les enfants présentant des déficiences ou des particularités du développement, de même que leur famille, sur une période allant de la naissance jusqu'au plus tard deux ans après l'entrée à l'école (CDIP, 2023). La responsabilité de l'organisation de l'EPS incombe aux cantons, ce qui entraîne des différences quant aux structures, aux compétences et aux formes d'offre existantes. On distingue fréquemment six champs d'activité de l'EPS : le diagnostic, le soutien à l'enfant, le conseil et l'accompagnement des parents et des personnes de référence, la coordination et la collaboration interdisciplinaire, le dépistage précoce et la prévention, ainsi que le soutien dans des contextes inclusifs (CDIP, 2023 ; Lütolf, Venetz & Koch, 2018 ; Sarimski, 2021).

Les enfants présentant une déficience visuelle, auditive ou visuo-auditive peuvent accéder en Suisse à des offres spécialisées en EPS ainsi qu'à des professionnels dûment qualifiés. L'éducation précoce spécialisée dans le domaine de la vision se distingue par une évaluation du fonctionnement visuel adaptée à l'âge et au niveau de développement, par des connaissances approfondies concernant les conséquences directes et indirectes des déficiences visuelles, ainsi que par une expertise dans la stimulation perceptive visuelle, haptique et multimodale.

Un autre axe essentiel de l'EPS réside dans le conseil orienté vers la famille (Sarimski, 2017). Les parents et les personnes de référence sont rencontrés au domicile de l'enfant et accompagnés dans l'aménagement ciblé de conditions favorables au développement visuel ainsi que dans le choix d'activités ludiques et éducatives appropriées. En outre, l'EPS met en place les bases essentielles des futurs apprentissages et du développement en permettant des expériences précoces, notamment dans les domaines de l'orientation et de la mobilité (OM) et des activités de la vie journalière (AVJ). Elle soutient l'émergence de compétences prélinguistiques et prénumériques, réalise des évaluations spécifiques pour le choix d'un système d'écriture (braille, écriture en noir ou usage combiné) en y associant les parents et les enseignants spécialisés (ES), et prépare les transitions vers des structures préscolaires et scolaires (jardin d'enfants, école). Parallèlement, l'EPS assure les échanges interdisciplinaires avec les professionnels des domaines médicaux et thérapeutiques et favorise la mise en place de réseaux solides, notamment en ce qui concerne les réseaux de parents, les groupes de jeu ou les transitions vers les structures d'accueil et l'école. Les services de conseil en éducation précoce spécialisée en lien avec le handicap visuel sont notamment accessibles via les sites de l'UCBA et de l'Association romande des pédagogues en service éducatif itinérant (ARPSEI).

Les missions décrites par l'éducation précoce spécialisée prouvent indiscutablement que le soutien précoce des enfants avec une déficience visuelle et de leur famille constitue une condition essentielle à la réussite des processus de formation et d'intégration. Le PEDV s'inscrit dans un concept d'éducation considérant le parcours de vie dans sa globalité : l'éducation de la petite enfance et l'éducation scolaire n'y sont pas envisagées comme des domaines séparés, mais comme les composantes d'un processus éducatif

continu. Le PEDV met ainsi en lien les champs d'activité relevant de l'éducation précoce et ceux relevant de l'enseignement spécialisé. Les onze domaines d'apprentissage du PEDV sont également pertinents en matière d'éducation précoce (cf. figure 3), mais requièrent des pondérations différentes selon le stade de développement, la situation de vie et les besoins de chacun en matière de soutien. Les domaines d'apprentissage se réfèrent à des champs d'activités essentiels pour l'EPS. Les compétences décrites dans le présent programme et requises pour les apprenants et apprenantes, de même que les domaines de responsabilité relevant de l'entourage, font explicitement référence aux missions et pratiques de l'éducation précoce – et établissent ainsi un cadre de référence commun au sein du domaine de la vision.

Éducation inclusive

Au même titre que l'UNESCO, nous considérons l'éducation inclusive comme un processus continu visant à accorder à tout individu l'accès à une éducation de qualité et à lui permettre de développer son potentiel individuel (Commission allemande pour l'UNESCO, 2019). Le programme élargi doit contribuer à la mise en œuvre concrète de ce droit humain, en particulier pour les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle.

En Suisse, l'inclusion et l'intégration sont des notions complexes et parfois comprises de manière différente (Kronenberg, 2021). Pour les auteurs de ce programme, le contexte d'inclusion ne signifie pas simplement la scolarisation formelle dans une école ordinaire ou l'attente d'expériences éducatives identiques pour tous (Hewett et al., 2023). L'inclusion est plutôt entendue comme un principe qui reconnaît la diversité des situations individuelles et qui exige la conception d'environnements de vie et d'apprentissage respectant les différences de développement et d'apprentissage – telles qu'on les peut en constater en présence d'une déficience visuelle – et les soutenant activement. Phil Hatlen (1996) résume précisément cette exigence dans la formulation de l'Expanded Core Curriculum (ECC) : « The opportunity to be equal and the right to be different » (p. 25). Il souligne ainsi la tension sous-jacente qui existe entre le droit à une éducation égale et la reconnaissance des différences individuelles. Le droit à l'égalité ne doit pas conduire à une uniformisation des processus éducatifs – et le droit à la différence ne doit pas être interprété comme la légitimation d'un contexte de séparation. Un système d'éducation inclusif se doit de tenir compte de ces deux exigences et de les concilier.

En Suisse, le droit à l'éducation inclusive a été confirmé par le passé sous la forme de plusieurs bases juridiques qui ont transformé le système éducatif (cf. la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand), 2004 ; la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2007 ; et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), 2014). L'idée directrice était la suivante : « L'intégration avant la séparation » (Kronenberg 2021, p. 44). L'accès à la formation en a été profondément modifié pour de nombreux apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle, en même temps que leur lieu de scolarisation. La

majorité des apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle sans handicap supplémentaire sont aujourd’hui scolarisés dans des classes ordinaires dès lors que les exigences éducatives les concernant peuvent être satisfaites (Orthmann Bless et Bless, 2023). Ils/Elles y suivent un enseignement commun avec leurs camarades voyants, tandis que des contenus éducatifs spécifiques, tels que l’orientation et la mobilité, le braille ou les technologies d’accès, font l’objet de cours externes et ponctuels. Ces derniers ne doivent pas être considérés comme une exclusion au sens de Hatlen (1996), mais comme l’expression du droit à la différence. Ces offres sont indispensables et permettent de répondre aux exigences individuelles en matière de formation au sens de l’égalité des chances.

Parallèlement, il convient de souligner qu’au sein d’un système d’éducation inclusif, des rencontres ciblées entre pairs sont nécessaires. Il faut tenir compte du fait que les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle constituent une minorité numérique et qu’ils courent donc un risque accru de marginalisation ou d’exclusion sociale. L’échange sur les expériences de handicap et le soutien à l’autoreprésentation active (empowerment) sont des éléments fondamentaux d’un système éducatif inclusif et contribuent activement à la participation sociale.

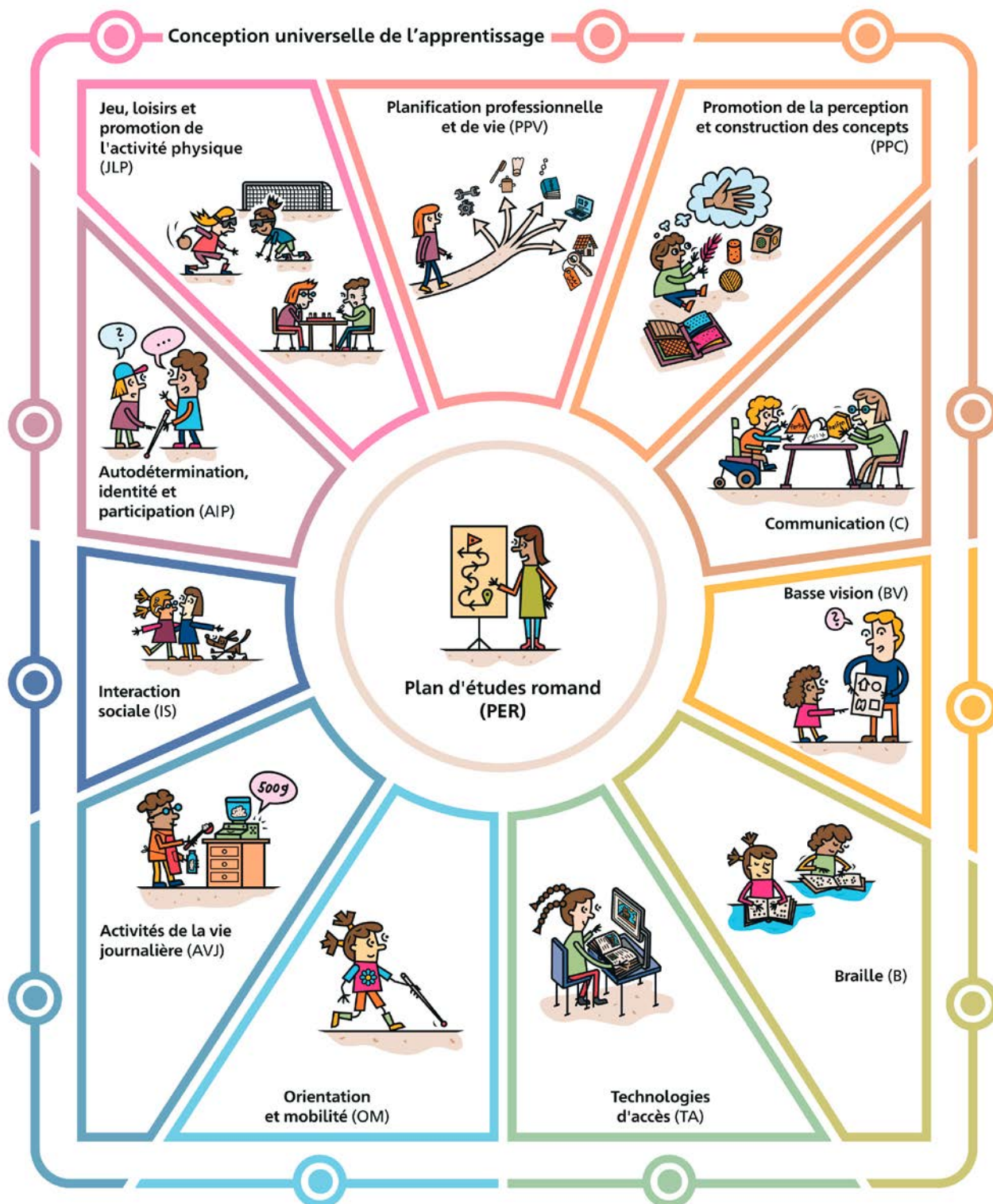
Structure

Le PEDV est construit sur un modèle à trois niveaux qui soutient la planification et la mise en œuvre systématiques de processus d'apprentissage individualisés. Il associe des standards de formation suisses à des approches de soutien en pédagogie spécialisée, et les élargit selon les concepts des droits de l'homme et de l'inclusion.

- **Niveau 1 : Standards de formation, plans d'études et principe de perméabilité**
Le PEDV s'appuie sur les trois programmes officiels de la Suisse (Lehrplan 21, Plan d'études romand (PER), Piano di studio) et assure ainsi le lien avec les standards nationaux de formation.
- **Niveau 2 : Onze domaines d'apprentissage spécifiques**
Ces onze domaines d'apprentissage définissent les champs d'action essentiels au soutien scolaire des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle et servent au développement individualisé des compétences.
- **Niveau 3 : Conception universelle de l'apprentissage (CUA)**
En tant que cadre didactique global, la CUA soutient une conception prospective et accessible des environnements d'apprentissage et renforce les principes d'enseignement inclusif.

Les trois niveaux se complètent mutuellement et permettent de concevoir des processus éducatifs axés sur la participation. Les trois niveaux du PEDV sont présentés en détail ci-après ainsi que le rôle du diagnostic en pédagogie spécialisée.

Figure 3 Le PEDV se fonde sur les trois plans d'études généraux appliqués en Suisse et les étend en onze domaines d'apprentissage spécifiques s'inscrivant dans le concept-cadre de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA).



Niveau 1 – Standards de formation, plans d'études et principe de perméabilité

Le PEDV est élaboré sur la base des trois plans d'études officiels de la Suisse : le Lehrplan 21 (Suisse alémanique), le plan d'études romand (Suisse romande) et le Piano di studio (Suisse italienne). Ceux-ci mettent en œuvre les standards nationaux de formation définis par la Conférence des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et formulés en tant que compétences de base (cf. CDIP, 2011). Au cœur du PEDV se trouve donc une orientation vers les compétences qui assure le lien avec les programmes d'études existants. Parallèlement, le PEDV élargit son approche : en plus des objectifs d'apprentissage, sont également définis des domaines de responsabilité pour l'entourage scolaire et familial. L'une des principales tâches des établissements d'enseignement dans le domaine de la vision est de permettre l'acquisition systématique de ces compétences. Une répartition selon des cycles fixes, telle qu'elle est prévue dans les standards nationaux de formation, a volontairement été écartée. Le parcours scolaire des enfants, adolescents et adolescentes et jeunes adultes qui présente une déficience visuelle ne se déroule souvent pas de manière linéaire et en fonction de leur âge, mais est essentiellement déterminé par des facteurs individuels, tels que le type et l'origine de la déficience visuelle ou les possibilités d'offres d'accompagnement existantes. Le PEDV identifie donc les compétences de base, indépendantes du développement, qui constituent souvent une condition préalable à une participation réussie à l'enseignement général. Le PEDV se veut un complément au programme cantonal avec, comme objectif, d'ouvrir l'accès à l'apprentissage, de réduire les barrières et de garantir la qualité de l'éducation.

Niveau 2 – Onze domaines d'apprentissage spécifiques

Les onze domaines d'apprentissage définis dans le PEDV constituent des champs d'action essentiels pour l'organisation inclusive des processus de formation scolaire dans le domaine de la vision (cf. figure 3). Ils ont été développés sur la base d'un consensus fondé sur la littérature existante ainsi que dans le cadre de tables rondes participatives regroupant des experts des quatre régions linguistiques de la Suisse. Ils présentent

les champs d'action pédagogiques auxquels les établissements de formation permettent l'accès et la participation en fonction des conditions et de la situation personnelles des apprenants et apprenantes. Tous les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle n'ont pas besoin d'un soutien spécifique dans chacun de ces domaines, les onze domaines servant plutôt de cadre pour l'organisation des processus de formation de manière individualisée et adaptée aux besoins. Lors de l'énumération des compétences au sein des différents domaines, une attention particulière a été portée à leur organisation selon un ordre chronologique croissant, avec un degré de complexité de plus en plus élevé.

Les onze domaines d'apprentissage sont les suivants :

- **Promotion de la perception et construction des concepts (PPC)**
En cas de déficience visuelle, d'autres modes sensoriels comme l'ouïe, le toucher ou la perception corporelle gagnent en importance et assument des fonctions compensatoires. A cet égard, l'accès à l'expérimentation et la construction des concepts qui en découle est essentiel pour l'apprentissage.
- **Communication (C)**
En présence d'une déficience visuelle et auditive, et en particulier en présence d'une surdité ou d'un multihandicap, la communication peut être fortement entravée et nécessiter des modalités d'accès adaptées, souvent tactiles, corporelles et multimodales, ajustées aux besoins individuels. Le développement des compétences communicatives suppose une analyse approfondie du monde perceptif des élèves et l'adoption consciente de stratégies interactionnelles par les partenaires de communication. La Communication améliorée et alternative (CAA) propose des méthodes et des outils spécifiques qui, en présence d'une déficience visuelle, doivent être adaptés de manière ciblée aux conditions visuelles de chacun.
- **Basse vision (BV)**
Les apprenants et apprenantes avec une capacité visuelle réduite doivent impérativement apprendre à utiliser au mieux leur potentiel

visuel. Pour ce faire, l'environnement visuel, le matériel didactique et l'éclairage sont adaptés en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant et apprenante, besoins déterminés par un diagnostic fonctionnel. Les besoins individuels en aides visuelles sont également systématiquement évalués.

- **Braille (B)**

Le braille n'est pas seulement un moyen de communication, il a également une importance culturelle. En tant que seul système d'écriture tactile, il permet d'accéder à l'éducation et de participer à la communication écrite.

- **Technologies d'accès (TA)**

Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle apprennent à utiliser du matériel didactique et des logiciels spécialisés en plus des technologies grand public – comme les ordinateurs – et augmentent ainsi leurs possibilités d'accès et leur autonomie.

- **Orientation et mobilité (OM)**

Dans ce domaine d'apprentissage, les enfants, les adolescents et adolescentes et les jeunes adultes avec une déficience visuelle apprennent à s'orienter et à se déplacer de manière aussi indépendante et sûre que possible dans des environnements familiers ou inconnus et à utiliser des moyens auxiliaires comme la canne longue.

- **Activités de la vie journalière (AVJ)**

Ce domaine comprend les compétences nécessaires à la gestion autonome de la vie quotidienne dans les conditions d'une déficience visuelle. Il s'agit par exemple de l'habillement, des soins d'hygiène, de la préparation et de la prise des repas, de la gestion du ménage, de la gestion du temps et de l'argent ainsi que de la compréhension des exigences et normes sociales.

- **Interaction sociale (IS)**
De nombreux aspects de l'interaction sociale et des codes de conduite sont appris par les enfants voyants grâce à l'observation et à l'imitation. Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle développent des stratégies alternatives pour évaluer les interactions sociales. Leur environnement peut tenir compte de leurs besoins spécifiques et les soutenir.
- **Autodétermination, identité et participation (AIP)**
Ce domaine se réfère à l'objectif de développement particulier consistant pour une personne avec une déficience visuelle à devenir un individu autonome. Cela implique l'acceptation du handicap, la capacité à communiquer ouvertement sur le sujet et sur les besoins qui en découlent, et la défense de ses droits.
- **Jeu, loisirs et promotion de l'activité physique (JLP)**
Une déficience visuelle peut considérablement limiter l'accès aux activités de jeu et de loisirs. Il est dès lors d'autant plus important que les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle explorent des formes variées de jeux, développent leurs propres centres d'intérêts et participent activement aux offres de loisirs. La promotion de l'activité physique joue un rôle central à cet égard. Elle soutient le développement moteur adapté à l'âge, renforce la conscience corporelle et contribue au plaisir du mouvement et du sport.
- **Planification professionnelle et de vie (PPV)**
Ce domaine d'apprentissage vise à développer les compétences et les comportements nécessaires à une vie adulte et professionnelle autonome. Partant d'une réflexion sur ses centres d'intérêts propres, ses atouts et ses compétences, l'apprenant et apprenante pourra développer des projets d'avenir réalistes. Il s'agit pour les apprenants et apprenantes d'organiser activement leur avenir personnel et professionnel afin de mener une vie épanouie et indépendante.

Le diagnostic comme base d'un processus éducatif individualisé

La conception de la structure et du contenu des onze domaines d'apprentissage spécifiques entraîne une réflexion différenciée sur les conditions d'apprentissage et les parcours de développement individuels des apprenants et apprenantes. Le rôle du diagnostic est fondamental à cet égard : c'est là un principe essentiel de la pédagogie spécialisée (Tönnissen et al., 2024). Le diagnostic est à la base de toute planification éducative individualisée. Il est indissociable de l'exigence à faire de l'éducation un domaine accessible, significatif et efficace pour les enfants et les jeunes avec une déficience visuelle. Il tient compte des facteurs personnels et environnementaux, notamment dans le sens d'un modèle bio-psycho-social (par exemple, à l'aide de la Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF). Le diagnostic ne sert pas seulement à formuler un constat, mais fait partie intégrante des processus éducatifs : il soutient la réflexion et la clarification des objectifs et favorise les parcours d'apprentissage individuels.

Dans le contexte de la déficience visuelle, le diagnostic comprend les domaines suivants :

- Conditions de perception (visuelle, haptique, auditive)
- Fonctions de développement (cognitif, moteur, socio-émotionnel)
- Langage et communication (non-verbal, verbal, expressif, réceptif)
- Décisions concernant l'écriture et adaptation de l'écriture (p. ex. utilisation de l'écriture braille, l'écriture en noir ou combinée ; agrandissement de l'écriture, contraste, espacement des lignes et des caractères, etc.)
- Activités de la vie journalière (p. ex. propreté, capacité à manger, se vêtir et se dévêtir, etc.)
- Orientation et mobilité (notamment concepts corporels et spatiaux, techniques de protection, aides à la mobilité, etc.)
- Technologies d'accès (p. ex. besoin de technologies d'accès visuelles, haptiques ou auditives)
- Basse vision (p. ex. besoin d'aides grossissantes analogiques ou numériques, analyse des conditions de lumière et de contraste, diagnostic visuel fonctionnel) (cf. chapitre Basse vision)

- Compétences scolaires (p. ex. en lecture, orthographe, mathématiques, attitude au travail et motivation)

L'un des grands défis rencontrés dans la pose d'un diagnostic concerne le manque d'instruments de diagnostic fondés sur la théorie des tests, à la fois adaptatifs et équitables pour le groupe cible (Goodman, Stephen et al., 2011). Les instruments standardisés existants doivent souvent être adaptés et complétés par des méthodes qualitatives, telles que des observations systématiques, des entretiens ou des listes de contrôle (Heyl, 2021). L'outil de bilan intellectuel IDS-2 BS (Intelligence and Development Scales-2 - Blind and Visually Impaired) constitue un projet prometteur dans ce domaine. En plus de fournir du matériel de test adapté et des normes spécifiques pour les apprenants et apprenantes présentant un handicap visuel, il permettra d'évaluer les fonctions intellectuelles et de développement, ainsi que les compétences scolaires dans des conditions de test équitables (Hofer et al., 2019), constituant ainsi un outil décisionnel essentiel en matière d'éducation et de soutien. Des recommandations sur les procédures et les instruments appropriés pour tous les autres domaines d'apprentissage du PEDV figurent en [annexe](#).

Le diagnostic en pédagogie spécialisée constitue donc la base de la compréhension des conditions et des besoins individuels dans les onze domaines d'apprentissage du PEDV. Pourtant, un diagnostic personnalisé ne suffit pas, à lui seul, à garantir une participation active – il doit également être intégré dans un système structurellement orienté vers la diversité. C'est précisément là qu'intervient la CUA, troisième niveau du PEDV. En tant que concept-cadre global, la CUA vise à anticiper, dès la planification, des environnements d'apprentissage qui nécessiteront par la suite un minimum d'adaptations individuelles.

Niveau 3 – Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Au troisième et dernier niveau, le PEDV rejoint les principes de la CUA, qui lui sert de cadre conceptuel global (cf. figure 3). La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), ratifiée par la Suisse en 2014, exige la mise en œuvre d'une conception universelle (CDPH, art. 4,

section f). En complément, la Loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) exige la prévention et l'élimination des barrières dans les établissements publics suisses, y compris dans les écoles.

Dans le domaine de l'éducation, c'est le concept de la CUA qui prévaut. La CUA est un modèle-cadre inclusif qui vise à concevoir d'emblée des environnements d'apprentissage permettant à tous les apprenants et apprenantes d'accéder à l'éducation, indépendamment de leurs conditions personnelles et de leur handicap. Pour ce faire, les obstacles potentiels à l'apprentissage sont identifiés en amont et minimisés de manière proactive (cf. Centre suisse de pédagogie spécialisée, CSPS, 2025).

La CUA repose sur la reconnaissance du fait que les barrières se situent dans le système d'enseignement et non dans l'individu (Moore, 2007 ; Wember et Melle, 2018). Plutôt que de vouloir adapter les élèves à un système existant, le système éducatif est appelé à intégrer et à soutenir la diversité de ses élèves.

Une préoccupation centrale de la CUA est la prise en compte des multiples catégories de différences, telles que le handicap, la langue, la culture, l'origine, le sexe ou le contexte social. La CUA ne s'adresse donc pas exclusivement aux enfants et adolescents en situation de handicap, mais à tous ceux dont l'intégration est menacée par des restrictions structurelles ou méthodologiques. La CUA s'appuie sur trois principes centraux, basés sur les connaissances neuropsychologiques, qui guident la conception des environnements d'apprentissage (CAST, 2024) :

- Développer différentes manières de soutenir l'engagement dans l'apprentissage (engagement) : créer des environnements d'apprentissage qui stimulent la motivation et l'intérêt en offrant des choix, en établissant une pertinence et en permettant des interactions sociales.
- Développer différentes façons de présenter les informations (présentation) : fournir des informations dans différents formats (p. ex. visuel, auditif, tactile) afin de répondre aux préférences de perception et de traitement des apprenants et apprenantes.

- Développer différentes façons de traiter l'information et de présenter les résultats de l'apprentissage (activation et expression) : permettre aux apprenants et apprenantes de s'exprimer de différentes manières pour démontrer leurs connaissances et leurs compétences, par exemple par des travaux écrits, des présentations orales ou des projets créatifs..

L'objectif de la CUA est de permettre aux apprenants et apprenantes de définir de manière autonome leur parcours de formation – de façon ciblée et réfléchie, créative et authentique, stratégique et pratique (CAST, 2014). Ces principes d'enseignement reflètent également des aspects importants d'une didactique spécifique aux personnes aveugles et malvoyantes (Lang, 2017a). Ainsi, il est tout aussi nécessaire d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des apprenants et apprenantes en termes de contenus, d'objectifs, d'expériences et de rythmes personnels. Ces adaptations didactiques constituent en même temps les principes fondamentaux d'un enseignement inclusif au sens de la CUA, dont tous les apprenants et apprenantes peuvent bénéficier.

Importance de la CUA pour les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle

Pour les enfants, les adolescents et adolescentes et les jeunes adultes présentant des déficiences visuelles, la CUA propose différentes avantages, tels que :

- fournir du matériel d'apprentissage accessible, comme des illustrations tactiles, des descriptions verbales d'images ou des manuels scolaires adaptés.
- créer des environnements d'apprentissage accessibles, par exemple grâce à une conception contrastée, à des lignes de guidage ou à des inscriptions en braille.
- permettre des voies d'accès alternatives aux contenus d'apprentissage, par exemple grâce à l'utilisation de lecteurs d'écran, de représentations agrandies ou d'informations auditives.

- encourager les activités physiques et de loisirs accessibles, comme les activités sportives ou de loisirs inclusives.
- soutenir des objectifs d'apprentissage adaptés individuellement et des formes d'apprentissage différenciées, par exemple par l'utilisation de bouliers ou d'aides tactiles dans les cours de mathématiques.
- utiliser des technologies accessibles avec des aides à l'utilisation intégrées, telles que VoiceOver, Zoom ou TalkBack.
- offrir des choix personnalisés durant le processus d'apprentissage, afin de renforcer l'autonomie et l'autodétermination des apprenants et apprenantes.

Plus les principes de la CUA sont ancrés dans le système éducatif, plus le besoin de soutien spécifique et individuel est faible. Anticiper la conception d'environnements d'apprentissage accessibles est une stratégie durable et respectueuse des ressources qui permet de garantir une formation équitable. À cette fin, la CUA constitue une base commune pour toutes les disciplines de la pédagogie spécialisée. L'intégration consciente de la CUA dans le PEDV souligne la volonté des institutions du secteur de la vue à coopérer avec d'autres secteurs pour créer des processus éducatifs inclusifs et exiger, conformément aux critères de la CDPH, une éducation équitable et des environnements d'apprentissage sans barrières.

Partie II : Les onze domaines d'apprentissage

39	1 Promotion de la perception et construction des concepts (PPC)
52	2 Communication (C)
66	3 Basse vision (BV)
79	4 Braille (B)
96	5 Technologies d'accès (TA)
116	6 Orientation et mobilité (OM)
134	7 Activités de la vie journalière (AVJ)
146	8 Interaction sociale (IS)
156	9 Autodétermination, identité et participation (AIP)
164	10 Jeu, loisirs et promotion de l'activité physique (JLP)
172	11 Planification professionnelle et de vie (PPV)



01 Promotion de la perception et construction des concepts (PPC)

La perception et la conceptualisation sont des conditions essentielles à l'apprentissage et à la confrontation active avec l'environnement en cas de déficience visuelle. La perception désigne la réception, le traitement et le stockage conscients d'informations provenant de l'environnement. Elle est essentielle pour le développement et constitue la base de la conceptualisation. On entend par ce terme le processus consistant à nommer les choses sur la base de ses propres expériences et à les classer dans des catégories mentales. Si un ou plusieurs systèmes de perception sont partiellement ou totalement défaillants, l'accès aux informations environnementales peut être entravé. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de disposer d'un environnement qui permette de faire des expériences concrètes – par exemple par le biais de matériel ludique et éducatif à caractère stimulant, par des vraies rencontres et par des verbalisations de l'action. Dans ce contexte, les autres systèmes de perception jouent un rôle compensatoire important. Une stimulation ciblée de la perception – en particulier dans les domaines tactile et auditif et dans la proprioception – ainsi que l'enseignement systématique d'expériences concrètes sont donc indispensables et nécessitent des ressources en temps

adaptées. En présence d'une surdicécité – ou d'une forme de handicap apparentée –, ce domaine est particulièrement important, puisque l'absence d'un sens ne peut être compensée par l'autre.

La formation des concepts nécessite donc l'accès à des expériences proposées de façon fréquente et systématique par le biais de modalités corporelles et tactiles. Cet accès modifié au monde, et ses conséquences quant à la construction des concepts et des notions, doit absolument être pris en compte dans la pratique pédagogique quotidienne afin d'en déduire des approches appropriées.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... l'encouragement à la perception puisse commencer dès la naissance et soit planifié, accompagné et évalué par un professionnel qualifié de l'éducation précoce spécialisée au sein du cadre de vie familial et autour d'activités quotidiennes.
- ... les enfants présentant une surdicécité ou un multihandicap bénéficient, en raison de leurs besoins spécifiques en accompagnement, d'un accès à des professionnels spécialisés dûment formés ainsi qu'à des offres d'éducation précoce spécialisée.
- ... un diagnostic complet des conditions de perception soit effectué, y compris un examen médical de la vue et de l'ouïe, ainsi que d'éventuelles CVI.
- ... un traitement axé sur les ressources soit mis en œuvre afin de soutenir manière ciblée et d'influencer positivement les processus de perception, d'exploration et de construction des concepts durant les phases sensibles du développement.
- ... le temps et les ressources nécessaires soient disponibles pour la mise en place d'offres d'encouragement de la perception adaptées et en lien avec l'environnement de l'enfant, s'appuyant sur le temps et la répétition, et tenant compte d'éventuels handicaps supplémentaires – surdicécité, multihandicap, troubles du spectre autistique (TSA).
- ... les parents et les autres personnes de référence soient impliqués, mais aussi conseillés et formés par des professionnels pour soutenir de manière ciblée les processus de perception et de construction des concepts au quotidien.
- ... les conditions de l'environnement soient appropriées à l'encouragement de la perception ou puissent être adaptées (p. ex. éclairage, moyens auxiliaires, absence de perturbations sonores).
- ... les offres d'enseignement et de soutien soient conçues dans l'esprit de la CUA et tiennent compte des différents systèmes de perception, afin de rendre de nouvelles notions accessibles aux apprenants et apprenantes (p. ex. via des illustrations tactiles proposées régulièrement)

- ... que les enseignants et le personnel d'encadrement soient formés spécifiquement à la conceptualisation pour des apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle et utilisent un langage pédagogique commun.
- ... les apprenants et apprenantes soient protégés de la surcharge sensorielle et que les signaux non verbaux de surcharge et de besoin de retrait soient pris en considération par les personnes de référence.
- ... les conditions dans lesquelles les apprenants et apprenantes perçoivent le mieux ou manifestent des réactions claires soient observées et consignées de manière systématique, afin de pouvoir en tenir compte dans les offres de soutien (p. ex. niveau d'éclairage et degré d'agrandissement, cf. Le diagnostic comme base d'un processus éducatif individualisé, cf. BV.)
- ... les parents et les autres personnes de référence soient activement impliqués dans l'encouragement de la perception, par exemple par l'introduction de concepts communs dans la vie quotidienne, l'utilisation coordonnée de ces termes ainsi que de stratégies d'apprentissage coopératives.

Perception visuelle

Les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle partielle doivent pouvoir utiliser au mieux leur potentiel visuel. De nombreuses fonctions visuelles qui se développent normalement au cours de l'enfance peuvent toutefois être entravées par le handicap et des mesures ciblées de stimulation de la perception visuelle sont donc essentielles pour de nombreux enfants avec une déficience visuelle.

La stimulation de la perception visuelle a pour objectif d'encourager l'utilisation du sens de la vue et de soutenir l'exploitation la plus complète possible du potentiel visuel. Elle vise à renforcer de manière ciblée des fonctions visuelles telles que la fixation, le changement de regard ou la reconnaissance visuelle – en particulier lorsque les stimuli du quotidien ne suffisent pas. Les aides optiques et électroniques à la vision soutiennent l'exploitation du potentiel visuel. On constate de nombreux recouvrements avec le domaine de la basse vision (Low Vision), cf. BV.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... réagit aux stimuli visuels, notamment aux sources de lumière, par exemple en s'y intéressant du regard, de la tête ou du corps.
- ... se tourne vers un objet ou s'en détourne de manière ciblée, par exemple en s'y intéressant du regard, de la tête ou du corps.
- ... montre une réaction à une impression visuelle, p. ex. préhension, sourire, mouvement.
- ... fixe un objet sur une longue période.
- ... suit un objet en mouvement du regard (tracking visuel).
- ... saute avec son regard de manière ciblée entre deux objets (saccades).
- ... esquive volontairement du regard lorsque les informations visuelles sont trop fortes ou non pertinentes.
- ... palpe des yeux, se fait une idée visuelle, par exemple d'une nouvelle pièce, d'une image ou d'une page de livre.
- ... saisit de manière précise les objets vus.
- ... s'exerce à la coordination œil-main, par exemple en suivant une ligne ou en faisant des exercices sur la table lumineuse.
- ... reconnaît et nomme les formes, les associe.
- ... reconnaît les différences de taille et compare les tailles.
- ... reconnaît et nomme les couleurs, les associe correctement.
- ... reconnaît des personnages sous différentes perspectives, par exemple dans un livre d'images.
- ... distingue la figure et le fond dans les dispositions d'objets.
- ... reconnaît et nomme les visages familiers.
- ... reconnaît les personnes à l'aide de traits caractéristiques, par exemple la stature, la manière de bouger, la taille.
- ... mémorise des informations visuelles, par exemple des objets et des lieux, et s'en souvient.
- ... distingue les informations pertinentes des informations non pertinentes dans des scènes visuelles complexes.
- ... utilise des stratégies ciblées pour améliorer sa vision, p. ex. s'approcher, changer de position, utiliser des aides visuelles, utiliser les contrastes, utiliser des aides à l'orientation.
- ... communique des besoins visuels, p. ex. « J'ai besoin de plus de lumière » ou « Peux-tu me montrer cela en plus grand ? ».
- ... communique le surmenage visuel, par exemple en cas d'abondance de stimuli visuels ou d'éblouissement.

... développe et utilise des stratégies de protection contre la surcharge de stimuli visuels.

Perception auditive

L'audition fournit des informations sur l'orientation, la reconnaissance de personnes, d'objets et d'éventuels dangers. Elle permet de recevoir des informations même à distance et joue un rôle important dans les interactions sociales. Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle utilisent l'audition de manière compensatoire ; ils reçoivent des informations de personnes de référence par le biais d'explications et de descriptions (verbalisations) et utilisent des lecteurs d'écran avec synthèse vocale comme aide technique au quotidien. Des informations sur leur environnement sont également fournies par l'audition, lesquelles sont utilisées pour l'orientation et la mobilité, cf. [OM – Écholocalisation](#).

Les apprenants et apprenantes avec une surdicécité doivent pouvoir exploiter au maximum leur potentiel auditif, qui leur permet d'accéder à des informations sur l'environnement. Pour ce faire, un suivi régulier est nécessaire ainsi que l'utilisation d'aides auditives adaptées individuellement. La transmission d'associations positives liées à l'audition est également primordiale. En principe, le soutien ciblé de la perception auditive renforce les possibilités de participation dans le contexte social, scolaire et dans la vie quotidienne.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... réagit aux bruits et au silence, p. ex. oriente le corps ou la tête vers la source de bruit, se déplace vers la source de bruit, saisit la source de bruit.
- ... reconnaît les mêmes sons.
- ... reconnaît la direction des bruits, par exemple devant, derrière.
- ... reconnaît si un bruit provient de l'intérieur ou de l'extérieur ou s'il est proche ou lointain.
- ... détecte si un bruit s'approche ou s'éloigne.
- ... utilise l'audition pour s'orienter dans l'espace, par exemple grâce à des points de repère acoustiques, cf. [OM](#).

- ... attribue les sons à des catégories spécifiques, par exemple les sons de la nature, le règne animal, les machines, les voix ; reconnaît, à partir d'un bruit, qui ou quoi l'a produit.
- ... associe les sources sonores à un objet ou à une action et interprète leur signification, p. ex. frapper = quelqu'un veut entrer.
- ... reconnaît les personnes à leur voix.
- ... parle d'impressions et d'expériences auditives.
- ... fait la différence entre les bruits, ou les informations, qui sont pertinents et ceux qui ne le sont pas.
- ... élimine de manière ciblée les bruits non pertinents (sélection auditive).
- ... utilise des stratégies d'écoute, par exemple l'attention ciblée, la répétition, la focalisation de la concentration.
- ... mémorise des informations sonores, par exemple des séquences, des suites de sons, des instructions verbales, et peut les reconnaître ou les mettre en œuvre.
- ... signale un surmenage auditif ou une surcharge.
- ... développe et utilise des stratégies de décharge, par exemple en se retirant, en utilisant des écouteurs ou en faisant des pauses.
- ... comprend des contenus restitués par une synthèse vocale.
- ... est capable d'évaluer quand la synthèse vocale est trop rapide ou trop complexe.
- ... signale une surcharge due à la densité linguistique ou à la vitesse de la synthèse vocale.
- ... développe des préférences pour la voix d'écoute et la vitesse d'écoute et les utilise de manière ciblée pour soutenir la compréhension auditive.
- ... développe et utilise des stratégies pour traiter et mémoriser des informations auditives.

Perception haptique

Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle perçoivent leur environnement en grande partie par le biais du toucher. Contrairement à l'environnement visuel, disponible en permanence et hautement stimulant, l'environnement tactile doit être exploré activement par les

apprenants et apprenantes. La perception haptique est un processus intentionnel et corporel qui requiert une exploration consciente et un soutien ciblé. Le développement des capacités haptiques est essentiel pour la formation de concepts, l'accès aux graphiques tactiles et l'apprentissage du braille. Pour les apprenants et apprenantes avec une surdicécité, la perception haptique est primordiale. Les informations visuelles et auditives manquantes, ou limitées, sont compensées par des stratégies haptiques et le toucher est utilisé comme accès principal au monde environnant.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... explore de nouveaux objets à tâtons, les manipule, et utilise ses deux mains pour le faire.
- ... s'ouvre à de nouvelles expériences de palpation, surmonte ses peurs du contact.
- ... perçoit des objets qui ne se trouvent pas dans l'espace tactile de la main, p. ex. en saisissant des objets acoustiques qui ne sont pas à proximité immédiate.
- ... nomme différentes textures, p. ex. dur, mou, rugueux, lisse, froid, strié.
- ... nomme différents matériaux, p. ex. le bois, le fer, le plastique, l'argile, la pierre, le verre.
- ... utilise correctement des termes tels que ligne, arête, arrondi et surface.
- ... reconnaît tactilement des objets identiques ou de nature similaire et forme des groupes, p. ex. en fonction du matériau, de la nature, de la structure, de la forme, de la taille.
- ... reconnaît à tâtons des formes de base et les nomme, p. ex. cercle, carré, rectangle, hexagone.
- ... développe des stratégies tactiles ciblées, p. ex. palper à deux mains, palper progressivement du bout des doigts, palper globalement, utiliser une main comme point d'ancrage.
- ... utilise le toucher pour une prise d'information ciblée, fait la différence entre les stimuli importants et les stimuli non importants et élimine les stimuli perturbateurs.
- ... trace une ligne avec les doigts, p. ex. des lignes droites, pointillées, traitillées ou ondulées.
- ... suit tactilement une ligne complexe avec des obstacles ou des croisements.

- ... dessine sur une feuille de dessin tactile et suit les lignes ainsi produites.
- ... apprend et utilise, lors de la lecture de graphiques tactiles, des notions spatiales telles que gauche, droite, haut, bas, horizontal, vertical, diagonal.
- ... lit des graphiques tactiles, par exemple des copies thermogonflables, des graphiques en creux, des graphiques en braille, des cartes en relief, et en extrait des informations, si nécessaire avec l'aide de l'enseignant.
- ... explore des modèles tactiles, en tire des informations et établit des liens avec des objets réels.
- ... apprend le rapport entre les objets réels (3D) et les graphiques tactiles (2D), reconnaît les différentes vues sur les graphiques tactiles (vue de côté, vue de dessus, coupe transversale), sait pourquoi les objets réels sont représentés différemment sur les graphiques (p. ex. un cercle pour une sphère), relie les graphiques à l'objet réel.
- ... lit et comprend les cartes ou les illustrations tactiles des parcours.
- ... crée ses propres graphiques tactiles, p. ex. des dessins ou des plans d'ensemble, à l'aide d'outils tactiles, p. ex. des plaquettes magnétiques, des objets en velcro, des outils de géométrie.
- ... peut utiliser différents graphiques tactiles pour apprendre et en tirer des informations de manière autonome.

Perception olfactive

Les stimuli olfactifs donnent aux personnes souffrant d'une déficience visuelle des indications importantes sur leur environnement et les aident à s'orienter, par exemple grâce à l'odeur typique d'une salle de classe, d'une salle de sport ou d'aliments. Comme les stimuli olfactifs sont directement transmis au système limbique du cerveau, ils peuvent être intenses et inconscients. Dans le cadre de la stimulation de la perception, les odeurs devraient être utilisées de manière ciblée et dosée. En particulier chez les apprenants et apprenantes avec un handicap cognitif ou sensoriel supplémentaire, la perception olfactive peut contribuer à la compensation intermodale et ouvrir de nouveaux accès au monde – par exemple par des souvenirs olfactifs, des comparaisons d'odeurs ou un apprentissage associatif.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... perçoit consciemment différentes odeurs et les différencie, p. ex. sucré, acide, piquant, agréable.
- ... s'ouvre à des impressions olfactives nouvelles et inhabituelles, manifeste de la curiosité, fait preuve d'une approche exploratoire et réservée.
- ... parle d'expériences olfactives, décrit des impressions ou des sentiments liés à des odeurs spécifiques.
- ... utilise les odeurs pour reconnaître les aliments, les matériaux, les objets ou les personnes.
- ... utilise les stimuli olfactifs pour s'orienter dans l'espace, p. ex. odeur de nourriture = cuisine, chlore = piscine.

Perception gustative

La perception gustative joue un rôle central dans l'alimentation et dans la qualité de vie. Elle est étroitement liée à la perception olfactive et tactile et influence à la fois les préférences et le comportement alimentaires. Des stimuli inconnus ou l'absence d'attentes visuelles préalables peuvent entraîner un sentiment d'insécurité et un rejet. C'est pourquoi il est particulièrement important de procéder avec attention lors de l'acquisition de la perception gustative. Une approche progressive, par exemple toucher, sentir, lécher, puis mordre et recracher, ou l'accès à des aliments connus et similaires peuvent aider à s'ouvrir à d'autres expériences. Comme pour toutes les offres d'encouragement à la perception, les principes suivants s'appliquent : volontariat, atmosphère positive et communication claire afin d'instaurer la confiance.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... reconnaît, nomme et distingue les goûts et les saveurs.
- ... distingue et nomme les saveurs, p. ex. sucré, acide, salé, amer.
- ... reconnaît les aliments en fonction de leur goût, même sans indices visuels ou tactiles.

- ... distingue les consistances et nomme les propriétés, p. ex. mou, granuleux, liquide, visqueux, crémeux.
- ... parle de ses impressions gustatives, décrit ses préférences, ses aversions ou ses particularités sensorielles.
- ... s'ouvre, dans la mesure du possible, à des goûts nouveaux et à des consistances différentes, essaie ce qui n'est pas habituel dans un cadre protégé.

Proprioception

La proprioception transmet des informations sur la position du corps dans l'espace, la relation entre les parties du corps, le dosage des forces, la direction des mouvements, la coordination spatio-temporelle des mouvements et la capacité de représentation spatiale sous différentes perspectives. Elle constitue la base de la conscience corporelle. Pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle, le développement des compétences proprioceptives est souvent plus difficile en raison de l'absence de feedback visuel, ou de sa disponibilité limitée. Les mouvements que les apprenants et apprenantes voyants et voyantes acquièrent par imitation visuelle doivent ici être explicitement décrits, guidés verbalement et souvent représentés par des mouvements parallèles ou coactifs. L'encouragement à la proprioception est également primordial pour les apprenants et apprenantes avec une surdicécité, puisque l'accès aux informations auditives est lui aussi limité. La proprioception joue alors un rôle de compensation d'autant plus important. Ce domaine se réfère à de multiples reprises aux conditions nécessaires à des formes de communication adaptées à un contexte de multihandicap et de surdicécité, cf. [C.](#)

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... réagit au toucher sur le corps, par exemple par l'attention, l'action ou la désignation.
- ... fait l'expérience de l'orientation dans l'espace à travers des mouvements corporels ciblés, tels que le balancement, la rotation et la perception des limites.

- ... ressent son propre corps et certaines parties de son corps par des stimulations sensorielles et des offres de perception extérieures, par exemple par des poids sur ou contre son corps, par des objets qui exercent une pression sur le corps ou indiquent des limites, comme des vêtements, des bracelets, des élastiques, etc.
- ... perçoit des séquences de mouvements répétitifs ou des contacts corporels comme des indices d'une action qui débute.
- ... utilise des stimuli proches du corps, par exemple du matériel au niveau des articulations, des supports structurés pour la configuration de l'espace et la stabilisation du schéma corporel.
- ... utilise la perception des parties centrales et des limites du corps pour s'orienter dans les interactions tactiles.
- ... ressent et décrit la position des différentes parties du corps les unes par rapport aux autres.
- ... nomme les parties de son corps, par exemple la tête, les épaules, le ventre, les jambes, les pieds.
- ... réagit aux mouvements dans le cadre d'interactions coactives et les régule par la répétition rythmique ou l'interruption.
- ... réagit aux mouvements dans le cadre d'interactions coactives et les contrôle par des répétitions ou des interruptions rythmiques.
- ... se situe lui-même et d'autres personnes dans l'espace et le temps grâce à des objets de référence proches du corps, p. ex. le bracelet de la personne de référence.
- ... expérimente son propre corps dans différentes positions, par exemple couché, assis, debout, avec ou sans soutien, soutenu par des moyens auxiliaires, en position assise, sur le sol ou sur différents sièges, avec ou sans limitations.
- ... reconnaît et décrit la position spatiale d'un objet par rapport à son propre corps, par exemple devant, derrière, en haut, en bas.
- ... reconnaît et décrit la relation spatiale de plusieurs objets entre eux en faisant appel à plusieurs sens, par exemple le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.
- ... utilise des notions d'espace par rapport au corps, comme la droite et la gauche, le haut et le bas, l'avant et l'arrière, l'intérieur et l'extérieur.
- ... reconnaît les modifications structurelles de l'espace par l'exploration tactile et adapte son comportement en conséquence.

... décrit des mouvements et des positions corporelles de mémoire ou avec l'aide de représentations tactiles, p. ex. miniatures, poupées, modèles tactiles.

Perception vestibulaire

La perception vestibulaire (sens de l'équilibre) fournit des informations sur la position, le mouvement et l'accélération du corps dans l'espace et constitue, avec la proprioception, la base du contrôle postural, de l'équilibre ainsi que d'une mémoire motrice permettant des mouvements ciblés et l'estimation des distances.

Chez les apprenants et apprenantes en situation de déficience visuelle, les représentations des changements de direction, de la marche en ligne droite, des distances et des dimensions spatiales ne se développent pas automatiquement, mais nécessitent des expériences motrices variées et répétées, des retours conscients et un accompagnement verbal.

Pour les apprenants et apprenantes en situation de multihandicap et/ou utilisant un fauteuil roulant, le système vestibulaire est également un organe sensoriel clé, puisqu'il fournit des informations essentielles sur l'orientation et la position du corps à travers les accélérations, les freinages, les changements de niveau et les vibrations du sol, informations déterminantes pour la sécurité, l'orientation et le contrôle du mouvement, cf. [OM](#) et cf. [JLP](#).

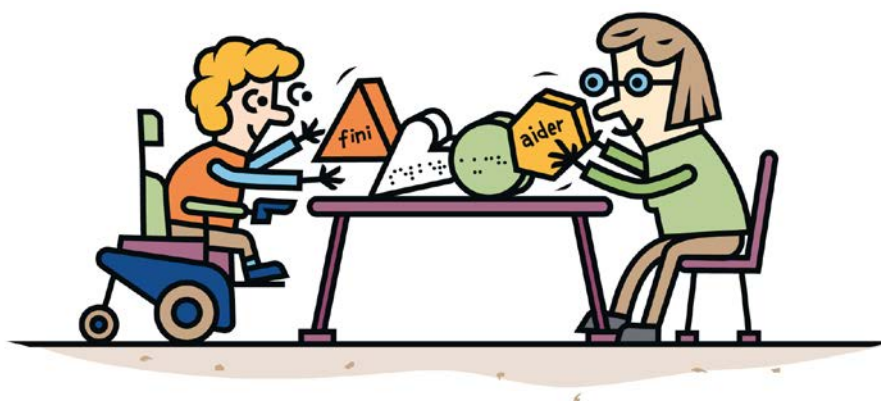
L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... entraîne son équilibre à travers différentes formes de mouvement : expérimente des mouvements de balancement et les réalise de manière autonome, roule sur une planche à roulettes ou un ballon de gymnastique, se tient sur une jambe, en équilibre sur des bancs, etc.
- ... perçoit consciemment les changements de mouvement, de vitesse et de direction et y réagit, p. ex. lors d'arrêts, d'accélération, de rotations ou de changements de direction.

- ... expérimente et distingue différents stimuli vestibulaires (p. ex. balancement, roulement, inclinaison, rotation) et les met en relation avec sa propre posture et sa stabilité.
- ... utilise les informations vestibulaires pour orienter son corps, p. ex. pour percevoir le haut ou le bas, l'avant ou l'arrière, ou pour aligner son corps dans l'espace.
- ... associe la perception vestibulaire à d'autres sens (notamment la proprioception, le toucher et l'audition) afin de mieux situer les mouvements, les distances et les modifications de l'environnement.

02 Communication (C)

La communication est un droit fondamental. Elle débute bien avant l'utilisation du langage conventionnel et concerne toutes les formes d'échange – informations, émotions, besoins et relations. Pour de nombreux apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle, auditive, une surdité ou un multihandicap, les premiers accès à la communication sont restreints. Le développement de la communication emprunte alors des trajectoires individuelles. Le concept de communication s'étend de formes d'expression préintentionnelles et non conventionnelles à des langues proprement dites (p. ex. langue orale ou langue des signes) régies par des conventions et des règles, mais comprend également des formes de communication intentionnelles mais façonnées individuellement. Lorsque l'accès au langage n'est pas (encore) possible ou reste très limité en raison de la situation personnelle, les méthodes, stratégies et aides développées par la Communication améliorée et alternative (CAA) peuvent venir soutenir de manière ciblée le développement de la communication et de la compréhension du langage.



La CAA peut être utilisée à un niveau prélinguistique, en accompagnement du langage ou en remplacement du langage. Dans le contexte de la déficience visuelle et en particulier de la surdité, la CAA comprend l'aménagement d'un environnement accessible et la mise en place de routines fiables, la mise à disposition d'informations contextuelles accessibles, ainsi que l'intégration de formes de communication corporelles et tactiles non codifiées, telles que les mouvements coactifs, les signaux non verbaux (body signs) et la gestuelle individuelle. S'y ajoute l'utilisation d'aides électroniques, souvent conçues principalement pour une utilisation visuelle et

devant donc être adaptées de manière ciblée pour les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle. Une des conditions préalables à une mise en œuvre efficace de la CAA est la réalisation d'une évaluation différenciée des capacités communicatives, sensorielles et cognitives, ainsi qu'une réflexion consciente sur le monde perceptif et expérientiel propre à chaque apprenant et apprenante.

Le développement de la communication et, le cas échéant, de la compréhension du langage s'effectuent selon des parcours évolutifs individuels, intégrant des stratégies ciblées par les partenaires de communication, telles que le « modelling »⁴, ou modelage, et le « scaffolding »⁵, ou étayage, et une approche réactive des interactions. La communication étant par essence dialogique et relationnelle, les personnes de référence et les partenaires de communication ont un rôle crucial à jouer. La confiance, la fiabilité et des intérêts communs sont des critères essentiels, en particulier dans les formes de communication corporelles et tactiles. Ce chapitre décrit et présente donc de manière systématique les compétences nécessaires tant pour les apprenants et apprenantes que pour les personnes de référence.

Remarque : Les particularités communicatives qui peuvent apparaître dans le contexte d'une déficience visuelle et qui concernent moins l'acquisition formelle du langage que les aspects pragmatiques et interactionnels de la communication – par exemple, la disponibilité limitée d'informations relatives au regard, aux mimiques, à la gestuelle, à la posture ou à tout autre indice situationnel – sont abordées dans le chapitre de l'interaction sociale. Ces aspects sont en effet essentiels lors de la prise de contact, la tenue d'une conversation, la mise en perspective, la régulation de la distance et lors de l'apparition et de la résolution de malentendus, cf. [IS – Communication dans l'interaction sociale](#).

⁴ Le « modelling », ou modelage, signifie que les personnes de référence utilisent elles-mêmes activement le système de Communication améliorée et alternative (CAA), par exemple en sélectionnant des symboles sur l'appareil de communication ou en accompagnant la parole par des signes.

⁵ Le « scaffolding », ou étayage, désigne le fait que les personnes de référence retirent progressivement leur soutien, permettant aux apprenants et apprenantes de conduire les échanges de manière de plus en plus autonome.

Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Pour que la Communication améliorée et alternative (CAA) puisse être intégrée durablement dans le quotidien scolaire, il est nécessaire que l'école, ou l'organisme de formation, assume certaines responsabilités structurelles et pédagogiques.

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... le développement des compétences en communication soit accompagné dès la naissance par un professionnel qualifié de l'éducation précoce spécialisée.
- ... les parents et les personnes de référence bénéficient d'un accompagnement spécialisé les rendant aptes à reconnaître, interpréter et soutenir de manière réactive, et au quotidien, les différents signaux de communication.
- ... l'éducation précoce spécialisée, en particulier en cas de déficience visuelle et de surdité, assume un rôle de coordination dans le développement interdisciplinaire de la communication.
- ... l'encouragement à la communication et la CAA soient intégrés dans le plan de formation individualisé et dans le parcours scolaire.
- ... des ressources temporelles et financières suffisantes soient prévues pour la formation continue, l'achat des logiciels et du matériel, et la mise en œuvre de la CAA.
- ... les aides à la CAA soient systématiquement introduites, adaptées et évaluées.
- ... des conseils et du soutien spécifique à la CAA soient proposés pour les activités quotidiennes, par exemple avec des délégués CAA, un réseau CAA ou des conférences sur la CAA.
- ... des modes de communication soient instaurés et consolidés par des professionnels des domaines de la CAA et de la surdité.
- ... le personnel spécialisé et d'accompagnement soit régulièrement formé à la CAA et soutenu au sein de l'équipe multiprofessionnelle.

- ... les professionnels et les personnes de référence disposent des compétences nécessaires dans le domaine de l'élaboration et du soutien à la communication, notamment sous l'angle des déficiences sensorielles multiples.
- ... des rituels et des situations quotidiennes favorisant la communication soient instaurés et travaillés.
- ... les apprenants et apprenantes présentant un multihandicap puissent faire l'expérience de la communication dans un environnement sûr et riche en stimulations.
- ... les apprenants et apprenantes disposent d'un matériel de communication spécifiquement adapté (par exemple, des objets de référence tactiles).
- ... l'on réagisse activement aux signaux émis par des apprenants et apprenantes présentant un multi- ou polyhandicap, que leurs besoins émotionnels soient pris en considération et que des situations d'apprentissage soient spécifiquement aménagées à leur intention.
- ... les proches et les personnes de référence soient impliqués dans les stratégies de communication des apprenants et apprenantes.

Domaines de responsabilité supplémentaires en cas de surdicécité

L'organisme de formation et l'entourage garantissent que ...

- ... du personnel spécialisé fixe, spécifiquement formé et spécialisé dans le domaine de la surdicécité, est présent pour l'entourage, les apprenants et apprenantes, les proches, les personnes de référence et les professionnels.
- ... l'ensemble des professionnels et du personnel d'accompagnement impliqués disposent de connaissances de base et d'une compréhension professionnelle fondamentale de la surdicécité, notamment en ce qui concerne ses répercussions sur la perception, la communication, l'orientation, les relations et l'apprentissage.
- ... en cas de suspicion ou de présence avérée d'une surdicécité, des évaluations diagnostiques spécifiques sont initiées de manière précoce, comme une évaluation de la vision fonctionnelle, une

évaluation de l'audition fonctionnelle, une évaluation de la perception haptique et du développement de la communication.

... si nécessaire, les informations environnementales et conversationnelles sont rendues accessibles en temps réel – p. ex. qui est présent dans la pièce, transition d'un thème à un autre, quels sont les indices non verbaux pertinents – par des canaux tactiles, visuels ou auditifs.

Formes de communication préintentionnelles et premières capacités dialogiques

On entend par là les premières formes d'échange qui apparaissent avant que la communication ne soit planifiée ou utilisée de manière consciente et intentionnelle. Les signaux préintentionnels émergent souvent spontanément à partir d'une tension corporelle, de mouvements, de sons, de mimiques, de l'orientation du regard ou du corps, ainsi que de formes d'expression tactiles et corporelles. Ces signes n'ont pas encore de signification établie, mais peuvent être perçus comme porteurs de sens et interprétés par les personnes de référence. Les premières capacités dialogiques se développent lorsque les personnes de référence saisissent ces signaux de manière fiable et y répondent à travers des modes d'action et de perception partagés, permettant l'émergence de schémas interactionnels récurrents, d'une prévisibilité et d'un ajustement réciproque dans le contact. Ces premiers dialogues peuvent être compris comme des protoconversations, dans lesquelles le sens se construit à travers le rythme, la tension, les pauses et le toucher. Les caractéristiques qualitatives centrales de ces dialogues précoces sont l'attunement (accordage), la coprésence et la corégulation par des réponses à la fois fiables, concrètes et prévisibles.

La personne de référence ...

- ... interprète les signaux communicatifs préintentionnels (p. ex. tension corporelle, modifications de la respiration, vocalisations, mouvements) et y réagit.
- ... initie la réciprocité dans la communication précoce et demande l'attention.

- ... construit la coprésence en créant et en maintenant de manière fiable la proximité spatiale, l'approche commune et l'attention partagée à travers le toucher et l'action commune.
- ... ajuste son interaction (attunement) en modulant le tempo, le rythme, la qualité du toucher et les pauses aux signaux corporels et aux besoins des apprenants et apprenantes.
- ... soutient la corégulation par des interactions prévisibles et calmes, des transitions claires et des stimulations ciblées, permettant aux apprenants et apprenantes d'abaisser la tension et de rester en interaction.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... fait l'expérience de réactions à ses signaux préintentionnels.
- ... développe, à travers des interactions coactives, des premières formes d'attention partagée et maintient la coprésence par la proximité, le toucher et une orientation commune.
- ... ajuste son interaction par le biais de signaux corporels ou tactiles en modulant le tempo, la répétition, la poursuite ou l'interruption de celle-ci.
- ... perçoit la réciprocité dans des interactions récurrentes et fait l'expérience de la communication comme d'un processus dialogique.
- ... indique lorsqu'il y a surcharge de stimuli ou besoin d'une pause et régule sa disponibilité à l'interaction grâce à des routines partagées et prévisibles.
- ... commence à anticiper des schémas récurrents.

Formes de communication non codifiées

Les formes de communication non codifiées sont des modes de compréhension individuels qui surgissent naturellement dans certaines situations et qui ne dépendent ni de significations effectives ni de règles standardisées. Elles se développent à partir d'un mouvement, d'une perception corporelle, d'un toucher, d'un geste ou d'une action partagée, et sont étroitement liées à la relation existante, au contexte et à l'expérience. Pour les apprenants et apprenantes présentant une surdicécité ou un

multihandicap, elles sont une part essentielle de la communication, car elles s'appuient directement sur les ressources sensorielles, motrices et émotionnelles disponibles. Par la répétition dans des situations similaires, ces formes de communication peuvent être reconnues, mémorisées et anticipées, contribuant ainsi au développement d'une compréhension communicative. Les formes de communication non codifiées peuvent coexister avec des formes de communication codifiées ; elles peuvent les préparer ou les compléter.

Mouvements coactifs

Les mouvements coactifs sont une forme essentielle de communication. Ce sont des mouvements initiés par la personne en situation de handicap qui sont imités de manière perceptible par la personne de référence au moyen de plusieurs sens. Il en résulte un dialogue non verbal au cours duquel les apprenants et apprenantes alternent des mouvements, dont la forme et la qualité varie, et sur lesquels est portée une attention commune.

Les mouvements sont exécutés de manière conjointe. En reprenant le mouvement ou en l'interrompant consciemment, une communication de base peut être créée.

La personne de référence ...

... imite les mouvements des apprenants et apprenantes de manière tactile, visuelle et auditive et se prête à d'autres répétitions et variations alternées du mouvement.

L'apprenant ou l'apprenante ...

... focalise son attention sur l'exécution conjointe et alternée des mouvements.

... contrôle l'interaction en interrompant ou en reprenant consciemment le mouvement.

Signaux tactiles ou body signs

Les signaux tactiles ou body signs sont des gestes ou des signes exécutés directement sur le corps d'une personne, avec ou sans contact manuel. L'information devient ainsi perceptible de manière moins abstraite.

La personne de référence ...

- ... introduit des signaux tactiles pour des situations spécifiques de la vie quotidienne et éducatives, par exemple, pour la douche, en imitant avec les doigts la chute des gouttes sur la tête ou sur d'autres parties du corps.
- ... répète le geste dans les situations appropriées.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... montre une réaction au toucher et l'anticipe.
- ... associe une situation particulière à un contact particulier.
- ... est préparé à des situations sur le point de se produire par certains signaux tactiles.

Gestes

Le terme de « gestes » désigne des mouvements communicatifs qui sont créés individuellement et spontanément et qui n'ont pas de signification particulière.

La personne de référence ...

- ... fait attention aux gestes des apprenants et apprenantes et y réagit.
- ... utilise des gestes en complément du langage oral, en adaptant le rythme et la distance visuelle aux besoins de l'apprenant ou l'apprenante.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise ses propres gestes pour exprimer ses besoins.
- ... peut reconnaître et comprendre visuellement les gestes des personnes de référence.

Formes de communication codifiées

Les formes de communication codifiées sont des systèmes de compréhension conventionnalisés et socialement partagés, dotés de significations et de règles établies (p. ex. langues ou alphabets tactiles). Contrairement aux modes d'expression individuels et prélinguistiques, elles sont enseignables, compréhensibles par différentes personnes et permettent une communication différenciée et précise.

Signes

Les signes sont des mouvements réglementés des mains et des bras qui ont une signification définie et sont adressés à un interlocuteur ou une interlocutrice. En Suisse romande, on utilise la langue des signes française (LSF). Il s'agit d'une langue naturelle à part entière, dotée de sa propre grammaire et de sa propre culture. À côté de celle-ci existent des répertoires de signes de soutien ou simplifiés (p. ex. PORTA) qui s'inspirent des langues des signes, sans constituer des langues autonomes, et qui sont utilisés dans le cadre de la Communication améliorée et alternative (CAA).

La personne de référence ...

- ... utilise les signes pour engager un dialogue et soutenir le langage oral.
- ... connaît la signification des signes et peut y réagir de manière appropriée.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut percevoir les signes visuellement et/ou tactilement.
- ... peut utiliser des gestes simples pour exprimer des besoins de base.

Signes tactiles

Dans le cas des signes tactiles, les signes sont exécutés sous les mains qui les perçoivent. On peut également distinguer les signes tactiles qui s'échangent avec ou sans changement de position des mains (position de monologue ou de dialogue).

La personne de référence, comme l'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise ses deux mains pour s'exprimer avec les signes tactiles (position du monologue).
- ... sent les signes avec les deux mains (position du monologue).
- ... utilise la main gauche comme main d'écoute sur la main du locuteur (position de dialogue).
- ... utilise la main droite comme main locutrice positionnée sous la main de la personne qui reçoit le message (position de dialogue).

Lorm

L'alphabet Lorm utilise des points définis dans la paume de la main qui représentent des lettres. Ces points sont touchés pour former des mots et des phrases.

La personne de référence, comme l'apprenant ou l'apprenant ...

- ... peut communiquer en effleurant et en touchant des points de contact dans la paume de la main et en serrant les doigts de l'apprenant ou l'apprenante.
- ... peut à la fois transmettre des messages en Lorm, c'est-à-dire les épeler, et percevoir des messages sur la paume de sa propre main.

Signes accompagnant le langage parlé

Si la personne entend suffisamment bien, mais que le langage parlé seul ne suffit pas, il peut être utile de soutenir le langage parlé par des signes. Les personnes souffrant d'une déficience visuelle qui ont des difficultés à reconnaître visuellement les signes peuvent également en tirer profit.

La personne de référence ...

- ... utilise le langage parlé et les mimiques pour accompagner les signes.
- ... utilise l'intonation et les expressions faciales pour transmettre des informations non verbales.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut utiliser, en plus des signes, le langage parlé ou des éléments de langage parlé pour exprimer son humeur et son ressenti.

Aménagement de l'environnement et structures

Pour les personnes atteintes de multihandicap ou de surdicécité, un environnement clairement structuré et multisensoriel est une condition essentielle pour une communication réussie. Des éléments visuellement contrastés, tactilement marqués ou auditivement reconnaissables, aident à l'orientation et à la reconnaissance des situations nécessitant un échange d'information. La CAA déploie ses effets surtout lorsque le déroulement de la journée est ritualisé, que les espaces sont structurés de manière fonctionnelle, et que le matériel nécessaire, tel que les tableaux de symboles, les objets de référence ou les mots-clés tactiles, sont positionnés de manière stratégique dans le champ visuel ou l'espace tactile des apprenants et apprenantes. Les phases de transition quotidiennes doivent être préparées par des annonces, par exemple par des objets de référence, des gestes, des signes, des signaux sonores ou des tournures linguistiques récurrentes. Un environnement favorable à la CAA offre des scènes d'action claires, évite le surmenage, favorise les rencontres sociales et rend les signaux de communication plus accessibles et utilisables par tous les participants et participantes.

Objets de référence et symboles tactiles

Les objets de référence sont des objets tactiles qui ont une signification particulière pour les apprenants et apprenantes qui présentent un multihandicap. Ils peuvent représenter une personne, p. ex. un bracelet, mais aussi une activité spécifique, p. ex. une cuillère pour manger. Les objets de référence permettent d'exprimer des souhaits et des besoins de manière non verbale et d'annoncer ou de structurer des processus, p. ex. au moyen d'un système de calendrier ou de planning journalier. Des symboles tactiles ayant une signification abstraite peuvent également constituer une aide importante à la communication, par exemple par le biais de mots-clés tactiles.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... introduit des objets de référence pour annoncer les activités.
- ... utilise des objets de référence pour structurer et planifier le quotidien ou conçoit un planning journalier ou hebdomadaire avec des objets de référence.
- ... porte un signe distinctif tactile qui lui est personnel, qui permet de l'identifier clairement et de communiquer à son sujet en son absence.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... palpe des objets de référence et comprend leur signification.
- ... peut s'adapter au déroulement de la journée ou de la semaine à l'aide des objets de référence.
- ... reconnaît les personnes à partir d'objets de référence.
- ... peut exprimer un choix ou un besoin à l'aide d'objets de référence.

Pictogrammes et images

Les symboles graphiques de la CAA comprennent des photos, des images, des dessins, des symboles et de l'écriture. Ils peuvent être présentés sur des cartes individuelles, dans des livres, des classeurs, des tableaux ou des applications de communication électronique. En présence d'une déficience

visuelle, les symboles graphiques doivent être sélectionnés avec soin en ce qui concerne l'agrandissement, le contraste, la perspective, le choix des couleurs et le niveau de complexité.

La personne de référence ...

- ... établit des liens entre le pictogramme et la réalité et travaille ainsi à la signification de l'image.
- ... sélectionne des pictogrammes en fonction des besoins visuels du groupe cible et les positionne dans le champ visuel.
- ... apporte des adaptations spécifiques aux pictogrammes et aux images, par exemple au niveau de l'agrandissement, du contraste, du choix des couleurs et du soulignement des contours.
- ... organise les pictogrammes, selon le contexte, dans le sens de la lecture (de gauche à droite) ou selon la séquence d'un déroulement (de haut en bas).

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... comprend la signification du pictogramme.
- ... utilise des pictogrammes pour exprimer ses besoins de base.
- ... peut agrandir et reconnaître des pictogrammes à l'aide d'aides visuelles.

Outils électroniques d'aide à la Communication améliorée et alternative (CAA)

Les aides électroniques peuvent désigner aussi bien des dispositifs simples que des appareils de communication très complexes. Selon leur conception et leur configuration, ils peuvent être utilisés pour initier la communication ou contenir un vaste répertoire de mots et d'éléments de phrases. Pour les personnes présentant une déficience visuelle, les appareils doivent impérativement être placés dans leur champ visuel. Pour les écrans destinés à la CAA, l'interface d'utilisation doit notamment être analysée en fonction des exigences visuelles (p. ex. contrastes, couleurs, disposition des symboles, taille des touches) et des conditions d'utilisation.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut expérimenter des relations de cause à effet en manipulant des touches et des boutons, par exemple sur l'appareil Power-Link, et se percevoir comme une partie active de son environnement.
- ... peut participer à des échanges au moyen de communicateurs, tels que le BIGmack, avec des messages audios préenregistrés, p. ex. lors du rituel de discussion matinal.
- ... se perçoit comme capable et efficace en initiant, poursuivant et terminant de manière intentionnelle des actes communicatifs à l'aide d'aides techniques de la CAA.
- ... utilise un tableau de communication électronique sur tablette, par exemple MetaTalk ou l'application TD Snap.
- ... adapte de manière ciblée les interfaces d'utilisation avec un professionnel, en définissant, par exemple, la taille des symboles, la gestion des contrastes de couleurs, l'utilisation du mode sombre, la réduction du nombre de champs, une organisation cohérente.
- ... fait l'expérience que les aides électroniques à la communication deviennent compréhensibles et utilisables grâce à un modelling (modelage) cohérent de la part des personnes de référence.
- ... utilise des aides électroniques de CAA dans différents contextes (enseignement, loisirs, thérapie, vie quotidienne).
- ... utilise des aides électroniques de CAA pour exprimer ses besoins, ses opinions et ses décisions.

03 Basse vision (BV)

Le domaine de la basse vision inclut l'évaluation du potentiel visuel dans les activités de la vie quotidienne, le soutien ciblé et le développement de la vision par l'utilisation de matériels et d'aides appropriés, ainsi que des prestations de conseil pour l'aménagement d'un espace de vie et de travail spécifiquement adapté. L'objectif de ces mesures est de permettre l'exploitation du plus grand potentiel visuel possible. Dans le secteur de la petite enfance, les mesures de basse vision sont mises en œuvre dès la naissance dans une approche centrée sur la famille et le quotidien. Le développement visuel est soutenu de manière ciblée par la stimulation de la perception visuelle, ainsi que par des aménagements apportés à l'environnement, par exemple dans les espaces de jeu, de repas, de change ou les centres de vie enfantine. Dans le contexte scolaire, l'évaluation des besoins en agrandissement ainsi que l'adaptation du matériel d'apprentissage aux conditions individuelles – notamment en ce qui concerne l'éclairage, la couleur, le contraste et le positionnement – sont fondamentales. Les apprenants et apprenantes présentant des limitations supplémentaires ou une CVI bénéficieront notamment d'aménagements qui permettent de réduire la complexité des scènes visuelles. L'objectif de toutes les mesures est toujours d'assurer le meilleur soutien possible et l'utilisation optimale des capacités visuelles de près et de loin, pour l'orientation, la communication (améliorée et alternative), ainsi que pour la participation aux situations scolaires et quotidiennes, tout en réduisant le stress visuel. En cas de surdicécité ou de multihandicap, les évaluations en basse vision doivent toujours être coordonnées et adaptées aux capacités auditives fonctionnelles et aux modes de communication utilisés, tant il est vrai que les compétences en matière d'accès et les aptitudes individuelles s'influencent mutuellement. En Suisse, les mesures de réadaptation en basse vision relèvent des compétences d'experts et expertes en réadaptation au bénéfice d'une formation spécialisée et titulaires d'un diplôme fédéral supérieur.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... dès la naissance, un expert ou une experte en réadaptation basse vision mesure régulièrement la capacité visuelle, notamment avant les transitions scolaires (école enfantine – école primaire – école secondaire – apprentissage ou études gymnasiales), dans le cadre d'évaluations générales du développement ou en cas d'indication médicale, par exemple lors d'une détérioration de la vision.
- ... les parents d'enfants présentant une déficience visuelle soient informés au plus tôt des offres d'éducation précoce spécialisée existantes, ainsi que des réseaux et des coopérations mises en place entre pédiatres, ophtalmologues et autres services spécialisés pertinents.
- ... un professionnel qualifié de l'éducation précoce spécialisée, disposant d'une qualification complémentaire dans le domaine de la basse vision, réalise régulièrement, dès la naissance, une évaluation fonctionnelle du développement et du comportement visuel dans la vie quotidienne.
- ... les expériences et les observations des parents et des personnes de référence importantes soient intégrées à l'évaluation de la vision fonctionnelle.
- ... en cas de suspicion de surdicécité, l'évaluation de la vision et de l'audition fonctionnelles soient coordonnées.
- ... une sélection d'outils et de technologies d'accès adaptée aux capacités visuelles existantes soit systématiquement requise et introduite.
- ... les spécialistes et l'entourage encouragent le développement et l'utilisation du potentiel visuel dans le contexte scolaire et quotidien.
- ... les barrières visuelles présentes dans l'environnement soient analysées et supprimées. Les espaces de vie et d'apprentissage sont rendus visuellement accessibles, par exemple par des marquages contrastés, un éclairage du poste de travail, le positionnement du

- matériel de jeu et d'apprentissage ou par l'adaptation ciblée du matériel d'enseignement et d'apprentissage.
- ... l'éclairage de l'espace d'apprentissage soit conçu de manière adaptée aux besoins, avec le recours à un conseil spécialisé, et tienne compte des exigences visuelles des apprenants et apprenantes en matière de tolérance, d'orientation et de bien-être.
 - ... des formes d'accès alternatives soient proposées par le biais d'autres canaux sensoriels (tactiles, auditifs), lorsque les informations visuelles ne sont pas utilisables ou ne le sont que de manière limitée.
 - ... les effets de la déficience visuelle sur les apprentissages et la vie quotidienne soient expliqués en langage simple au milieu scolaire et familial.
 - ... soit organisée une collaboration interdisciplinaire entre les services spécialisés concernés (p. ex. ophtalmologie, réadaptation en basse vision, pédagogie précoce spécialisée, domaines de la rééducation et de la thérapie).
 - ... le corps enseignant, les camarades de classe, les parents et toute autre personne de référence soient sensibilisés aux besoins personnels des apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle.

Diagnostic des fonctions visuelles élémentaires et complexes ainsi que des facteurs environnementaux

Le point de départ de toute évaluation visuelle consiste en un examen clinique proprement dit (par exemple, une expertise ophtalmologique). Sur cette base, le spécialiste en réadaptation basse vision évalue la vision fonctionnelle dans des conditions réelles, par exemple sous un éclairage quotidien. Les fonctions visuelles suivantes sont prises en compte :

- Acuité visuelle
- Champ visuel
- Sensibilité au contraste
- Perception des couleurs
- Vision binoculaire et stéréopsie
- Motricité oculaire (fixation, saccades, mouvements de poursuite)
- Accommodation, y compris la convergence et la divergence

- Adaptation à la lumière et à l'obscurité
- Sensibilité à l'éblouissement (photophobie)

Il est par ailleurs particulièrement important de déterminer le besoin individuel d'agrandissement. En cas d'indices de troubles de la perception visuelle et de suspicion de CVI, une évaluation des fonctions visuelles cognitives/complexes est également réalisée (cf. Weber et al., 2018), notamment :

- Attention visuelle
- Exploration et recherche visuelle
- Reconnaissance visuelle (p. ex. formes, contours, objets, visages, mimiques, lettres, chiffres)
- Contrôle visuel du mouvement (p. ex. coordination œil-main et œil-pied)
- Orientation visuelle et perception de l'espace
- Mémoire visuelle
- Influence du clutter (surcharge d'objets) et crowding (encombrement visuel)

Les spécialistes de la réadaptation analysent les conditions visuelles de l'environnement d'apprentissage et de vie, notamment en ce qui concerne l'éclairage, l'aménagement des couleurs et des contrastes, ainsi que l'accessibilité des supports pédagogiques dans des conditions visuelles contraignantes. Ils prennent également en compte la tolérance du système visuel, en particulier les effets de différents stimuli visuels (p. ex. lumière, contrastes, couleurs, motifs ou mouvements) susceptibles d'entraîner un inconfort, du stress ou des comportements d'évitement.

En complément, un conseil professionnel en éclairage peut être sollicité afin de réduire l'éblouissement et la surcharge visuelle et d'assurer un éclairage fonctionnel et adapté dans les espaces d'apprentissage et de vie.

Dans ce contexte, les observations relatives à la vision fonctionnelle peuvent fournir des informations précieuses pour la gestion des interactions, notamment :

- A quelle distance et dans quelles conditions les stimuli visuels sont-ils perçus ?
- A quelle distance les personnes, les objets, les gestes ou les expressions faciales sont-ils reconnus ?
- Comment la vision évolue-t-elle dans des conditions d'éclairage changeantes ?
- Comment les difficultés visuelles se manifestent-elles, par exemple lors de la lecture, de la mobilité ou par des symptômes physiques (p. ex. maux de tête) ?
- Pendant combien de temps des tâches visuelles peuvent-elles être maintenues sans stress ni baisse de performance ?
- Dans quelles conditions visuelles (lumière, couleurs, contrastes, mouvement) apparaissent rapidement fatigue, retrait ou agitation ?

Les observations et remarques de l'entourage sont également prises en compte lors de l'évaluation en basse vision.

Aménagement des lieux d'apprentissage et de travail compte tenu de la déficience visuelle

Les espaces de jeu, d'apprentissage, de déplacement, de vie et de travail des apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle sont adaptés de manière ciblée en termes d'éclairage, de contrastes et de couleurs. L'objectif est de créer un environnement sans barrières et visuellement adapté, qui favorise l'apprentissage, le mouvement et l'orientation. Une attention particulière doit être accordée aux espaces présentant un risque accru pour la sécurité, par exemple les cages d'escalier, les espaces de jeu et d'activités, les cuisines, les salles-de-bain ou les ateliers.

Les mesures possibles comprennent notamment :

- Aménagement de l'environnement de jeu et choix du matériel ludique en tenant compte des capacités visuelles fonctionnelles, p. ex. l'éclairage, les contrastes, la réduction de la complexité et l'accessibilité multisensorielle, [cf. PPC](#).

- Adaptation du matériel de travail et d'exercice, p. ex. agrandissement, contraste élevé, complexité visuelle réduite, numérisation.
- Choix du siège et aménagement du poste de travail, p. ex. éclairage non éblouissant, distance entre le siège et le tableau ou l'affichage.
- Aides visuelles grossissantes ainsi qu'aides à la lecture et à l'écriture, p. ex. réglettes, crayons à fort contraste.
- Aides ergonomiques comme les pupitres inclinés ou les meubles réglables en hauteur.
- Aides à l'organisation et au classement, p. ex. systèmes de rangement, zones de matériel clairement identifiables.
- Marquages tactiles et visuels, p. ex. inscriptions, marquages au sol.
- Bon accès aux prises de courant sur le lieu d'apprentissage et de travail, choix d'un emplacement sûr dans les vestiaires et les armoires.

La mise en œuvre des mesures doit toujours se faire de manière individuelle et en prenant en considération la vision fonctionnelle.

Moyens auxiliaires optiques et électroniques

L'utilisation de moyens auxiliaires optiques et électroniques peut contribuer de manière significative à l'exploitation du potentiel visuel. Il est essentiel que les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle sachent utiliser leurs moyens auxiliaires optiques de manière autonome, compétente et adaptée au contexte et à la situation. Pour cela, des exercices pratiques et de mise en situation, encadrés par un spécialiste, sont nécessaires. Le secteur des aides visuelles électroniques recoupe celui des technologies d'accès, raison pour laquelle des références croisées ont été établies.

Compétences pour une utilisation fonctionnelle des aides visuelles

Les compétences suivantes décrivent les exigences de base en vue d'une utilisation appropriée et réfléchie des aides visuelles optiques et électroniques et sont applicables indépendamment du type d'appareil.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... fait preuve d'une compréhension fonctionnelle des possibilités d'utilisation et des limites des aides visuelles utilisées (p. ex. réduction du champ visuel et des effets de contraste) et applique des stratégies compensatoires (p. ex. balayage, passage de la vue détaillée à la vue d'ensemble).
- ... adapte les aides visuelles à la tâche visuelle à accomplir, p. ex. distance de lecture, réglage du contraste, zoom.
- ... utilise des aides ergonomiques, des fixations ou des positionnements pour effectuer une tâche visuelle sur la durée en maintenant un confort visuel.
- ... analyse les avantages et les inconvénients de différentes aides visuelles optiques et électroniques du point de vue de leur fonctionnalité, de leur maniement et de leur adéquation à des tâches visuelles spécifiques et choisit l'aide la mieux adaptée au contexte.
- ... communique avec ses pairs et les professionnels sur l'utilisation des aides visuelles, p. ex. initiation, explication, présentation.
- ... assume la responsabilité de l'entretien, du rangement et des dommages causés à son matériel, en assume le nettoyage, le mode de transport et les réparations nécessaires.

Protection contre l'éblouissement et filtres spectraux

La protection contre l'éblouissement et les filtres spectraux constituent des mesures importantes dans le domaine de la basse vision et visent à réduire l'éblouissement, la surcharge visuelle et la fatigue. Ils soutiennent la fonction visuelle, en particulier en cas de photophobie, d'adaptation à la clarté ou l'obscurité réduite ou de CVI, en diminuant les composantes lumineuses perturbantes et les répartitions de luminance défavorables.

L'objectif est de créer un environnement optimisé favorisant l'endurance visuelle, l'orientation et le bien-être dans le quotidien scolaire. La protection contre l'éblouissement comprend à la fois des aides personnelles, p. ex. filtres spectraux ou verres filtrants, des casquettes ou des chapeaux

à visière, ainsi que des mesures environnementales, comme un éclairage indirect ou des stores anti-éblouissement.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... teste, en collaboration avec un spécialiste, des filtres spectraux (p. ex. verres filtrants) dans différentes situations de la vie quotidienne et étudie leur influence sur son bien-être visuel et sa tolérance.
- ... développe une compréhension de base des conditions lumineuses éblouissantes ou apaisantes, et apprend comment l'éclairage et les sources de stimulation visuelle de l'environnement peuvent être réduits ou adaptés de manière ciblée.
- ... utilise de façon adaptée à la situation et de manière de plus en plus autonome des mesures de protection contre l'éblouissement (p. ex. casquettes, chapeaux à visière ou verres filtrants) dans le quotidien scolaire, dans la cour de récréation ou lors de sorties.
- ... perçoit les signes de surcharge visuelle ou de fatigue et y réagit par des stratégies appropriées (p. ex. réduction des stimuli, pauses).

Table lumineuse

La table lumineuse est un outil important dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée. Elle est également fréquemment utilisée pour stimuler la perception visuelle chez les apprenants et apprenantes en situation de multihandicap ou de CVI.

Son fond uniformément éclairé, avec une luminosité et une couleur de lumière réglables, crée un environnement riche en contrastes et à stimulation réduite.

Elle se prête particulièrement bien au soutien des fonctions visuelles de base, telles que l'attention visuelle, la fixation, la coordination œil-main, la perception des formes, la reconnaissance des couleurs ainsi que le suivi des mouvements.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... manifeste un intérêt visuel et une attention visuelle en lien avec la table lumineuse et perçoit les variations d'intensité et de couleur de la lumière.
- ... perçoit les stimuli visuels sur la table lumineuse, fixe et suit les objets qui y sont placés.
- ... différencie le matériel visuel didactique à l'aide de caractéristiques, telles que la forme, la couleur et la taille, sur la table lumineuse.
- ... localise les objets sur la table lumineuse et utilise la coordination œil-main pour effectuer des mouvements de préhension ciblés.
- ... joue avec des objets disposés sur la table lumineuse, p. ex. des blocs de plexiglas colorés ou des puzzles simples, en faisant preuve de coordination visuomotrice, en reconnaissant les relations partie/tout et en maintenant son attention visuelle sur une durée prolongée.

Loupes

Les loupes sont des aides optiques d'agrandissement qui permettent aux apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle de mieux voir les petits détails, les textes et les images. Elles sont disponibles en différentes puissances d'agrandissement et formes, par exemple loupes à main, loupes de table ou loupes sur pied avec éclairage intégré. Selon leur forme, elles peuvent être utilisées de manière flexible en classe, à la maison ou en déplacement. Une utilisation sûre et efficace des loupes nécessite souvent une bonne coordination œil-main. Pour ce faire, il convient de s'exercer à des stratégies de recherche et de lecture visuelles.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... coordonne les mouvements de la tête, des yeux et des mains et règle une distance appropriée entre l'œil, la loupe et l'objet.
- ... choisit une loupe adaptée en fonction du grossissement nécessaire, de la situation d'utilisation et de la tâche visuelle à accomplir.
- ... utilise des techniques de balayage systématique, par exemple pour le suivi des lignes dans les textes.

- ... utilise la loupe de manière autonome pour différents formats de textes et d'images, par exemple des livres, des ouvrages de référence, des journaux, des étiquettes, des livres d'images.
- ... connaît les limites du grossissement optique et peut, si nécessaire, recourir à des aides visuelles alternatives, p. ex. loupes électroniques, appareils de lecture sur écran.

Monoculaires et télescopes

Les monoculaires et les télescopes sont des aides visuelles optiques à grossissement angulaire qui permettent aux personnes souffrant d'une déficience visuelle d'identifier des objets éloignés, tels que des panneaux, des plaques ou des noms de rue. Ils sont disponibles en différentes formes et puissances d'agrandissement et peuvent être réglés sur différentes distances (moyenne et longue portée). L'utilisation ciblée de monoculaires et de télescopes favorise la participation pendant les cours, l'orientation et la mobilité dans l'espace public ainsi que les activités de loisirs. Une initiation progressive et structurée, avec des exercices adaptés, est essentielle pour en permettre un usage efficace au quotidien.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît l'utilité du monoculaire et respecte les règles de sécurité, p. ex. ne pas regarder le soleil, utilisation uniquement à l'arrêt.
- ... tient le monoculaire de manière adaptée à la situation visuelle, p. ex. en position debout ou tenue libre, le cas échéant en soutenant le coude par l'autre main ou en appuyant le coude sur la table.
- ... localise les objets fixes avec le monoculaire (spotting).
- ... fait la mise au point du monoculaire – d'abord sur une distance constante, puis sur différentes distances.
- ... identifie des objets et des images avec le monoculaire, par exemple des pictogrammes, des panneaux routiers, des photos.
- ... scanne une surface, par exemple un tableau, avec le monoculaire en employant la technique des méandres.

- ... peut recopier des textes sur le tableau à l'aide d'un monoculaire (éventuellement en changeant de main de maintien pour ne pas s'interrompre avec la main qui écrit).
- ... suit des lignes de guidage (traçage ou tracing) avec le monoculaire.
- ... développe une technique de balayage systématique pour localiser des objets en mouvement dans l'espace en tenant compte d'éventuels points de repère existants (tracking).
- ... utilise le monoculaire lors d'activités de loisirs et dans des situations quotidiennes, par exemple au zoo, au théâtre ou lors d'excursions.

Lunettes-loupes et lunettes télescopiques à loupe intégrée

Les lunettes-loupes sont des aides visuelles optiques qui permettent un fort grossissement à courte distance tout en offrant un grand champ de vision. Elles peuvent être utilisées en mains libres et sont donc idéales pour toute activité relevant du quotidien scolaire (lecture, écriture et travail). Les lunettes-loupes sont également disponibles en tant que lunettes bifocales (lunettes à double foyer), dont la partie supérieure est conçue pour la vision de loin et la partie inférieure pour le grossissement de près. Elles sont particulièrement pratiques combinées avec d'autres adaptations, telles que des lampes pour le poste de travail ou en combinaison avec un ordinateur ou une tablette.

Les lunettes télescopiques à loupe intégrée combinent un télescope intégré à la monture pour la vision de loin avec une loupe qui peut être activée pour la vision de près. Le télescope permet l'agrandissement d'objets situés à grande distance (p. ex. le tableau noir), tandis que la loupe permet le travail en vision de près, comme la lecture, l'écriture ou des activités de motricité fine. Différentes distances de travail sont ainsi couvertes par un seul dispositif d'aide visuelle.

Les lunettes télescopiques à loupe intégrée sont particulièrement adaptées en cas de besoin d'agrandissement élevé et lorsqu'une distance de travail plus importante que celle offerte par des lunettes-loupes est requise. Le champ visuel restreint, le poids plus élevé ainsi que sa conception apparente constituent toutefois des limitations certaines, rendant nécessaire une indication ciblée ainsi qu'une formation spécifique à leur utilisation.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise des stratégies pour s'orienter dans le matériel de lecture, p. ex. les titres, les images, les caractéristiques structurelles.
- ... utilise les lunettes-loupe pour examiner de plus près certaines parties ou certains détails du texte.
- ... place le doigt au début de la ligne pour passer plus rapidement à la ligne suivante.
- ... guide le texte à lire de manière ciblée dans le champ visuel des lunettes-loupes afin de maintenir la ligne de lecture.
- ... alterne le cas échéant de manière autonome entre différentes lunettes (pour la vision de près ou de loin).
- ... utilise les lunettes-loupes de manière appropriée pour les tâches scolaires de lecture et d'écriture, p. ex. livres, cahiers, fiches de travail.
- ... coordonne de manière ciblée l'alternance entre la vision de loin et la vision de près dans le cas des lunettes à double foyer.
- ... utilise de manière ciblée les lunettes télescopiques à loupe intégrée pour des activités nécessitant un fort agrandissement, et évalue correctement si la situation exige une vision de près ou de loin.
- ... bascule de manière autonome, avec les lunettes télescopiques à loupe intégrée, entre le télescope et la loupe, et adapte sa posture ainsi que la distance de travail à la tâche visuelle concernée.

Loupe électronique

Une loupe électronique est une aide visuelle mobile qui agrandit les textes et les images et les affiche sur un écran. Elle offre souvent des fonctions supplémentaires, telles que des niveaux de grossissement adaptables, des modes de contraste et de couleur ainsi qu'un éclairage intégré, qui permettent notamment de faciliter la lecture et la reconnaissance à courte distance. Par rapport aux aides visuelles optiques, les loupes électroniques offrent un niveau d'agrandissement plus élevé. Il est également possible de prendre des photos et de les enregistrer pour les consulter ultérieurement. Cf. [TA – Loupe électronique](#)

Appareil de lecture sur écran

Un appareil de lecture sur écran (ou téléagrandisseur de lecture) est un outil électronique qui saisit à l'aide d'une caméra des documents imprimés sur papier, tels que des textes, des images ou des graphiques, et les affiche fortement agrandis sur un écran. L'agrandissement, le contraste et la représentation des couleurs peuvent être adaptés individuellement. Les exercices de lecture et d'écriture peuvent être effectués directement sur le plateau de lecture mobile situé sous la caméra. De nombreux appareils offrent à cet effet des fonctions de lecture. Cf. [TA – Appareil de lecture sur écran](#)

Caméra de vue à distance

Une caméra de vue à distance est une aide visuelle électronique permettant d'agrandir des contenus visuels situés à distance. Elle saisit par exemple des affiches, des projections vidéos ou des objets éloignés, et transmet l'image agrandie sur un écran ou un portable. Grâce à des fonctions réglables individuellement telles que le zoom, le renforcement du contraste et l'adaptation des couleurs, l'image peut être adaptée aux besoins visuels des apprenants. Cf. [TA – Caméra de vue à distance](#)

Logiciel d'agrandissement

Un logiciel d'agrandissement est une aide numérique adaptée aux personnes présentant une déficience visuelle qui agrandit les contenus sur l'écran de l'ordinateur, comme les textes, les images ou les éléments graphiques, et les rend plus visibles. Il offre souvent des fonctions supplémentaires, telles que des contrastes de couleurs adaptables, une synthèse vocale (lecteur d'écran), une mise en évidence du curseur de la souris ou du champ de saisie du texte permettant de faciliter l'orientation à l'écran. Cf. [TA – Logiciel d'agrandissement](#)

04 Braille (B)

Le braille est un système d'écriture tactile qui permet la participation et l'accès à la communication écrite. Il est essentiel à l'apprentissage scolaire des enfants et des jeunes adultes qui ne peuvent pas recourir à l'écriture en noir, ou seulement de manière limitée. L'accès à des offres d'apprentissage et d'utilisation du braille – en tant que seule possibilité tactile de lecture –, constitue un droit inscrit dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (cf. art. 24, al. 3a). Le braille n'est pas seulement un moyen de communication, il revêt également une importance culturelle. C'est un outil qui permet l'accès à l'éducation et soutient par là même la liberté d'opinion et d'information.

L'apprentissage du braille nécessite un entraînement tactile, des accès variés à l'écriture braille et l'introduction d'outils d'écriture spécifiques pour la création et la représentation du braille, par exemple des machines à écrire braille, des imprimantes braille ou des lignes braille. Si les capacités visuelles sont suffisantes, on peut envisager une double utilisation de l'écriture braille et de l'écriture en noir. Le choix d'un système d'écriture doit de préférence être étayé par un diagnostic pédagogique et reposer sur une décision commune des enseignants et des personnes de référence, impliquant également, selon leur âge, les apprenants et apprenantes.

Trois référentiels sont en vigueur en Suisse pour trois régions linguistiques. En Suisse alémanique, c'est le système du braille allemand qui s'applique (BSKDL, 2018), en Suisse romande, c'est l'ensemble des règles du Code braille français uniformisé (CBFU, 2008), et au Tessin, le « Codice Braille Italiano » (Biblioteca Italiana per i Ciechi « Regina Margherita », 2025).



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... des offres d'apprentissage précoce de l'écriture, au sens d'un éveil à la lecture et à l'écriture (emergent literacy), soient mises à la disposition des enfants aveugles ou présentant une déficience visuelle sévère.
- ... tous les enfants et jeunes adultes, indépendamment de leurs capacités cognitives, moteur ou de communication, et en particulier en cas de multi- ou polyhandicap, se voient reconnaître le droit à une expérience de la littératie, l'accès à l'écriture (braille) inclus.
- ... la littératie (braille) pour les enfants et adolescents avec un multi- ou polyhandicap, soit comprise et mise en œuvre comme un moyen de rendre le monde lisible et accessible (relations, actions, objets, symboles, braille et écriture).
- ... les apprenants et apprenantes présentant une surdicécité aient accès à l'écriture braille et que l'enseignement du braille soit coordonné avec le développement de la communication.
- ... le plaisir des expériences liées à l'écrit soit éveillé de manière ciblée et que la motivation et le goût de la lecture soient développés et encouragés à travers l'utilisation du braille.
- ... avant le début de la scolarité obligatoire et en cas de détérioration significative de la vision, soit réalisée une évaluation professionnelle de l'utilisation de l'écriture (braille, noire ou combinée).
- ... l'enseignement du braille soit régulier et systématique – notamment dans la phase initiale de l'apprentissage de l'écriture.
- ... l'enseignement du braille soit assuré par un professionnel qualifié spécialement formé à l'enseignement du braille (formation initiale et continue).
- ... les instructions concernant l'utilisation des instruments d'écriture, tels que la tablette et le poinçon, la machine à écrire en braille ou la ligne en braille, soit fournies par du personnel qualifié.
- ... les supports d'enseignement et d'apprentissage en braille, y compris les transcriptions de cours, soient disponibles en temps utile ou fassent l'objet d'adaptations appropriées.

- ... les apprenants et apprenantes bénéficient d'offres de formation équivalentes dans toutes les branches ordinaires et que les contenus des branches spécifiques, tels que la musique, les sciences naturelles ou les mathématiques, soient disponibles en écriture braille ou toute autre forme appropriée, si nécessaire.
- ... un aménagement adapté au handicap soit garanti pour les lecteurs de braille, notamment par l'octroi de temps supplémentaire lors d'exercices de lecture et d'écriture ainsi que lors des évaluations, tout en tenant compte du niveau de connaissances techniques (p. ex. la fluidité moyenne de lecture en braille).
- ... une coopération interprofessionnelle soit mise en place dans le domaine du développement des compétences en lecture et en écriture, en particulier entre les enseignants de l'école ordinaire, les parents, les personnes de référence et les spécialistes de la réadaptation.
- ... l'ensemble des personnes impliquées dans l'enseignement et l'accompagnement soient sensibilisées et formées aux bases de l'écriture braille ainsi qu'aux particularités de son utilisation, notamment les exigences spécifiques liées à la double utilisation des systèmes d'écriture.
- ... les enseignants de braille disposent de compétences didactiques et méthodologiques solides en matière de promotion de la lecture et de l'écriture et appliquent des méthodes efficaces, fondées sur des données probantes, adaptées aux apprenants et apprenantes de l'écriture braille (p. ex. lecture à voix haute répétée, tandems de lecture à haute voix, lecture en écho).

Décisions concernant le système d'écriture

La décision quant au choix du support d'écriture (braille, écriture noire ou combinée) a des conséquences importantes pour l'apprenant ou l'apprenante présentant une déficience visuelle. Ces décisions doivent toujours être justifiées individuellement, en fonction de l'âge et du développement de l'apprenant ou l'apprenante, et devraient être prises par l'équipe pédagogique, en accord avec les parents et, si possible, l'élève lui-même.

La décision est basée sur une évaluation de l'usage de l'écriture, laquelle prend notamment en compte les aspects suivants :

- résultats d'examens ophtalmologiques et évaluations du pronostic visuel
- vision fonctionnelle et préférences individuelles en matière de perception
- exigences attendues en matière de lecture et d'écriture dans le cadre scolaire et dans la vie quotidienne
- aptitudes antérieures et compétences préexistantes en langage écrit
- disponibilité et compétences dans l'utilisation des technologies d'accès
- ressources disponibles en temps et en personnel

Le recueil et l'analyse de ces informations sont réalisés par un spécialiste en pédagogie spécialisée, issu soit du secteur de l'éducation précoce spécialisée soit de la pédagogie spécialisée, disposant d'une spécialisation dans le domaine de la déficience visuelle. Afin d'assurer le bon aboutissement d'une décision avisée, les informations issues de l'évaluation doivent dans la mesure du possible être rendues accessibles, en toute transparence, à l'ensemble des personnes concernées. Cette décision devrait en outre être réévaluée à intervalles réguliers.

L'enseignant spécialisé dans le domaine du handicap visuel ...

- ... recueille des informations sur le pronostic ophtalmologique, la vision fonctionnelle, les préférences perceptives, les exigences en matière de lecture et d'écriture, les aptitudes antérieures ou les compétences préexistantes en matière de langage écrit, les technologies d'accès et les ressources disponibles en temps et en personnel.
- ... met en œuvre des procédures de diagnostic, par exemple des observations et des tests, afin d'obtenir des informations supplémentaires sur l'utilisation du langage écrit.
- ... communique les résultats à l'équipe pédagogique, aux parents et à l'apprenant ou l'apprenante.
- ... rédige un rapport pédagogique qui documente de manière claire et différenciée le choix du type d'écriture.

- ... initie une révision régulière de la décision afin de faire face de manière appropriée aux conditions changeantes (p. ex. baisse de la vue, évolutions techniques).

Accès au braille

Il s'agit de proposer des voies d'accès au braille variées et adaptées à l'âge et au développement des apprenants et apprenantes, qui englobent à la fois les expériences tactiles de base et les compétences informatiques.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... explore des livres d'images tactiles de manière autonome ou accompagnée et développe un intérêt pour les histoires.
- ... est sensibilisé par les personnes de référence à la présence du braille dans la vie quotidienne et reconnaît les inscriptions en braille comme une forme d'écriture, même sans savoir encore lire.
- ... utilise des étiquettes en braille pour étiqueter des objets de la vie quotidienne, ludiques ou scolaires.
- ... connaît et utilise les offres de bibliothèques spécialisées, p. ex. la Bibliothèque sonore romande (BSR) ou la Bibliothèque braille romande et livre parlé (BBR).
- ... dispose de connaissances de base concernant l'accès, la gestion et l'utilisation de textes numériques et de livres électroniques en braille.
- ... a accès à des ouvrages adaptés à son âge et dans le système d'écriture braille de son choix, par exemple par le biais d'une bibliothèque scolaire, d'un centre multimédia ou d'une bibliothèque spécialisée.
- ... sait où se situent couramment les informations en braille dans les espaces publics, par exemple dans les ascenseurs, les gares, les trains et les plaques de porte.
- ... a des possibilités d'échange avec d'autres utilisateurs de braille et réfléchit à ses propres expériences avec le braille.
- ... connaît des techniques lui permettant de se repérer dans les textes électroniques et papier (par exemple via la hiérarchie des titres, les numéros de page, les types de paragraphes).
- ... peut convertir des textes électroniques en braille et les imprimer.

- ... peut lire des textes électroniques sur la ligne braille.
- ... peut formater des textes électroniques pour la ligne braille, p. ex. en utilisant des modèles de format.
- ... sait qu'il peut adapter le système d'écriture braille sur la ligne braille, cf. [TA](#).

Entraînement du toucher et mouvements de lecture

La lecture du braille, sur papier ou sur ligne braille, nécessite une perception tactile différenciée, des mouvements de la main coordonnés et des stratégies de lecture conscientes. Pour en savoir plus sur l'entraînement du toucher, voir également le thème de la perception haptique, cf. [PPC – Perception haptique](#).

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... distingue les objets à l'aide de caractéristiques tactiles, p. ex. la forme, le poids, la taille, la texture.
- ... reconnaît le braille par rapport aux autres textures.
- ... a une perception haptique des différents mots braille, par exemple la longueur du mot, les caractéristiques tactiles comme les doubles consonnes.
- ... analyse la disposition spatiale des points de braille dans la cellule braille.
- ... reconnaît les différences tactiles entre les différents caractères braille, par exemple entre le « a » et le « t ».
- ... reconnaît les caractéristiques tactiles d'un texte, telles que les titres, les insertions et les numéros de page.
- ... adopte une posture détendue pendant la lecture, par exemple les bras à 90°.
- ... déplace les mains en position parallèle et à l'horizontale sur la feuille.
- ... respecte le sens de lecture de gauche à droite.
- ... utilise ses deux mains en leur attribuant des rôles différents lors de la lecture en braille, p. ex. pour anticiper et effectuer le changement de ligne.
- ... exécute un saut de ligne en toute sécurité.

- ... utilise le bout des doigts avec une pression appropriée lors de la lecture et adopte des mouvements de main fluides et réguliers.
- ... déplace les deux mains indépendamment l'une de l'autre.
- ... utilise des stratégies pour le toucher à deux mains, par exemple la position parallèle des mains.
- ... effectue le passage à la ligne de manière sûre en faisant lire à une main la ligne en cours jusqu'à la fin, tandis que l'autre localise déjà le début de la ligne suivante.
- ... utilise la technique de la lecture « en ciseau ». La lecture se fait alors en trois temps : pendant que la main droite lit la fin de la ligne, la main gauche commence déjà la nouvelle ligne, puis les deux mains lisent parallèlement le segment du milieu, avant que la main droite ne prenne seule en charge la fin de la ligne et que la main gauche ne passe à la ligne suivante.
- ... utilise, lors de la lecture sur la ligne braille, une main pour lire et une main pour commander la ligne braille, p. ex. utilisation des touches de lecture ou des interrupteurs à bascule.
- ... réfléchit aux différences entre la lecture sur papier et la lecture sur la ligne braille.

Remarque : si l'on observe de nombreux retours en arrière et beaucoup de balayages ou scrubbing (mouvements de haut en bas), c'est le signe que l'apprentissage du toucher devrait sans doute être renforcé.

Outils d'écriture et mise en page du texte

Le braille peut être écrit à la tablette et au poinçon, à la machine à écrire braille ou à la ligne braille. Cette dernière est abordée en détail dans le chapitre des Technologies d'accès, cf. [TA – Ligne braille](#).

Machine à écrire braille

Une machine à écrire en braille permet de créer des textes en braille. Pour cela, il suffit d'exercer une pression, renforcée mécaniquement ou électriquement, sur des combinaisons de touches.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut associer les points braille de la cellule braille aux doigts d'écriture corrects (main gauche : index - point 1, majeur - point 2, annulaire - point 3 ; main droite : index - point 4, majeur - point 5, annulaire - point 6).
- ... adopte une posture ergonomique face à la machine à écrire : l'avant-bras et le bras sont pliés à environ 90 degrés et le dos est bien droit (une table réglable en hauteur est généralement nécessaire).
- ... est capable d'introduire le papier dans la machine à écrire en braille de manière autonome.
- ... peut nommer clairement les touches de la machine à écrire ou de la ligne braille, par exemple la barre d'espace, la touche 1, la touche 2, etc.
- ... appuie simultanément et régulièrement sur les touches de la machine à écrire braille et produit correctement les lettres en respectant le bon doigté.
- ... utilise les touches spéciales correspondantes (retour en arrière, nouvelle ligne, etc.).
- ... règle les limites de la marge de manière à utiliser au mieux la page.
- ... corrige les erreurs dans les textes qu'il a lui-même écrits sur la machine à écrire braille, par exemple en utilisant la touche arrière ou une gomme braille (poinçon de bois).
- ... peut faire des soulignages (p. ex. avec des lignes de « g » ou « c »)
- ... peut formater des textes en braille de manière structurée sur papier (p. ex. titre, énumérations, retraits, colonnes ou tableaux, numéros de page).
- ... peut préparer la machine à écrire en braille pour le transport ou le stockage.
- ... utilise, le cas échéant, une machine à écrire braille électronique.

Autres outils d'écriture

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît la technique d'écriture en braille à l'aide d'une ardoise et d'un poinçon.

- ... utilise une étiqueteuse en braille pour étiqueter les objets de la vie quotidienne et scolaires.
- ... peut écrire au moyen de la saisie braille d'une ligne braille, cf. [TA – Ligne braille](#)
- ... utilise la saisie en braille sur smartphone ou tablette, p. ex. au moyen d'un clavier braille à l'écran.
- ... connecte une ligne braille à un smartphone ou à une tablette et l'utilise pour la saisie de textes, la lecture ainsi que pour la navigation et la gestion de l'appareil.

Systemes d'écriture en braille

Dans la mesure où l'écriture braille n'est pas la même selon la langue employée, il convient d'opérer une distinction au sein de ce programme entre les trois régions linguistiques de la Suisse. Vous trouverez ci-après la présentation adaptée pour la Suisse romande.

Le braille français se décline en plusieurs systèmes, comme l'écriture intégrale, l'écriture abrégée ou le braille informatique, mais aussi de manière plus spécifique comme le braille mathématique ou le braille musical. Le règlement du comité de braille des pays francophones (code braille français uniformisé, CBFU) fait foi. Parmi les écritures de texte à 6 points figurent l'écriture intégrale et l'écriture abrégée. La vitesse moyenne de lecture en braille est généralement assez faible (environ deux à trois fois plus lente que la lecture visuelle classique), ce qui entraîne globalement un temps plus long pour son apprentissage, son entraînement et son utilisation.

Remarque : en braille intégral comme en braille abrégé, le marquage des majuscules est utilisé avec parcimonie en français. Dans le contexte scolaire, l'usage du signe de majuscule reste toutefois recommandé, notamment pour les débuts de phrase, les noms propres et les situations d'écriture formelle.

Le braille intégral

Le braille intégral est la transcription complète et littérale d'un texte en braille à 6 points, reproduisant chaque lettre, chaque signe de ponctuation et chaque symbole sans utiliser d'abréviations ni de contractions. Il constitue la base de l'apprentissage du braille et garantit une lecture précise, notamment pour les débutants.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... lit et écrit les 26 lettres latines du braille et les lettres accentuées.
- ... lit et écrit les signes de ponctuation point, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, parenthèses.
- ... écrit des signes d'annonce, par exemple des majuscules, des signes numériques, des majuscules permanentes.
- ... connaît les signes de mise en évidence (gras, majuscule, etc.) ainsi que les signes qui marquent la fin de ces effets.
- ... lit et écrit les chiffres arabes à l'aide du signe numérique en braille international ainsi que selon le système de notation Antoine utilisé en braille français.
- ... lit et écrit les nombres ordinaux (par exemple 1^{er}, 2^e) sous leur forme littérale.
- ... lit et écrit des indications de temps en braille, p. ex. l'orthographe d'une date.
- ... lit et écrit des fractions numériques, par exemple 1/3 ou 3/4.
- ... peut lire et écrire les chiffres romains I, V, X, L, C, D, M en braille.
- ... connaît les modes de présentation spécifiques des numéros de téléphone, des adresses e-mail, des pages Internet en braille.

Le braille abrégé

La finalité du braille abrégé est d'augmenter la vitesse de lecture et d'écriture. Parallèlement, le volume des productions en braille est réduit d'environ un tiers. L'introduction au braille abrégé doit reposer sur une décision pédagogique soigneusement étayée. Elle présuppose une maîtrise consolidée du braille intégral, qui se manifeste par une compétence de lecture

sûre, largement automatisée, ainsi que par une lecture avec compréhension du sens.

En outre, les apprenants et apprenantes doivent disposer d'une bonne compréhension linguistique et de connaissances orthographiques adaptées à leur âge et à leur niveau de développement – l'application des règles d'abréviation reposant sur des connaissances relatives à la structure de la langue française. L'apprentissage du braille abrégé implique des exigences cognitives accrues et requiert notamment une bonne capacité de mémorisation ainsi que l'aptitude à intégrer durablement et à appliquer de manière flexible les règles, les abréviations et leurs exceptions.

L'apprentissage du braille abrégé doit faire l'objet d'une réflexion concertée entre l'équipe pédagogique, les parents et l'apprenant ou l'apprenante, sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé en braille. A noter qu'il existe de moins en moins d'enseignants et enseignantes en Suisse romande en mesure de l'enseigner, et que l'enseignement du braille abrégé demeure aujourd'hui peu répandu en Suisse romande. Cette évolution s'explique notamment par l'usage croissant des outils numériques ainsi que par les exigences supplémentaires liées à l'acquisition de ce code au cours de la formation.

L'introduction du braille abrégé doit présenter un bénéfice fonctionnel en lien avec des exigences scolaires et/ou de la vie quotidienne, par exemple la gestion de volumes de textes plus importants, l'amélioration de la fluidité de lecture ou la réduction du volume textuel dans des contextes de formation ou d'enseignement postobligatoire. Il est également indispensable de disposer de ressources de temps suffisantes pour une introduction systématique et des phases d'entraînement approfondies. L'acquisition du braille abrégé est associée à une charge d'apprentissage conséquente, mais est susceptible d'apporter un bénéfice fonctionnel significatif lorsque les conditions pédagogiques sont réunies.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise des signes d'abréviation phonétiques et orthographiques (p. ex. « que » devient « q » et « ez » devient « z » en finale).
- ... connaît les règles selon la position du signe (début, corps, fin de mot ; avant voyelle ou consonne).
- ... applique les abréviations d'un seul signe (≈50 mots) et sait les lire et les écrire (p. ex. « ai », « elle », « je », « bien », « grand », « son », « mais », « vous »).
- ... maîtrise les assemblages de plusieurs signes (~712 mots) (p. ex. « absolu » → « ab », « affaire » → « aff », « danger » → « dg »).
- ... utilise les finales contractées (-ment, -tion, -able, etc.), au nombre de 7, avec règles de position et de formation du pluriel.
- ... connaît les locutions abrégées (43 locutions) gérées par signes liés (trait d'union, apostrophe...) (p. ex. « à cause », « aujourd'hui », « c'est-à-dire », « au-dessus »).
- ... respecte la typographie abrégée : noms propres en intégral (pas d'abrégé), locutions avec apostrophe ou trait d'union conservés.
- ... connaît les exceptions et interdictions, par exemple pas d'abréviation devant ou suivie de signes de ponctuation conflictuels (p. ex. -er devant « (», « en » en finale sauf avant « ? », « . »).
- ... peut marquer le pluriel dans les abréviations (p. ex. ajout de -s, -x ou remplacement final « l » par « x »).
- ... utilise les indicateurs typographiques (changement de typographie, italique, majuscule, etc.) conformes au Code braille français uniformisé.

Notation numérique en braille

Les chiffres en braille français peuvent être représentés de deux manières différentes :

- La numération dite « Antoine », utilisée dans les pays francophones, repose sur l'emploi du point 6 comme signe numérique, suivi des caractères de la quatrième série braille (de « â » à « œ »), tandis que le chiffre 0 est représenté par les points 3456. Ce système permet

d'intégrer chiffres et lettres dans un même texte sans risque de confusion. Il est utilisé principalement dans les textes littéraires et pédagogiques.

- La numération braille utilisée dans le reste de la Suisse repose sur le signe numérique (points 3456) suivi des lettres « a » à « j » pour représenter les chiffres de 1 à 0. Cette numération braille présente l'avantage d'être plus compacte et permet d'enchaîner chiffres et lettres sans espace (p. ex. : 1a). Ce système, largement reconnu à l'échelle internationale, est employé dans certains contextes spécifiques, par exemple sur les boutons d'ascenseur, les étiquettes ou d'autres supports signalétiques.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... comprend la différence entre la numération braille et la numération « Antoine » des chiffres en braille.
- ... sait reconnaître et utiliser la notation « Antoine ».
- ... reconnaît les chiffres en numération braille dans les contextes spécifiques, par exemple les boutons d'ascenseur, la signalisation, et sait en interpréter correctement la signification.

Le braille informatique (Eurobraille)

Dans les pays francophones, le braille informatique à 8 points repose sur le système Eurobraille développé dans les années 1980. Ce système permet de représenter jusqu'à 256 caractères et commandes (y compris l'espace) au moyen des combinaisons possibles des huit points d'une cellule braille. Le braille informatique est principalement utilisé sur des lignes braille, cf. [TA – Ligne braille](#).

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît et peut nommer les points 7 et 8 dans la cellule braille informatique.
- ... lit et écrit les lettres majuscules en braille informatique.

- ... lit et écrit en braille informatique les lettres comportant des signes diacritiques, notamment les accents (é, è, ê, à, ç, ù) et les trémas (ë, ï).
- ... lit et écrit les chiffres en braille informatique (Eurobraille), formés par l'ajout du point 8 aux chiffres de la numération « Antoine ».
- ... peut transcrire des expressions mathématiques en braille informatique.
- ... sait utiliser une machine à écrire braille à 8 points (par exemple Elotype 5) pour écrire le braille informatique sur papier.

Écriture en noir

Les utilisateurs de braille ont également besoin de connaissances de base de l'écriture en noir, car les formes des lettres peuvent être importantes dans la vie quotidienne ou pour s'orienter dans l'espace public, par exemple pour décrire des formes, comme la forme en U ou en L. De plus, la capacité de signer de sa propre main est importante pour signer des contrats et des documents officiels.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît son propre nom en écriture en noir et peut le reproduire par écrit, éventuellement à l'aide d'un gabarit.
- ... décrit les caractéristiques de forme fondamentales des lettres noires et peut les distinguer à l'aide de caractéristiques tactiles.

Écritures spéciales

Les caractères braille standard à 6 points ne suffisent pas pour représenter tous les symboles utilisés dans les domaines spécialisés, tels que les mathématiques, la chimie, la musique, etc. C'est pourquoi des systèmes d'écriture spécialisés ont été développés, permettant une transcription fidèle et fonctionnelle de ces disciplines en braille.

Mathématiques

La notation mathématique braille permet de transcrire la plupart des expressions mathématiques, depuis les nombres simples et les fractions jusqu'aux expressions plus complexes.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... lit et écrit les signes opératoires en braille.
- ... lit et écrit des accolades de regroupement, des fractions simples, des lettres grecques, des exposants et des indices.
- ... lit et écrit le signe pourcentage, le signe d'arrondi et le signe de segment.
- ... lit et écrit des flèches en braille.
- ... applique une notation définie pour les procédures de calcul écrit.
- ... lit des échelles et des rapports.
- ... lit et écrit des unités de mesure pour les surfaces et les volumes.
- ... lit et écrit des fonctions trigonométriques, des fractions plus complexes, des racines carrées et cubiques, ainsi que des opérateurs spéciaux.
- ... indique la poursuite d'une formule à la ligne suivante.

Sciences naturelles

Pour les sciences naturelles, le braille comporte des notations spécifiques, notamment pour :

- les unités physiques et chimiques (mol, L, m², cm³, etc.).
- les formules chimiques avec indices et exposants.
- les réactions chimiques avec flèches spécifiques.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... lit et écrit les unités scientifiques et chimiques.
- ... lit et écrit les formules chimiques avec indices et exposants.
- ... comprend et utilise les flèches de réaction chimique.

Langues étrangères

Le système d'écriture braille dépend de la langue à laquelle il s'applique et pour laquelle il est adapté. Chaque langue étrangère utilise ainsi un système de braille différent, réglementé par les commissions de braille des pays concernés.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... lit et écrit les caractères anglais pour le point, le point d'interrogation, les majuscules et la livre.
- ... lit et écrit le braille anglais non abrégé (Unified English Braille Grade 1 = non abrégé).
- ... lit et écrit le braille anglais abrégé (Unified English Braille Grade 2 = abrégé).
- ... lit et écrit d'autres caractères spéciaux du braille anglais.
- ... lit et écrit le braille allemand.
- ... lit et écrit le braille espagnol.
- ... lit et écrit le braille d'autres langues étrangères si nécessaire.

Musique

La notation musicale en braille permet aux apprenants et apprenantes aveugles d'accéder de manière équitable à une formation musicale, à la théorie de la musique et à une pratique musicale autonome. Il s'agit d'un système de notation à part entière, grâce auquel l'ensemble des contenus théoriques musicaux des programmes des écoles peuvent être lus et écrits. En Suisse, seules quelques rares personnes spécialisées disposent encore de connaissances approfondies de la notation musicale en braille. L'utilisation d'aides techniques, comme les appareils d'enregistrement, a fondamentalement modifié les besoins en notation accessible par le toucher. Offrir un accès à la notation musicale en braille permettra néanmoins d'effectuer par la suite un choix éclairé entre la notation tactile et l'utilisation d'aides techniques. Il convient donc de s'assurer que les apprenants et apprenantes qui utilisent l'écriture braille aient également accès à la notation musicale en braille.

L'apprenant ou l' apprenante ...

- ... peut lire et écrire des contenus de théorie musicale relevant du programme scolaire à l'aide de la notation musicale en braille. Il lit ou écrit par exemple des valeurs de notes, des silences et des indications de mesure, des signes d'octave, des barres de fin et des signes de reprise, des pointés, des liaisons et des altérations.
- ... analyse les avantages et les inconvénients de la notation musicale en braille et des aides techniques.
- ... réfléchit et prend des décisions concernant l'utilisation de la notation musicale en braille, l'utilisation d'aides techniques ou l'utilisation d'une approche combinée dans différentes situations d'apprentissage musical.

05 Technologies d'accès (TA)

Pour les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle, les technologies assurent un accès facilité au contenu du programme d'enseignement général. Elles offrent un accès immédiat et indépendant à l'information et garantissent la participation à une société de plus en plus numérisée. Outre l'emploi des technologies courantes, comme les ordinateurs, les smartphones et les tablettes, l'utilisation de logiciels et de matériels spécialisés est souvent nécessaire pour un accès visuel adapté (p. ex. logiciels d'agrandissement, loupes électroniques, appareil de lecture sur écran, synthèse vocale, etc.) ainsi que pour un accès non visuel (p. ex. lecteur d'écran, synthèse vocale, ligne braille). En règle générale, les apprenants et apprenantes ont recours à ces deux types de technologie.

Il est préférable que les besoins liés aux technologies ainsi que leur utilité soient déterminés en amont par une consultation individuelle en moyens auxiliaires. La nature du ou des handicaps ainsi que les limitations d'accès qui en découlent sont déterminantes. L'emploi de matériel pédagogique accessible est essentiel à l'accès à la formation, comme l'est le recours systématique à des formations continues en matière de technologie. Dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée, les technologies d'accès sont souvent utilisées pour la stimulation des sens, le jeu ou le développement de la communication.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... les professionnels de la vision disposent de suffisamment de connaissances et de possibilités de formation continue dans le domaine des technologies d'accès (TA) et de la CUA.
- ... sur la base des besoins individuels en matière d'enseignement, le besoin en technologies d'accès soit déterminé individuellement pour chaque apprenant et apprenante avec une déficience visuelle et fasse l'objet d'un suivi régulier. Pour ce faire, il est important de collaborer avec d'autres spécialistes, par exemple dans les domaines thérapeutiques et de la réadaptation.
- ... les parents et les personnes de référence soient accompagnés et conseillés dans le choix des technologies et des applications appropriées. Ils doivent savoir les utiliser avec mesure et de façon adaptée au développement, inclure l'usage des médias dans la vie familiale d'une manière qui soit cohérente et intégrer leur utilisation dans les routines quotidiennes ainsi que dans les situations de jeu et d'interaction.
- ... les médias numériques soient utilisés dans l'éducation précoce spécialisée de manière adaptée à la situation et au développement de l'apprenant ou l'apprenante, par exemple pour la stimulation de la perception visuelle, la création individualisée de supports visuels ou le soutien du développement graphomoteur.
- ... un conseil individualisé en matière de technologies, adapté aux besoins et aux compétences de l'apprenant ou l'apprenante, soit proposé ; dans ce cadre, différents modèles et préférences personnelles sont testés, par exemple différentes lignes braille ou lecteurs d'écran.
- ... en cas de surdicécité ou de multihandicap, les technologies soient choisies et configurées de manière à rendre les informations accessibles selon une approche multimodale et variée.

- ... les technologies d'accès fassent l'objet de demandes auprès des organismes de financement compétents. Dans ce processus, ces derniers conseillent et informent l'entourage des apprenants et apprenantes sur l'importance des technologies d'accès.
- ... du matériel pédagogique électronique accessible soit disponible (par exemple, dans le format standard des livres électroniques ou dans d'autres formats accessibles).
- ... les technologies auditives ne soient pas utilisées de manière isolée, mais de façon adaptée au développement, en particulier en ce qui concerne le niveau de langage, la compréhension auditive, la capacité de mémorisation et l'attention.
- ... les offres d'apprentissage et d'enseignement informatiques soient accessibles dans la mesure du possible. Cela comprend également le conseil aux écoles ordinaires pour la création d'espaces d'apprentissage et d'enseignement accessibles.
- ... les objectifs d'apprentissage dans le domaine des technologies soient clairement déterminés et qu'il existe suffisamment de possibilités de l'exercer et d'apprendre. Il s'agit de déterminer la technologie la mieux adaptée à la situation, à l'adapter aux préférences personnelles, à savoir l'utiliser, l'entretenir et parer à d'éventuelles difficultés techniques.
- ... les professionnels du handicap visuel partagent et transmettent leurs connaissances des technologies d'accès à l'équipe pédagogique (par exemple aux autres enseignants, accompagnants ou responsables informatiques des écoles).

Produits grand public

Les ordinateurs, les tablettes et les smartphones peuvent être utilisés par les personnes malvoyantes grâce à des aides à l'utilisation, des commandes du clavier, des commandes gestuelles et des commandes vocales. Étant donné que l'utilisation de ces technologies par les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle diffère fondamentalement de l'utilisation standard basée sur la vision, une introduction systématique et ciblée par des spécialistes est essentielle.

Utilisation de l'ordinateur

L'utilisation efficace d'un ordinateur revêt une grande importance pour les personnes avec une déficience visuelle. L'ordinateur permet de rendre les informations accessibles visuellement (p. ex. caractères agrandis et contrastés), acoustiquement (p. ex. via un module de synthèse vocale) ou tactilement (p. ex. via un affichage braille). L'ordinateur peut être considéré comme un « pont de communication », car il ne rend pas seulement les informations accessibles, mais permet et encourage également l'échange et la collaboration entre les personnes avec et sans déficience visuelle. L'ordinateur peut ainsi jouer le rôle de stylo, de cahier et de manuel scolaire pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle. Par conséquent, l'enseignement de stratégies d'utilisation spécifiques est un élément primordial de l'intégration numérique.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut démarrer et arrêter un ordinateur ou un portable de manière autonome et l'emballer pour le transport.
- ... adopte une position ergonomique, c'est-à-dire droite, pour écrire et se tenir face à l'ordinateur.
- ... apprend à utiliser l'ordinateur sans souris avec des commandes au clavier.
- ... peut naviguer dans un explorateur au moyen de raccourcis clavier, par exemple la tabulation, le retour en arrière ou la fonction Maj.
- ... nomme clairement les éléments du système d'exploitation, p. ex. fenêtre, fichier, bureau, barre d'état système.
- ... utilise les aides à la saisie et à l'utilisation du système d'exploitation, par exemple les réglages du contraste, de la couleur, de la taille des caractères et du curseur de la souris.
- ... s'oriente sur l'interface utilisateur du système d'exploitation, utilise les termes précis pour désigner les éléments de l'interface utilisateur (p. ex. fenêtre, champ de saisie, liste déroulante, lien).
- ... enregistre les fichiers à différents endroits et sur différents supports de stockage avec des noms de fichiers appropriés, ce qui lui permet de les retrouver rapidement.

- ... crée des dossiers et des sous-dossiers, les ouvre et les enregistre, met en place un système de classement spécifique aux personnes aveugles et malvoyantes facilitant l'organisation et la récupération des fichiers.
- ... peut naviguer entre plusieurs fenêtres et programmes ouverts à l'aide de raccourcis clavier.
- ... utilise la fonction de recherche du système d'exploitation, par exemple pour lancer des programmes ou accéder rapidement à des fichiers et des dossiers.

Écriture au clavier

L'écriture au clavier est une compétence fondamentale pour tous les apprenants et apprenantes. Elle est d'autant plus importante pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle, car elle leur permet d'utiliser l'ordinateur de manière sûre et efficace, et de créer et de modifier des textes de manière autonome. En partant des lettres marquées tactilement sur la rangée de touches du milieu, la disposition du clavier peut être étudiée progressivement. L'objectif final est une utilisation sûre, sans contrôle visuel. Des claviers agrandis et contrastés ou des autocollants tactiles apportent une aide transitoire. Le suivi de programmes d'apprentissage à la dactylographie, à la fois accessibles et adaptables individuellement, vient compléter cette offre.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... trouve avec précision et sans contrôle visuel les touches d'un clavier courant et peut les nommer sans ambiguïté.
- ... applique des chemins tactiles aux lettres individuelles en toute sécurité, sans utiliser la vue, ce qui augmente la vitesse d'écriture et prévient les erreurs de frappe.
- ... s'entraîne à taper à dix doigts sur un outil de dactylographie accessible et utilise la dactylographie à dix doigts sur son clavier.

Smartphones et tablettes

Dans le cadre d'une conception universelle, la plupart des smartphones et des tablettes proposent des aides à l'utilisation intégrées, ce qui permet de faciliter l'accès aux informations, par exemple grâce à un agrandissement, à une synthèse vocale et à des affichages à fort contraste. Ces appareils peuvent faciliter considérablement le quotidien, tant dans le domaine privé que dans le domaine scolaire.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... fait ses premières expériences de relations de cause à effet dans la manipulation d'une tablette ou d'un smartphone, en déclenchant par une pression ciblée des réactions ou des retours visuels, par exemple.
- ... fait l'expérience de différents outils, tels que les smartphones et les tablettes, et les utilise dans l'apprentissage et la vie quotidienne.
- ... utilise des applications pour la stimulation ciblée de la perception visuelle (par exemple, contraste, mouvement, formes, symboles) avec une sélection et une utilisation réfléchies et adaptées individuellement, cf. PPC.
- ... utilise les fonctions de base de la tablette, par exemple la mise en marche, la commande gestuelle, la luminosité et le volume.
- ... connaît et utilise les aides à l'accessibilité intégrées, par exemple l'agrandissement, la saisie vocale et textuelle, l'adaptation du contraste et le lecteur d'écran.
- ... utilise la tablette en classe pour agrandir les contenus du tableau, afficher et organiser des documents ou travailler des supports pédagogiques sous forme numérique.
- ... utilise des applications de reconnaissance de texte (OCR), de lecture vocale ou d'annotation de documents.
- ... organise de manière autonome les supports d'enseignement et les fichiers personnels sous forme numérique, par exemple dans des dossiers ou sur le cloud.
- ... travaille des supports pédagogiques mis à disposition sous forme numérique, par exemple en version PDF.
- ... utilise des tablettes en combinaison avec des appareils externes, par exemple une ligne braille ou un clavier.

... choisit et adapte de manière autonome les aides à l'accessibilité en fonction de ses besoins individuels.

Applications Office, communication, accessibilité, Internet et IA

La plupart des applications informatiques de traitement de texte, de tableur, de présentation ou de communication offrent un accès sans barrière. Ces applications requièrent toutefois souvent l'emploi de raccourcis clavier, d'aides à l'utilisation ou d'autres technologies d'accès complémentaires. Le programme d'enseignement classique ne tient pas compte de ces exigences spécifiques, raison pour laquelle ce chapitre présente les différentes options à disposition pour un accès structuré et sans barrière.

Traitement de texte

Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle utilisent davantage les raccourcis clavier dans le traitement de texte. Pour un travail aussi structuré que possible, ils choisissent le plus souvent le mode Plan ou utilisent des styles individualisés. Un accompagnement dans la prise en main est indispensable pour que l'utilisation du traitement de texte se fasse de manière aussi efficace et productive que possible.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... exécute les étapes de base du traitement de texte, le cas échéant à l'aide de raccourcis clavier, telles que démarrer et arrêter des applications, créer des fichiers, les ouvrir, les enregistrer, les copier, les renommer, les imprimer, les fermer, passer d'une fenêtre à l'autre, enregistrer un document.
- ... peut utiliser la fonction de recherche et l'utiliser pour la navigation.
- ... peut masquer les éléments superflus dans le traitement de texte et réduire ainsi la complexité visuelle.
- ... est capable, dans le traitement de texte, de masquer des éléments de commande et d'édition superflus (p. ex. barres d'outils, volets

latéraux, zones de menu) ou d'utiliser des modes d'affichage appropriés (p. ex. le mode lecture) afin de réduire la complexité visuelle.

- ... applique les techniques de lecture des informations structurelles et utilise cette connaissance pour naviguer dans les documents (par exemple à l'aide des en-têtes).
- ... révise des textes à l'aide de raccourcis clavier en recherchant des parties de texte, en sélectionnant, en remplaçant et en supprimant des sections.
- ... utilise les fonctions de zoom du traitement de texte pour régler l'agrandissement et sait faire la différence avec un agrandissement produit par des moyens auxiliaires.
- ... peut naviguer dans un document via la structure ou l'affichage du plan et sélectionner et copier des sections entières.
- ... utilise les raccourcis claviers liés au traitement de texte et, le cas échéant, les touches de défilement du curseur ou les touches de commande de la ligne braille pour traiter les documents et les fichiers.
- ... peut ouvrir des documents accessibles dans un format adapté (p. ex. standards du livre électronique), les modifier (lacunes), naviguer dans les documents (trouver des pages) et les générer (p. ex. ajouter des titres et insérer des textes à la place des images).
- ... peut activer ou désactiver l'aide orthographique et afficher des suggestions de correction.
- ... utilise des styles pour structurer, organiser et améliorer l'accessibilité des textes.
- ... utilise un modèle de format individualisé, par exemple des feuilles de styles ou un affichage en mode brouillon, spécialement adapté aux personnes avec une déficience visuelle.
- ... peut insérer des images et des graphiques dans un fichier, en adapter la taille, et connaître les différentes options de positionnement.

Tableaux et tableurs

L'utilisation des tableaux et tableurs présuppose une connaissance générale des concepts spatiaux et la gestion simultanée des lignes et des entêtes de colonnes. Il est à noter que lors de la navigation avec le lecteur d'écran et la ligne braille, seule une partie du tableau peut être représentée. L'utilisation des tableaux et tableurs est un objectif d'apprentissage exigeant qui requiert, outre des compétences d'utilisation marquées, une excellente capacité de conceptualisation.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... comprend le concept des tableaux et peut utiliser des éléments tels que les lignes, les colonnes et les en-têtes de tableau.
- ... peut, le cas échéant, marquer correctement les en-têtes de colonnes et de lignes pour le lecteur d'écran.
- ... peut créer des tableaux simples dans un traitement de texte.
- ... peut naviguer dans les tableaux.
- ... calcule avec un logiciel de tableur.
- ... peut saisir des formules courantes dans le tableur.
- ... utilise des tableurs avec un logiciel d'agrandissement ou un lecteur d'écran et une ligne braille.
- ... peut créer et nommer des diagrammes.

Présentations

Lors de présentations ou d'exposés, les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle ne doivent pas satisfaire aux mêmes critères visuels que leurs pairs voyants ; les présentations relèvent néanmoins des exigences scolaires et professionnelles de base. Elles peuvent être créées et présentées efficacement à l'aide de fonctions de structures hiérarchiques et de raccourcis clavier, même sans contrôle visuel.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... crée des diapositives de présentation à l'aide de modèles et de fonctions de structuration.
- ... connaît les techniques permettant de piloter une présentation pendant l'exposé, sans contrôle visuel.
- ... développe, sans contrôle visuel ou avec un contrôle visuel limité, un concept de présentation qui ne soit pas surchargé.
- ... sait comment rendre les présentations attrayantes même sans matériel visuel, par exemple en utilisant du matériel tactile ou d'autres médias qui font appel aux sens.

Courriers électroniques et communication

A l'heure de la numérisation, la communication par courrier électronique est synonyme d'une intégration active. Les technologies d'accès que sont le lecteur d'écran, la ligne braille et le logiciel d'agrandissement permettent un accès direct et sans barrières.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... apprend à créer et à recevoir des e-mails et à les rendre accessibles au moyen d'une synthèse vocale, d'une ligne braille ou d'un agrandissement.
- ... peut utiliser les services de messagerie et les réseaux sociaux en s'aidant des aides à l'utilisation.
- ... peut créer, maintenir et gérer des listes de contacts.

Internet

L'utilisation d'Internet offre un accès direct au monde numérique. Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle doivent faire face à des défis particuliers, car les sites web, en constante évolution, sont difficilement accessibles sans aperçu visuel. Une utilisation sûre et autonome de la part de l'apprenant ou l'apprenante nécessite des contenus accessibles

ainsi que des stratégies d'utilisation spécifiques avec des commandes au clavier. Des explications relatives aux différentes techniques employées ainsi qu'une certaine pratique sont indispensables à un accès non visuel via un lecteur d'écran et une ligne braille.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... applique des raccourcis clavier pour l'utilisation de base d'un navigateur web (p. ex. curseur dans la barre d'adresse, liens, déplacements en avant et en arrière).
- ... utilise des stratégies spécifiques aux personnes handicapées de la vue pour s'orienter sur les sites web (p. ex. affichage des liens et des titres).
- ... peut utiliser efficacement le lecteur d'écran et la ligne braille pour rechercher et naviguer sur des pages web, c'est-à-dire accéder directement aux champs de formulaire, trouver des liens et utiliser des titres pour la navigation.

Accessibilité et sécurité

L'accessibilité et la sécurité pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle jouent un rôle clé dans le choix des applications. L'environnement doit également prendre en compte l'accessibilité lors de la sélection des formats d'enseignement et d'apprentissage informatiques. De la part des apprenants et apprenantes, des compétences particulières sont nécessaires en termes de recherche de solutions et de stratégies de compensation – notamment lorsque les exigences en matière d'accès sans barrières ne peuvent être pleinement satisfaites. En outre, les mesures de sécurité liées aux applications numériques doivent faire l'objet d'une réflexion particulière.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... sélectionne les logiciels d'apprentissage et d'application selon les critères d'accessibilité (p. ex. en ce qui concerne la connectivité des technologies d'accès).

- ... sélectionne les applications sur les appareils mobiles en fonction de leurs critères d'accessibilité (p. ex. les applications d'apprentissage, les applications bancaires, etc.)
- ... reconnaît les documents (p. ex. PDF) et les sites web non accessibles et trouve des stratégies de compensation.
- ... utilise des mesures de protection des données personnelles lors de la saisie de formulaires et de mots de passe (p. ex. masquage d'écran, suppression du mot de passe, écouteurs).
- ... apprend à faire des achats sur Internet et à vérifier les normes de sécurité.

Utilisation de l'intelligence artificielle (IA)

De nombreuses personnes avec une déficience visuelle utilisent des outils de l'intelligence artificielle (IA) dans le cadre des technologies d'accès (par exemple pour la reconnaissance de texte, la reconnaissance faciale, la reconnaissance d'images ou la description de l'environnement). Pour que les utilisateurs et utilisatrices ne se contentent pas d'utiliser ces outils de manière passive, il est important qu'ils/elles apprennent à se servir de ces applications de manière autonome et compétente.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... est capable d'utiliser de manière ciblée les technologies de l'IA dans la vie quotidienne ou dans l'enseignement et de réfléchir à leur utilité et à leurs limites.
- ... connaît et utilise des outils de l'IA pour une accessibilité sans barrières, par exemple Seeing AI, Be My AI, Envision.
- ... peut expliquer les modes de fonctionnement de base des technologies de l'IA et évaluer leur importance pour une vie quotidienne sans barrières.
- ... détecte les dysfonctionnements ou les faiblesses typiques des outils d'IA, par exemple une reconnaissance d'image imprécise, des problèmes de protection des données.
- ... peut identifier les risques des applications IA et développer des stratégies pour une utilisation sûre et responsable.

- ... peut utiliser des robots de chat IA et les utiliser pour des tâches scolaires et quotidiennes, par exemple pour obtenir des renseignements sur un sujet ou un exposé.

Matériel et logiciels spécialisés

Il existe des logiciels et du matériel spécialement conçus pour les personnes avec une déficience visuelle qui peuvent faciliter considérablement l'accès aux informations. On peut citer par exemple les logiciels d'agrandissement, les loupes électroniques, les lecteurs d'écran, les lignes braille et les synthèses vocales. Ces outils ont également leur place dans les domaines de la basse vision et du braille, raison pour laquelle des références croisées sont utilisées ici.

Sélection, entretien et utilisation

Les compétences présentées ci-après sont applicables et fondamentales pour l'ensemble des technologies (d'accès) afin d'en assurer une utilisation durable et réfléchie.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... s'informe sur les modèles appropriés avant d'acquérir de nouvelles technologies ; utilise les offres de conseil, teste les modèles et fait un choix fondé sur ses besoins individuels.
- ... applique des stratégies de sélection, d'utilisation et de combinaison ciblées des technologies d'accès, en tenant compte de l'efficacité, de la maniabilité et du contexte d'utilisation.
- ... connaît les options existantes en matière de services de conseil, de sources d'approvisionnement et de sources de financement (p. ex. assurance invalidité AI, magasins spécialisés en réadaptation).
- ... utilise les technologies disponibles de manière fonctionnelle et appropriée, éventuellement en combinaison avec des aides visuelles du domaine de la basse vision (lunettes-loupes, tablette).

- ... utilise les technologies de manière responsable, identifie de manière autonome les dysfonctionnements et applique les mesures appropriées pour y remédier.
- ... réfléchit aux possibilités et aux limites des technologies utilisées et peut évaluer des solutions alternatives en fonction de la situation.

Loupe électronique

Une loupe électronique est un outil mobile qui agrandit les textes et les images et les affiche sur un écran. Elle offre souvent des fonctions supplémentaires, telles que des niveaux de grossissement adaptables, des modes de contraste et d'éclairage, qui permettent notamment de faciliter la lecture et la reconnaissance à courte distance. [Cf. BV – Loupe électronique](#)

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît les réglages de base de la loupe électronique, par exemple la mise en marche et l'arrêt, la mise au point, les niveaux de zoom, l'adaptation de la luminosité et du contraste, les options de couleur et d'inversion des couleurs.
- ... s'oriente sur une page, scanne des lignes, des rangées ou des colonnes (p. ex. avec des images, des chiffres).
- ... cherche de manière systématique, trouve et prélève des informations visuelles dans des représentations picturales.
- ... lit avec la loupe électronique.
- ... initie de manière autonome l'utilisation de la loupe dans la vie quotidienne.
- ... localise les objets fixes à l'aide de la loupe électronique en zoomant.
- ... scanne une surface avec la loupe électronique pour trouver des objets fixes (balayage en S).
- ... suit des lignes de guidage à l'aide de la loupe électronique (tracing).
- ... suit les objets en mouvement à une distance constante à l'aide de la loupe électronique (tracking).
- ... utilise la caméra pour figer l'image (p. ex. d'un tableau, de modèles de texte).

- ... peut agrandir une image fixe.
- ... sait naviguer dans une image fixe pour accéder aux parties voulues.

Appareil de lecture sur écran

Un appareil de lecture sur écran est un outil électronique qui permet, à l'aide d'une caméra, d'afficher sur un écran des documents imprimés sur papier, tels que des textes ou des images, en les agrandissant fortement. Le contraste peut être adapté en fonction des besoins. Des exercices de lecture et d'écriture peuvent être effectués directement sur le plateau de lecture mobile situé sous la caméra, cf. [BV – Appareil de lecture sur écran](#)

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît les réglages de base (p. ex. marche et arrêt, agrandissement, autofocus et netteté, luminosité, contraste, options de couleur, inversion).
- ... connaît les techniques d'orientation sur l'appareil et peut trouver des passages de texte et des images.
- ... cherche de manière systématique, trouve et prélève des informations visuelles dans des représentations picturales.
- ... fixe le plateau à mouvements croisés et le desserre.
- ... applique la technique de lecture avec le plateau à mouvements croisés.
- ... définit un niveau d'agrandissement individuel et peut l'adapter.
- ... adopte une position ergonomique pour lire, en veillant à maintenir une distance visuelle adéquate.
- ... procède aux réglages nécessaires de l'écran (p. ex. division de la fenêtre).
- ... s'oriente sur une page et scanne des lignes, des rangées, des colonnes (p. ex. avec des images, des chiffres).
- ... effectue, si nécessaire, d'autres actions avec l'appareil (p. ex. regarder de petits objets, compter de l'argent, jouer, appliquer du vernis à ongles).
- ... trouve le stylo sur l'écran.
- ... regarde l'écran pendant qu'il écrit, dessine ou peint.

- ... dessine ou peint des formes et des images simples sous l'appareil.
- ... écrit des lettres et des chiffres.
- ... lit sa propre écriture sous l'appareil.
- ... remplit des textes à trous et des formulaires.
- ... surligne et souligne les mots dans les textes.
- ... réalise des dessins géométriques et les lit.

Caméra de vue à distance

Une caméra de vue à distance est un outil électronique, destiné aux personnes avec une déficience visuelle, qui permet d'agrandir des objets situés à distance et de les afficher sur un écran ou un ordinateur portable. Une caméra de vue à distance offre souvent des fonctions telles que le zoom, l'augmentation du contraste et l'adaptation des couleurs.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... se positionne de manière judicieuse et ergonomique face à l'appareil.
- ... connaît les possibilités et les limites de la caméra de vue à distance.
- ... assume la responsabilité de la caméra de vue à distance (p. ex. rangement, transport, entretien).
- ... initie de manière autonome l'utilisation de la caméra de vue à distance.
- ... localise des objets fixes avec la caméra en zoomant.
- ... identifie des objets à l'aide de la caméra de vue à distance.
- ... scanne une surface avec la caméra de vue à distance pour trouver des objets fixes (balayage en S).
- ... suit des lignes de guidage avec la caméra de vue à distance (tracing).
- ... suit des objets en mouvement à une distance constante (tracking) à l'aide de la caméra, par exemple les mimiques et les gestes de l'enseignant.
- ... s'oriente dans la pièce et sur le tableau avec la caméra.
- ... utilise la caméra de vue à distance pour recopier l'image du tableau.
- ... utilise la caméra pour visualiser le tableau, les projections vidéos ou le smartboard (écran interactif tactile).

Logiciel d'agrandissement

Un logiciel d'agrandissement est une aide numérique adaptée aux personnes avec une déficience visuelle qui agrandit les contenus sur l'écran de l'ordinateur, comme les textes, les images ou les éléments graphiques, et les rend plus visibles. En outre, il offre souvent des fonctions supplémentaires, telles que le choix du contraste des couleurs, une synthèse vocale et la mise en évidence du curseur.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... peut activer ou désactiver la fonction de zoom dans le logiciel.
- ... connaît les techniques pour trouver le curseur de la souris sur l'ordinateur.
- ... utilise des raccourcis clavier et autres possibilités pour adapter le logiciel d'agrandissement à ses besoins personnels et selon la situation.
- ... connaît les types d'agrandissement et développe des préférences (p. ex. pour l'image complète, la division, la loupe, la fenêtre fixe).
- ... peut configurer et utiliser les extensions de curseur de souris et d'écriture.
- ... reconnaît l'avantage des graphiques vectoriels qui ne pixellent pas.

Machine à écrire braille

Une machine à écrire braille permet de créer des textes en braille. Pour cela, il suffit d'exercer une pression, renforcée mécaniquement ou électriquement, sur des combinaisons de touches, [cf. Braille](#)

Lecteur d'écran et synthèse vocale

Les lecteurs d'écran permettent d'organiser les informations électroniques et de les restituer par synthèse vocale et/ou via une ligne braille. Les lecteurs d'écran les plus utilisés sont JAWS, NVDA et VoiceOver. Ils offrent de nombreuses fonctionnalités et de possibilités de réglage de la synthèse

vocale (comme la vitesse de parole ou la voix utilisée). L'utilisation de la synthèse vocale rejoint le domaine de la perception auditive, chapitre dans lequel ces aspects sont approfondis, cf. [PPC – Perception auditive](#).

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît la touche du lecteur d'écran sur le clavier de l'ordinateur (p. ex. la touche JAWS ou NVDA).
- ... connaît les raccourcis clavier pour la commande de base du lecteur d'écran, par exemple pour contrôler la synthèse vocale.
- ... peut démarrer, interrompre et reprendre de manière ciblée la synthèse vocale afin de traiter les informations entendues.
- ... peut adapter la synthèse vocale, par exemple en sélectionnant un profil de voix, en modifiant la vitesse selon les cas et en naviguant en avant et en arrière dans les textes.
- ... peut distinguer les informations de contenu des informations de navigation fournies par la synthèse vocale et adapter la vitesse en conséquence.
- ... peut évaluer quand la simple écoute ne suffit pas pour comprendre les contenus de manière fiable.
- ... peut évaluer quand l'utilisation d'une ligne braille, d'un lecteur d'écran ou d'une combinaison des deux technologies est le plus pertinent.
- ... peut évaluer quand, en complément de la synthèse vocale, d'autres aides auditives (p. ex. livres audios en format DAISY ou autres enregistrements sonores) sont utiles pour comprendre, apprendre ou mémoriser des contenus.

Ligne braille

Les lignes braille sont des dispositifs tactiles de lecture et de saisie qui, combinées avec un lecteur d'écran, affichent des contenus numériques en écriture braille et permettent un accès direct à la langue écrite. Selon la situation, l'utilisation de la synthèse vocale, d'une ligne braille ou d'une combinaison des deux technologies peut être pertinente. Le choix d'une ligne braille s'effectue en fonction des besoins individuels et requiert le conseil d'un professionnel en moyens auxiliaires.

L'apprenant ou l'apprenante...

- ... peut nommer clairement les touches de la ligne braille.
- ... peut connecter la ligne braille à d'autres appareils (p. ex. par câble, Wi-Fi ou Bluetooth).
- ... utilise, en complément des raccourcis clavier, les possibilités de commande de ses aides techniques (p. ex. la navigation rapide ou recherche du curseur).
- ... connaît les modes de navigation du lecteur d'écran (p. ex. le mode par blocs ou le mode structuré) ainsi que les différents curseurs.
- ... peut adapter l'affichage braille via le lecteur d'écran (p. ex. en affichant ou en masquant les marquages et les éléments structurels).
- ... utilise des raccourcis clavier et d'autres moyens pour adapter le lecteur d'écran à ses besoins personnels et en fonction de la situation.
- ... connaît une solution de lecteur d'écran alternative et peut l'utiliser dans ses fonctions de base.
- ... reconnaît le système d'écriture braille affiché sur la ligne braille (p. ex. le braille informatique ou le braille intégral) et peut le modifier dans le lecteur d'écran.
- ... développe des stratégies de résolution de problèmes en cas de dysfonctionnements liés à la ligne braille (p. ex. en effectuant un redémarrage)

Autres outils électroniques

Cette catégorie regroupe tous les appareils électroniques spécialement conçus pour les personnes avec une déficience visuelle et destinés à offrir des solutions accessibles pour la vie de tous les jours, à l'école ou sur le lieu de travail. Cf. [AVJ](#)

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... apprend et utilise des outils appropriés à la situation, p. ex. calculatrice, dictionnaire, reconnaissance des couleurs et des produits.

- ... apprend et utilise des aides électroniques quotidiennes, p. ex. des appareils de reconnaissance des couleurs, des montres tactiles, des balances avec synthèse vocale, etc.
- ... utilise, selon les besoins, des médias auditifs, p. ex. des lecteurs DAISY, des enregistreurs numériques, des stylos audios ou des aides du quotidien avec synthèse vocale.
- ... utilise, si nécessaire, des appareils de mesure électroniques à sortie vocale, p. ex. un voltmètre ou un thermomètre.
- ... utilise des outils électroniques de communication améliorée et alternative (CAA), p. ex. Talker, Step-By-Step, iPad avec application CAA. Cf. C – Outils électroniques d'aide à la communication améliorée et alternative (CAA)

06 Orientation et mobilité (OM)

En orientation et mobilité (OM), les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle acquièrent des compétences et des connaissances ciblées qui leur permettent de s'orienter et de se déplacer dans leur environnement de façon aussi sûre, efficace et autonome que possible, tant dans des environnements familiers que dans des situations nouvelles et inconnues. La représentation conceptuelle du corps et de l'espace est au centre de cette approche, de même que l'entraînement des fonctions perceptives, initié dès la petite enfance, voire dès la naissance. Par la suite, l'accent est mis sur les techniques de guidage par une personne voyante, l'apprentissage de techniques de protection et de déplacement, ainsi que de techniques d'utilisation des moyens auxiliaires, tels que la canne longue ou la canne de signalisation. Une attention particulière est portée à la construction des concepts, à l'entraînement de routines récurrentes et à leur ancrage dans des situations de la vie quotidienne adaptées à l'âge et au développement de l'apprenant ou l'apprenante. L'orientation et la mobilité est enseignée par des experts et expertes en réadaptation au bénéfice d'une formation spéciale et titulaires d'un diplôme professionnel supérieur. L'enseignement se déroule en séances individuelles et tient compte des conditions d'apprentissage de chaque apprenant et apprenante, des différents degrés de déficience visuelle ainsi que d'éventuels autres handicaps. En cas de surdicécité, la locomotion est souvent fondamentalement restreinte, puisque les informations à la fois visuelles et auditives permettant de s'orienter ne sont disponibles que de manière limitée. Des expériences précoces en lien avec le corps, l'action et l'espace, ainsi qu'un accompagnement tactile et près du corps, sont donc nécessaires. Un

échange avec les parents et les autres professionnels garantit pour l'ensemble des apprenants et apprenantes une mise en application et un développement durable des compétences

acquises, à l'école comme dans la vie quotidienne. Le domaine de l'orientation et la mobilité (OM) étant en lien étroit avec le développement de la perception sensorielle. Cf. PPC, ce thème sera également abordé ici.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que...

- ... un expert qualifié en réadaptation orientation et mobilité (OM) soit régulièrement impliqué et qu'il planifie, mette en œuvre et documente un plan de soutien ciblé.
- ... les apprenants et apprenantes fortement malvoyantes ou aveugles bénéficient régulièrement de cours de locomotion, de préférence dès leur plus jeune âge (premiers mois de vie), mais au moins à partir de l'école primaire, puis idéalement chaque semaine pour les élèves plus âgés.
- ... les parents et les personnes de référence soient accompagnés dès la petite enfance pour structurer les expériences quotidiennes d'orientation et de mobilité de façon adaptée au niveau de développement.
- ... en cas de surdicécité ou de multihandicap, l'OM soit adaptée et planifiée conformément aux capacités auditives existantes, aux modalités de communication et aux repères d'orientation, étant donné que les exigences en matière d'accès, de rythme et d'endurance s'influencent mutuellement.
- ... tous les jeunes aient accès à une formation de base en OM achevée avant la fin de la scolarité obligatoire, notamment pour les préparer à une mobilité autonome dans la vie quotidienne et professionnelle, ainsi qu'à de possibles moyens auxiliaires, comme un chien-guide.
- ... les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle et des handicaps associés (p. ex. CVI, surdicécité, limitations motrices) bénéficient d'un accompagnement en locomotion individualisé, incluant du matériel, des méthodes et des aides à la mobilité adaptés.
- ... des plans d'accompagnement OM individuels soient développés en collaboration avec des spécialistes OM et régulièrement réévalués en fonction des réalités de la vie quotidienne, de l'objectif de mobilité et du niveau de développement des apprenants et apprenantes.
- ... un conseil continu portant sur les moyens auxiliaires spécifiques à la locomotion soit fourni, par exemple sur les variantes de canne longue,

- les plans tactiles, les aides acoustiques à l'orientation ou les aides électroniques à la navigation.
- ... les salles de classe et d'apprentissage soient aménagées de manière aussi accessible que possible, par exemple grâce à un aménagement contrasté, une structure spatiale claire, un mobilier disposé à angle droit, une signalisation en braille ou par pictogrammes, ou des systèmes de guidage tactiles.
 - ... les parents soient régulièrement informés, conseillés et activement impliqués dans la promotion de la mobilité, par exemple par le biais d'entraînements accompagnés, d'entretiens ou d'une sensibilisation dans le cadre quotidien familial.
 - ... un échange concerté ait lieu avec l'ensemble des personnes de référence des milieux pédagogiques et thérapeutiques afin d'intégrer la locomotion dans le quotidien scolaire (p. ex. emploi du temps, sorties, cours AVJ).
 - ... le corps enseignant et toute autre personne de référence (p. ex. concierges, personnel d'encadrement) soient sensibilisés aux principes de la locomotion afin d'ancrer durablement les connaissances acquises dans un domaine spécifique.
 - ... l'environnement scolaire et familial (p. ex. corps enseignant, personnel éducatif, parents, accompagnants) soit formé aux techniques de l'accompagnement par une personne voyante et les applique de manière cohérente.
 - ... la locomotion soit entendue et visibilisée comme un principe d'éducation et de vie transdisciplinaire et intégrée aux différents domaines d'apprentissage.
 - ... les environnements d'apprentissage extrascolaires (p. ex. le chemin de l'école, les camps, les loisirs) soient activement intégrés dans l'accompagnement à la locomotion, pour permettre les déplacements quotidiens et renforcer l'autonomie.

Conscience du corps et de l'espace

Une conscience corporelle différenciée et une compréhension sûre de la position et des notions spatiales sont les fondements d'une orientation et d'une mobilité fonctionnelles. Les apprenants et apprenantes avec une

déficience visuelle apprennent à utiliser leur corps comme point de référence et à situer dans l'espace des notions de direction avec des références variables, telles que droite, gauche ou devant, derrière.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... reconnaît, nomme et désigne avec assurance les parties de son propre corps.
- ... dispose de concepts fondamentaux du corps et du mouvement (p. ex. droite et gauche, avant et arrière, haut et bas) comme condition préalable à l'orientation et au mouvement ciblé.
- ... reconnaît les directions, les distances et les positions dans l'espace à l'aide d'informations auditives, tactiles, proprioceptives et vestibulaires.
- ... utilise des stimuli familiers (par exemple des points de repère acoustiques, des lignes de guidage tactiles) pour s'orienter dans des environnements connus.
- ... connaît les points cardinaux et utilise des caractéristiques environnementales simples, comme la position du soleil, pour s'orienter approximativement en extérieur.

Accompagnement par une personne voyante et techniques de protection

L'accompagnement par une personne voyante se réfère à des techniques standardisées utilisées par les personnes voyantes pour guider les personnes aveugles. Une application uniforme de ces techniques par l'entourage, adaptée à la personne guidée, est essentielle.

Les techniques de protection comprennent, quant à elles, des stratégies de base visant à prévenir les blessures, par exemple au niveau du haut du corps, de la partie centrale du corps ou du bas du corps. Ces techniques sont tout particulièrement intéressantes pour les jeunes enfants ainsi que pour les personnes avec un multihandicap.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît le principe de l'accompagnement par une personne voyante et choisit, en concertation avec la personne accompagnatrice, une technique de guidage qui lui convient, p. ex. tenue au coude, à l'épaule ou au poignet.
- ... connaît et applique les techniques de base de l'accompagnement par une personne voyante, p. ex. adapter le rythme de marche, effectuer des changements de direction et de côté, franchir des passages étroits, des portes et d'autres situations typiques de la vie quotidienne.
- ... reconnaît les situations dans lesquelles un accompagnement est nécessaire et sollicite expressément un accompagnement par une personne voyante.
- ... est capable de se dégager d'un accompagnement inadapté ou dangereux et d'indiquer à la personne accompagnatrice comment il/elle souhaite être guidé/guidée.
- ... s'oriente dans l'appartement ou la résidence ou tout autre espace intérieur familier à l'aide de stratégies personnelles, p. ex. longer les murs, repérer et utiliser les rampes.
- ... place, sur demande, les mains devant son corps pour se protéger.
- ... se protège le haut du corps (la tête) en maintenant un bras fléchi en diagonale devant son visage.
- ... se protège le bas du corps en maintenant un bras tendu vers le bas en diagonale.
- ... tient les mains jointes à hauteur de l'abdomen afin de protéger la partie centrale de son corps.
- ... met en œuvre de plus en plus souvent les techniques de protection corporelle de manière autonome et adaptée à la situation.
- ... franchit les escaliers de manière adaptée à la situation (p. ex. assis sur les fesses, en utilisant la rampe) et apprend à utiliser les escaliers en toute sécurité, même sans rampe.

Stratégies d'urgence et d'auto-assistance

Ce domaine de compétences fournit des stratégies permettant aux apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle d'agir de manière autonome, même dans des situations difficiles ou imprévues. L'objectif est qu'ils/elles puissent affronter et résoudre des problèmes surgissant de manière imprévue, utiliser un soutien de manière ciblée et se déplacer en toute sécurité dans la vie quotidienne et en extérieur.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... se déplace de manière autonome, sûre et efficace sur des trajets connus – des itinéraires simples aux plus complexes.
- ... peut réagir de manière appropriée dans des situations inconnues ou difficiles, par exemple en cas de détour, de panne ou lorsqu'il/elle est perdu/perdue.
- ... est capable de demander activement de l'aide, de demander des renseignements et de refuser volontairement un soutien.
- ... connaît les offres d'accompagnement dans les gares (p. ex. SOS Aide en Gare pour les grandes gares).
- ... connaît les possibilités d'accompagnement au voyage (p. ex. Compagna, service d'accompagnement de voyageurs) et peut y recourir en cas de besoin.

Salles de classe et bâtiments scolaires

La capacité à s'orienter dans l'environnement scolaire immédiat est essentielle pour les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. L'objectif ici est de pouvoir s'orienter de manière autonome et sûre dans la salle de classe, dans le bâtiment scolaire et sur l'ensemble du site scolaire. L'accent est mis sur la structuration de l'espace, l'élaboration d'itinéraires internes et la reconnaissance ciblée de points de référence pertinents dans le quotidien scolaire. Les aménagements de l'environnement, tels que les inscriptions tactiles dans les locaux (par exemple en braille), les revêtements de sol contrastés, les systèmes de guidage et les mains courantes, fournissent des aides importantes à l'orientation. Pour une

promotion durable de la locomotion, il est essentiel que l'école et son entourage participent activement, et dans le respect des principes de la CUA, à l'aménagement de structures sans barrières, accessibles visuellement et tactilement.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... trouve sa salle de classe, les autres salles de cours et les toilettes de manière autonome.
- ... s'oriente dans sa salle de classe, trouve sa propre place assise ainsi que les entrées et les sorties.
- ... reconnaît les étages, peut les nommer, et se déplace en toute sécurité entre les étages.
- ... connaît le site de l'école, y compris les bâtiments, la cour de récréation et les principaux espaces extérieurs.

Trafic routier

Une bonne connaissance des règles de la circulation routière garantit aux apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle l'apprentissage d'une mobilité autonome et sûre. Ils apprennent à reconnaître les dangers, à appliquer les règles de circulation et à traverser en toute sécurité – aussi bien dans des environnements familiers que dans des environnements inconnus. En cas de surdicécité, les indices acoustiques peuvent être disponibles de manière limitée ou déformée. Les repères visuels et auditifs sont donc complétés par des stratégies tactiles, structurelles et personnalisées, par exemple des systèmes de guidage tactiles, des routines de positionnement claires ou la co-navigation. Grâce à des mesures architecturales appropriées, telles que des feux de signalisation tactilo-acoustiques, des systèmes de guidage pour aveugles et des passages clairement identifiables, l'environnement social peut également contribuer à améliorer la sécurité et la mobilité.

Connaissance des règles de la circulation routière

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît les différents éléments et concepts liés à l'aménagement des routes, p. ex. la chaussée, les carrefours, les ronds-points, les chemins piétonniers et les trottoirs, les pistes cyclables et les arrêts de bus.
- ... connaît les signaux de circulation, tels que les feux de signalisation, les feux pour piétons, les passages pour piétons, et en comprend la fonction.
- ... comprend et explique les règles de circulation applicables aux piétons lors de la traversée des routes, notamment aux passages pour piétons, aux feux et aux carrefours.
- ... connaît les différents types de routes, p. ex. rues parallèles et transversales, rues à sens unique, routes à plusieurs voies.
- ... peut expliquer ce que signifie la circulation à droite et connaît les exceptions, p. ex. dans les rues à sens unique.
- ... comprend les raisons pour lesquelles, il/elle se doit, en tant que personne en situation de déficience visuelle, d'être visible dans la circulation routière et la raison pour laquelle les moyens auxiliaires telles que la canne blanche (ou canne de signalisation) sont essentiels.

Comportement et sécurité dans la circulation routière

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... adopte un comportement prévoyant dans la circulation routière grâce à une attention accrue, une écoute dirigée, un questionnement ciblé et une bonne évaluation du moment opportun.
- ... utilise de manière ciblée des moyens auxiliaires comme la canne blanche (ou canne de signalisation) afin de s'orienter dans la circulation routière et se rendre visible pour les autres usagers de la route.
- ... identifie les dangers potentiels dans la circulation routière (p. ex. véhicules qui tournent, voies d'accès, chantiers) et dispose de stratégies pour y faire face.

- ... analyse précisément, à partir d'informations auditives, différentes situations de circulation, en distinguant et reconnaissant le son caractéristique des types de véhicules (p. ex. vélo, cyclomoteur, moto, voiture, camion, bus ou tram).
- ... reconnaît les situations de danger acoustique, telles que les zones d'ombre acoustique (p. ex. derrière les camions), ainsi que les particularités des véhicules lents mais volumineux (p. ex. les tracteurs avec remorque) et en déduit des stratégies d'action sûres.
- ... évalue les situations de trafic de manière réaliste et décide quand une aide est nécessaire et comment la solliciter.
- ... connaît les conditions et les règles relatives à la pratique du vélo.

Traversées de routes dans différentes situations de trafic

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... traverse en toute sécurité des rues résidentielles calmes, ainsi que des routes à trafic moyen – avec ou sans feux de signalisation ou passages pour piétons.
- ... traverse en toute sécurité aux intersections en X ou en T, aux ronds-points et aux feux de signalisation activés à la demande.
- ... interprète les phases des feux de signalisation de manière sûre et décide de manière autonome quand la traversée est possible.
- ... s'entraîne à traverser en toute sécurité des routes à circulation dense, sans feux de signalisation, en analysant la situation de circulation (p. ex. attendre, écouter, analyser), en annonçant la traversée (p. ex. à l'aide de la canne longue ou de la canne de signalisation), en marquant un court temps d'attente puis en s'engageant.

Repères d'orientation et trajets

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise les îlots de circulation et les pâtés de maisons pour s'orienter.
- ... connaît et utilise les systèmes de guidage tactiles et acoustiques, les indicateurs au sol et les panneaux de signalisation pertinents pour les piétons.
- ... se déplace également en toute sécurité dans les zones sans trottoirs.
- ... utilise, si nécessaire, des aides à la navigation, telles que des applications (p. ex. MyWayPro, BlindSquare) et applique les stratégies apprises sur des trajets nouveaux ou inconnus.
- ... maîtrise le chemin de l'école ou les trajets quotidiens de manière autonome ou avec une aide minimale.

Transports en commun

Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle acquièrent des compétences spécifiques pour planifier, naviguer et utiliser en toute sécurité les bus, les trains et les trams – de la recherche d'horaires à la gestion des correspondances. Pour ce faire, un environnement aussi accessible que possible est nécessaire. Les entreprises de transport et les services de planification publics se doivent de concevoir, en coopération avec les personnes aveugles et malvoyantes, un système de transport public aussi inclusif que possible, par exemple avec des systèmes d'information accessibles, des systèmes de guidage tactiles et contrastés, des pictogrammes contrastés et des offres d'aide généralisées pour les personnes en situation de handicap.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît la structure des stations et des gares.
- ... lit les horaires et les plans de réseaux de lignes (imprimés ou numériques).
- ... planifie les trajets de manière autonome, par exemple à l'aide d'un smartphone, d'une application pour les horaires ou d'une plate-forme en ligne.

- ... connaît les pictogrammes et les symboles pertinents dans les transports publics et sait les interpréter.
- ... fait preuve d'un comportement sûr, respectueux et adapté à la situation en montant dans le véhicule, pendant le trajet et en descendant du véhicule.
- ... utilise les transports publics, tels que le bus, le train ou le tram de manière autonome et sûre – même pour les trajets avec des correspondances.
- ... connaît l'utilisation des moyens auxiliaires (p. ex. canne longue, applications) et les utilise de manière ciblée.
- ... s'oriente à l'aide de systèmes de guidage tactilo-visuels, tels que des indicateurs au sol ou des mains courantes.
- ... connaît l'ordre de grandeur des tarifs, achète le billet souhaité et sait où et comment le faire.
- ... connaît la carte d'accompagnement et peut l'utiliser.
- ... trouve de manière autonome des informations aux arrêts ou utilise des boutons d'information.
- ... demande de l'aide de manière ciblée dans les situations difficiles.

Espace public

L'orientation sûre et autonome dans l'espace public représente une étape essentielle vers la participation active à la vie en société. Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle acquièrent des compétences leur permettant de s'orienter dans différents environnements publics, tels que les commerces, les places ou les zones piétonnes, de faire des achats et d'organiser de manière autonome leur accompagnement. Pour ce faire, certaines conditions doivent être réunies alliant d'une part les aptitudes individuelles à, d'autre part, un aménagement de l'environnement sans obstacles, notamment en matière d'architecture, de construction et des plans d'aménagement ainsi que de la formation des personnes travaillant au contact de personnes en situation de handicap.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... accède, de manière autonome ou avec une aide minimale, à différents types de commerces (p. ex. un supermarché, une boulangerie, un grand magasin).
- ... s'oriente, de manière sûre et précise, dans les petits magasins, (p. ex. trouve le comptoir de vente, demande des produits).
- ... s'oriente de manière autonome dans des environnements commerciaux vastes ou complexes (p. ex. grand magasin) et peut demander de l'aide de manière ciblée en cas de besoin.
- ... fait des achats simples de manière autonome (p. ex. dans un petit magasin) et décide seul de l'éventuelle nécessité de recourir à une assistance.
- ... adopte un comportement adapté à la situation dans l'espace de vente (p. ex. respect des autres clients, manipulation des marchandises).
- ... s'oriente en toute sécurité sur les places, dans les zones piétonnes et les zones à circulation réduite.
- ... reconnaît les points de repère pertinents (p. ex. les revêtements de sol, les structures des bâtiments, les repères acoustiques).
- ... traverse les routes en toute sécurité – avec ou sans passage piétons, îlot central ou feu tactilo-acoustique.

Canne longue et aides à la mobilité

Une mobilité sûre, autonome et efficace est favorisée par l'utilisation de cannes longues ou d'autres aides à la mobilité. Outre les techniques classiques de canne longue, un intérêt particulier est porté à l'utilisation de systèmes d'orientation électroniques. Pour les apprenants et apprenantes avec un multihandicap, des solutions alternatives, telles que les roues Rover (Rover Wheels), peuvent être intéressantes.

L'apprenant et apprenante ...

- ... utilise la canne blanche dès la petite enfance comme instrument de perception, de jeu et d'exploration afin d'expérimenter des relations de cause à effet, de différencier les retours auditifs, de développer

- une première forme d'orientation spatiale et de faire l'expérience de l'efficacité personnelle.
- ... se déplace en toute sécurité avec le soutien d'une personne de référence familière ou d'une assistance (par exemple guidage de la main, technique du coude, roues Rover).
 - ... explore tactilement de nouveaux environnements en étant accompagné ou soutenu.
 - ... est introduit, dès son plus jeune âge, de manière ludique et adaptée à son développement, à la canne blanche et autres aides à la mobilité, et cela avant même l'acquisition de la marche autonome, par exemple en position couchée, assise, portée ou en fauteuil roulant.
 - ... tient la canne longue correctement et avec une prise fonctionnelle – c'est-à-dire avec une main détendue et centrée au niveau du nombril, un coude légèrement plié et un poignet stable – qui permet un retour tactile régulier grâce au mouvement pendulaire.
 - ... utilise la technique du balancier de manière adaptée à la situation et maintient un contact rythmique avec le sol.
 - ... utilise la canne longue en toute sécurité pour détecter les changements de terrain, les irrégularités et les différences de niveau.
 - ... reconnaît, à l'aide de la canne longue, différents supports (p. ex. pavés, tapis, gravier, bois, herbe) et les interprète correctement.
 - ... utilise la canne longue de manière ciblée pour détecter les obstacles et développe des stratégies de contournement appropriées.
 - ... reconnaît tactilement et/ou auditivement les bordures de trottoir, les marches et les escaliers et peut les franchir avec sa canne longue.
 - ... utilise la canne de signalisation ou la canne longue de manière efficace, sûre et adaptée à la situation,.
 - ... utilise des aides à la mobilité adaptées, par exemple un déambulateur adapté ou des roues Rover, en fonction de ses conditions motrices personnelles.
 - ... utilise également des aides électroniques à l'orientation – comme le miniguide (capteur à ultrasons pour la détection d'obstacles), la ceinture de navigation connectée (système d'orientation tactile) ou des applications GPS (p. ex. BlindSquare) – pour s'orienter de manière plus sûre, plus précise et plus autonome dans l'environnement.
 - ... réfléchit à ses propres capacités en matière de mobilité et peut demander de manière ciblée des aides ou un soutien.

- ... utilise des méthodes d'orientation alternatives comme les cartes tactiles, les pictogrammes ou la marche avec assistance pour s'orienter dans l'espace et expérimenter, selon ses propres possibilités, différentes situations relatives à la mobilité (= participation partielle).

Écholocalisation

L'écholocalisation désigne la capacité à s'orienter dans l'environnement en écoutant et en interprétant de manière pertinente les réflexions sonores. Les personnes aveugles notamment utilisent cette technique qui consiste à se servir de l'écho des bruits environnants ou des clics qu'elles produisent elles-mêmes pour percevoir les murs, les obstacles, les espaces ou les surfaces. L'écholocalisation est un élément central de l'orientation auditive, notamment pour la navigation sans contact physique direct avec l'environnement.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... développe l'écholocalisation de manière ludique en utilisant des sons, des autoproductions sonores et l'écoute partagée, en percevant les effets d'écho dans l'espace et en reliant ces expériences au mouvement et à l'utilisation de la canne blanche.
- ... produit un son adapté à l'écholocalisation, soit seul, soit avec un accessoire (p. ex. un clicker, une castagnette).
- ... écoute activement les bruits environnants et perçoit les changements acoustiques dans l'environnement.
- ... différencie et nomme les bruits familiers de la vie quotidienne (p. ex. bruits de pas, voix, bruits de moteur, cris d'oiseaux).
- ... reconnaît les différences entre les espaces ouverts et fermés en fonction de leurs caractéristiques sonores (p. ex. hall vs couloir).
- ... se déplace parallèlement à un mur et maintient une distance constante grâce à un feedback auditif (écho), sans contact physique.
- ... reconnaît, à l'aide de l'écholocalisation, des structures spatiales simples comme les murs, les coins et les passages.
- ... perçoit les espaces vides dans les structures (p. ex. les passages, les espaces de stationnement, les entrées de maison) à travers les modifications de l'écho.

- ... reconnaît auditivement des objets de grande taille (p. ex. véhicules, murs, façades de bâtiments) et leur position dans l'espace.
- ... utilise des sons propres ciblés (p. ex. clics, claquements, applaudissements) pour identifier par écho les obstacles, les endroits libres ou les couverts.
- ... détecte les changements de matériaux (p. ex. verre, bois, béton) grâce à la qualité acoustique des réflexions.
- ... utilise l'écholocalisation pour s'orienter dans l'espace à l'intérieur de surfaces ouvertes (p. ex. cours intérieures, places d'école) et peut s'y déplacer de manière volontaire.
- ... reconnaît les limites de l'écholocalisation (p. ex. dans un environnement bruyant) et la combine avec d'autres techniques d'orientation (p. ex. canne longue ou lignes de guidage).
- ... choisit de manière autonome, selon l'environnement et la situation, une stratégie appropriée pour s'orienter ou combine différentes stratégies (p. ex. écho, ouïe, lignes de guidage, canne longue).

Maquettes et plans tactiles

Les maquettes (ou modèles tactiles) et les plans tactiles contribuent à l'acquisition de concepts spatiaux. Ils favorisent la représentation mentale des trajets et de l'environnement, aident à l'orientation anticipée et participent à renforcer l'autonomie. Les représentations tactiles ne sont toutefois pas intuitives. Il faut apprendre à les utiliser tôt, de manière ciblée et systématique, par exemple en réalisant soi-même des plans, des images tactiles ou des maquettes de son propre appartement. Pour y parvenir, l'entourage scolaire, familial et les services publics sont également sollicités. On a besoin dans l'enseignement de matériel didactique tactile approprié et, dans l'espace public, de plans d'aménagement tactiles et sans barrières.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... explore des modèles miniatures tactiles de meubles, d'objets ou d'éléments spatiaux (p. ex. tables, marches, portes) et comprend leur signification symbolique.

- ... réalise lui-même, sous la direction d'un enseignant, des représentations tactiles simples (par exemple avec des briques Lego ou le Tactile Picture Maker, un outil de dessin tactile) afin de rendre les relations spatiales perceptibles.
- ... reconnaît les éléments de base d'un plan tactile (p. ex. légende, point de repère, cheminement) et les utilise pour s'orienter.
- ... comprend et interprète des plans simples en relief ou des plans de situation dans l'espace pour s'orienter dans des environnements familiers, p. ex. bâtiment scolaire, salle de classe.
- ... utilise des maquettes d'appartements ou des plans tactiles pour se confronter à des espaces quotidiens connus et développer ainsi des concepts spatiaux.
- ... décrit des trajets ou des structures spatiales en recourant à un modèle tactile ou à un plan de l'espace.
- ... planifie ses propres itinéraires à travers des espaces connus ou préparés à l'aide de plans et peut ainsi en nommer les étapes importantes.
- ... utilise des plans ou des modèles tactiles pour se préparer à de nouvelles situations ou à des environnements inconnus, par exemple une excursion, un changement d'école, une nouvelle activité ludique.
- ... utilise de manière créative des représentations tactiles pour rendre visibles et compréhensibles ses propres expériences spatiales ou ses récits.

Orientation et mobilité en fauteuil roulant

à la perception, au rythme, aux changements de direction, aux types de revêtement et à la structure des cheminements, puisque les informations spatiales sont perçues différemment que lors de la marche. La mobilité autonome ne constitue pas une condition indispensable à l'orientation et à la mobilité (OM).

Dans le cas d'un fauteuil roulant poussé, la participation active, l'accompagnement verbal et l'acquisition d'expériences spatiales sont essentiels pour l'orientation, la sécurité et le sentiment d'auto-efficacité. Étant donné que les prérequis, les capacités et les conditions environnementales

varient fortement d'un apprenant ou l'apprenante à l'autre, il est nécessaire de développer des stratégies individualisées avec un spécialiste qualifié en orientation et mobilité pour les déplacements en fauteuil roulant.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... perçoit, à travers son corps, notamment en position assise, les différences de revêtement, les vibrations et les irrégularités.
- ... distingue différents itinéraires ou segments de parcours, même lorsqu'il/elle est déplacé/déplacée en fauteuil roulant.
- ... participe activement à l'orientation en fauteuil roulant (p. ex. par l'attention portée, la formulation de commentaires et des prises de décision).
- ... utilise des indications verbales ou des informations acoustiques (p. ex. le sonar à clics) pour appréhender l'espace.
- ... utilise la canne longue (si disponible) pour le contrôle des bordures, du revêtement ou de la position.
- ... développe, en collaboration avec le spécialiste en orientation et mobilité, ses propres stratégies et techniques.

Chiens-guides

Les chiens-guides sont spécialement formés pour aider les personnes aveugles à se déplacer de manière sûre, flexible et autonome dans la vie quotidienne – même dans des environnements complexes. La solution du chien-guide, qui n'est généralement envisagée qu'une fois la période scolaire terminée, exige une préparation approfondie. Il convient d'introduire le concept dès la période scolaire et de la manière la plus réaliste possible. Une approche réaliste permet d'envisager les perspectives possibles, de lever les éventuelles appréhensions et de faciliter la prise de contact avec des écoles de chiens-guides. Il s'agit aussi de rappeler qu'un chien guide d'aveugle ne constitue pas uniquement une solution d'accompagnement, mais représente également une responsabilité, qui exige des soins et l'entretien d'une vraie relation de partenariat.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... rencontre un chien-guide en situation d'accompagnement et dans un respect mutuel.
- ... connaît la fonction première d'un chien-guide qui consiste à aider à la mobilité autonome.
- ... connaît les règles de comportement avec les chiens-guides dans l'espace public (p. ex. ne pas les distraire).
- ... sait comment entrer en contact avec des écoles de chiens-guides en Suisse et connaît leur travail.
- ... comprend que l'utilisation d'un chien-guide exige des compétences solides en matière de mobilité ainsi qu'une orientation sûre avec la canne longue.
- ... se penche sur les exigences liées à la détention d'un chien-guide – en particulier les soins, l'entretien et la responsabilité quotidienne.
- ... comprend que la relation avec un chien-guide doit être créée et entretenue dans un esprit de partenariat et de confiance.
- ... réfléchit si l'utilisation d'un chien-guide constitue pour lui/elle une option d'avenir réaliste et peut en nommer les avantages et les inconvénients.

07 Activités de la vie journalière (AVJ)

La réadaptation dans le domaine des activités de la vie quotidienne (AVJ) porte sur les comportements et les stratégies nécessaires pour parvenir à une gestion de la vie quotidienne aussi autonome que possible. Les AVJ relèvent d'une approche globale des compétences

nécessaires à la vie de tous les jours, approche dans laquelle l'autodétermination, la responsabilité individuelle et l'apprentissage participatif ont une place essentielle. Ce domaine recouvre les aspects de l'hygiène corporelle, de l'alimentation, du ménage, de la gestion du temps et de l'argent – des activités de la vie journalière dont l'intérêt perdure toute une vie. Les personnes sans déficience visuelle apprennent souvent ces choses indirectement. En présence d'un handicap visuel, des instructions ciblées, un entraînement systématique, des techniques adaptées ainsi que des moyens auxiliaires spécifiques sont nécessaires. Il n'est pas uniquement question ici de techniques standard prédéfinies, mais plutôt du développement commun de solutions personnelles adaptées au quotidien. Les compétences de la vie journalière se développent dès la petite enfance dans les routines quotidiennes mises en place ainsi que dans les situations de jeu et de soins, et doivent être accompagnées et soutenues de manière ciblée.



L'enseignement des AVJ est fondé sur les points forts, les besoins et le cadre de vie des apprenants et apprenantes, et tient compte également des conditions cognitives, des particularités physiques et motrices ou des handicaps supplémentaires. Dans ce contexte, l'autonomie ne signifie pas la seule réalisation de tâches pratiques, mais également la liberté de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités et de participer activement à la vie de la communauté. L'approche réfléchie des attentes et des normes sociales, par

exemple en matière d'ordre, d'esthétique ou de rythme, fait partie du processus d'apprentissage. Le soutien se fait en étroite collaboration avec les personnes de référence, les équipes scolaires et les équipes thérapeutiques.

En Suisse, les AVJ constituent une discipline de réadaptation reconnue par la loi et enseignée par des experts et expertes en réadaptation au bénéfice d'une formation spécialisée.

Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... des experts spécialisés en réadaptation conçoivent l'enseignement dans le domaine des AVJ, disposent de connaissances spécialisées approfondies, connaissent les outils et technologies à la pointe de l'actualité et suivent régulièrement des formations continues.
- ... les compétences liées aux AVJ soient encouragées dès la petite enfance et intégrées à la vie quotidienne, par exemple lors des soins, des repas, de l'habillage ou de la réalisation de tâches ménagères.
- ... les parents et les personnes de référence, en particulier dans la petite enfance, soient accompagnés dans la mise en place intentionnelle d'occasions d'apprentissage des AVJ dans le cadre de la vie courante et dans la manière de les encourager de façon adaptée à l'âge et au développement.
- ... la promotion des AVJ en cas de surdicécité et de multihandicap complexe soit obligatoirement coordonnée avec le développement de la communication, notamment la CAA, et éventuellement de techniques OM, par exemple à travers la mise en place de routines communes, de signes ou termes identiques et d'une même logique d'anticipation.
- ... les besoins individuels en moyens auxiliaires des apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle – y compris en cas de handicaps supplémentaires – soient systématiquement évalués et intégrés aux offres d'accompagnement.

- ... qu'il existe suffisamment de possibilités d'exercer et de mettre en pratique les outils, les technologies et les compétences du quotidien dans des contextes authentiques.
- ... la mise en œuvre didactique s'effectue selon des principes clairs : introduction à de nouvelles activités, exercice structuré et mise en pratique au quotidien, par exemple selon le modèle en trois phases (cf. Hergert & Hofer, 2017, p. 339).
- ... l'environnement d'apprentissage et l'infrastructure scolaire soient conçus de manière à être accessibles à tous les apprenants et apprenantes, par exemple au moyen d'un aménagement structuré de l'espace, d'un agencement logique et selon les principes de la CUA.
- ... les apprenants et apprenantes soient respectées dans leurs décisions, se voient proposer des choix et participent à la réflexion et la planification de leur processus d'apprentissage.
- ... l'utilisation des termes pour désigner les objets de la vie quotidienne et leurs caractéristiques soit uniformisée, afin de faciliter la conceptualisation, l'orientation et la manipulation.
- ... les apprenants et apprenantes soient capables d'identifier les normes sociales et culturelles – par exemple en matière d'habillement, d'hygiène ou d'ordre –, d'y réfléchir de manière critique et de les gérer de manière autonome.
- ... l'encouragement à un sentiment d'assurance en société et à l'acceptation de soi fasse partie intégrante de l'enseignement et permette d'alléger la pression causée par le désir d'adaptation et de renforcer les formes d'expression individuelles.
- ... les experts et expertes en réadaptation AVJ travaillent en étroite collaboration avec les parents, les personnes chargées de l'encadrement et l'équipe scolaire afin d'encourager la mise en application de ces contenus dans le quotidien des apprenants et apprenantes.
- ... les parents et les personnes de référence soient conseillés dans la mise en œuvre des AVJ dans le cadre familial et, si nécessaire, soutenus par du matériel pédagogique ou des formations.
- ... les espaces publics soient accessibles et conçus dans l'esprit du design universel, de sorte qu'une utilisation autonome soit possible, par exemple grâce à des aides à l'orientation, des inscriptions contrastées ou tactiles.

- ... toutes les parties prenantes soient sensibilisées à la réalité de la vie des apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle et qu'un climat d'acceptation et de compréhension soit encouragé.

Vêtements et linge

Dans ce domaine, il s'agit non seulement de pouvoir se vêtir de manière autonome et de savoir prendre soin de ses vêtements, mais également de connaître les normes sociales en matière d'habillement et de savoir s'y conformer. L'habillement ne remplit pas seulement une fonction pratique, il a également une fonction sociale et identitaire. Il influence la manière dont une personne est perçue et la manière dont elle se perçoit elle-même. Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle sont confrontés à des défis particuliers dans ce domaine. Le contrôle visuel sur leur propre apparence est limité, voire impossible, de sorte que des stratégies alternatives sont nécessaires pour évaluer, par exemple, la coupe, la propreté, la combinaison de couleurs ou l'adéquation des vêtements à la situation. L'enseignement dans ce domaine favorise l'exploration tactile et systématique des vêtements (p. ex. matériaux, coutures, étiquettes d'entretien), l'apprentissage de processus structurés pour se vêtir et se dévêtir compte tenu des aptitudes motrices individuelles, la compréhension de la signification symbolique des vêtements (p. ex. festif vs quotidien), l'utilisation autonome de systèmes de rangement (p. ex. ordre des vêtements dans l'armoire, systèmes de marquage) ainsi que la compétence sociale à demander un soutien ciblé tout en préservant l'autodétermination.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... distingue et nomme différents vêtements (p. ex. pantalon, pull-over, veste) et éléments de vêtements (p. ex. manches, col, poches).
- ... reconnaît ses propres vêtements à l'aide de caractéristiques tactiles ou de marquages individuels (p. ex. étiquettes, structure, marquages supplémentaires).
- ... distingue le recto et le verso, le haut et le bas, l'intérieur et l'extérieur grâce à des repères ciblés (p. ex. l'étiquette, le tracé de la couture).
- ... reconnaît différentes fermetures sur les vêtements (p. ex. fermeture

- éclair, bouton, velcro) et nomme leur fonction.
- ... détecte si les vêtements sont abîmés ou sales (p. ex. grâce à des indices tactiles ou olfactifs).
 - ... enfile et retire ses vêtements de manière autonome dans un ordre fonctionnel : d'abord les sous-vêtements, puis les vêtements de dessus.
 - ... utilise des systèmes de fermeture (p. ex. des boutons, des fermetures à glissière, des boucles, du velcro, des rubans).
 - ... choisit des vêtements adaptés à la météo et à la température, éventuellement à l'aide de systèmes d'information ou d'une assistance.
 - ... trie les vêtements par catégorie, par utilité ou par couleur, et gère sa garde-robe avec méthode.
 - ... entretient ses vêtements et ses chaussures de manière autonome : trie le linge, utilise la machine à laver et le sèche-linge, sélectionne les programmes de lavage, repasse, nettoie ses chaussures, etc.
 - ... change sa literie, reconnaît quand elle doit être changée, retire les draps et refait le lit.
 - ... s'informe sur les aspects de la mode ou du style (p. ex. les combinaisons de couleurs appropriées, les tendances actuelles, les codes vestimentaires).
 - ... s'habille de manière adaptée à la situation (p. ex. pour l'école, les loisirs, les occasions festives).
 - ... prend des décisions autonomes en matière de choix de vêtements selon ses préférences personnelles.
 - ... planifie et organise ses achats de vêtements de manière autonome ou avec le soutien, par exemple, d'amis ou de spécialistes.

Ordre et nettoyage

Maintenir l'ordre et développer des systèmes de rangement sont des compétences importantes pour les personnes avec une déficience visuelle, car elles ont une influence directe sur l'autonomie et la sécurité au quotidien. Ranger un objet toujours au même endroit, clairement défini, facilite l'orientation autonome et réduit la dépendance vis-à-vis des personnes voyantes. Ce domaine recouvre également les stratégies de nettoyage et

d'entretien des zones de vie et d'apprentissage ainsi que les tâches ménagères de base.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... comprend l'importance de l'ordre dans la vie quotidienne des personnes ayant une déficience visuelle comme base de l'autonomie, de l'orientation et de la sécurité.
- ... utilise de manière cohérente les systèmes de rangement dans les contextes scolaires et domestiques (p. ex. vestiaire, pupitre, cuisine, armoire, rangement de documents) et remet précisément les objets à leur place.
- ... développe ses propres systèmes de classement sur la base d'expériences et de stratégies apprises, par exemple en utilisant des repères tactiles, des procédures structurées ou des contrastes visuels.
- ... définit un ordre personnel et fonctionnel lors du rangement, par exemple en rangeant les objets les plus grands en premier, ou en rangeant de l'arrière vers l'avant.
- ... prépare un sac, un sac à dos ou une valise dans un ordre logique et de manière efficace.
- ... détecte la saleté ou le désordre par des indices tactiles, visuels ou olfactifs, et y réagit de manière autonome.
- ... choisit des produits et des matériaux de nettoyage appropriés pour différentes surfaces et différents degrés de salissure.
- ... nettoie méthodiquement et en utilisant des techniques appropriées pour ne pas oublier d'endroits, par exemple en essuyant en croix, en s'orientant sur les bords.
- ... trie et élimine les déchets de manière appropriée, y compris en les recyclant, et respecte les systèmes d'élimination en vigueur dans sa région.
- ... place des repères tactiles sur les appareils ménagers (p. ex. machine à laver, cuisinière) afin de faciliter leur utilisation et d'éviter les erreurs.
- ... reconnaît les indications tactiles, sonores ou numériques concernant l'utilisation des appareils et les utilise pour s'orienter de manière autonome dans son ménage.

- ... connaît les mesures de protection à prendre lors de l'utilisation de produits de nettoyage (p. ex. porter des gants, ranger les produits à l'abri des enfants, marquer en braille).
- ... vérifie de manière autonome l'efficacité des outils utilisés et adapte les stratégies si nécessaire.

Hygiène et soins corporels

Le domaine de l'hygiène et des soins corporels ne peut être que partiellement couvert dans le cadre de l'école. Afin de respecter la sphère privée des apprenants et apprenantes, il est nécessaire en cette circonstance que l'expert en AVJ se mette à la disposition des parents, des personnes de référence ou du personnel des résidences pour les conseiller. Ce domaine contribue de manière essentielle au développement de l'autonomie, au soutien de la perception de soi et à la confrontation avec les normes sociales – en particulier lors du passage à la puberté et dans la perspective du développement d'une identité corporelle adaptée à l'âge.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... identifie seul le besoin d'aller aux toilettes et s'y rend de manière autonome.
- ... prend des décisions concernant l'utilisation de gants ou de lingettes désinfectantes dans les toilettes publiques.
- ... utilise, si nécessaire, des produits menstruels, tels que des serviettes ou des tampons, de manière sûre et autonome. Cf. IS – Partenariat et sexualité
- ... se lave les mains correctement, reconnaît les situations dans lesquelles il est nécessaire de se laver les mains, utilise du savon, règle la température de l'eau et sèche ses mains de manière autonome.
- ... se mouche, demande un mouchoir si nécessaire ou sait où le trouver, l'utilise de manière appropriée et l'élimine de manière hygiénique.
- ... se lave le corps entièrement ou partiellement (p. ex. visage, mains, parties intimes), se sèche de manière autonome et contrôle, le cas échéant à l'aide de moyens auxiliaires, que toutes les zones ont été nettoyées.

- ... lave ses cheveux de manière autonome, utilise des produits de soin, prend soin de ses cheveux, les sèche au sèche-cheveux si nécessaire et les attache lors de certaines activités.
- ... utilise les produits de soins (p. ex. crème, déodorant, soin des lèvres) en fonction de la situation, identifie les besoins, distingue les produits les uns des autres, les ouvre en toute sécurité, les dose de manière appropriée et les applique correctement.
- ... se brosse les dents de manière autonome, ouvre et dose le dentifrice de manière appropriée, utilise des techniques fonctionnelles (p. ex. doser le dentifrice directement dans la bouche), se rince la bouche, nettoie la brosse à dents et utilise du fil dentaire ou des aides interdentaires si nécessaire.
- ... prend soin de ses ongles de manière autonome, les coupe, les lime et les nettoie en fonction de son âge et de son développement.
- ... se rase de manière sûre et autonome, connaît les techniques de rasage, les moyens auxiliaires et les mesures de précautions appropriés (p. ex. vérification dans le miroir, contrôle tactile).
- ... connaît différents produits menstruels, choisit ceux qui lui conviennent et les utilise en toute sécurité et discrétion. Cf. [PPV](#)
- ... choisit en connaissance de cause des options de soins corporels (p. ex. maquillage, parfum, vernis à ongles, épilation) et les applique de manière autonome – en fonction de ses préférences personnelles et du contexte social.
- ... utilise différentes aides, telles que la loupe éclairante, l'appareil de lecture sur écran ou les étiquettes parlantes, pour l'assistance aux soins corporels.
- ... reconnaît les médicaments à prendre régulièrement ou nécessaires en fonction des circonstances, les différencie correctement, veille à la posologie et gère la prise, le cas échéant à l'aide de systèmes appropriés ou d'une assistance.
- ... soigne les petites plaies, les désinfecte et applique un pansement ou un bandage.

Préparation et prise des repas

Il s'agit, là aussi, non seulement de développer des compétences permettant de préparer et de prendre des repas de manière autonome, mais également de se confronter aux normes sociales. La manière de se tenir à table est par exemple régie par des règles très strictes, variables selon les cultures, et le non-respect de celles-ci peut entraîner des réactions de rejet. L'un des objectifs du travail d'éducation inclusif doit consister à promouvoir l'acceptation sociale de formes alternatives de participation et de supprimer les barrières en matière de culture alimentaire. Ce qui semble évident pour les personnes voyantes, par exemple manger avec un couteau et une fourchette, reconnaître les aliments ou boire proprement dans un verre, représente pour de nombreuses personnes malvoyantes un défi qui peut être adressé ou surmonté grâce à un soutien ciblé et à des moyens auxiliaires.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... lit une recette ou se la fait lire, comprend les étapes de la préparation et établit une liste de courses adaptée.
- ... fait ses courses, connaît la disposition du magasin, utilise des aides pour s'orienter ou demande de l'aide de manière ciblée.
- ... reconnaît les aliments grâce à leur forme, leur poids, leur odeur, leur emballage, leurs caractéristiques tactiles ou à l'aide d'outils électroniques, tels que des lecteurs d'étiquettes, Milestone ou des applications comme Seeing AI.
- ... conserve les aliments de manière appropriée, utilise des boîtes de conserve, des clips de fermeture, du papier aluminium et du film alimentaire et inscrit ou marque les contenus selon les besoins.
- ... aménage un poste de travail fonctionnel dans la cuisine, prépare les ustensiles nécessaires, utilise des supports antidérapants et veille à la propreté pendant la préparation des repas.
- ... ouvre des emballages, des boîtes ou des bouteilles en toute sécurité, en utilisant les moyens auxiliaires appropriés.
- ... lave, épluche et coupe les aliments en toute sécurité, en utilisant des techniques et des moyens auxiliaires adaptés à ses propres capacités motrices et sensorielles.

- ... mesure les ingrédients à l'aide d'outils appropriés (balance parlante, gobelet gradué avec repères tactiles, cuillère de dosage), distingue les indications de quantité et trouve des solutions pratiques pour le dosage des épices.
- ... connaît les appareils de cuisine, tels que le mixeur, la bouilloire, le cuiseur à vapeur ou le four à micro-ondes, connaît leur fonction et les aspects liés à leur sécurité d'utilisation et les utilise de manière autonome ou avec de l'aide.
- ... utilise les plaques de cuisson, sait s'y orienter, place correctement les ustensiles de cuisine et applique les techniques de protection, par exemple reconnaissance des sons, contrôle de la chaleur, utilisation de maniques.
- ... évalue les temps de cuisson, utilise des minuteries et vérifie l'avancement de la cuisson par des techniques appropriées (p. ex. test de grésillement, test de cuisson).
- ... utilise le four en toute sécurité, règle la température à l'aide de caractéristiques tactiles, utilise des aides pour introduire et retirer les plaques de cuisson et se protège des brûlures.
- ... remplit et vide le lave-vaisselle ou fait la vaisselle à la main, en veillant à sa sécurité (par exemple en cas d'objets tranchants) et au bon ordre de la zone de lavage.
- ... met systématiquement la table, la débarrasse après les repas et la nettoie.
- ... s'oriente avec assurance à la table à manger, reconnaît sa propre place assise, localise la vaisselle, les couverts et les verres et utilise un système d'orientation (p. ex. « verre à 2 heures »).
- ... se sert seul ou demande de l'aide si nécessaire pour servir des aliments et verser des boissons, en veillant à la température, à la consistance et aux techniques appropriées (p. ex. en tenant le verre contre le pot).
- ... exécute des techniques de recherche ciblées à table pour localiser les couverts, les verres ou les aliments, sans rien renverser.
- ... connaît et utilise différents couverts en fonction de la situation, palpe les aliments avec des couverts pour en reconnaître la consistance et coupe les aliments en toute sécurité en utilisant des techniques adaptées, (p. ex. en utilisant le couteau comme barrière, la fourchette comme guide).

- ... utilise la serviette de table de manière fonctionnelle et adaptée à la situation.
- ... connaît les règles du savoir-vivre à table en usage dans la société, les applique dans la mesure du possible et communique, en fonction de son âge et de son développement, ses besoins particuliers lors de la prise de repas en groupe.

Différentes compétences quotidiennes

Ce domaine regroupe les compétences pratiques de la vie quotidienne qui sont essentielles pour l'autonomie, l'organisation personnelle et l'intégration sociale des apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle. Il porte notamment sur l'utilisation fonctionnelle de certains outils, sur la gestion de l'argent, du temps, des appareils ménagers et des moyens auxiliaires électroniques. Différents recouvrements avec les domaines du braille, de la basse vision et des technologies d'accès sont mentionnés. Cf. B, Cf. BV, Cf. TA – Smartphones et tablettes.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... utilise des outils simples de la vie quotidienne de manière fonctionnelle et sûre (p. ex. couper avec des ciseaux, coller avec un bâton de colle ou utiliser des stylos, des trombones, une perforatrice ou une agrafeuse).
- ... plie des papiers de manière précise, applique du ruban adhésif et utilise des outils pour mesurer (p. ex. une règle tactile).
- ... effectue des travaux manuels simples (p. ex. marteler un clou, effectuer de petites réparations ou organiser une assistance en présence d'un problème technique).
- ... utilise en toute sécurité les dispositifs ménagers courants : reconnaît les interrupteurs de lumière ou d'appareils, ouvre et ferme les portes, les fenêtres, les stores ou les volets coulissants, insère les clés dans les serrures, ouvre et ferme les portes et actionne les verrous.
- ... connaît la structure temporelle des activités de la vie quotidienne (p. ex. déroulement d'une journée, horaires scolaires), peut la respecter et commence à planifier et à structurer son propre agenda.

- ... utilise des outils pour structurer le temps, tels que des horloges parlantes, des minuteurs tactiles, des réveils ou des calendriers numériques, et développe un sens fiable du temps.
- ... différencie précisément les pièces de monnaie et les billets, utilise pour cela des aides tactiles ou techniques (p. ex. gabarit pour billets, application CashReader, stratégies de tri dans le porte-monnaie).
- ... utilise les systèmes de paiement de manière autonome, se sert des distributeurs automatiques avec des moyens auxiliaires (p. ex. sortie audio), effectue des achats ou utilise des moyens de paiement électroniques.
- ... utilise des outils d'aide à la vie quotidienne, tels que les appareils de reconnaissance des couleurs, les lecteurs d'écran, les tablettes ou les assistants vocaux et les intègre de plus en plus et de manière autonome dans son quotidien.
- ... remplace ou recharge les batteries et reconnaît quand cela est nécessaire.
- ... connaît les méthodes d'utilisation de documents et d'informations sans barrières, (p. ex. à l'aide d'un appareil de lecture sur écran, Seeing AI ou d'applications de reconnaissance de texte). Cf. [TA](#).
- ... signe en toute sécurité des documents en écriture en noir, soit en caractères d'imprimerie, soit en écriture cursive, avec ou sans assistance technique, telle que gabarit de signature ou aide au marquage.
- ... se penche sur les systèmes smarthome à commande numérique (p. ex. pour l'éclairage, le ménage ou la climatisation des pièces) et évalue leur utilité et leurs limites en tenant compte de ses propres besoins.

08 Interaction sociale (IS)

Les interactions sociales influent sur le vivre ensemble au quotidien. Ces interactions sont présentes dès la petite enfance déjà sous la forme d'interactions préverbaux relevant des processus relationnels et d'attachement. Elles sont un élément central du jeu, de l'apprentissage et d'une vie partagée dans des contextes inclusifs. L'appropriation de nombreux aspects des interactions sociales se fait généralement à travers l'imitation, tels que les messages non verbaux et visuels, transmis par le biais de mimiques, gestes ou postures, cf. Apprentissage et déficience visuelle. Ces aspects ne sont que peu ou pas accessibles aux personnes avec une déficience visuelle. En lieu et place, ils intègrent la plupart des règles sociales et des modèles de comportement par le biais de sens alternatifs, d'instructions ciblées et d'échanges verbaux. Le développement systématique de compétences émotionnelles et communicatives favorise l'épanouissement personnel, la création d'amitiés et de relations amoureuses, le développement de l'identité et l'intégration sociale. L'environnement social – notamment les pairs, les professionnels et les personnes de référence – joue un rôle central dans l'acquisition des compétences sociales. L'entourage immédiat est également responsable de la création d'espaces d'interaction favorables, fait office de modèle social et doit être particulièrement sensibilisé aux conditions spécifiques de perception, d'expression et de communication des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. Pour un encouragement efficace des compétences sociales, il est nécessaire que l'environnement développe ses concepts de communication et de relations



sur les compétences individuelles et sans discrimination, et permette une participation égale et efficace pour tous dans les espaces d'interactions sociales. En présence de surdité ou de handicaps associés, l'interaction sociale peut être particulièrement limitée. La communication passe souvent par des systèmes de communication individualisés, corporels ou améliorés, et les signaux réciproques sont alors plus difficiles à percevoir et à interpréter. L'entourage joue dans ce cas un rôle particulièrement déterminant pour encourager activement les interactions sociales, les structurer et les rendre fiables.

Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les professionnels connaissent les difficultés rencontrées par les personnes avec une déficience visuelle dans les interactions sociales et y sensibilisent les autres apprenants et apprenantes, les parents et les personnes de référence. A cet égard, il est important de savoir que :

- ... l'interaction précoce entre parents et enfants ainsi que le développement de l'attachement peuvent être plus difficiles lorsque le feedback visuel est limité, par exemple en raison de l'absence de réassurance sociale passant par le regard ou les mimiques.
- ... des comportements stéréotypés, tels que des pressions digito-oculaires ou des balancements rythmiques peuvent augmenter avec le degré de déficience visuelle, sans être l'indice d'une déficience cognitive.
- ... le développement de la capacité à adopter la perspective d'autrui (« Theory of Mind » ou théorie de l'esprit) peut être retardé en cas de manque d'accès visuel aux mimiques et aux gestes.
- ... les particularités du développement émotionnel et social peuvent en partie se recouper avec les modèles de comportement autistique, mais qu'elles doivent être considérées de manière différenciée.
- ... que certains apprenants et apprenantes ont besoin d'un soutien ciblé pour initier des contacts sociaux, construire des amitiés et des relations sentimentales ou participer à des échanges de groupe.

... que l'adaptation permanente à des contextes à dominante visuelle peut conduire à une surcharge cognitive et émotionnelle. Les tendances à se retirer dans certaines situations (par exemple, dans des situations bruyantes et confuses, comme les pauses scolaires ou le déjeuner, ou en jouant seul de préférence) doivent être respectées en tant qu'autorégulation légitime.

L'environnement scolaire et extrascolaire contribue activement à permettre la participation sociale, entre autres par le biais de :

- ... l'utilisation de signes annonciateurs pour structurer le quotidien et anticiper les situations sociales.
- ... l'utilisation du nom lors de la prise de contact et l'introduction de routines verbales pour les interactions.
- ... la verbalisation d'actions, par exemple : « Je te tends la main pour te saluer », « J'ouvre la porte pour toi », « Je pose ton verre sur la table, à ta gauche », « L'enfant A. te tend un objet ».
- ... d'informations transmises en temps réel, si nécessaires, lors d'échanges au sein d'un groupe sur les personnes présentes, les tours de parole, les changements de sujet, les émotions et les intentions ainsi que sur les rôles et le cadre de l'échange, tel que le début et la fin des interactions. Les informations sont transmises de manière tactile et corporelle, en braille, sous forme visuelle agrandie et contrastée ou de façon auditive adaptée.
- ... la description d'émotions permettant de rendre des situations sociales compréhensibles.
- ... l'utilisation de formes de communication assistée. Une sensibilisation de l'entourage à l'utilisation des signaux de communication individuels est nécessaire.
- ... la création d'une approche compréhensive des éventuels malentendus qui peuvent survenir dans l'interaction sociale, par exemple en raison d'un manque de contact visuel ou d'un comportement inattendu, comme le fait de bousculer quelqu'un ou de ne pas le saluer.
- ... la mise en place dans les écoles et les institutions d'un concept de protection contre la violence sexuelle en rapport avec les situations

- d'assistance proches du corps et une sensibilisation des parents et des personnes de référence à ce sujet.
- ... d'une assistance à la communication et des formes de soutien tactile et proche du corps qui sont organisés selon des standards clairs de protection et de qualité, par exemple par une clarification des rôles, la mise en place de signaux d'accord et de refus, l'existence d'accords documentés, la présence de professionnels formés et d'une forme de supervision ainsi que de procédures sécurisées de signalement et de plainte.
 - ... la collaboration avec le foyer parental pour aborder le thème de la sexualité de façon adaptée à l'âge et à la culture et contribuer à lever les tabous sur le sujet.

La responsabilité de l'intégration sociale n'incombe pas uniquement aux spécialistes. Elle est partagée, au sens d'une approche inclusive, par l'école, la famille, les groupes de pairs et les services interdisciplinaires comme le service de psychologie scolaire. Le rôle des enseignants et enseignantes reste malgré tout au premier plan à cet égard, tant au niveau de l'enseignement quotidien que dans l'aménagement conscient d'espaces d'apprentissage sociaux.

Les enseignants ...

- ... thématisent les compétences émotionnelles et de communication dans l'enseignement (cf. plan d'étude romand, PER) et choisissent des contenus et des méthodes d'apprentissage accessibles aux apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle. Cf. [CUA](#), par exemple avec des méthodes d'illustration tactiles, des jeux de rôle, etc. Ils trouvent un équilibre en abordant les besoins spécifiques des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle dans le cadre de l'enseignement qui tienne compte des compétences, sans se focaliser sur les déficits. Ils impliquent activement ces derniers et leurs parents dans la planification des cours.
- ... coachent si nécessaire les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle de manière ciblée et dans un cadre protégé sur les compétences émotionnelles et sociales, par exemple en

- ce qui concerne la prise de contact avec d'autres enfants ou la reconnaissance des émotions chez les autres.
- ... créent une culture (scolaire) ouverte avec un espace de rencontre, des échanges ouverts, la reconnaissance des forces et des faiblesses de chacun et le respect des besoins individuels. Ils/Elles acceptent la différence et créent des possibilités d'adaptation plutôt que d'exiger d'emblée une adaptation sociale.
 - ... développent une éducation sexuelle qui tienne compte des besoins spécifiques des apprenants et apprenantes. Cela comprend des outils pédagogiques adaptés (par exemple, des modèles tactiles), des espaces d'apprentissage sûrs, des explications sur les limites et l'autodéfense.
 - ... intègrent dans leur enseignement un angle d'approche différencié pour les personnes avec une déficience visuelle et organisent des prestations d'intervenants spécialisés externes et des espaces de réflexion.

Compétences émotionnelles

La capacité à percevoir et à comprendre ses propres émotions et celles des autres ainsi qu'à les gérer de manière appropriée est un élément essentiel des compétences socio-émotionnelles et une condition indispensable à des interactions sociales réussies. Chez les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle, ce processus se déroule souvent dans des conditions plus difficiles que la norme, car les retours visuels de l'environnement social sont réduits ou inaccessibles. Le soutien de ces compétences nécessite donc d'aborder explicitement le thème des émotions et de la perception des émotions. La perception de soi comme base de la gestion des émotions est ici centrale.

L'apprenant ou l'apprenante...

- ... perçoit des réactions physiques lors de ses propres émotions (p. ex. battements de cœur, larmes, tensions musculaires).

- ... perçoit des signes de reconnaissance des émotions sur son propre corps dans les mimiques, les gestes et la posture (p. ex. les coins de la bouche se relèvent lors d'un sourire).
- ... associe les émotions à des situations concrètes et peut les anticiper, par exemple : « Je suis en colère parce que le jouet est cassé ».
- ... nomme ses propres émotions et distingue les différents sentiments de base les uns des autres (p. ex. colère, joie, peur).
- ... reconnaît les émotions à l'aide d'indices vocaux (intonation de la voix, tempo, volume) et de signaux acoustiques (rires, cris de joie, soupirs, gémissements, sanglots, bâillements, etc.).
- ... interprète, si possible, les caractéristiques non verbales de la communication (p. ex. l'attention, l'inattention, la posture, les mimiques, les gestes).
- ... utilise des représentations symboliques des émotions, par exemple dans des livres d'images (tactiles), pour classer et comprendre les émotions.
- ... demande des précisions lorsque l'émotion de l'autre n'est pas claire.
- ... utilise des stratégies pour exprimer et réguler ses émotions (p. ex. retrait, mouvement, conversation), fait la différence entre les stratégies appropriées et celles qui sont inappropriées.
- ... connaît ses propres comportements stéréotypés (p. ex. s'autoréguler en balançant le haut du corps), les reconnaît et est conscient de leur effet possible sur les autres.
- ... décrit et réfléchit à son propre comportement dans le contexte social, adopte un changement de perspective.
- ... perçoit les émotions d'autres personnes (voir ci-dessus) et sait que les émotions influencent le comportement et les actions des autres.

Communication dans l'interaction sociale

Les interactions et la communication avec les autres peuvent présenter certaines particularités chez les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle. Certaines manières de se comporter ne peuvent pas être intégrées par un processus d'imitation des pairs et des personnes de référence et doivent être apprises consciemment. L'entourage peut apporter son aide en organisant et classifiant les différents types d'interactions

sociales. Des informations complémentaires figurent sous le chapitre de la Communication, cf. [C](#).

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... connaît et respecte les règles générales de la communication (p. ex. respecter des temps d'attente, permettre aux autres de s'exprimer, lever la main pour demander la parole) et développe des stratégies pour participer à des conversations même sans indices visuels tels que mimiques ou gestes.
- ... applique des modèles de conversation (p. ex. salutations, questions-réponses, prises de congé).
- ... comprend que le contact visuel dans le monde des voyants signifie une écoute active et utilise le contact visuel ou tourne son visage vers l'autre en fonction de la situation.
- ... connaît l'importance de la communication non verbale (p. ex. gestes et mimiques) et sait qu'elle peut véhiculer des informations sur les émotions dans le monde des voyants.
- ... conscientise le fait que les autres peuvent percevoir ses expressions faciales et ses gestes.
- ... conscientise le fait que certaines postures peuvent être mal interprétées par des personnes voyantes (p. ex. baisser la tête est interprété comme de la fatigue) et peut adopter et maintenir la posture appropriée à la situation.
- ... entretient un rapport proximité-distance adapté à la situation, tant au sens physique qu'au sens de la communication.
- ... comprend les concepts de sphère publique et sphère privée et sait qu'il existe des activités qui ne sont pas appropriées en présence d'autres personnes (p. ex. se curer le nez).
- ... peut commencer, maintenir et terminer une conversation, connaît les modèles de conversation usuels.
- ... adapte son langage et son comportement à son interlocuteur (p. ex. formel ou informel, familier ou inconnu).
- ... utilise des stratégies ciblées pour établir et entretenir des contacts, tant analogiques que numériques, par exemple en proposant une activité commune.

- ... si nécessaire, fait appel au soutien des personnes de référence pour initier des contacts sociaux.
- ... utilise des stratégies et des ressources pour conserver une vue d'ensemble dans les interactions sociales, par exemple en reconnaissant les personnes à leur voix, en posant des questions lorsque quelque chose n'est pas clair et en exprimant ses besoins personnels en communication (p. ex. plus de temps, un rythme plus lent) afin que les autres puissent s'y adapter.
- ... communique à l'entourage les particularités dues à la déficience visuelle (p. ex. le souhait de s'isoler davantage) ou ses préférences dans les interactions sociales (p. ex. préférence pour les petits groupes ou les situations en tête à tête).
- ... réfléchit à l'importance et aux effets de l'interaction sociale sur son propre bien-être (p. ex. dans le retrait ou dans l'appartenance).

Partenariat et sexualité

Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle ont besoin pour aborder les relations sentimentales et la sexualité d'un accès sans barrière, de matériel pédagogique spécifique et d'un environnement empathique. Les apprenants et apprenantes doivent pouvoir bénéficier d'une éducation spécifique concernant les divers aspects de la déficience visuelle et de la sexualité, par exemple la perception et la connaissance du corps, l'apprentissage de l'autodétermination et de ses propres limites, l'évocation du thème des situations intimes, le soutien à l'établissement de relations sociales et de partenariats amoureux, la sensibilisation à la diversité sexuelle, la prévention de la violence sexuelle et les moyens de protection. Le domaine de la sexualité ne se rapporte pas aux seuls aspects biologiques, mais touche aussi aux dimensions sociales, émotionnelles, communicatives et sociétales. L'éducation sexuelle doit être normalisée dans les institutions, coordonnée de manière interdisciplinaire et développée sur la base de concepts et de formations continues. L'objectif est de renforcer l'autodétermination, le développement identitaire et la participation sociale des apprenants et apprenantes. La collaboration avec le foyer parental est ici fondamentale pour permettre une approche de la

sexualité adaptée à l'âge et à la culture, y compris dans le contexte familial, et contribuer à lever les tabous sur le sujet.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... nomme – à l'aide de modèles tactiles, de descriptions verbales ou de matériel audio-tactile – les principales parties du corps, connaît les caractéristiques sexuelles et décrit les changements physiques survenant à la puberté (p. ex. les menstruations, l'érection, la mue, la pilosité corporelle).
- ... connaît le cycle féminin et peut en expliquer les processus de base, comme l'ovulation et la grossesse.
- ... s'intéresse aux produits de soins corporels, d'hygiène et d'hygiène intime et prend en compte la déficience visuelle dans leur mode d'utilisation.
- ... connaît différentes méthodes de contraception et les évalue du point de vue de l'efficacité, de la sécurité, de l'accessibilité et de sa capacité à les manipuler.
- ... sait qu'il existe des infections sexuellement transmissibles, connaît les méthodes de protection et sait que faire en cas de possible infection.
- ... réfléchit à sa propre orientation sexuelle et à son identité de genre et bénéficie du soutien nécessaire pour développer un concept de soi positif et se confronter à la diversité.
- ... sait que la sexualité relève de la sphère privée et peut vivre sa sexualité dans un cadre protégé. En cas d'accompagnement en institution, il s'accorde avec le personnel spécialisé sur les conditions qui lui permettent de ménager sa sphère privée.
- ... connaît ses droits à l'autodétermination physique et sexuelle, comprend la différence entre consentement et agression, sait ce qu'est la violence sexuelle et apprend des stratégies pour s'en protéger.
- ... parle du plaisir, des désirs sexuels, de la masturbation et de l'intimité dans un cadre de confiance, par exemple avec des personnes de référence familiales ou des services spécialisés, et sait qu'il peut poser des questions à ce sujet.
- ... se penche sur les modèles de rôles et sur les attentes de la société, réfléchit à ses propres valeurs, ses idées et ses souhaits pour l'avenir.

- ... réfléchit de manière critique aux différentes manières de trouver un partenaire (p. ex. analogique, numérique, à travers des contacts entre pairs) et les évalue en termes de sécurité, d'accès et de préférences personnelles.
- ... réfléchit à l'influence de sa propre déficience visuelle sur une relation de couple et sur l'organisation de la relation, par exemple concernant la communication, la proximité physique, le soutien mutuel et la perception réciproque.
- ... connaît des interlocuteurs médicaux (p. ex. médecin de famille, gynécologue) ainsi que des services d'information et de conseil sans barrières traitant des thèmes de la sexualité, de la contraception, des relations et de la protection contre la violence.
- ... gère de manière responsable les contenus sexuels et pornographiques, connaît les limites légales et réfléchit à l'influence des représentations médiatiques sur ses propres représentations et désirs.
- ... se penche sur la question, si celle-ci est pertinente au niveau individuel, d'une possible transmission génétique de sa déficience visuelle et bénéficie si nécessaire d'un accompagnement médico-génétique.

09 Autodétermination, identité et participation (AIP)

Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle doivent pouvoir développer une image personnelle positive, renforcer leur identité individuelle et s'impliquer dans la vie sociale de manière responsable. Ce domaine porte sur l'analyse, la communication et la réflexion autour de ses propres capacités, ses limites et ses besoins en matière d'accompagnement, ainsi que sur une utilisation réfléchie de l'assistance. L'autodétermination, l'identité et la participation sont des aptitudes qui se développent dès la petite enfance à travers les relations humaines, la participation aux prises de décision dans la vie quotidienne et les premières expériences d'efficacité personnelle. Elles sont à la base de l'autoreprésentation et de la participation sociale. Un des objectifs essentiels de ce domaine d'apprentissage est le renforcement de l'agentivité (agency), c'est-à-dire du sentiment d'être l'auteur de ses propres actions : les apprenants et apprenantes expérimentent leur aptitude à exercer une influence, initier une décision et générer un résultat. Les apprenants et apprenantes peuvent parler de leur handicap et l'expliquer à d'autres personnes. Grâce aux échanges entre pairs, à des formats de participation inclusifs et à la reconnaissance d'expériences partagées, ils vivent l'appartenance et la participation sociale. A travers ces processus, ils apprennent l'autodétermination, c'est-à-dire la possibilité de prendre des décisions et de défendre leurs propres droits. Des possibilités d'échange et de contact avec d'autres personnes atteintes d'une déficience visuelle sont un apport précieux, également dans un contexte d'éducation inclusive. Les processus émotionnels, tels que l'acceptation du handicap, la résilience et le traitement des expériences d'exclusion, sont soutenus de manière ciblée afin de permettre l'accès à une vie autodéterminée.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... les professionnels disposent de connaissances approfondies sur les déficiences visuelles et proposent des sessions de sensibilisation pour lutter contre les préjugés.
- ... l'autodétermination soit soutenue dès la petite enfance en associant les enfants aux prises de décisions de manière adaptée à leur âge et à leur développement.
- ... les parents et les personnes de référence apprennent à distinguer le soutien de la surprotection et promeuvent sciemment l'efficacité personnelle, l'autonomie et la participation aux décisions dans le cadre de la vie quotidienne, de façon à prévenir le développement d'une dépendance et d'une impuissance acquise.
- ... le diagnostic soit appréhendé de manière sensible, et qu'il serve de point de départ à l'incitation, la participation et l'autodétermination de la personne concernée et ne conduise pas à la stigmatisation.
- ... un concept de communication des diagnostics soit mis en place et qu'il prenne en compte de manière individuelle la protection des données, les droits de la personne et une divulgation justifiée sur le plan pédagogique, par exemple pour améliorer l'ambiance d'une classe.
- ... le point de vue des apprenants et apprenantes soit activement intégré dans les processus décisionnels scolaires, que les discussions se déroulent sur un pied d'égalité et que les apprenants et apprenantes puissent assumer leurs responsabilités et défendre leurs propres intérêts.
- ... en cas de surdicécité ou de multihandicap, les modalités de communication, l'assistance et l'environnement soient aménagés de manière à laisser aux apprenants et apprenantes la possibilité de manifester leur agentivité et leur efficacité, par exemple grâce à des signaux tactiles clairs, des routines fiables, des formats choisis et un temps suffisant pour réagir.

- ... les signaux non verbaux exprimant des décisions autodéterminées soient également reconnus et soutenus.
- ... les apprenants et apprenantes aient la possibilité de développer leurs propres objectifs, de prendre des décisions et de défendre activement leurs droits, tant dans la vie scolaire quotidienne que dans les phases de transition, par exemple lors du processus de choix d'une profession.
- ... les apprenants et apprenantes soient habilités à communiquer leur déficience visuelle et leurs besoins de manière adaptée à leur âge et à la situation, y compris à l'aide de la communication améliorée et alternative (CAA) ou de technologies d'accès.
- ... des formats pédagogiques soient mis en place pour aborder leur propre handicap, par exemple par le biais de rencontres entre pairs, de formes d'expression créatives, de récits biographiques, de discussions avec des groupes d'entraide ou de modèles de rôle.
- ... l'aide soit offerte sans encourager la dépendance, de sorte que les apprenants et apprenantes décident par eux-mêmes quand et sous quelle forme ils acceptent de l'aide. Il convient de lutter contre le principe de l'impuissance acquise.
- ... les parents et les personnes de référence soient renforcés dans leur rôle, par exemple par des offres de conseils, des explications sur les pratiques quotidiennes de soutien ainsi que des stratégies pour lutter contre la surprotection.
- ... les processus émotionnels, tels que la tristesse, la frustration ou le rejet soient accompagnés afin de favoriser la résilience, l'acceptation de soi et l'implication émotionnelle.
- ... l'image et l'estime de soi des apprenants et apprenantes soient renforcés grâce à un feedback positif axé sur les compétences, à une réflexion autour de leur propre expérience, à des expériences de réussite et à une sécurité socio-émotionnelle au sein de la collectivité.
- ... les barrières structurelles soient activement réduites lors de la conception des offres scolaires, du matériel pédagogique et des environnements d'apprentissage selon les principes de la CUA. Ces offres doivent être accessibles, diversifiées et favoriser la participation.
- ... la participation sociale devienne une évidence et soutiennent les apprenants et apprenantes en situation de handicap là où elle doit encore être conquise.

Autodétermination

L'autodétermination est un droit humain qui contribue de manière significative à la santé mentale, à la confiance en soi, à l'estime de soi et au développement de l'identité. Les personnes apprenantes avec une déficience visuelle doivent développer dès leur plus jeune âge la compétence à se percevoir comme des individus autonomes. Malgré tout, il arrive fréquemment qu'elles soient déchargées de certaines tâches, en raison du temps plus long ou de l'aide qui leur sont nécessaires pour les réaliser. Leur entourage est donc responsable d'intégrer des espaces spécifiques au sein desquels il leur sera possible de prendre des responsabilités, de participer aux décisions et faire l'expérience de leur efficacité personnelle. Chez les jeunes enfants, une corégulation et un accompagnement verbal sont également souvent nécessaires. D'autres compétences contribuant elles aussi à l'autodétermination sont développées dans le domaine de l'interaction sociale. [Cf. IS](#)

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... prend très tôt des décisions simples dans la vie quotidienne, par exemple en matière d'habillement, de matériel de jeu ou d'activités de loisirs, et se sent ainsi capable d'agir et de faire la preuve de son efficacité.
- ... exprime par son comportement, ses mimiques, sa voix ou ses mouvements des préférences et des refus et fait l'expérience que ces signaux sont perçus et pris en compte.
- ... fait l'expérience des effets générés par ses décisions et apprend ainsi à en gérer les conséquences positives et négatives.
- ... revendique ses décisions et apprend que ses décisions sont respectées, même si elles ne correspondent pas à l'opinion ou à l'appréciation de la personne de référence.
- ... apprend à faire des choix en fonction du contexte, sur la base de préférences personnelles, du temps à disposition ou autres raisons pratiques.
- ... apprend à évaluer les conséquences d'une décision, par exemple par le biais de conversations, de jeux de simulation ou d'une réflexion accompagnée.

- ... développe et utilise des stratégies de résolution de problèmes, par exemple en essayant quelque chose, en demandant de l'aide ou en posant des questions, et est soutenu dans cette démarche par des personnes de référence
- ... formule ses propres objectifs, fixe des priorités et planifie les étapes pour les atteindre dans le cadre de la formation, de la vie quotidienne ou des loisirs.
- ... communique ses décisions, ses souhaits et ses besoins avec assurance, y compris en utilisant la CAA ou d'autres aides techniques.
- ... fait la connaissance de rôles modèles qui ont traversés des expériences similaires, par exemple dans le cadre de projets tandem, d'ateliers de pairs ou de groupes de formation inclusifs, et prend conscience de leur propre autonomie d'action.
- ... évalue sa propre autonomie, exploite les possibilités à sa disposition et échange à ce sujet avec son entourage.

Identité

Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle développent une image personnelle qui englobe aussi bien les aspects de leur personnalité liés au handicap qu'à d'autres traits de caractère personnels. La réflexion sur des questions telles que « Qui suis-je ? » ou « Comment suis-je perçu ? » doit trouver sa place dans l'enseignement, dans les interactions sociales et à travers des échanges avec des personnes concernées par le même handicap. Le développement de l'identité implique un renforcement de la perception de soi, une remise en question des préjugés et l'acceptation des particularités comme faisant partie intégrante de leur propre histoire.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... réfléchit à ses propres forces, faiblesses et limites, sait ce qu'il/elle peut accomplir de manière autonome, reconnaît quand un soutien est nécessaire ou utile et accepte les différences individuelles.
- ... développe une image positive de soi et une confiance dans ses propres capacités.

- ... met activement en œuvre ses forces, assume ses responsabilités, s'engage socialement et fait aussi l'expérience de se vivre comme une personne soutenante.
- ... décrit et explique sa propre déficience visuelle, en connaît l'évolution et fournit des informations compétentes lorsqu'on l'interroge.
- ... peut décrire (également avec un soutien) quelles formes de communication et d'aide lui conviennent et exprime ses préférences concernant la proximité et la distance, le rythme, la qualité du toucher et les pauses.
- ... formule ses propres besoins en lien avec sa déficience visuelle, par exemple en ce qui concerne l'agrandissement, l'utilisation du braille, l'éclairage, les technologies ou l'aménagement de l'espace.
- ... développe des stratégies de protection de ses droits face aux questions qui lui sont posées.
- ... admet que l'identité recouvre de multiples facettes et que la déficience visuelle n'est qu'un aspect de celle-ci.
- ... gère activement les stéréotypes et les préjugés, par exemple par des réponses appropriées, le retrait ou la recherche de soutien.
- ... montre des capacités de mise en perspective, par exemple en comprenant pourquoi des personnes voyantes réagissent ou agissent différemment dans certaines situations.
- ... connaît les offres de groupes d'entraide et y recourt selon ses besoins.
- ... recherche le contact avec des pairs concernés, par exemple par des offres de pair à pair, des groupes d'entraide ou des communautés en ligne, et utilise ces échanges pour renforcer son image de soi.
- ... connaît les statistiques relatives aux personnes présentant une déficience visuelle en Suisse et fait l'expérience de ne pas être seul.
- ... connaît des personnes connues présentant une déficience visuelle, s'informe sur leurs parcours ou leurs réalisations et explore ses propres modèles.
- ... développe une attitude réfléchie à l'égard du langage relatif à la déficience et au handicap, connaît différents termes (par exemple « malvoyant », « aveugle », « personne avec un handicap... ») et indique comment il/elle souhaite être présenté.
- ... réfléchit à la manière dont il est perçu par autrui, observe l'image que d'autres se font de lui autrui et adopte une position critique face à cette appréciation.

- ... développe une image de soi renforcée et se perçoit comme un atout majeur de la communauté sociale.

Participation

La connaissance de ses propres droits, la capacité à formuler ses besoins et à savoir se défendre seul, ou avec un soutien, sont des qualités essentielles à l'affirmation de la participation sociale. Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle doivent pouvoir accéder aux informations relatives à leurs droits. Les parents, les personnes de référence et la société jouent un rôle important à cet égard en créant des espaces où la participation, l'autoreprésentation et l'engagement sont possibles et où des informations sur les droits civils et politiques sont fournies.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... fait l'expérience de la participation sociale dès la petite enfance en accédant à des expériences variées, en étant activement impliqué et pris au sérieux dans ses décisions, par exemple au sein de sa famille, durant les loisirs ou dans les structures d'accueil de la petite enfance.
- ... défend ses propres besoins, dont la satisfaction est une condition de la participation, et les formule de manière autonome ou avec un soutien, par exemple en ce qui concerne les aides techniques, l'aménagement des espaces ou l'organisation des pauses.
- ... s'informe sur ses droits et devoirs à l'école ainsi que sur les possibilités de participation.
- ... participe activement aux processus décisionnels démocratiques à l'école et durant les loisirs, par exemple dans le conseil de classe, dans des projets ou par un engagement dans des instances démocratiques.
- ... développe, de manière adaptée à l'âge, des stratégies personnelles pour faire face à des expériences négatives telles que l'exclusion et la discrimination, par exemple grâce à des offres d'entretien, des contacts avec des pairs ou un soutien psychologique, et bénéficie du soutien de son entourage.
- ... connaît ses droits en tant que personne présentant une déficience visuelle en Suisse, recherche des informations sur ces droits et

- se tient au courant des derniers développements en matière de politique (émissions destinées aux personnes aveugles, allocation pour impotent, assurance-invalidité, réductions tarifaires, carte d'accompagnateur des CFF, compensations des désavantages).
- ... revendique, ou fait revendiquer par des tiers, les conditions de communication et de participation appropriées pour lui/elle, par exemple l'accès à des informations tactiles, une assistance à l'interprétation ou à la communication, la répétition des informations, un environnement calme, du temps.
 - ... comprend que les articles d'identification (par exemple gilet, brassard, insigne, canne blanche) favorisent les comportements adaptés de la part de l'entourage.
 - ... évalue de manière autonome les options de locomotion, par exemple en ce qui concerne la réglementation du permis de conduire, l'utilisation des transports publics ou des aides à la mobilité.
 - ... défend ses droits à la participation, et sait auprès de qui obtenir du soutien à cet égard, par exemple auprès de services de conseil, de consultations juridiques ou de groupes d'entraide.
 - ... apprend à faire face aux barrières sociales et juridiques entravant sa participation pleine et entière, par exemple par des procédures de plainte, des contacts avec des organisations spécialisées ou des actions de représentation d'intérêts.
 - ... sait que l'administration fédérale et les entreprises proches de la Confédération disposent de responsables de l'intégration, de services destinés à renforcer la participation ou de spécialistes RH en charge de l'égalité des personnes en situation de handicap, pouvant servir d'interlocuteurs.
 - ... s'informe sur ses droits démocratiques en Suisse et les exerce, participe aux élections et aux votations et sait qu'il peut recourir à l'aide de tiers pour remplir les bulletins de vote.
 - ... évalue de manière autonome si sa participation lui semble suffisante et identifie les éventuelles actions nécessaires en échangeant à ce sujet avec son entourage.

10 Jeu, loisirs et promotion de l'activité physique (JLP)

La participation à des activités ludiques et de loisirs accessibles est fondamentale pour les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. Ces activités contribuent de manière significative à l'intégration sensorielle, à l'interaction sociale avec les enfants du même âge et les personnes de référence, au développement de l'autorégulation, au bien-être émotionnel et à l'acquisition de connaissances sur le monde. Il convient d'encourager, outre les activités sportives, les formes d'expression musicale, créative et artistique accessibles par le biais de plusieurs sens. La promotion de l'activité physique doit être adaptée individuellement à la capacité visuelle fonctionnelle. Elle est complétée par des offres issues de la psychomotricité visant à soutenir les concepts corporels, l'assurance dans le mouvement et le plaisir de bouger. Ces offres ne favorisent pas seulement la santé physique, mais aussi les sens de l'efficacité personnelle, la perception de soi, la participation sociale et le développement de l'identité. Les offres de jeu et d'activité physique inclusives se doivent d'être à bas seuil d'accessibilité, adaptées à l'âge et participatives et permettre le partage d'expériences communes. Ce domaine contribue de manière essentielle à un mode de vie heureux et autodéterminé.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que ...

- ... les enseignants et enseignantes, les spécialistes et le personnel d'encadrement aient conscience que les déficiences visuelles peuvent entraîner un retard du développement moteur impactant le comportement ludique et le plaisir de bouger.
- ... cet effet soit considéré de manière différenciée : toute déficience visuelle n'entraîne pas automatiquement des anomalies motrices, mais une orientation visuelle difficile peut limiter le comportement exploratoire, le besoin de bouger et la participation spontanée au jeu.
- ... un professionnel de l'éducation précoce spécialisée (EPS) ou un soutien spécialisé (p. ex. psychomotricien, spécialiste en AVJ) accompagne les parents et l'entourage en les conseillant sur les questions de jeu, d'exploration du mouvement et de l'organisation des loisirs.
- ... les espaces de jeu et d'activité physique soient faibles en stimulation, sécuritaires et accessibles, c'est-à-dire acoustiquement isolés, dotés de marquages tactiles et accessibles aux personnes en situation de handicap. Les matériaux mis à disposition sont visuellement contrastés, tactilement perceptibles ou acoustiquement différenciés.
- ... les parents et les personnes de référence soient accompagnés et conseillés dans leurs propositions de jeu et d'activités motivantes, par exemple grâce à des recommandations concernant le matériel approprié et l'aménagement de l'environnement adapté à la déficience visuelle.
- ... les offres de jeu dans la vie quotidienne et l'enseignement soient accessibles à bas seuil, variées et adaptées à l'âge. Si nécessaire, ces activités sont soutenues par la parole (p. ex. verbalisation, dénomination, audiodescription) et l'interaction avec les autres enfants est modérée par un accompagnant.
- ... la communication lors d'activités physiques soit concertée (p. ex. signes pour « encore », « stop », « plus/trop », « changement » ou « pause »).

- ... les particularités médicales, par exemple les problèmes de rétine, les troubles de l'équilibre et les lunettes de sport obligatoires, soient prises en compte dans le cadre des cours d'activité physique, des excursions et des manifestations sportives.
- ... les signaux de bien-être ou de mal-être lors des activités soient observés et pris en considération pour les apprenants et apprenantes qui ne communiquent pas verbalement.
- ... une possible surcharge sensorielle soit identifiée et évitée, par exemple lorsque les enfants doivent constamment compenser dans le jeu ou s'adapter en permanence. L'utilisation de l'audiodescription ou des lecteurs d'écran peut également être très exigeante sur le plan cognitif.
- ... les signaux de surmenage, émis notamment par les apprenants et apprenantes qui ne communiquent pas par la parole, soient détectés par le biais d'une observation précise et soient compensés par des possibilités de récupération individualisées.
- ... l'accès à des espaces de retrait et à des pauses volontaires soit possible, durant lesquels les apprenants et apprenantes peuvent décider en toute autonomie quand, comment et en compagnie de qui ils/elles souhaitent pouvoir se détendre.
- ... les offres thérapeutiques, par exemple la physiothérapie, l'ergothérapie, la psychomotricité, soient intégrées et coordonnées pour soutenir de manière ciblée le développement de la motricité globale et fine.
- ... les événements scolaires, tels que les journées sportives, les journées de ski, les randonnées, les camps de classe, etc. soient préparés de manière inclusive, adaptés individuellement et, si nécessaire, accompagnés par des spécialistes.
- ... les apprenants et apprenantes soient encouragées à intégrer des clubs et des associations de loisirs. L'entourage est attentif aux souhaits et aux besoins des apprenants et apprenantes en matière de loisirs ; il s'efforce de rendre toutes les activités accessibles plutôt que de privilégier celles qui sont les plus adaptables ou qui ont été créées spécialement pour les personnes avec une déficience visuelle.

Jeu

Le jeu est un besoin fondamental pour tous les enfants. Le jeu permet d'appréhender l'environnement, de développer ses compétences cognitives, motrices et sociales et d'établir des relations avec les personnes de référence. Les enfants avec une déficience visuelle ont souvent une façon de jouer qui leur est propre et qui se caractérise par un comportement d'exploration prolongé et des stratégies tactiles ou auditives répétitives, comme le tapotement ou les mouvements rythmiques. C'est surtout dans la petite enfance qu'ils ont besoin d'être accompagnés par des personnes de référence pour trouver du matériel de jeu, développer de nouvelles fonctionnalités et adopter un comportement de jeu autonome. Un aménagement conscient de l'espace ainsi qu'un accompagnement verbal peuvent faire toute la différence.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... explore de nouveaux jouets visuellement, tactilement et auditivement. Il/Elle les accepte de la part des personnes de référence ou les saisit en toute autonomie.
- ... se laisse aller à de nouvelles propositions de jeu.
- ... apprend qu'un objet est toujours là, même s'il est hors de portée, par exemple grâce à des jouets perceptibles acoustiquement.
- ... joue avec un objet avec la personne de référence (attention conjointe ou joint attention) ; il/elle bénéficie pour cela d'un accompagnement verbal et l'objet est palpé ensemble.
- ... apprend avec une personne de référence à jouer à tour de rôle.
- ... développe des préférences de jeu et les exprime.
- ... apprend à jouer sans la présence de personnes de référence (jeu autonome).
- ... joue à côté d'autres enfants.
- ... joue avec d'autres enfants, par exemple en partageant du matériel de jeu ou en faisant des choses ensemble.
- ... prend contact avec des enfants ayant des intérêts ludiques similaires – échange d'idées et de préférences.
- ... comprend et apprend à respecter les règles du jeu, par exemple l'ordre de passage, les rôles dans le jeu.

... accède, avec l'aide de personnes de référence, au jeu symbolique (faire « comme si ») et aux premiers jeux de rôle.

Loisirs

Les loisirs sont une composante importante du développement personnel et de l'intégration des adolescents et jeunes adultes. Les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle sont confrontés à des défis bien particuliers. D'une part, ils ont besoin d'un soutien adapté pour développer une connaissance des diverses possibilités de loisirs, affirmer leurs propres centres d'intérêts et s'essayer à différents hobbies. D'autre part, la participation à des activités de loisirs nécessite souvent un effort d'organisation plus conséquent : les trajets doivent être planifiés, une assistance doit être organisée et les activités doivent éventuellement être adaptées individuellement, par exemple à l'aide de matériel tactile, d'informations auditives ou de la présence d'un accompagnateur. Le domaine des loisirs offre aux jeunes avec une déficience visuelle la possibilité de se sentir autonomes dans leurs activités et socialement intégrés – un aspect central du bien-être. Dans ce contexte, une étroite collaboration avec les parents et les autres personnes de référence est indispensable.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... a accès à des offres préscolaires comme les garderies, les nurseries et les groupes de jeux. Les parents bénéficient des conseils et du soutien de l'éducation précoce spécialisée qui les aide à adapter les locaux (p. ex. luminosité, matériel de jeu), organise éventuellement des rencontres avec d'autres parents et enfants concernés et fournit des conseils généraux sur l'organisation des loisirs et leur participation.
- ... explore et essaie, avec le soutien de son entourage, différentes offres de loisirs et associations afin de découvrir ses propres intérêts.
- ... développe une compréhension de ses propres besoins de repos, connaît des lieux où s'isoler et apprend à revendiquer ses besoins.
- ... connaît différentes possibilités d'organiser ses loisirs au quotidien (p. ex. se promener, nager, cuisiner, jardiner) ainsi que les aides ou

- adaptations appropriées à cet effet (p. ex. balles colorées ou sonores, aides à la cuisine, lunettes de natation).
- ... connaît et utilise des offres de médias accessibles comme les livres audio, la littérature en braille ou en gros caractères, les jeux numériques accessibles, les consoles ou les services de streaming – par exemple via des bibliothèques spécialisées.
 - ... joue à des jeux de société (adaptés) en fonction de son âge et de ses centres d'intérêt et connaît les bibliothèques de jeux qui proposent des offres accessibles.
 - ... donne des rendez-vous à ses amis et les rencontre en dehors de l'école.
 - ... communique ses propres besoins dans des groupes de loisirs ou des associations et bénéficie des adaptations appropriées (p. ex. braille musical, montres parlantes, échiquiers tactiles, modèles tactiles). Selon l'âge et le niveau de compétence, les professionnels ou les parents peuvent proposer leur soutien.
 - ... explore et utilise des offres culturelles et sportives variées avec des formes d'accès adaptées : audiodescription, audioguides, musées spécialisés, tandems ou sport adapté.
 - ... sait qu'il a droit à une assistance dans le domaine des loisirs et de la participation sociale et apprend à la demander si nécessaire.

Promotion de l'activité physique

La promotion de l'activité physique est essentielle au développement de l'enfant et joue un rôle particulièrement important pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle. Elle soutient non seulement le développement des compétences motrices globales et fines, mais aussi la perception, la conscience corporelle, l'orientation spatiale et l'interaction sociale. La promotion de l'activité physique contribue en outre de manière significative à la santé physique, à la régulation du tonus musculaire et à la prévention des troubles posturaux. Un environnement de jeu adapté et sûr encourage les apprenants et apprenantes à bouger librement et à essayer de nouveaux objets. L'éducation précoce spécialisée (EPS) conseille et guide les parents et les personnes de référence à cet égard. Il existe notamment des mesures spécifiques pour l'enseignement du sport et des

activités sportives en général. Des adaptations ciblées de l'environnement spatial (p. ex. marquages acoustiques ou tactiles), des aides appropriées (p. ex. balles à sonnette, marquages tactiles au sol) ainsi qu'un soutien individuel pour l'apprentissage de nouvelles séquences de mouvements sont nécessaires. Un accompagnement verbal pendant la réalisation des exercices physiques, la prise en compte des différentes approches perceptives et le développement de l'aisance corporelle sont essentiels pour permettre une expérience sportive autonome et joyeuse.

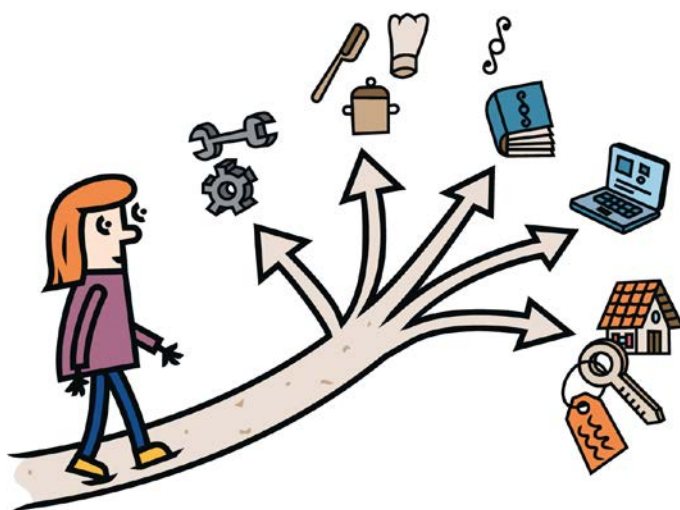
L'apprenant ou l'apprenante...

- ... participe dès la petite enfance à des activités qui stimulent la motricité globale et la motricité fine, par exemple par des jeux simples de mouvement et de préhension, en montant des escaliers, en empilant des anneaux ou en faisant de la pâte à modeler. Le contact physique avec les personnes de référence et les jeux au sol procurent de la sécurité et favorisent le plaisir de bouger.
- ... découvre le plaisir de bouger grâce à des expériences motrices variées et positives.
- ... explore, développe et répète des mouvements de sa propre initiative.
- ... imite des mouvements par l'étude de modèles tactiles et verbaux, par exemple en palpant des mannequins articulés ou des parties du corps d'autres personnes.
- ... fait l'expérience de nouvelles perceptions corporelles grâce à une gestion attentive des mouvements.
- ... adopte différentes postures et les distingue les unes des autres.
- ... reconnaît et nomme différents mouvements.
- ... se déplace librement et de manière ciblée dans une pièce.
- ... utilise l'ouïe et les indices acoustiques pour s'orienter et évaluer les distances.
- ... développe l'équilibre et la coordination œil-main, par exemple par le biais de bricolages ou d'exercices de graphomotricité.
- ... surmonte la peur de bouger et les incertitudes liées à de nouvelles situations motrices.
- ... reconnaît ses propres limites physiques et régule l'ampleur ou l'intensité de ses mouvements en conséquence.

- ... développe ses propres mouvements, porteurs de sens pour lui/elle – également en lien avec la musique ou l'expression créative.
- ... transfère ses compétences en matière de mouvement dans des situations quotidiennes, par exemple lors des déplacements dans les espaces publics, pendant les loisirs ou dans l'environnement scolaire.
- ... utilise différents équipements sportifs et moyens auxiliaires.
- ... utilise le soutien des accompagnateurs pour s'orienter, explorer et mettre en pratique différents mouvements et disciplines sportives.
- ... explore et nomme différents sports – dont des sports spécifiques pour les personnes ayant une déficience visuelle, par exemple le torball et goalball ou le showdown.
- ... comprend que l'activité physique contribue à la santé et au bien-être.

11 Planification professionnelle et de vie (PPV)

Le domaine de la planification professionnelle vise au développement de compétences et de comportements adaptés à la vie professionnelle et à la vie adulte, dans l'objectif de pouvoir mener une vie aussi indépendante et autonome que possible. L'éveil d'aspirations professionnelles et personnelles nécessite de développer dès l'enfance déjà certains concepts liés au monde du travail ; les talents et les préférences personnels doivent être stimulés et la prise de responsabilités exercée. Citons par exemple les premières expériences de tâches quotidiennes, les rôles modèles et les activités professionnelles. Une réflexion permanente sur l'efficacité et la responsabilité personnelle soutient le développement de projets professionnels. A cet égard, il est important de pouvoir explorer divers champs d'activités professionnelles et de faire ses expériences dans des conditions proches de la réalité (stages d'initiation, stages pratiques), de participer à des formations, par exemple pour la préparation de dossiers de candidature (CV, entretiens d'embauche) ainsi que de coordonner la gestion de la transition entre l'école, l'établissement de formation ou l'institution de formation professionnelle continue. La coopération est essentielle avec les parents, les services d'orientation professionnelle, les associations d'insertion professionnelle, les offres de logement et les services socio-pédagogiques.



Domaines de responsabilité des systèmes d'éducation et de soutien

Les organismes de formation et l'environnement familial veillent conjointement à ce que...

- ... une personne spécialisée en orientation et transition professionnelle soit à disposition. Cette personne doit être au bénéfice de formations continues, disposer de réseaux et accompagner activement les transitions en tenant compte des exigences spécifiques liées à la déficience visuelle.
- ... des réseaux solides soient entretenus et que les apprenants et apprenantes soient aptes à constituer leur propre réseau. Ces réseaux incluent des contacts avec des institutions de formation secondaire, des services d'orientation professionnelle, des associations du domaine de la déficience visuelle, des offices AI, des écoles professionnelles, des entreprises, des services sociaux ainsi que d'anciens élèves handicapés visuels qui incarnent un rôle de modèle.
- ... les parents et les personnes de référence soient informés, conseillés et accompagnés dans le processus d'orientation professionnelle et de planification de vie, en particulier en ce qui concerne leurs attentes, leurs propres inquiétudes et leurs représentations personnelles. Ces inquiétudes doivent être interrogées et remises en perspective face aux intérêts, aux atouts et aux possibilités de développement des apprenants et apprenantes.
- ... en cas de surdicécité ou d'un multihandicap apparenté, l'orientation professionnelle et l'accompagnement des transitions soient assurés et coordonnés par un service spécialisé.
- ... les employeurs (potentiels) soient informés et accompagnés suffisamment tôt, par exemple pour l'aménagement du poste de travail, l'organisation de la communication et de l'accompagnement ainsi que la suppression des barrières.
- ... les apprenants et apprenantes prennent conscience de leurs atouts et de leurs intérêts personnels. À cette fin, des ateliers participatifs de réflexion personnelle, de clarification des intérêts et d'analyse des compétences sont intégrés dans l'enseignement, par exemple par le biais de portfolios, d'un atelier des métiers, d'échanges entre

- pairs. Cette sensibilisation relève du droit fondamental à une vie autodéterminée et porteuse de sens.
- ... les apprenants et apprenantes soient conseillés et accompagnés individuellement dans tous les aspects de la planification professionnelle et de leurs projets de vie. Cela concerne notamment la recherche de stages, la forme d'habitat, le conseil AI et la gestion des échecs – sans pression ni paternalisme.
 - ... les transitions soient conçues avec soin et en concertation avec les apprenants et apprenantes. Un dossier de transmission listant les compétences personnelles, les besoins en soutien et les objectifs est établi.
 - ... un entretien de conseil portant sur les offres disponibles après la scolarité obligatoire soit tenu, qu'il fournisse également des informations sur les offres passerelles au niveau scolaire et extrascolaire (p. ex. année de préparation professionnelle APP) ainsi que sur les exigences requises pour une formation professionnelle initiale menant à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), un certificat fédéral de capacité (CFC) ou une formation pratique (FP).

Orientation professionnelle, transitions et entrée dans le monde du travail

Bien que l'orientation professionnelle fasse déjà partie du programme scolaire ordinaire, elle relève également d'un domaine d'apprentissage spécifique pour les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle. L'autodétermination professionnelle est une composante essentielle de la participation et de l'autonomisation (empowerment). Ce serait une erreur que de présumer que les jeunes apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle disposent d'une connaissance générale des métiers et des conditions de travail comparable à celle de jeunes voyants ; cette connaissance ne s'acquiert généralement pas de manière fortuite. Ces notions doivent être travaillées de façon ciblée dès la petite enfance et c'est sur la base de celles-ci que les apprenants et apprenantes pourront ensuite développer leurs propres centres d'intérêts et leurs propres ressources. Les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle doivent se

positionner au plus tôt sur les centres d'intérêts qui les animent sur un plan professionnel ; leur entrée dans le monde du travail est en effet soumise à un bien plus grand nombre d'obstacles que ceux rencontrés par les apprenants et apprenantes sans handicap. Leur entourage doit engager précocement avec eux une réflexion sur leurs forces et leurs compétences et les soutenir dans la construction d'une image de soi positive. Il doit leur transmettre une vision réaliste du marché du travail actuel, de sorte qu'ils sachent par la suite défendre leurs droits avec force et conviction.

Dans le contexte de l'intégration professionnelle des personnes avec une déficience visuelle, un changement fondamental de la société est nécessaire. Aujourd'hui encore, les personnes concernées sont encouragées à exercer des activités considérées comme facilement réalisables avec une déficience visuelle. Au lieu de cela, il faut changer de mentalité et adopter une approche ouverte et axée sur les ressources, qui privilégie les intérêts, les compétences et les potentiels de chacun, et se dégage des rôles attribués par la société. Cette approche implique également une prise de conscience réaliste des limites du possible et encourage la réalisation de projets de vie personnels à la fois pragmatiques et autodéterminés.
Cf. AIP

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... assume dès l'enfance des tâches quotidiennes adaptées à son âge (p. ex. ranger, aider, prendre des responsabilités) et fait l'expérience de se vivre comme un être responsable.
- ... découvre dès l'enfance différents métiers et les activités qui y sont liées, par exemple à travers des échanges, des jeux de rôle ou des albums illustrés.
- ... développe une compréhension de base du travail en faisant l'expérience que certaines activités comportent des tâches, des responsabilités et un objectif, et qu'elles se distinguent des activités de loisirs.
- ... explore ses propres points forts, ses centres d'intérêts, ses traits de caractère et développe ses premières idées de carrière.
- ... développe des attitudes fondamentales au travail, telles que la ponctualité, l'application, la capacité à coopérer et l'autonomie.

- ... se penche sur ses possibilités et ses limites en lien avec sa déficience visuelle dans un contexte professionnel.
- ... connaît les offres scolaires et extrascolaires en matière d'orientation professionnelle, par exemple les classes d'insertion professionnelle (CIP), le service de conseil de l'assurance-invalidité (AI), les séances d'information, et les utilise activement.
- ... acquiert des expériences pratiques dans le contexte professionnel, par exemple avec la journée nationale « Futur en tous genres », les journées d'essai, les stages, la visite d'écoles secondaires.
- ... réfléchit aux expériences faites en termes d'intérêts personnels, de compétences et de répercussions liées au handicap visuel.
- ... s'informe de manière autonome, par exemple via des sites web, des services de conseil ou auprès des enseignants et enseignantes, sur les solutions de passerelles et les différentes voies de formation.
- ... s'informe sur les solutions de raccordement scolaire et les possibilités professionnelles qui existent sur son lieu de résidence ou canton, sur Internet, auprès des enseignants et enseignantes, des services spécialisés, des services de conseil, etc.
- ... rédige des lettres de candidature et réfléchit avec des personnes de référence à la manière dont sa propre déficience visuelle doit être abordée.
- ... se prépare de manière ciblée aux entretiens d'embauche, par exemple par des jeux de rôle, un entraînement au langage corporel, la conduite d'entretiens.
- ... prend, avec des personnes de référence, des décisions réfléchies sur son avenir professionnel et scolaire.
- ... connaît le cadre juridique de base, par exemple l'AI, la compensation des désavantages, le droit à l'assistance, et sait où demander conseil, par exemple Pro Infirmis, Insieme, Job Coaching par la Fédération suisse des aveugles et malvoyants (FSA) ou le CPHV.
- ... peut lire un contrat de travail et comprend les contenus contractuels de base ou sait comment et où demander de l'aide à cet égard.
- ... peut exprimer, dans le cadre de son travail, quels sont les besoins de soutien spécifiques à sa déficience visuelle (p. ex. moyens auxiliaires, adaptation du poste de travail, besoins relatifs à la communication).
- ... défend avec assurance ses propres intérêts lors d'entretiens avec des employeurs potentiels, des formateurs ou des autorités.

- ... entretient et maintient ses propres moyens auxiliaires sur le lieu de travail, dispose de stratégies pour faire face aux difficultés techniques et rester apte à travailler (p. ex. résoudre lui-même les problèmes ou demander de l'aide).
- ... applique avec assurance, dans son activité professionnelle, les stratégies apprises à l'école ainsi que les stratégies de compensation (p. ex. dans les domaines des TA, de l'OM et des AVJ).
- ... échange avec des personnes elles-mêmes atteintes d'une déficience visuelle et actives professionnellement, afin de s'inspirer et de développer des possibilités d'identification professionnelle.

Vivre et habiter de manière autonome

Le moment venu, la question liée au choix d'une forme de logement occupe une position centrale dans les projets d'avenir des adolescents et des jeunes adultes avec une déficience visuelle. Dès le début de leur parcours scolaire, ils s'interrogent sur la forme de logement qui correspondra le mieux à leurs besoins personnels. Les formes de logement possibles comprennent l'habitat autonome, l'habitat accompagné ou l'habitat partagé sous forme de colocation ou au sein d'institutions spécialisées. La préparation à une vie autonome exige des compétences pratiques, sociales et organisationnelles : la gestion du quotidien, du ménage, la planification du budget, la reconnaissance d'un espace, la sécurité dans l'espace de vie et la recherche de soutien en font partie. Dans les compétences nécessaires, on compte également l'aptitude à l'autoréflexion, la capacité à prendre des décisions et l'élaboration d'objectifs réalistes. L'ensemble de ces compétences sont détaillées dans les domaines des activités de la vie journalière (AVJ) et de l'orientation et de la mobilité (OM). Une préparation ciblée au choix de logement contribue considérablement à l'autodétermination, à la qualité de vie et à l'intégration sociale des jeunes avec une déficience visuelle.

L'apprenant ou l'apprenante ...

- ... fait des premières expériences de logement loin de ses parents ou personnes de référence, par exemple lors de camps de classe, de

- colonies de vacances, de nuits passées avec des amis ou de week-ends pédagogiques.
- ... connaît les différentes formes de logement, par exemple indépendant, accompagné, en colocation, en institution, etc. et leurs caractéristiques réciproques.
 - ... réfléchit à ses besoins personnels, à ses objectifs de vie et à sa déficience visuelle pour définir une forme de logement adaptée.
 - ... utilise les différentes possibilités de séjours d'essai pour découvrir ses préférences, par exemple dans des hébergements temporaires, des résidences, des logements protégés.
 - ... se penche sur ses propres compétences et ses besoins d'aide dans la vie quotidienne et identifie les domaines dans lesquels une aide ciblée est utile.
 - ... connaît les offres de soutien et les services de conseil en matière de logement, par exemple en ce qui concerne le financement, l'adaptation du logement, le droit de location, la protection contre la résiliation d'un bail.
 - ... sait qu'il a droit à une aide ménagère, par exemple par le biais de l'AI, de prestations cantonales, de modèles d'assistance personnelle.
 - ... gère son budget personnel, planifie ses revenus et ses dépenses, identifie les économies possibles et développe des stratégies financières simples.
 - ... conçoit des espaces de vie fonctionnels, sûrs et esthétiques – en tenant compte de ses préférences et des exigences liées à la déficience visuelle.
 - ... se penche de manière critique sur les systèmes d'assistance numériques et les solutions Smart Home pour un logement connecté, examine leur utilité dans sa propre vie quotidienne, leurs limites et leur accessibilité.

Partie III : L'évaluation des besoins (E-PEDV)

180	Introduction et contexte du E-PEDV
188	Évaluation des besoins (E-PEDV)
204	Explications relatives à l'E-PEDV
210	Indicateurs E-PEDV



Introduction et contexte du E-PEDV

L'évaluation des besoins – Programme élargi déficience visuelle (E-PEDV) est un outil de dépistage conçu à l'attention des professionnels qui permet, sur la base du PEDV, de déterminer et de justifier les besoins individuels des élèves avec une déficience visuelle en matière de soutien pédagogique et thérapeutique. Il fournit également d'importantes précisions relatives au conseil et au soutien destinés aux familles et aux établissements d'enseignement.

La participation des apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle à l'éducation est déterminée par les ressources existantes. En Suisse, pour justifier des mesures de soutien relevant de la pédagogie spécialisée, on recourt souvent à des procédures standardisées ou à des modèles d'allocation forfaitaire. Généralement fondés sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), ces procédures ont l'avantage d'offrir une analyse systématique de la situation de départ. Malgré tout, elles ne définissent pas toujours de manière suffisamment différenciée les besoins de soutiens spécifiques en lien avec une déficience visuelle. Les besoins en compétences spécialisées se rapportant spécifiquement à la déficience visuelle, telles qu'elles sont définies dans le programme élargi, restent souvent sous-représentés. L'E-PEDV vient compléter, sans les remplacer, les procédures d'évaluation standardisées de la CIF. Fondée sur une perspective pédagogique spécifique au groupe cible, l'E-PEDV favorise une allocation des ressources adaptée, non pas sur une base forfaitaire, mais sur une base individuelle et encourage ainsi un soutien efficace et une participation équitable au système éducatif.

En plus d'être un outil d'évaluation des besoins, l'E-PEDV peut également être utilisée comme outil pédagogique, par exemple pour la planification de l'aide individuelle nécessaire. Elle sert de guide aux professionnels et peut servir de base de discussions lors de prises de décisions communes, en particulier dans les phases de transitions. En outre, elle favorise une planification interne et prévisionnelle des ressources pour chaque cas individuel en précisant les ressources qui sont nécessaires dans l'immédiat ou dans un avenir proche (personnel spécialisé, matériel, aides techniques, etc.).

Quelle est la base théorique de l'E-PEDV ?

L'évaluation E-PEDV a été élaborée lors de la deuxième phase de développement du projet PEDV. L'évaluation des besoins s'appuie sur des instruments existants tels que la Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT, 2013), une échelle pour l'évaluation des besoins en services des personnes handicapées de la vue de la Texas School for the Blind and Visually Impaired, ainsi que l'Eligibility Framework for Scoring Support Level, un cadre national pour l'évaluation des besoins en matière d'assistance en Grande-Bretagne (National Sensory Impairment Partnership, NatSIP, 2017).

Comment l'E-PEDV est-il structuré ?

Le formulaire E-PEDV est divisé en onze sections. Il sert de structure de base aux professionnels pour évaluer et justifier les besoins en matière de soutien et d'aide. En plus du formulaire, un guide explicatif fournit des indications sur les points à traiter.

1. Informations relatives à l'apprenant ou l'apprenante : données personnelles, niveau de formation, langue(s) et lieu de formation.
2. Informations sur la déficience visuelle et sur d'éventuels autres handicaps : description de la déficience visuelle (acuité visuelle, CVI, multihandicap, surdité), diagnostic(s) médical(aux), autres handicaps.
3. Informations relatives à l'établissement de formation et au spécialiste PEDV en charge de la compilation des informations : informations sur l'école ou l'institution, informations sur la période concernée par l'évaluation, coordonnées du spécialiste responsable et indications des autres personnes impliquées dans l'évaluation.
4. Évaluation des besoins dans les domaines PEDV : évaluation des besoins d'aide dans les onze domaines d'apprentissage tels que définis par le PEDV selon une échelle à quatre niveaux : 0 = aucun besoin, 1 = besoin de base, 2 = besoin élargi, 3 = besoin intensif. Des indicateurs fournissant des indices observables peuvent être utilisés à titre d'aide. Les ressources matérielles peuvent également être indiquées (exemples en [annexe](#)).

5. Besoins en personnel spécialisé PEDV : évaluation des besoins en matière de soutien par des professionnels de la réadaptation ou autres spécialistes (p. ex. OM, AVJ, BV, TA ou braille).
6. Besoins thérapeutiques : les besoins en psychomotricité, orthophonie, physiothérapie, ergothérapie ou psychothérapie sont éventuellement spécifiés, car en lien avec les domaines du PEDV et relevant des mesures d'aides.
7. Besoins en diagnostic approfondi : réalisation d'une analyse diagnostique ponctuelle et approfondie (p. ex. évaluation du développement, des performances ou de la CVI).
8. Besoins en matériel pédagogique et en aides visuelles : détermination des besoins en matériel pédagogique et didactique sans barrière (par exemple, textes électroniques, gros caractères, braille, modèles tactiles) et désignation de la personne responsable de la coordination ou de l'accompagnement.
9. Besoins en matière de soutien : évaluation de l'étendue et du type de soutien nécessaire dans la vie scolaire quotidienne et mise en place de mesures concrètes.
10. Facteurs contextuels : recensement des facteurs susceptibles d'augmenter les besoins en matière de soutien (p. ex. difficultés familiales, phases de transition).
11. Conclusion : résumé des principaux résultats de l'évaluation des besoins avec justification de l'étendue des besoins en matière d'éducation spécialisée.

Les onze sections doivent permettre une évaluation structurée, transparente et individuelle des besoins.

Qui doit réaliser l'E-PEDV ?

L'E-PEDV doit être complétée par au moins un spécialiste qualifié dans le domaine de la vision ; cette personne est désignée dans le formulaire comme « spécialiste PEDV en charge de la saisie ». Une évaluation interdisciplinaire, qui implique d'autres professionnels ainsi que les titulaires de l'autorité parentale, est en outre recommandée. La fiabilité de l'E-PEDV augmente avec le nombre de spécialistes impliqués.

Comment les résultats de l'E-PEDV sont-ils interprétés ?

L'E-PEDV est un instrument d'estimation des besoins fondé sur une expertise professionnelle. La classification (0–3) permet d'évaluer les priorités et les axes principaux du soutien spécifique à la déficience visuelle. L'E-PEDV n'entraîne toutefois pas d'attribution automatique de ressources. Les résultats constituent plutôt un point de départ pour la planification des ressources et doivent encore être traduits en mesures concrètes par chaque organisme de formation en fonction des conditions existantes. La manière de pourvoir à un « besoin intensif » – périodes d'accompagnement hebdomadaires, accompagnement mensuel ou étroite consultation avec d'autres spécialistes – dépend largement du contexte. Les résultats de l'E-PEDV doivent dès lors être interprétés par les établissements et transformés en mesures appropriées. Les indicateurs contenus dans l'E-PEDV fournissent à cet égard des repères importants.

À quelle fréquence l'E-PEDV doit-elle être réalisée ?

L'E-PEDV doit être réalisée après le diagnostic d'une déficience visuelle, puis répétée au moins une fois par an afin de vérifier si les ressources en place répondent toujours aux besoins actuels et y apporter les éventuels ajustements nécessaires.

Ce suivi permet de s'assurer que les ressources sont utilisées à bon escient et profitent réellement aux élèves qui en ont besoin. En phase de transition ou pour planifier des mesures de soutien individuelles, l'E-PEDV peut également être effectuée plus fréquemment.

Comment les facteurs individuels et contextuels sont-ils pris en compte dans l'E-PEDV ?

L'E-PEDV part du principe qu'un handicap est multidimensionnel et n'est pas attribuable au seul individu. Les facteurs favorables ou défavorables sont le fruit des interactions avec l'environnement. L'évaluation tiendra donc toujours compte de l'environnement scolaire et familial de

l'apprenant ou l'apprenante. Si un apprenant ou une apprenante présente un besoin important d'aide, il s'agit souvent du reflet des besoins existant également dans son entourage. Des instruments tels que VISSIT font la distinction entre le soutien direct à la personne et le soutien indirect, qui se concentre sur l'environnement et le réseau (Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013). L'E-PEDV tient également compte de cette distinction au niveau des indicateurs en distinguant les indicateurs liés à l'apprenant/apprenante à ceux liés à son environnement. Il n'existe toutefois pas d'évaluation séparée des soutiens directs et indirects, ceux-ci ayant tendance à se recouper dans la pratique.

Comment les indicateurs E-PEDV ont-ils été définis ?

Entre novembre et décembre 2025, les indicateurs ont été soumis à l'évaluation de 41 experts de toute la Suisse disposant d'une expérience dans le domaine de la formation des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. Dans le cadre de cette consultation, ces derniers ont évalué la pertinence et l'attribution des indicateurs des niveaux 0 à 3 du E-PEDV. Ils ont pu proposer des ajouts et des modifications. Ces suggestions ont été rassemblées dans une base de données et examinées par l'équipe de rédaction. En règle générale, les suggestions ont été acceptées sans justification, tandis que les refus ont été motivés et consignés dans la base de données. Cette procédure constitue une forme de validation du contenu par un groupe d'experts et sert parallèlement de base pratique pour les indicateurs.

Pourquoi l'E-PEDV n'est-elle pas un instrument scientifique ?

L'E-PEDV se veut un instrument fondé sur la théorie et évalué dans la pratique par des experts et expertes. Son objectivité est renforcée par un protocole standardisé et par l'utilisation des indicateurs. Cependant, l'évaluation repose essentiellement sur le jugement professionnel des spécialistes responsables et il n'existe actuellement aucune validation au sens d'une vérification empirique.

Niveaux E-PEDV

L'E-PEDV est divisée en onze domaines d'apprentissage. On distingue parmi ceux-ci quatre niveaux de besoins (0–3)

Pas (encore) de besoin (0)

Il n'y a actuellement aucun besoin éducatif particulier lié à la déficience visuelle :

- Un accompagnement de l'apprentissage n'est pas (encore) pertinent pour l'apprenant ou l'apprenante (cela peut notamment être le cas dans les domaines de la communication, de la basse vision, du braille, de la planification professionnelle).
- Le soutien dans ce domaine est actuellement suspendu. Dans ce cas, il est recommandé d'indiquer dans la colonne « Commentaires » pourquoi aucun besoin n'a été coché pour la période actuelle E-PEDV.

Il s'agit d'un instantané de la situation : un nouveau besoin peut faire son apparition à la moindre évolution.

Besoin de base (1)

Il existe un besoin d'aide régulier mais limité en lien avec la déficience visuelle qui requiert souvent un accompagnement hebdomadaire, voire moins fréquent.

- L'aide comprend généralement un diagnostic continu, des conseils à l'école ou aux parents ou de courtes sessions d'apprentissage.
- Les compétences de base sont déjà acquises et il s'agit principalement d'assurer un accompagnement ponctuel et de soutenir l'entourage.

Besoin élargi (2)

Un soutien structuré plusieurs fois par semaine est nécessaire, car l'acquisition de compétences liées à la déficience visuelle requiert un temps conséquent et un soutien spécifique.

- Les objectifs de soutien ne peuvent être atteints sans accompagnement individuel.
- Une combinaison de soutien direct (individuel ou en petits groupes) et de mesures indirectes (conseils) est nécessaire.

Besoin intensif (3)

Un soutien spécifique, très fréquent et à long terme est nécessaire. Il prend généralement la forme d'un soutien à la fois quotidien et sur une longue durée.

- Les besoins intensifs indiquent également la pertinence et la priorité d'un domaine PEDV et mettent en évidence la nécessité d'investissements particuliers en temps, en expertise et en matériel.
- Le soutien direct (p. ex. soutien individuel, programmes de soutien structurés, phases de formation intensives) nécessite la mise en place de ressources considérables.
- Un soutien indirect complet est en outre nécessaire : mise en place de réseaux de soutien, renforcement de l'autonomie dans l'environnement (enseignants, parents, pairs) et conseil et accompagnement externes.

Pour chacun des onze domaines d'apprentissage PEDV, des indicateurs sont répertoriés à la suite du formulaire E-PEDV afin d'en faciliter la compilation par les professionnels, cf. [Indicateurs E-PEDV](#). Les indicateurs doivent être considérés comme des exemples et servent de guide.

Il est également recommandé de consulter les compétences requises pour chaque domaine d'apprentissage. En cas de doute quant à la classification, les professionnels peuvent également se référer aux données

figurant dans la planification des mesures de soutien et demander conseil à l'équipe pédagogique. Ces mesures visent à garantir une décision aussi rationnelle et justifiée que possible.

Évaluation des besoins (E-PEDV)

1. Informations relatives à la personne apprenante

Nom et prénom(s)

Sexe

Date de naissance

Niveau scolaire / Cycle

Type d'établissement scolaire

Langue/s / FLS

Cadre éducatif

préscolaire

scolaire

postscolaire

Où le soutien spécifique est-il dispensé ?

à domicile

école ordinaire

école spécialisée

internat

autre

Brève description de la personne apprenante

p. ex. caractéristiques personnelles, motivation, intérêts, comportement d'apprentissage et de travail, comportement communicationnel, autonomie, situation familiale, ressources et besoins de soutien dans l'environnement familial

2. Informations relatives à la déficience visuelle et autres handicaps

Veillez cocher les cases correspondantes. Plusieurs réponses sont possibles (voir également le chapitre [Terminologie](#)) :

Type de handicap	Explication / indication précise
Limitation des fonctions visuelles	
Déficience visuelle légère (acuité visuelle $< 0,5$ à $\geq 0,3$)	
Déficience visuelle modérée à sévère (acuité visuelle $< 0,3$ à $\geq 0,1$)	
Déficience visuelle sévère (acuité visuelle $< 0,1$ à $\geq 0,05$)	
Cécité I (acuité visuelle $< 0,05$ à $\geq 0,02$)	
Cécité II (acuité visuelle $< 0,02$)	
Cécité III (sans perception de la lumière)	

Type de handicap	Explication / indication précise
Cerebral Visual Impairment (CVI/DVOC)	
Autres formes de déficience visuelle	
Multihandicap	
Surdicécité	
Autre(s) déficience(s) et/ou diagnostics médicaux	

3. Institution éducative et spécialiste PEDV responsable

Établissement d'enseignement

Période couverte par l'E-PEDV

Nom du/de la spécialiste PEDV en charge de la saisie

Fonction

Téléphone

E-mail

Autres spécialistes participants

4. Estimation des besoins dans les domaines PEDV

Domaine PEDV	Besoin*				Ressources matérielles	Explication / indication précise (cf. indicateurs)
	0	1	2	3		
01 Promotion de la perception et construction des concepts (PPC) <ul style="list-style-type: none"> • Entraînement des modalités sensorielles compensatoires, par exemple l'ouïe, le toucher, la perception corporelle • Aide à la construction de concepts (visuels) 						
02 Communication (C) <ul style="list-style-type: none"> • Compétences dans les formes de communication tactiles et corporelles • Accès individuels, en partie multimodaux, à la communication • Adaptations de la communication améliorée et alternative aux personnes aveugles et malvoyantes 						

* Besoin en soutien pédagogique spécialisé direct ou indirect : 0 Pas (encore) de besoin : il n'y a actuellement aucun besoin en soutien pédagogique spécialisé.

1 Besoin de base : il existe un besoin régulier et faible en soutien, généralement avec un accompagnement hebdomadaire, voire moins fréquent. 2 Besoin élargi : un soutien structuré est nécessaire plusieurs fois par semaine, car l'acquisition des compétences requises demande beaucoup de temps et un soutien spécifique. 3 Besoin intensifs : il existe un besoin de soutien spécifique à haute fréquence et à long terme, nécessitant généralement un soutien quotidien sur de longues périodes

Domaine PEDV	Besoin*				Ressources matérielles	Explication / indication précise (cf. indicateurs)
	0	1	2	3		
03 Basse vision (BV)						
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic de la vision fonctionnelle • Utilisation optimale du potentiel visuel • Adaptation de l'environnement visuel, des matériaux et de l'éclairage • Détermination des besoins en aides techniques 						
04 Braille (B)						
<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage du braille comme système d'écriture principal • Apprentissage du braille en complément de l'écriture en noir (apprentissage combiné) 						
05 Technologies d'accès (TA)						
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de compétences dans l'utilisation des technologies générales telles que les ordinateurs et les matériels et logiciels spéciaux • Détermination des besoins en technologies d'accès 						

Domaine PEDV	Besoin*				Ressources matérielles	Explication / indication précise (cf. indicateurs)
	0	1	2	3		
06 Orientation et mobilité (OM)						
<ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer de manière aussi indépendante et sûre que possible dans un environnement familier et inconnu (à pied et en transports publics) • Détermination des besoins et des compétences pour l'utilisation d'aides techniques 						
07 Activités de la vie journalière (AVJ)						
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de compétences pour gérer de manière autonome la vie quotidienne, par exemple habillement, soins corporels, prise et préparation des repas, tenue du ménage, gestion du temps et de l'argent • Gestion des exigences et des normes sociales 						

Domaine PEDV	Besoin*				Ressources matérielles	Explication / indication précise (cf. indicateurs)
	0	1	2	3		
08 Interaction sociale (IS) <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de stratégies alternatives pour agir dans les interactions sociales • Sensibilisation de l'entourage aux besoins spécifiques en matière de communication 						
09 Autodétermination, identité et participation (AIP) <ul style="list-style-type: none"> • Devenir une personne autonome • Accepter son handicap, l'assumer, en parler ouvertement et communiquer les besoins qui y sont liés 						

Domaine PEDV	Besoin*				Ressources matérielles	Explication / indication précise (cf. indicateurs)
	0	1	2	3		
10 Jeux, loisirs et promotion de l'activité physique (JLP) <ul style="list-style-type: none"> • Accès à des activités ludiques et de loisirs, participation à celles-ci • Découverte de différentes formes de jeux et de loisirs, développement de ses propres centres d'intérêt • Promotion de l'activité physique 						
11 Planification professionnelle et de vie (PPV) <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur ses propres centres d'intérêt, ses points forts et ses compétences • Élaboration de projets d'avenir réalistes • Organisation active et autonome de son avenir personnel et professionnel 						

5. Besoin en spécialiste PEDV

	Pas encore besoin	Besoins actuels	Expert ou experte participant **		Explication / indication précise
			Oui	Non	
Basse vision (BV)					
Orientation et mobilité (OM)					
Activité de la vie journalière (AVJ)					
Braille (B)					
Technologies d'accès (TA)					

** Un expert en réadaptation ou autre spécialiste participe directement ou indirectement au soutien

6. Besoin thérapeutique

	Pas encore besoin	Besoins actuels	Explication / indication précise
Logopédie			
Thérapie psychomotrice			
Ergothérapie			
Physiothérapie			
Psychothérapie			

7. Besoin d'un diagnostic approfondi

Intelligence, niveaux
de développement
et résultats scolaires

Diagnostic de
surdicécité

CVI/DVOC
(p. ex. évaluation
neuropsychologique
et/ou orthoptique,
fiches d'observation)

Autres

8. Matériel pédagogique et médias tactiles

Veillez cocher les cases correspondantes. Plusieurs réponses sont possibles.

Matériel pédagogique
numérique accessible

Images haute résolution et
contrastées

Transcription en braille

Transcriptions spécialisées

Matériel en grands caractères

Livres audio navigables

Reliefs et modèles tactiles

Autres :

Matériel FLS accessible

Qui peut prendre en charge ou aider à la transcription du matériel pédagogique et à l'acquisition des supports visuels ?

Spécialiste en
pédagogie spécialisée

Service de
bibliothèque

Autres services
spécialisés

Personnel de soutien
pédagogique, p. ex.
assistant ou assistante
à l'intégration
(post coaching)

9. Besoin d'assistance (à l'intégration)

Comment évaluez-vous les besoins en assistance ?

Couverture à
temps partiel

Heures par semaine:

Couverture à
temps plein

Heures par semaine:

Existe-t-il un besoin d'assistance médicale (p. ex. service d'aide et de soins à domicile) ?

Non

Oui

Heures par semaine:

Existe-t-il un besoin d'assistance à la communication (p. ex. en raison d'une déficience auditive ou visuelle) ?

Non

Oui

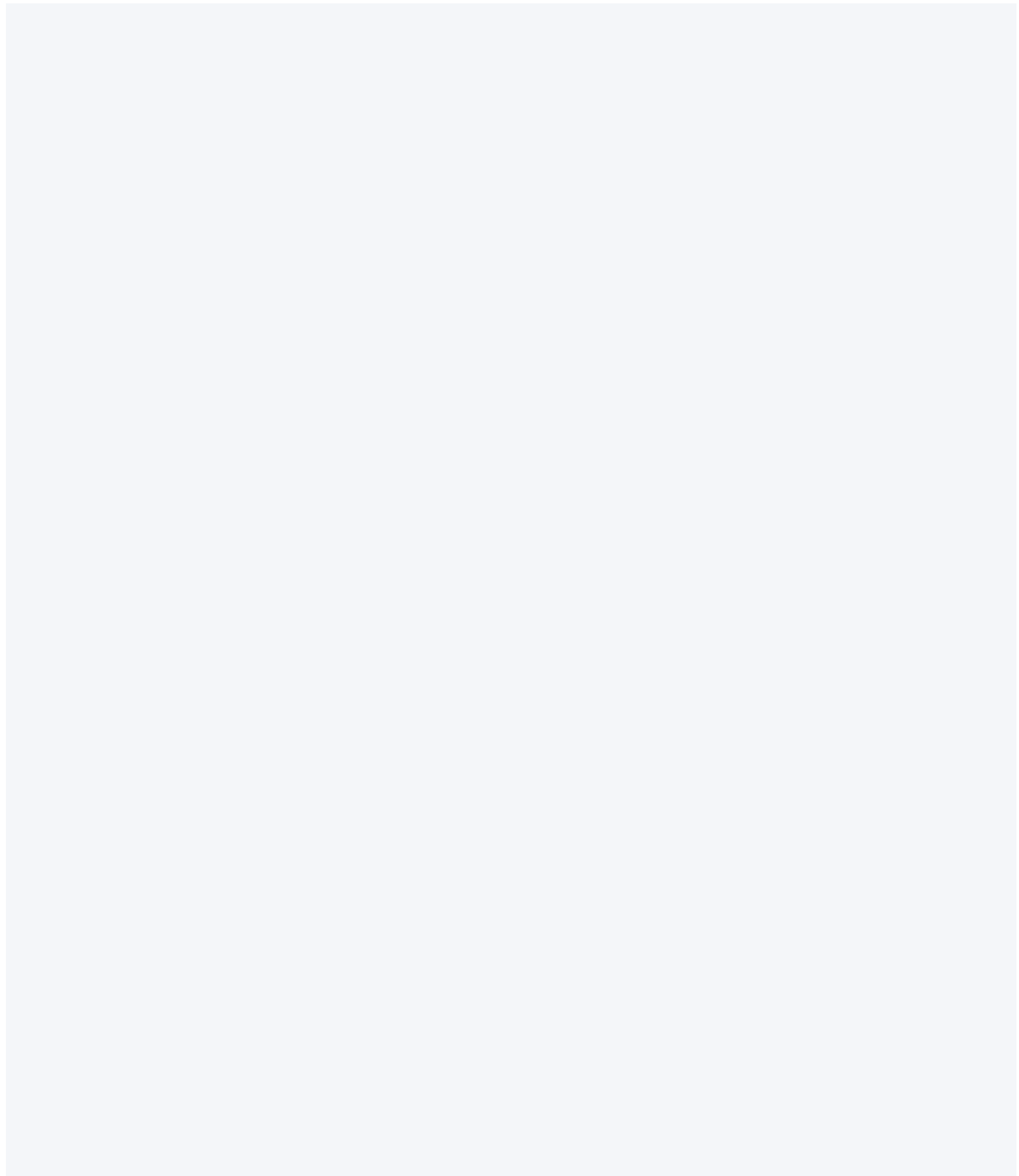
Heures par semaine:

Veillez justifier votre besoin d'assistance et préciser les tâches concrètes à accomplir :

10. Facteurs contextuels

Facteur	Description / Y a-t-il un besoin accru en ressources ?
Expérience de l'asile	
Soutien familial	
Situations transitoires	
Temps de déplacement chez l'apprenant ou l'apprenante	
Autres facteurs	

11. Conclusion



Signature du spécialiste responsable

Date, lieu

Explications relatives à l'E-PEDV

1. Informations relatives à la personne apprenante

Veillez compléter les informations personnelles relatives à la personne apprenante.

2. Informations relatives à la déficience visuelle et autres handicaps

Veillez cocher le ou les types de déficience visuelle dont est atteint l'apprenant ou l'apprenante. Complétez les informations détaillées dans la colonne de droite. Si le diagnostic n'est pas clair ou ne peut pas être confirmé, veuillez également l'indiquer dans la colonne de droite. La liste des types de déficience visuelle repose sur la terminologie du PEDV.

Indiquez les diagnostics médicaux de l'apprenant ou l'apprenante. Vous pouvez mentionner d'autres handicaps, s'ils sont connus, telles que des déficiences physiques ou cognitives, comme un TSA. Si la déficience visuelle ou le diagnostic médical sont de nature progressive, mentionnez-le impérativement dans la colonne réservée aux commentaires et aux informations complémentaires.

3. Établissement de formation et expert PEDV

Veillez compléter les informations concernant l'établissement de formation et les coordonnées de l'expert ou l'experte responsable PEDV en charge de remplir le formulaire. Mentionnez également les autres spécialistes participant à l'E-PEDV. Veillez en particulier à indiquer la période de l'évaluation des besoins, par exemple pour un semestre ou pour une année scolaire, etc. Des modifications peuvent toutefois intervenir à tout moment dans cet intervalle.

4. Estimation des besoins dans les domaines PEDV

Évaluez maintenant les besoins en matière de soutien pédagogique spécialisé pour chaque domaine d'apprentissage spécifique du programme élargi en matière de déficience visuelle. Ceux-ci sont exprimés selon une échelle de 0 à 3, où 0 correspond à **aucun besoin**, **1 à un besoin de base**, **2 à un besoin élargi** et **3 à un besoin intensif**. Les niveaux sont décrits dans la dernière ligne du tableau. Par besoin, on entend à la fois **le soutien pédagogique spécialisé direct**, apporté par des spécialistes et le corps enseignant, **ainsi que le soutien pédagogique spécialisé indirect**, qui peut par exemple inclure les ressources nécessaires à la collaboration et à la coopération de l'équipe de soutien. La liste d'indicateurs également annexée vous fournit des suggestions et des conseils. Il est fortement recommandé, en particulier dans ce domaine, de faire appel à toutes les personnes impliquées dans le soutien pour l'évaluation.

Veillez également indiquer les ressources matérielles nécessaires déjà connues, par exemple les aides techniques. Vous trouverez des suggestions et des informations complémentaires en [annexe](#) du PEDV. Dans la colonne « Explications / Indications précises », vous pouvez motiver et préciser vos indications.

5. Besoin en spécialiste PEDV

En Suisse, il existe des expertes et experts en réadaptation, spécialisés dans la réadaptation des personnes avec une déficience visuelle, titulaires d'un diplôme fédéral dans les domaines de la basse vision (BV), des activités de la vie journalière (AVJ) et de l'orientation et la mobilité (OM). En collaboration avec des spécialistes de l'éducation précoce spécialisée (EPS) et de l'enseignement spécialisé (ES), ils sont responsables de la mise en œuvre des domaines d'apprentissage du PEDV. Selon les besoins, d'autres spécialistes peuvent être sollicités, par exemple pour les technologies d'accès (TA) ou l'écriture braille (B).

Sous cette rubrique, vous pouvez indiquer les besoins en personnel spécialisé PEDV pour l'apprenant ou l'apprenante. Il est possible qu'il existe un besoin pour lequel aucun expert en réadaptation ou spécialiste ne soit

(encore) impliqué. Cela permet de mettre en évidence l'existence d'un besoin et la nécessité éventuelle de mobiliser des ressources supplémentaires afin de garantir le soutien spécifique nécessaire.

6. Besoin thérapeutique

Les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle peuvent avoir besoin de thérapies, par exemple dans les domaines de la psychomotricité, de la logopédie, de la physiothérapie ou de la psychothérapie, ceux-ci étant intrinsèquement liés aux domaines du PEDV (p. ex. la psychomotricité lors de besoins éducatifs particuliers, la psychothérapie dans le domaine d'apprentissage de l'AIP). La logopédie et la psychomotricité sont déjà proposées dans de nombreuses écoles suisses. Pour toutes les offres médico-thérapeutiques, une ordonnance médicale est nécessaire.

7. Besoin d'un diagnostic approfondi

Le diagnostic en pédagogie spécialisée constitue la base au développement d'offres individualisées dans les onze domaines d'apprentissage du programme PEDV (cf. Le diagnostic comme base des processus éducatifs individualisés). Dans certains cas, un diagnostic approfondi peut également s'avérer nécessaire. Celui-ci nécessite un investissement en temps supplémentaire et peut requérir l'intervention de diagnosticiens spécialement formés. Le besoin d'un tel diagnostic peut être indiqué ici.

8. Matériel pédagogique et médias tactiles

L'égalité d'accès aux supports pédagogiques est une condition essentielle à la participation des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle. Les supports pédagogiques et les illustrations doivent être accessibles et sans barrières. Les différents types de supports pédagogiques accessibles qui peuvent être sélectionnés dans l'E-PEDV sont répertoriés et expliqués ci-dessous. En outre, il est possible d'indiquer en fin de liste les personnes ou institutions chargées de l'adaptation du matériel pédagogique ou disposées s'en charger.

Matériel pédagogique numérique accessible

Supports pédagogiques au format Word, utilisables avec une synthèse vocale, un logiciel d'agrandissement et une ligne braille. Contiennent des liens pour la navigation (chapitres, numéros de page, etc.). Permettent de prendre des notes, de modifier le texte et de travailler sur des exercices directement dans le document.

Transcription en braille

Lors de la conversion en braille, l'édition originale est préparée pour l'impression sur papier. La mise en page de l'édition originale est adaptée au braille afin que les apprenants et apprenantes puissent s'orienter rapidement dans le livre.

Matériel en grands caractères

Pour une impression en gros caractères, la police du document original est agrandie.

Images haute résolution et contrastées

Les images en haute résolution et contrastées peuvent être agrandies, présentent des contrastes clairs, sont réduites en complexité et facilitent ainsi l'apprentissage.

Reliefs et modèles tactiles

Les visualisations complexes, telles que les diagrammes ou les cartes géographiques, peuvent être représentées sous forme de reliefs tactiles. Dans de nombreux cas, des modèles tridimensionnels sont également nécessaires à des fins d'illustration, par exemple dans les sciences naturelles.

Transcriptions spéciales

Ces transcriptions comprennent les transcriptions en braille de la musique, d'une langue étrangère ou d'une notation mathématique spéciale.

Livres audio navigables

Des livres audio navigables au format DAISY sont produits spécialement pour les personnes aveugles.

Matériel FLS accessible

La transcription de matériel FLS pour les personnes handicapées de la vue est particulièrement complexe. La plupart des supports pédagogiques sont fortement basés sur des images, ce qui rend la transcription difficile et nécessite des alternatives tactiles et auditives.

Autres

Par exemple des outils de CAA adaptés.

9. Besoin d'assistance (à l'intégration)

Les apprenants et apprenantes présentant une déficience visuelle peuvent bénéficier d'une assistance dans leur quotidien scolaire sous la supervision d'un spécialiste qualifié. Le besoin d'assistance peut être évalué sous ce point. Ces formes d'assistance varient selon les cantons et les communes et ce point peut le cas échéant ne pas être renseigné lorsque de telles offres n'existent pas ou ne sont pas prévues dans le contexte institutionnel concerné.

10. Autres facteurs

Outre les facteurs mentionnés, le besoin de soutien et de ressources peut être renforcé par d'autres facteurs. Ceux-ci peuvent augmenter les exigences dans le quotidien familial et scolaire et rendre nécessaire un accompagnement plus intensif. Il se peut également que les professionnels aient besoin de davantage de ressources, par exemple en raison de temps de déplacement plus longs, afin de garantir un soutien adéquat aux apprenants et apprenantes. Veuillez indiquer ici si un ou plusieurs des facteurs mentionnés s'appliquent et en expliquer les répercussions. Sous « autres facteurs », vous pouvez mentionner des éléments qui ne figurent pas encore dans la liste, comme l'absentéisme scolaire ou la présence de problèmes psychiques chez les apprenants et apprenantes ou dans leur entourage. Veuillez également décrire dans la colonne de droite si cela entraîne un besoin accru et si des ressources supplémentaires sont nécessaires.

11. Conclusion

Dans cette section, formulez les aspects les plus importants de l'évaluation des besoins et indiquez de manière aussi concrète que possible votre estimation des besoins éducatifs particuliers

Indicateurs E-PEDV

Les indicateurs sont des caractéristiques observables qui doivent aider les spécialistes à procéder à une évaluation fondée sur des critères empiriques et à justifier de manière transparente les décisions en matière de soutien et de ressources. Pour les onze domaines d'apprentissage du PEDV, les indicateurs sont systématiquement classés en indicateurs directement en lien avec la personne apprenante et en indicateurs environnementaux. Le classement s'effectue selon les quatre niveaux de besoins de l'E-PEDV.

01 Indicateurs pour la Promotion de la perception et construction des concepts (PPC)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise de manière fonctionnelle les canaux sensoriels disponibles et ne manifeste aucune réaction de rejet ni de crainte du contact.
- L'apprenant ou l'apprenante utilise de façon compensatoire d'autres canaux sensoriels et peut, selon le contenu d'apprentissage ou le contexte, choisir le mode d'accès le plus approprié pour lui ou pour elle.
- L'apprenant ou l'apprenante présente un développement conceptuel conforme à son âge.

Indicateurs liés à l'environnement

- Les conditions et les préférences perceptives sont connues, ont été relevées et documentées de manière systématique, et ne subissent actuellement aucun ou très peu de changements.
- Les environnements spatiaux destinés à la stimulation perceptives ont été conçus selon les principes de la CUA pour répondre aux besoins de tous les apprenants et apprenantes.

- Les enseignants et enseignantes, les spécialistes en réadaptation, les professionnels thérapeutiques, les représentants légaux ainsi que l'environnement extrascolaire forment un réseau et disposent d'une expertise dans le domaine de la stimulation perceptive et de la formation des concepts.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise de manière compensatoire d'autres canaux sensoriels, mais a encore besoin de guidance pour les utiliser de façon ciblée et efficace.
- L'apprenant ou l'apprenante ne présente aucun ou très peu de besoins de soutien dans le domaine de la formation des concepts, ou ces besoins peuvent être satisfaits par des méthodes rapidement applicables, telles que la verbalisation.

Indicateurs liés à l'environnement

- Un diagnostic complet des conditions perceptives a déjà été réalisé et ne présente depuis plusieurs mois ou années aucun changement majeur, de sorte que la vérification peut avoir lieu à des intervalles plus espacés.
- Les environnements spatiaux destinés à la stimulation perceptive existent et sont adaptés aux besoins de l'apprenant ou l'apprenante. Ils doivent toutefois être régulièrement enrichis, par exemple par l'utilisation de matériels de jeu et d'apprentissage multisensoriels.
- Les enseignants, les spécialistes en réadaptation, les professionnels thérapeutiques, les représentants légaux ainsi que l'environnement extrascolaire collaborent et proposent des offres dans le domaine de la formation continue. Un besoin régulier d'échanges et de conseils est présent.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante présente des préférences perceptives unilatérales, mais s'ouvre progressivement à de nouvelles expériences sensorielles et commence à intégrer d'autres canaux sensoriels.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de ressources supplémentaires, telles que du temps, du personnel ou d'autres modes d'accès, afin de consolider et de répéter les expériences perceptives et/ou relevant du domaine de la formation des concepts.
- L'apprenant ou l'apprenante montre des signes de surcharge sensorielle (p. ex. retrait, surmenage, maux de tête, agitation, etc.) et a besoin d'un accompagnement pour la régulation.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un entraînement systématique de la perception haptique en préparation à l'apprentissage du braille.

Indicateurs liés à l'environnement

- Une évaluation diagnostique complète et progressive des prérequis perceptifs est nécessaire pour consigner les étapes de développement.
- Les environnements spatiaux pour la stimulation perceptive (PPC) existent, mais requièrent encore des compléments et des introductions approfondies, p. ex. concernant des aides spécifiques à la stimulation perceptive, telles que le Little Room, la plaque de résonance, la lightbox, etc.
- Il existe un besoin accru de collaboration multiprofessionnelle entre enseignants, spécialistes en réadaptation, professionnels thérapeutiques et représentants légaux afin de coordonner les offres de stimulation perceptive en petite enfance, à l'école, en internat ou au domicile parental.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- En raison d'un multihandicap, l'apprenant ou l'apprenante présente un besoin accru d'approches multisensorielles. En conséquence, la formation et la stimulation ciblées des prérequis perceptifs moteurs, visuels, auditifs et haptiques constituent le centre du travail pédagogique.
- L'apprenant ou l'apprenante manifeste des préférences perceptives marquées et a besoin d'un accompagnement ciblé pour utiliser efficacement des stratégies compensatoires dans d'autres canaux sensoriels.
- L'apprenant ou l'apprenante a tendance à la surcharge sensorielle, ce qui nécessite que la stimulation perceptive soit réalisée en petites séquences avec des répétitions et fasse l'objet d'évaluations régulières.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de beaucoup de temps et d'approches multisensorielles pour faire de nouvelles expériences perceptives.

Indicateurs liés à l'environnement

- Jusqu'à présent, seules quelques informations sur les prérequis perceptifs de l'apprenant ou l'apprenante sont disponibles. Il est donc nécessaire d'effectuer des observations directes et indirectes, dans des situations structurées et non structurées, afin de recueillir des informations supplémentaires de manière ciblée.
- Une évaluation diagnostique progressive des prérequis perceptifs est nécessaire pour saisir de manière différenciée les évolutions dans les domaines perceptifs et pour concevoir un accompagnement ciblé et individualisé. Cela suppose des observations régulières et une documentation systématique.
- Il existe une suspicion de déficiences supplémentaires possibles, ce qui rend nécessaires des évaluations concernant une déficience auditive-visuelle et une CVI.

- Des offres de soutien hautement individualisées dans le domaine de la stimulation perceptive (PPC) sont nécessaires, ce qui entraîne une charge accrue en matière de préparation du matériel et d'aménagement de l'environnement, ainsi qu'un besoin important de temps pour une attention individuelle.
- L'environnement spatial offre jusqu'à présent peu ou pas de possibilités d'activité autonome et d'exploration. Des aides spécifiques et du matériel multisensoriel sont encore nécessaires. De plus, les facteurs perturbateurs et les sources de danger dans l'environnement doivent être éliminés.
- La collaboration multiprofessionnelle entre enseignants et enseignantes, spécialistes en réadaptation, professionnels thérapeutiques et représentants légaux est encore en phase de développement.

02 Indicateurs pour la Communication (C)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante peut exprimer des besoins de communication de manière adaptée à son âge au moyen de la langue orale ou d'autres formes conventionnelles de langage.
- L'apprenant ou l'apprenante présente certes des troubles, mais ceux-ci ne limitent pas de manière significative son accès au langage oral.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il est garanti que l'entourage comprend de manière fiable les signaux communicatifs sans aides à la communication alternative et y réagit de manière adéquate.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante dispose déjà d'un système de CAA qu'il peut utiliser. L'utilisation dans différentes situations est enseignée et développée.
- L'apprenant ou l'apprenante fait preuve d'une autonomie croissante dans l'utilisation des moyens de CAA. Il a encore besoin d'être encouragé afin d'élargir ses possibilités d'expression, d'assurer sa compréhension et d'utiliser activement ces moyens dans la vie quotidienne.
- L'apprenant ou l'apprenante est capable de varier ses expressions communicatives et de les adapter à son interlocuteur.
- L'apprenant ou l'apprenante montre des progrès significatifs dans le développement de la communication.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il est garanti que la CAA est solidement ancrée dans le plan de soutien individuel ainsi que dans les situations d'enseignement et de la vie quotidienne, par exemple grâce à des rituels favorisant la communication et à du matériel spécialement adapté.
- Il est garanti que le système de CAA est régulièrement contrôlé, élargi et adapté aux progrès réalisés.
- Les personnes de référence et les spécialistes qui entourent l'apprenant ou l'apprenante ont déjà été formés à la CAA, appliquent les stratégies de manière cohérente et approfondissent régulièrement leurs connaissances.
- Des ressources suffisantes sont disponibles pour la CAA (par exemple, logiciels de CAA, matériel, formations continues).

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise un nouveau moyen de communication (par exemple, des objets de référence, des gestes simples, des symboles tactiles) et a besoin d'instructions et de répétitions dans le cadre de séances individuelles.
- L'apprenant ou l'apprenante dispose de moyens de communication de base. Il peut, par exemple, exprimer ses souhaits et son refus. Les formes de communication existantes sont continuellement renforcées et élargies dans le cadre d'une interaction partenariale.

Indicateurs liés à l'environnement

- Des situations de communication récurrentes sont créées dans la vie quotidienne (p. ex. cercle du matin, repas, situations de jeu et d'apprentissage).
- Les proches et les personnes de référence utilisent le modelling (modelage) et le scaffolding (étayage) pour établir la communication.
- De nombreuses adaptations sont nécessaires dans l'environnement d'apprentissage, de jeu et de la vie quotidienne.
- De nouveaux outils d'aide à la communication sont introduits, par exemple un écran de communication.
- Une évaluation spécialisée (par exemple en cas de suspicion de déficience auditive ou visuelle ou de CVI) doit être effectuée.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise des moyens de communication élémentaires (p. ex. vocalisations, mouvements corporels). Ces signaux sont parfois ambigus et leur interprétation nécessite une observation attentive, de l'expérience et une bonne connaissance de la personne par des proches.

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un interprète en langue des signes pour pouvoir participer activement à des situations de communication.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une aide à la communication pour transmettre et traduire les signaux de communication et garantir les processus dialogiques.
- L'apprenant ou l'apprenante utilise des formes de communication corporelles et tactiles (p. ex. mouvements coactifs, signes corporels, gestes tactiles) pour entrer en interaction.
- L'apprenant ou l'apprenante teste les relations de cause à effet lors de l'utilisation d'aides électroniques à la communication avec un accompagnement

Indicateurs liés à l'environnement

- Les personnes de référence et les assistants ont besoin de beaucoup de conseils en matière d'établissement de la communication et de conditions de perception.
- Un soutien étroit de la part de spécialistes en CAA, des évaluations régulières et des adaptations des moyens de communication utilisés sont nécessaires.
- De nombreuses adaptations sont nécessaires dans l'environnement d'apprentissage, de jeu et de la vie quotidienne.

03 Indicateurs pour la Basse vision (BV)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante accomplit les tâches visuelles à l'école et dans la vie quotidienne à l'aide de matériel standard ou d'adaptations minimales (p. ex. place assise avantageuse, meilleur éclairage du poste de travail).
- L'apprenant ou l'apprenante affiche des performances stables sans

aide technique ; des optimisations ponctuelles augmentent le confort et l'efficacité.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'apprenant ou l'apprenante est soutenu par des mesures de base judicieuses (disposition des sièges, gestion de l'éblouissement et de la lumière, présentation claire au tableau ou avec le vidéoprojecteur).
- Une sensibilisation de l'environnement aux effets de la déficience visuelle est mise en place dans un langage simple.
- La situation est régulièrement évaluée, en particulier avant les transitions ou en cas de modification des exigences ou des conditions d'éclairage.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise les aides visuelles de manière autonome et adaptée au contexte, choisit les outils appropriés et optimise les réglages pour la tâche visuelle concernée. Pour les tâches visuelles nouvelles, complexes ou modifiées, le choix, l'adaptation ou l'utilisation optimale des aides visuelles s'effectue avec un accompagnement ou après des instructions ciblées.
- L'apprenant ou l'apprenante applique de manière routinière des stratégies efficaces de lecture ou balayage et de travail (p. ex. suivi des lignes, alternance vue d'ensemble/détail, suivi/tracé). Cependant, il a encore besoin d'aide pour les tâches nouvelles ou complexes.
- L'apprenant ou l'apprenante communique ses besoins (siège, lumière, matériel) et prend en charge l'entretien ou l'organisation des aides de manière responsable.

Indicateurs liés à l'environnement

- Des informations actualisées sur la vision fonctionnelle au quotidien sont disponibles. La vision est régulièrement contrôlée et l'efficacité et l'adéquation des aides visuelles utilisées sont vérifiées.
- Il est garanti que les adaptations liées à la vision sont solidement ancrées dans le plan de soutien, l'enseignement et la vie quotidienne et qu'elles sont évaluées périodiquement (par exemple avant les transitions).
- Des ressources (aides techniques, logiciels, remplacement ou service) ainsi que des spécialistes et des personnes de référence formés sont disponibles de manière fiable.
- Les postes de travail et d'apprentissage sont optimisés visuellement de manière permanente (éclairage, contrastes, siège/distance) et des normes matérielles (p. ex. mise en page des modèles) sont établies. Celles-ci doivent toutefois être régulièrement vérifiées et adaptées aux exigences.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une initiation systématique à une aide visuelle et d'exercices réguliers guidés pour son utilisation (p. ex. exercices avec un lecteur d'écran ou formation à l'utilisation d'un monoculaire).
- Sous la supervision d'un instructeur, l'apprenant ou l'apprenante élabore des routines visuelles et teste différentes aides visuelles dans plusieurs contextes (cours, orientation, loisirs).
- L'apprenant ou l'apprenante présente une endurance visuelle limitée ainsi qu'une fatigabilité rapide lors de tâches visuelles. Il existe une suspicion de surcharge du système visuel, en particulier lors d'exigences visuelles prolongées et complexes (p. ex. lecture, travail sur écran, tâches de recherche visuelle).

Indicateurs liés à l'environnement

- Des tâches visuelles récurrentes avec une structure claire sont fournies, par exemple une station de lecture, des zones de matériel et des temps d'exercice fixes.
- De nouvelles aides optiques ou électroniques doivent être demandées.
- Des aides appropriées et des solutions ergonomiques (p. ex. pupitre incliné, éclairage anti-éblouissant) doivent encore être fournies.
- Les enseignants et enseignantes et les parents ont un besoin accru de conseils concernant les barrières visuelles et environnementales.
- Le matériel d'enseignement ou d'apprentissage doit être adapté en permanence en termes d'agrandissement, de contraste et de complexité.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien systématique pour développer sa perception visuelle, par exemple à l'aide d'une table lumineuse et sous la supervision d'un spécialiste.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une initiation systématique à plusieurs nouvelles aides visuelles, ainsi que d'un accompagnement et d'exercices réguliers.
- L'apprenant ou l'apprenante présente des anomalies dans les fonctions visuelles élémentaires et complexes qui doivent être prises en compte dans le diagnostic et la planification du soutien.
- En raison de ses limitations dans l'apprentissage et la communication, l'apprenant ou l'apprenante a besoin de beaucoup d'attention individuelle et d'instructions pour l'utilisation des aides visuelles.
- L'apprenant ou l'apprenante ne montre encore que peu ou pas de stratégies de compensation en ce qui concerne sa déficience visuelle.

Indicateurs liés à l'environnement

- Regelmässige LV-Einschätzungen sind erforderlich, z. B. aufgrund einer progredienten Augenerkrankung.
- Des examens réguliers sont nécessaires, par exemple en raison d'une maladie oculaire évolutive.
- Outre les fonctions visuelles élémentaires, les fonctions visuelles complexes doivent également faire l'objet d'une évaluation.
- Des aides sont systématiquement mises en place (initiation, règles de sécurité, exercices de routine) et font l'objet d'un accompagnement et d'une évaluation fréquents.
- Le matériel d'apprentissage doit être largement adapté (p. ex. en termes d'agrandissement ou de complexité). Cela nécessite des adaptations au niveau de l'éclairage, du contraste et des couleurs dans les salles d'apprentissage et de séjour.
- Des services de conseil et de sensibilisation complets sont nécessaires en ce qui concerne les troubles visuels d'origine cérébrale.

04 Indicateurs pour le Braille (B)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

Indicateurs liés à l'environnement

- Il n'y a pas de maladie oculaire évolutive ni de détérioration potentielle de la vision.
- Une évaluation professionnelle a été réalisée afin de déterminer le type d'écriture à utiliser (par exemple, une évaluation des supports d'apprentissage) et le braille a été exclu pour le moment.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a déjà appris un ou plusieurs systèmes d'écriture braille et les utilise de manière autonome et largement indépendante.
- L'apprenant ou l'apprenante maîtrise ses outils d'aide à la lecture et à l'écriture du braille.
- L'apprenant ou l'apprenante a la possibilité d'approfondir et d'acquérir des connaissances spécialisées en braille.
- L'apprenant ou l'apprenante n'utilise pas encore le braille, mais pourrait en tirer profit à l'avenir et a donc besoin d'un contact facile et ludique avec le braille.
- L'apprenant ou l'apprenante peut faire des exercices sur le braille de manière autonome et fiable, même sans l'aide directe d'un enseignant ou d'une enseignante.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il convient de vérifier régulièrement si le matériel d'apprentissage et de formation est disponible en quantité suffisante dans les systèmes braille préférés.
- Il y a suffisamment de matériel de lecture en braille préféré à l'école, au domicile parental ou à l'internat.
- Il y a suffisamment d'aides à la lecture braille disponibles dans différents lieux de soutien, par exemple des machines à écrire en braille ou des lignes braille, ou elles ont déjà été demandées.
- Il convient de vérifier à intervalles réguliers si les compétences en braille répondent aux exigences personnelles, quotidiennes et scolaires, ou s'il est nécessaire de les approfondir.
- L'entourage a déjà reçu une initiation au braille et a été sensibilisé à son utilisation.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante suit un programme de soutien spécifique, par exemple pour l'apprentissage du toucher, qui nécessite beaucoup d'accompagnement par un spécialiste formé.
- L'apprenant ou l'apprenante doit apprendre un système d'écriture braille supplémentaire (par exemple le braille informatique).
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une initiation systématique aux nouveaux outils de lecture et d'écriture en braille, ainsi que d'exercices guidés.
- L'apprenant ou l'apprenante dépend encore fortement des conseils et des commentaires pour apprendre le braille.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un programme de soutien systématique et d'une aide efficace pour acquérir une bonne fluidité de lecture en braille.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'équipe pédagogique souhaite procéder à une évaluation de l'écriture à l'aide d'un outil d'évaluation des supports d'apprentissage.
- Il faut encore apposer des inscriptions en braille dans l'environnement d'apprentissage et quotidien de l'enfant.
- Les parents ont un besoin accru de conseils concernant l'utilisation de l'écriture.
- Il faut un accompagnement continu des enseignants de l'école ordinaire et une formation continue des assistants.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante en est au début de l'apprentissage de l'écriture braille.

- L'apprenant ou l'apprenante a un besoin accru de rattraper son retard dans les compétences préalables à l'écriture braille, par exemple dans la perception haptique, le langage ou la motricité.
- L'apprenant ou l'apprenante doit apprendre l'écriture braille dans un délai très court en raison d'une cécité soudaine.
- L'apprenant ou l'apprenante présente des difficultés d'apprentissage ou refuse de nombreuses offres d'apprentissage du braille.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a pas eu accès à des cours de braille dispensés par un spécialiste qualifié par le passé.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un accès intensif et hautement individualisé au braille en raison d'un multihandicap.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il faut encore demander et mettre à disposition des outils d'écriture importants, tels qu'une machine à écrire en braille ou une ligne braille.
- Il faut encore sensibiliser la famille à l'écriture braille et l'informer sur l'utilisation de cette écriture et les adaptations à apporter à l'environnement à la maison.
- Il faut encore assurer des transferts complets et réguliers de matériel pédagogique, par exemple des feuilles d'exercices, des livres ou des outils d'enseignement.
- Il faut rattraper d'importants retards scolaires accumulés par le passé, ce qui nécessite un soutien intensif en braille.

05 Indicateurs pour les Technologies d'accès (TA)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante accomplit des tâches à l'aide de technologies standard et d'adaptations de base simples, sans assistance.

Indicateurs liés à l'environnement

- Les environnements d'apprentissage et de travail numériques sont conçus pour être accessibles à tous.
- Des contrôles ponctuels standardisés sont effectués, par exemple lors de transitions ou de changements d'exigences.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise les technologies d'accès disponibles de manière autonome et adaptée au contexte, combine les outils en fonction de la situation et a parfois besoin de l'aide d'un spécialiste.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a besoin que d'une sélection limitée de technologies d'accès pour maîtriser les exigences scolaires et quotidiennes, par exemple uniquement des aides pour l'accès visuel.
- L'apprenant ou l'apprenante maîtrise déjà des routines de travail numériques efficaces, par exemple les raccourcis, la gestion des fichiers, les flux de travail dans le cloud.
- L'apprenant ou l'apprenante communique ses besoins de manière proactive et résout les problèmes courants de manière autonome et généralement sans aide.

Indicateurs liés à l'environnement

- Des évaluations sont réalisées à intervalles réguliers afin de déterminer si les technologies d'accès utilisées répondent toujours aux exigences scolaires et quotidiennes.
- Des normes d'accessibilité sont établies dans la production médiatique, les examens et les plateformes d'apprentissage numériques, ce qui réduit le besoin d'adaptations individuelles.
- Un équipement de base en technologies d'accès et en technologies grand public est disponible, mais il doit être régulièrement complété.
- Des textes électroniques ou d'autres formats accessibles sont demandés et mis à disposition à intervalles réguliers.

- Des ressources fiables sont disponibles pour le support informatique et la résolution des problèmes.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante utilise les premiers outils des TA de manière ciblée, mais a besoin d'exercices guidés et de répétitions avec un spécialiste.
- L'apprenant ou l'apprenante utilise plusieurs technologies visuelles et non visuelles du domaine des technologies d'accès, individuellement ou combinées.
- L'apprenant ou l'apprenante éprouve des difficultés à choisir et à utiliser ses technologies d'accès de manière appropriée à la situation.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une aide accrue pour accéder aux technologies grand public et aux technologies d'accès spécialisées.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'évaluation des besoins en technologies d'accès montre un besoin évident en technologies qui n'a pas encore pu être entièrement satisfait.
- L'infrastructure numérique est en partie accessible, mais certains obstacles doivent encore être adaptés.
- Du matériel et des logiciels doivent encore être demandés et commandés.
- Des formations régulières sont organisées et du matériel accessible est fourni, mais un accompagnement supplémentaire est nécessaire.
- Il existe un besoin accru de formation dans le domaine des technologies d'accès, par exemple pour les assistants ou les parents.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante n'a aucune expérience préalable des technologies d'accès, ou seulement une expérience minimale.
- L'apprenant ou l'apprenante a des besoins accrus dans plusieurs domaines des technologies d'accès, par exemple l'utilisation de produits grand public, les applications bureautiques, l'utilisation de matériel et de logiciels spécialisés.
- En raison de multihandicap, l'apprenant ou l'apprenante a besoin d'interfaces ou d'accès hautement personnalisés et de plus de temps d'apprentissage.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une formation régulière et progressive aux technologies d'accès sous la supervision d'un spécialiste.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'évaluation des besoins en technologies d'accès montre un besoin évident en technologies qui n'a pas encore pu être satisfait. Les technologies nécessaires doivent donc être demandées et fournies rapidement.
- Il manque un environnement d'apprentissage numérique accessible.
- Il existe un besoin accru d'introduire certaines technologies d'accès le plus rapidement possible, par exemple en cas de cécité soudaine.
- Il existe un besoin très important de formation et de sensibilisation des parents, des enseignants et enseignantes et d'autres professionnels.

06 Indicateurs pour l'Orientation et la mobilité (OM)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante se déplace de manière autonome, sûre et efficace à l'école et dans la vie quotidienne, en fonction de son âge.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement est sensibilisé et favorise la mobilité sans aide extérieure supplémentaire.
- L'accessibilité dans les écoles et les lieux de loisirs est largement assurée.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a déjà suivi une formation de base en OM et s'oriente de manière autonome et sûre dans des environnements familiers. Cependant, pour consolider ses compétences de base, il a besoin d'exercices réguliers.
- L'apprenant ou l'apprenante dispose d'aides OM spécifiques (p. ex. une canne longue), mais a encore besoin d'entraînement et d'accompagnement pour acquérir certaines techniques (p. ex. la technique du pendule).
- L'apprenant ou l'apprenante connaît les salles de classe et les locaux scolaires qui lui sont familiers. En cas de changements (p. ex. nouvelles salles de classe ou restructurations), il a besoin d'instructions et de soutien pour élargir ou adapter ses concepts d'orientation existants.
- L'apprenant ou l'apprenante transfère les stratégies apprises à de nouveaux contextes avec peu d'aide.

Indicateurs liés à l'environnement

- Des conseils réguliers sont prodigués à l'entourage sur les aides spécifiques à l'OM, les aides à l'orientation et les aspects liés à la sécurité.
- Il existe un plan de soutien OM actualisé, adapté à la réalité de la vie actuelle et aux conditions spatiales sur place.
- L'environnement est fondamentalement conçu sans barrières, par exemple grâce à des systèmes de guidage, des inscriptions tactiles, des plans des locaux. Cependant, des adaptations et des révisions continues sont nécessaires.
- Les parents, les personnes de référence et les enseignants et enseignantes sont familiarisés avec les techniques de la locomotion et peuvent, par exemple, se proposer comme accompagnateurs voyants.
- L'équipe pédagogique travaille ensemble sur des concepts importants du domaine OM et sur leur transposition dans la vie quotidienne et dans d'autres domaines du PEDV, par exemple dans le domaine des concepts corporels et spatiaux, des graphiques tactiles ou de la formation des concepts.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante montre un besoin accru d'aide dans plusieurs domaines de compétence OM (p. ex. concepts spatiaux, utilisation d'aides, planification d'itinéraires) et a besoin d'instructions ciblées.
- L'apprenant ou l'apprenante n'est pas encore capable de s'orienter de manière autonome dans le bâtiment scolaire et sur le terrain de l'école et a besoin d'être accompagné ou a besoin d'aides à l'orientation.
- Même après avoir suivi la formation de base en OM, l'apprenant ou l'apprenante éprouve encore des difficultés à appliquer et à transférer les stratégies apprises.

- L'apprenant ou l'apprenante maîtrise de plus en plus sûrement les itinéraires connus. Il montre encore des incertitudes manifestes dans des environnements nouveaux ou complexes.
- L'apprenant ou l'apprenante utilise de manière ciblée les premières techniques d'orientation, mais a besoin d'instructions régulières et d'exercices guidés pour les consolider.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il existe un plan de soutien OM, mais celui-ci nécessite des mises à jour importantes.
- Les salles de classe et d'apprentissage ne sont pour la plupart pas accessibles aux personnes en situation de handicap (p. ex. absence de systèmes de guidage tactiles, contraste insuffisant, structure spatiale peu claire, manque d'étiquettes en braille ou de pictogrammes). De nombreuses optimisations sont nécessaires.
- L'environnement, en particulier les spécialistes et les personnes de référence, doit être sensibilisé et formé de manière ciblée aux thèmes liés à l'OM. Des consultations et des formations régulières sont organisées par des spécialistes de l'OM.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante présente une mobilité autonome très limitée et ne dispose pas des concepts fondamentaux relatifs au corps et à l'espace.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a pas encore pu suivre la formation de base en OM.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'une initiation intensive aux techniques de base (p. ex. techniques de protection et glissement, bases de la canne longue).
- L'apprenant ou l'apprenante présente un multihandicap et a donc besoin de méthodes et d'aides à la mobilité adaptées (p. ex. des

roues Rover ou un déambulateur), ainsi que de plus de temps d'entraînement et de routines répétitives.

- L'apprenant ou l'apprenante a un besoin nouveau et intense de soutien OM en raison d'une cécité soudaine.
- L'apprenant ou l'apprenante ne reconnaît pas suffisamment les dangers et ne dispose pas de stratégies d'orientation fiables.

Indicateurs liés à l'environnement

- Il n'existe pas encore de plan de soutien OM et des informations importantes sur certains domaines de l'OM font défaut.
- Il y a eu dans le passé des interruptions dans la promotion de l'OM (p. ex. en raison d'un manque d'accompagnement professionnel, d'un manque de personnel ou de longues périodes de maladie de l'apprenant ou l'apprenante), ce qui a retardé les progrès et la routine dans le domaine de l'orientation et de la mobilité.
- Les environnements scolaires et d'apprentissage ne sont pas structurés ou ne sont pas accessibles, ce qui explique pourquoi des optimisations importantes sont nécessaires.
- Les aides à la mobilité nécessaires font défaut, par exemple les variantes de cannes longues, qui doivent encore être demandées.
- Il existe un besoin très important de conseils sur les questions d'OM auprès des spécialistes, des parents ou d'autres personnes de référence.

07 Indicateurs pour les Activités de la vie journalière (AVJ)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante agit de manière autonome et indépendante dans tous les domaines de la vie quotidienne qui le concernent.

- L'apprenant ou l'apprenante utilise avec assurance les outils qui lui sont utiles et décide, en fonction de la situation, quels outils sont pertinents.
- L'apprenant ou l'apprenante applique de manière autonome dans tous les domaines de la vie quotidienne les stratégies et principes appris dans le cadre des cours AVJ et adaptés à ses besoins (par exemple, la mise en place de systèmes de classement).

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement traite avec compétence les nouveaux contenus et thèmes dans le domaine des AVJ, même sans les conseils d'experts et expertes en réadaptation.
- Les besoins en aides techniques de l'apprenant ou l'apprenante ont été systématiquement déterminés et ne sont pas soumis à des changements profonds ou il n'y a pas besoin d'aides techniques.
- L'environnement quotidien de l'apprenant ou l'apprenante est aménagé selon les principes de la CUA et lui est accessible (p. ex. systèmes de classement existants, aménagement de l'espace).
- Les contenus et principes des AVJ sont appliqués de manière globale dans tous les domaines de la vie (école, prise en charge, environnement domestique) (p. ex. terminologie uniforme).

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante agit de manière largement autonome et indépendante dans plusieurs domaines des compétences pratiques de la vie quotidienne (p. ex. les soins corporels, l'habillement, l'ordre, l'hygiène, l'alimentation). Ce faisant, il utilise de manière de plus en plus sûre les stratégies et compétences déjà acquises et les transpose à de nouvelles situations.
- L'apprenant ou l'apprenante utilise avec assurance la plupart des outils AVJ qui lui sont utiles et apprend encore à les utiliser

en fonction de la situation. [L'élargissement des stratégies et compétences existantes reste important.]

- L'apprenant ou l'apprenante a régulièrement besoin du soutien et de l'encouragement d'experts en réadaptation afin de consolider ses compétences existantes, d'acquérir de nouvelles stratégies et de s'assurer que ses compétences en matière d'AVJ répondent aux exigences quotidiennes.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement est ouvert aux nouveaux contenus et thèmes dans le domaine des AVJ et nécessite régulièrement les conseils d'experts en réadaptation dans le domaine des AVJ.
- Il existe un plan de soutien en AVJ actualisé, adapté à la réalité de la vie actuelle et aux conditions spatiales sur place.
- Les besoins en aides techniques de l'apprenant ou l'apprenante ont été systématiquement déterminés et ne font actuellement l'objet d'aucun changement profond, mais doivent être réévalués à intervalles réguliers ou en cas de besoin.
- L'environnement a été adapté dans l'esprit de la CUA et en fonction des besoins de l'apprenant ou l'apprenante et peut nécessiter des ajustements sporadiques.
- Les contenus et les principes de l'apprentissage de la vie quotidienne sont appliqués de manière globale dans la plupart des domaines de la vie (école, prise en charge, environnement domestique).

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante développe encore ses compétences dans le domaine des AVJ et peut accomplir certaines tâches pratiques quotidiennes avec de l'aide.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien important dans certains domaines des AVJ (p. ex. alimentation, habillement, hygiène corporelle, gestion du ménage).

- L'apprenant ou l'apprenante a encore besoin d'un entraînement et d'instructions régulières pour utiliser les moyens auxiliaires dans le domaine des AVJ.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin du soutien et des conseils d'un expert en réadaptation pour élaborer des stratégies individuelles lui permettant de gérer son quotidien.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement dispose de connaissances dans le domaine de l'apprentissage de la vie quotidienne et certains contenus sont déjà mis en œuvre, mais les connaissances doivent encore être approfondies et les principes appliqués.
- Les besoins en aides techniques de l'apprenant ou l'apprenante doivent encore être déterminés et testés. Dans ce cadre, le plan de soutien AVJ doit également être mis à jour.
- Des conseils et soutiens réguliers de la part d'experts en réadaptation sont nécessaires afin de garantir et de développer de manière ciblée les compétences pratiques de la vie quotidienne dans le milieu scolaire et quotidien, par exemple pour s'habiller et se déshabiller pour les cours de sport ou de natation, pour organiser le matériel et les vêtements, pour participer aux repas de midi.
- L'environnement connaît les principes de conception universelle d'apprentissage (CUA) et commence à les mettre en œuvre (p. ex. mise en place de systèmes de classement accessibles).

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante présente un besoin d'aide accru ou intensif dans plusieurs domaines des AVJ, qui doit être couvert par un soutien direct.
- En raison d'un multihandicap, l'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un accompagnement et d'un encadrement intensifs et continus,

ainsi que de phases d'entraînement répétées dans différents domaines des compétences pratiques de la vie quotidienne.

- L'apprenant ou l'apprenante n'a pas eu accès à un soutien en matière de compétences pratiques de la vie quotidienne par le passé et a donc besoin d'un soutien accru.
- Le besoin de soutien, de conseils et d'accompagnement par des experts et expertes en réadaptation est élevé.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement n'a que peu ou pas de connaissances dans le domaine des AVJ, une information et une sensibilisation par des experts en réadaptation sont nécessaires (p. ex. en ce qui concerne le lien entre les normes sociales et les AVJ).
- Un conseil et un soutien intensifs par des experts en réadaptation sur les questions des AVJ et sur l'intégration de l'acquisition de compétences dans la vie quotidienne sont nécessaires.
- L'apprenant ou l'apprenante ne dispose pas encore d'aides techniques, les besoins fondamentaux doivent encore être déterminés.
- L'environnement n'est pas encore conçu selon les principes de la CUA et nécessite des adaptations profondes, p. ex. en termes d'aménagement des locaux, de matériel, de temps et d'organisation.
- Il est urgent de mettre en place un réseau de soutien interdisciplinaire qui soutienne systématiquement le développement des compétences pratiques de la vie quotidienne et fasse le lien entre l'école, la famille, l'accompagnement et la thérapie.

08 Indicateurs pour l'Interaction sociale (IS)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante se montre sûr de lui et compétent dans les interactions sociales.

- L'apprenant ou l'apprenante dispose de compétences socio-émotionnelles et communicatives adaptées à son âge et à son niveau de développement.
- L'apprenant ou l'apprenante formule de manière directe et concrète ses besoins particuliers dans les interactions sociales.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement scolaire a créé une culture scolaire ouverte qui répond aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap en matière de communication et d'interaction et poursuit un concept d'accessibilité pour l'éducation sexuelle.
- L'environnement scolaire dispose d'un concept d'éducation sexuelle et travaille en étroite collaboration avec les tuteurs légaux.
- L'environnement est sensibilisé aux particularités liées à l'IS et à la déficience visuelle et agit avec compétence et sensibilité, par exemple en interrogeant directement les élèves concernés sur leurs besoins.
- L'environnement sensibilise les autres personnes aux particularités éventuelles et leur enseigne des stratégies.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante se montre généralement sûr de lui et compétent dans les interactions sociales, mais a parfois besoin du soutien ou des conseils de spécialistes, par exemple dans des situations nouvelles ou lors d'événements particuliers.
- L'apprenant ou l'apprenante dispose de compétences communicatives et émotionnelles et continue à les développer.
- L'apprenant ou l'apprenante connaît ses propres besoins en matière d'interactions sociales et s'entraîne à les communiquer dans différents contextes.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement traite avec compétence le thème de la déficience visuelle et de l'éducation sexuelle, par exemple en mettant en œuvre des stratégies visant à rendre les espaces d'interaction sociale accessibles aux personnes malvoyantes, et a besoin à cet effet des conseils et du soutien de spécialistes.
- L'environnement a élaboré des concepts d'interaction sociale et d'éducation sexuelle sans barrières et les teste.
- L'entourage a besoin de conseils et de soutien ponctuels pour gérer les situations de surmenage et de sous-stimulation, d'inclusion et d'exclusion dans le cadre des offres de soutien, ainsi que dans le contexte des problèmes et des incertitudes qui peuvent survenir dans l'entourage en raison de la déficience visuelle.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien accru de la part de personnes de référence dans les interactions sociales, par exemple pour établir avec succès des contacts ou pour se protéger (p. ex. rapport proximité-distance).
- L'apprenant ou l'apprenante développe encore la conscience que des besoins particuliers peuvent surgir pour lui-même dans les interactions sociales et apprend à les communiquer à son entourage.
- L'apprenant ou l'apprenante a des difficultés à adopter le point de vue de l'autre et a encore besoin de soutien et d'explications pour interpréter les interactions sociales.
- L'apprenant ou l'apprenante montre des difficultés à interagir avec ses pairs et préfère interagir avec les adultes (p. ex. les assistants ou les spécialistes) comme interlocuteurs principaux.
- L'apprenant ou l'apprenante apprend à connaître ses propres besoins particuliers en matière d'interactions sociales et s'entraîne à les communiquer à son entourage dans différents contextes.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'entourage a été sensibilisé aux particularités possibles dans le domaine de l'éducation sexuelle du point de vue de la déficience visuelle.
- L'environnement organise des interactions sociales largement accessibles et applique des stratégies à cet effet, mais a encore besoin de l'apport et du soutien de spécialistes.
- L'environnement, en particulier l'environnement scolaire, élabore des concepts pour une IS accessible et des concepts pour l'éducation sexuelle.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante présente des comportements stéréotypés marqués et n'est pas conscient(e) de leur effet sur les autres.
- L'apprenant ou l'apprenante présente une souffrance liée aux interactions sociales, qui peut par exemple se manifester par de l'insécurité, de l'évitement, des comportements difficiles ou de la dépression.
- L'apprenant ou l'apprenante a des difficultés à reconnaître les émotions et à exprimer ses propres sentiments.
- L'apprenant ou l'apprenante présente des particularités marquées dans son développement socio-émotionnel (p. ex. des comportements relevant du spectre autistique), dont les causes et le lien avec la déficience visuelle doivent encore être clarifiés.
- L'apprenant ou l'apprenante présente des difficultés dans le domaine de l'IS en raison d'une déficience multiple ou d'une déficience auditive et visuelle.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement n'a encore aucune expérience en matière de déficience visuelle et d'IS et doit être sensibilisé et acquérir des compétences.
- Il n'existe actuellement aucune stratégie établie dans l'environnement social pour soutenir l'interaction avec l'apprenant ou l'apprenante avec une déficience visuelle. Cela peut conduire à l'exclusion de l'apprenant ou l'apprenante.
- L'environnement a besoin d'instructions directes pour soutenir les apprenants/apprenantes avec une déficience visuelle dans leurs interactions sociales, p. ex. des stratégies telles que nommer les émotions, verbaliser les situations, utiliser un langage clair et cohérent.
- L'environnement scolaire ne dispose pas encore de concepts sur le thème de l'éducation sexuelle sans barrières et sur le thème de l'éducation sexuelle, en particulier en relation avec la déficience visuelle.

09 Indicateurs pour l'Autodétermination, identité et participation (AIP)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante comprend les notions d'autodétermination et d'auto-efficacité, se comporte en conséquence et est capable de défendre ses droits.
- L'apprenant ou l'apprenante réfléchit à sa propre identité et la considère comme une construction évolutive.
- L'apprenant ou l'apprenante comprend sa propre déficience visuelle et/ou d'autres déficiences et est capable de déterminer s'il convient de les communiquer à son entourage, à quel moment et de quelle manière.

- L'apprenant ou l'apprenante se perçoit comme un membre actif et à part entière de la société.

Indicateurs liés à l'environnement

- Au niveau de l'environnement et de la société, il existe toujours un besoin dans ce domaine.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante prend régulièrement des décisions autonomes et les revendique, mais peut encore avoir besoin d'aide pour les mettre en œuvre.
- L'apprenant ou l'apprenante se perçoit comme efficace et a pu, dans différents contextes, réfléchir à ses propres forces et faiblesses, ses préférences et ses aversions, ainsi qu'à son identité, en tenant compte ou non de sa déficience visuelle.
- L'apprenant ou l'apprenante comprend sa propre déficience visuelle et/ou d'autres handicaps et s'entraîne à les communiquer à son entourage et à décider quand il ou elle en parle.
- L'apprenant ou l'apprenante saisit les occasions de participer et apprend à surmonter les obstacles.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement est compétent dans le domaine de l'AIP et met en œuvre des aspects de l'AIP dans la vie quotidienne, à l'école et pendant les loisirs, mais a besoin de conseils et de soutien pour ce faire.
- L'environnement s'efforce d'éviter les barrières et suit le concept de la CUA.
- L'environnement dispose d'un concept pour le développement de l'identité et la gestion de la déficience visuelle chez les apprenants et le teste.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante s'exerce à prendre des décisions de manière autonome et les revendique en partie, mais doit encore être sensibilisé aux possibilités qui s'offrent à lui.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de soutien et d'offres pour faire l'expérience de l'auto-efficacité et explorer sa propre identité, par exemple en ce qui concerne ses forces et ses faiblesses, ses préférences et ses aversions, en tenant compte ou en excluant sa déficience visuelle.
- L'apprenant ou l'apprenante comprend dans les grandes lignes sa propre déficience visuelle et/ou d'autres déficiences et peut en partie les communiquer à son entourage.
- L'apprenant ou l'apprenante saisit les premières opportunités de participation et apprend à surmonter les obstacles, mais a encore besoin de soutien ou d'accompagnement.
- L'apprenant ou l'apprenante montre des signes d'impuissance acquise et a donc encore besoin de beaucoup de soutien pour développer son autonomie.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a jusqu'à présent eu aucun contact ni échange avec d'autres apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement a été sensibilisé au domaine de l'AIP et a encore besoin de conseils et de soutien réguliers, par exemple pour créer des possibilités d'autodétermination et de participation.
- L'environnement a besoin d'aide pour identifier et éliminer les barrières.
- L'environnement permet les contacts et les échanges entre pairs ayant des expériences similaires en matière de handicap.
- L'environnement permet également aux personnes en situation de multihandicap de prendre leurs propres décisions.

- L'environnement développe un concept pour le développement de l'identité et la gestion de la déficience visuelle chez les apprenants et apprenantes et travaille à sa mise en œuvre dans l'enseignement.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a peu de possibilités de prendre des décisions autonomes et a besoin d'être guidé par des tiers pour savoir où celles-ci peuvent être prises.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien intensif pour développer son autonomie et explorer sa propre identité, par exemple en ce qui concerne ses forces et ses faiblesses, ses préférences et ses aversions, en tenant compte ou non de sa déficience visuelle.
- L'apprenant ou l'apprenante apprend encore à comprendre et à accepter sa déficience visuelle et/ou d'autres handicaps et à les communiquer à son entourage.
- L'apprenant ou l'apprenante a peu de possibilités de participer ou rencontre de plus en plus d'obstacles et a besoin du soutien de son entourage pour faire valoir ses droits et explorer les possibilités de participation.
- L'apprenant ou l'apprenante a tendance à sous-estimer ou à surestimer ses propres capacités.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement a besoin d'une formation intensive pour offrir aux apprenants et apprenantes des possibilités d'autodétermination et, par exemple, réduire la surprotection.
- L'environnement a besoin d'une formation intensive pour permettre la participation des apprenants et apprenantes, par exemple en mettant en place des structures au sein de l'institution qui favorisent la participation et l'autodétermination.
- L'environnement a besoin d'un soutien intensif dans la lutte pour la participation des apprenants et apprenantes en dehors de l'institution.

- L'environnement a besoin d'une formation intensive ou d'un soutien pour identifier et éliminer les obstacles.
- Des ressources importantes en termes de temps et de personnel sont à prévoir pour les discussions avec l'environnement ou le travail avec les parents dans ce domaine.

10 Indicateurs pour le Jeu, les loisirs et la promotion de l'activité physique (JLP)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a accès à des offres dans le domaine des jeux, des loisirs et de la promotion de l'activité physique qui reflètent ses préférences personnelles et son niveau de développement. Il peut participer de manière autonome à ces offres et dispose des compétences nécessaires pour y accéder (p. ex. lecture du braille ou utilisation de la synthèse vocale).
- L'apprenant ou l'apprenante ne présente aucune particularité ni aucun besoin particulier en matière de développement moteur ou ludique.

Indicateurs liés à l'environnement

- Les offres (p. ex. groupes de jeu, clubs sportifs, écoles de musique, etc.) sont ouvertes et accessibles à tous, conformément au principe de la CUA.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante formule ou montre des préférences dans le domaine de la promotion du jeu, des loisirs et de l'activité physique et participe régulièrement à des activités dans ce domaine ou bénéficie d'offres à l'école et à la maison. Les spécialistes soutiennent ce développement de manière ciblée en adaptant régulièrement le matériel, les activités et l'environnement aux besoins et aux intérêts individuels des apprenants et apprenantes.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien ponctuel dans le domaine des JLP, par exemple pour acquérir de l'assurance dans ses mouvements ou pour comprendre des séquences de mouvements.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement propose différentes offres et possibilités de soutien dans le domaine des JLP. Les offres sont constamment adaptées en fonction de l'intérêt et de l'évolution.
- L'environnement veille à ce que les parents et les personnes de référence aient accès à des offres de conseil dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée, par exemple par l'intermédiaire d'un spécialiste de l'éducation précoce spécialisée.
- Les offres (p. ex. groupes de jeu, clubs sportifs, écoles de musique, etc.) incluent les personnes en situation de handicap, disposent de connaissances préalables et ont besoin de conseils et de soutien concernant les besoins et les approches spécifiques.
- L'environnement veille à ce que les événements scolaires, tels que les journées sportives, les journées de ski, les journées en forêt, les randonnées, soient accessibles et si nécessaire accompagnés par des spécialistes ou des assistants.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de temps et d'accompagnement pour explorer les offres dans le domaine du jeu, des loisirs et de l'activité physique et pour développer ses préférences.
- L'apprenant ou l'apprenante se montre passive face aux offres de jeu et d'activité physique et a besoin d'aide pour être volontairement active.
- L'apprenant ou l'apprenante s'ouvre à de nouvelles expériences dans le domaine du jeu, des loisirs et de l'activité physique, mais a encore ou toujours besoin d'être accompagnée par des personnes de référence pour se sentir en sécurité.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a jusqu'à présent eu que peu d'occasions de faire des expériences ludiques et motrices.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de thérapies individuelles (p. ex. psychomotricité, physiothérapie ou ergothérapie) afin de favoriser le développement de ses compétences motrices globales et fines.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement connaît les différentes offres et possibilités de soutien dans le domaine des JLP, mais a encore besoin d'un accompagnement et de conseils réguliers pour trouver des offres appropriées.
- L'environnement a besoin d'offres de conseil et de soutien axées sur la famille qui fournissent des informations sur les matériaux, les activités et les adaptations environnementales appropriés et qui renforcent la famille dans sa capacité à agir de manière autonome et compétente.
- Les offres (p. ex. groupes de jeu, clubs sportifs, écoles de musique, etc.) souhaitent s'ouvrir aux personnes en situation de handicap, mais n'ont pas encore d'expérience et ont besoin de conseils et de soutien régulier pour la mise en œuvre, par exemple en ce qui concerne les accès spécifiques (partitions en braille) ou les règles de sécurité (pour les sports avec une déficience visuelle).

- L'environnement n'offre guère de possibilités d'activité physique et d'expériences motrices pour les apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle ou un multihandicap.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante n'a eu jusqu'à présent que peu d'expérience et d'occasions dans le domaine des activités ludiques et motrices, par exemple en raison d'un manque d'accès ou d'une appréhension. Cela peut se traduire par un refus permanent de nouvelles expériences ludiques ou motrices et par un comportement ludique et moteur unilatéral. Ces indicateurs doivent être considérés de manière différenciée, car un comportement de jeu unilatéral ou répétitif ne constitue pas toujours un problème !
- En raison de son multihandicap, l'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien particulier pour trouver et percevoir les offres JLP.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de temps et d'un accompagnement intensif (p. ex. par un assistant) de la part de personnes de référence pour explorer de nouvelles expériences et possibilités.
- L'apprenant ou l'apprenante n'est pas encore naturellement intégré par ses camarades dans les activités ludiques et de loisirs et a besoin d'un soutien ciblé pour être perçu comme un partenaire de jeu et être activement intégré dans les jeux de groupe.
- L'apprenant ou l'apprenante a besoin de plusieurs types de thérapie (p. ex. psychomotricité, physiothérapie ou ergothérapie) pour favoriser le développement de ses compétences motrices globales et fines.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement ne connaît pas encore ou peu les offres et les possibilités de soutien dans le domaine des JLP.

- L'environnement (familial) a besoin d'aide pour mettre en place des possibilités spécifiques de jeu et d'expression à la maison, par exemple des offres musicales, artistiques ou créatives ainsi que des activités physiques pour les enfants et les jeunes en situation de handicap.
- L'environnement a tendance à être surprotecteur, ce qui peut nuire au développement et à l'acquisition de compétences dans le domaine des JLP. Il en résulte un besoin accru de conseil.
- L'environnement (p. ex. les groupes de jeu, les clubs sportifs, les écoles de musique, etc.) a besoin de sensibilisation, de conseils et de soutien pour s'ouvrir aux personnes en situation de handicap et leur permettre d'accéder à ces activités.

11 Indicateurs pour la Planification professionnelle et de vie (PPV)

Pas (encore) de besoin

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante montre une conscience claire de ses forces et de ses faiblesses, y compris en ce qui concerne sa propre déficience visuelle.
- L'apprenant ou l'apprenante montre des idées réalistes concernant ses projets professionnels et personnels en tenant compte de sa déficience visuelle.
- Ce domaine n'est pas encore pertinent pour son âge ou certains aspects, tels que la réflexion sur ses forces et ses faiblesses, y compris en ce qui concerne sa déficience visuelle ou ses handicaps, sont abordés dans le cadre de différents cours.
- Des solutions de transition dans le domaine de la PPV ont déjà été trouvées et les transitions se sont déroulées avec succès.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'entourage de l'apprenant ou l'apprenante dispose d'une expérience dans le domaine de la formation professionnelle dans un contexte de déficience visuelle et n'a plus besoin du soutien de spécialistes.
- L'entourage entretient des relations avec les centres de formation et les employeurs potentiels, dispose d'un réseau qu'il développe en permanence et s'engage en faveur des apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle dans le domaine de la formation professionnelle.
- Les cours d'orientation professionnelle abordent la situation particulière des personnes malvoyantes et un coaching spécifique est proposé, qui traite également des thèmes du conseil AI, de l'assistance et de la compensation des désavantages.

Besoin de base

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante identifie ses forces et ses faiblesses, y compris en rapport avec sa propre déficience visuelle, et continue à les explorer.
- L'apprenant ou l'apprenante développe des idées concrètes sur ses aspirations professionnelles en tenant compte de sa déficience visuelle.
- L'apprenant ou l'apprenante a déjà pu découvrir certains métiers et continue à acquérir de l'expérience dans ce domaine (par exemple grâce à des stages).
- L'apprenant ou l'apprenante a des idées sur la vie après l'école et a déjà pu les tester en partie (p. ex. en vivant à l'essai dans des colocations ou autres), il/elle continue d'acquérir de nouvelles expériences.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'entourage dispose d'une expérience dans le domaine de la formation professionnelle et a besoin de conseils et de soutien en matière de déficience visuelle.
- L'environnement établit des coopérations avec des centres de formation et des employeurs potentiels, développe un réseau et dispose de premiers partenaires de coopération fixes.
- L'enseignant ou l'enseignante responsable de la formation professionnelle initiale dispose d'une première expérience dans le domaine de la déficience visuelle et a encore besoin de conseils et de soutien.
- Des conseils sont prodigués sur les offres après la scolarité obligatoire, sur les offres de transition scolaires et non scolaires (p. ex. année de préparation professionnelle, APP), sur les exigences d'une formation professionnelle initiale donnant lieu à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), un certificat fédéral de capacité (CFC) ou une formation pratique (FPra).
- Les employeurs potentiels ou les centres de formation ont pu acquérir une première expérience avec des apprenants et apprenantes en situation de handicap et ont besoin d'un soutien et de conseils supplémentaires.

Besoin élargi

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante est encore en train de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et doit encore les évaluer par rapport à ses aspirations professionnelles.
- L'apprenant ou l'apprenante a déjà pu découvrir quelques métiers et en sélectionner ou en exclure certains, il a besoin d'autres offres pour affiner ses aspirations professionnelles.
- L'apprenant ou l'apprenante a une idée approximative de la vie après l'école et des aspirations qui y sont liées, il a besoin de plus

d'informations et de possibilités d'expérimentation pour pouvoir prendre des décisions éclairées.

- L'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien accru pour prendre contact avec l'AI, pour les premiers entretiens et pour le coaching professionnel.
- L'apprenant ou l'apprenante est en phase d'orientation professionnelle et peut aspirer à une formation pratique (FPra), mais a besoin d'un accompagnement intensif pour réussir sa transition vers le monde du travail.
- L'apprenant ou l'apprenante en situation de multihandicap rejoindra une institution pour adultes au cours des deux ou trois prochaines années. Des visites de découverte et des entretiens sur les projets d'avenir doivent être organisés.

Indicateurs liés à l'environnement

- L'entourage (p. ex. les parents) a besoin de conseils et de soutien régulier en matière de PPV et de déficience visuelle, et dispose de connaissances partielles.
- L'entourage ou l'établissement d'enseignement a pu conclure de premières coopérations et commencer à mettre en place un réseau, par exemple avec des centres de conseil pour adultes avec une déficience visuelle.
- Un enseignant ou un conseiller spécialisé dans le domaine de la formation professionnelle initiale est disponible, mais doit encore acquérir des connaissances spécialisées et de l'expérience en matière de formation professionnelle initiale et de déficience visuelle.
- L'environnement dispose actuellement de connaissances limitées sur des thèmes tels que la compensation des désavantages, l'assistance et l'aménagement d'un lieu de travail ou de formation adapté et a besoin d'informations et de conseils ciblés pour soutenir la participation professionnelle des apprenants ou l'apprenantes.
- Les employeurs ou les centres de formation potentiels ont été sensibilisés et doivent être étroitement accompagnés et conseillés lors de leurs premières expériences d'emploi ou de formation d'apprenants et apprenantes avec une déficience visuelle.

Besoin intensif

Indicateurs liés à la personne apprenante

- L'apprenant ou l'apprenante ne montre encore aucune conscience de ses propres forces et faiblesses (par exemple, orientation vers les déficits) ou une conscience irréaliste.
- L'apprenant ou l'apprenante est au début de son orientation professionnelle et a besoin de beaucoup de temps et d'offres pour explorer les métiers et formuler ses souhaits professionnels.
- L'apprenant ou l'apprenante n'a encore aucune idée de ce que sera sa vie après l'école ou n'a pas encore eu l'occasion d'y réfléchir.
- En raison d'un trouble d'apprentissage et/ou d'un besoin accru de soutien dans plusieurs domaines de formation du PEDV, l'apprenant ou l'apprenante a un accès limité au marché du travail général et a besoin d'un accompagnement ciblé pour développer des options de formation ou d'emploi adaptées.
- L'apprenant ou l'apprenante a peu ou pas de chances de trouver un emploi sur le marché du travail primaire et une solution individuelle doit être trouvée pour son logement et son emploi.
- Une transition est imminente et l'apprenant ou l'apprenante a besoin d'un soutien intensif (p. ex. recherche d'un apprentissage s'il/elle a déjà un projet professionnel, recherche d'un logement, etc.).

Indicateurs liés à l'environnement

- L'environnement montre peu ou pas d'expérience ou de connaissances dans le domaine de la formation professionnelle et de la déficience visuelle, et a besoin de conseils et d'un soutien intensif pour accompagner les apprenants.
- Il n'existe pas encore de réseau d'orientation professionnelle.
- Il n'y a pas de formateur ou de conseiller spécialisé dans le domaine de la formation professionnelle, ou la personne n'a pas encore de connaissances dans ce domaine et en matière de déficience visuelle.

- Les employeurs ou centres de formation potentiels ne sont pas encore sensibilisés et manifestent une certaine réticence, voire un rejet, et doivent bénéficier d'un conseil et d'un accompagnement intensifs.
- L'environnement ne dispose d'aucune connaissance en matière de compensation des désavantages, d'assistance et d'aménagement d'un lieu de travail ou de formation adapté.

Partie IV : Informations complémentaires

254 Bibliographie

260 Annexe



Bibliographie

Allman, C. B., & Lewis, S. (Eds.). (2014). **ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments**. AFB Press.

Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" – ONLUS. (2015). **Codice Braille Italiano**. Biblioteca Italiana per i Ciechi.
www.bibliotecaciechi.it/wp-content/uploads/2022/03/Codice_Braille.pdf

Braille français uniformisé (CBFU). (2008). **Code braille français uniformisé pour la transcription des textes imprimés** (2e éd.).

Brailleschriftkomitee der deutschsprachigen Länder (BSKDL). (2018). **Das System der deutschen Brailleschrift: Nach den Beschlüssen vom 14. November 2015 in Frankfurt a. M.** www.bskdl.org

Brambring, M. (2005). Divergente Entwicklung blinder und sehender Kinder in vier Entwicklungsbereichen. **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie**, 37(4), 173–183.
doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.173

CAST. (2024). **Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0**. CAST.

CDIP. (2011). **Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation : standards nationaux de formation**. (Approuvés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011).

CDIP. (2007, 25 octobre). **Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée)**.

CDIP. (2023). **Règlement concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation pédagogie spécialisée scolaire)**. edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf

Degenhardt, S. & VBS (2011/2016). Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Standards - Spezifisches Curriculum, 2011/2012. In: Degenhardt, S., Gewinn, W., Schütt, M.-L. (éds.), **Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und berufliche Rehabilitation** (pp. 124-142). Books on Demand.

Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft (DOG) & Berufsverband der Augenärzte Deutschlands (BVA). (2011). **Leitlinie Nr. 7: Versorgung von Sehbehinderten und Blinden**. dog.org/fuer-aerzte/leitlinien-stellungnahmen-empfehlungen/versorgungsmedizin/leitlinien-versorgungsmedizin/versorgung-von-sehbehinderten-und-blinden

Deutsche UNESCO-Kommission. (2019). **Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Empfehlung des Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission**. www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/empfehlungen-programm-zur-foerderung-der-inklusive-bildung/

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2025). **Conception universelle de l'apprentissage (CUA)**. www.szh.ch/fr/themes/conception-universelle-de-l-apprentissage

Goodman, S., Evans, C., & Loftin, M. (2011). APH — **Full Position Paper: Intelligence Testing of Individuals Who Are Blind or Visually Impaired**. sites.aph.org/accessible-tests/position-papers/intelligence-testing/full/

Grote, A., & Thiele, H. (2014). **Rehabilitation** (K. Reiber, J. Dieterich, M. Hasler, & U. Höhmann, éds. ; première édition). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-025006-2

Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. **RE:view**, 28, 25–32.

Heyl, V. (2021). **Diagnostik in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik**. In **Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (première édition). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & James, L. (2023). Development of a new curriculum framework for children and young people with vision impairment: A United Kingdom consultation using the Delphi approach. **British Journal of Visual Impairment**, **42** (1), 3-19. doi.org/10.1177/02646196231157168

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., James, B., L., G., T., Chattaway, Cobb, R. K., Raisanen, S., & Sutherland, J., C., Taylor. (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.

Hofer, U. (2017). Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für das Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (Hrsg.), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2^e édition révisée, pp. 17–83). Kohlhammer.

Hofer, U., Heyl, V., & Lang, M. (2019). Erfassung von Intelligenz- und Entwicklungsfunktionen blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. **blind-sehbehindert**, **139**(1), 27–38.

Kronenberg, B. (2021). **Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du monitoring de l'éducation**. Berne: SEFRI et CDIP.

Lang, M. (2017a). Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Dans : M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (éds.); **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2^e édition révisée, pp. 174–227). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-032362-9

Lang, M. (2017b). Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. Dans : M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (éds.), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2^e édition révisée, pp. 228–275). Kohlhammer.

Lang, M., & Heyl, V. (2021). **Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (première édition). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Lütolf, M., Venetz, M., & Koch, C. (2018). Aufgabenfelder, Arbeitstätigkeiten und Qualität des Erlebens im beruflichen Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung. **Frühförderung interdisziplinär**, 37(2), 73 – 83.

McLinden, M., Douglas, G., Hewett, R., Cobb, R., Keil, S., Lynch, P., Roe, J., & Thistlethwaite, J. S. (2023). **Promoting equitable access to education for children and young people with vision impairment: A route-map for a balanced curriculum**. Taylor & Francis Group.

Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. **Educational Technology Research and Development**, 55(5), 521–525.
doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

NatSIP. (2017). **Eligibility Framework for Scoring Support Levels**. NatSIP.

Organisation des Nations Unies. (2014). **Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées**.
www.ebgb.admin.ch/fr/convention-de-lonu-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2005). **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**.

www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2022). **Classification internationale des maladies (CIM-11)**. icd.who.int/fr/

Orthmann Bless, D., & Bless, G. (2023). Fachbeitrag: Schulpflichtige Kinder mit Sehbehinderung in der Schweiz: Population und Versorgungssituation. **Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete**, **92(2)**, 144–158. doi.org/10.2378/vhn2023.art15d

Petermann, F., & Petermann, U. (2018). **Lernen: Grundlagen und Anwendungen** (2^e édition révisée). Hogrefe. doi.org/10.1026/02910-000

Sarimski, K. (2017). Grundgedanken und Ergebnisse der familienorientierten Frühförderung. Dans : V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (éds.), **Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung**. (pp. 191–201). Lübeck : Schmidt-Römhild.

Sarimski, K., Hintermair, M., & Lang, M. (2021). **Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung**. (2^e édition révisée). Munich : Ernst Reinhardt.

Sarimski, K., & Lang, M. (2020). **Frühförderung blinder Kinder: Grundlagen für die Arbeit mit blinden Kindern und ihren Familien** (première édition, vol. 1). Würzburg : Edition Bentheim.

Texas School for the Blind and Visually Impaired. (2013). **Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT)**. www.tsbvi.edu/statewide-resources/professional-development/vissit

Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostikförderkreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. **Zeitschrift für Heilpädagogik**, **75(7)**, 303-311. doi.org/10.5281/zenodo.13740620

Weber, P., John, R., Konrad, K., Livonius, B., Lorenz, B., Ruple, B., Stock-Mühl-
nickel, S., Karch, D., & Schroeder, A. (2018). Visuelle Wahrnehmungsstörun-
gen: Zusammenfassung der Sk2-Leitlinie AWMF-Registernummer 022/020.
Monatsschrift Kinderheilkunde, **166**(5), 437–444.

Wember, F., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Un-
terricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal De-
sign for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (éds.), **DoProfil – Das Dort-
munder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung**.
Waxmann.

Wittich, W., & Dumassais, S. (2025). The WHO ICF comprehensive Core Set
for deafblindness: A narrative overview of the development process. **Bri-
tish Journal of Visual Impairment**. doi.org/10.1177/02646196251320351

Zihl, J., Mendius, K., Schuett, S., & Priglinger, S. (2012). **Sehstörungen bei
Kindern: Visuoperzeptive und visuokognitive Störungen bei Kindern mit
CVI**. Springer. doi.org/10.1007/978-3-7091-0783-6

Annexe

Vous trouvez l'annexe qui compile des publications sur le thème de la déficience visuelle, des ressources matérielles ainsi que des adresses pertinentes sous www.ucba.ch/pedv. L'annexe est un document distinct afin de pouvoir être complétée et mise à jour régulièrement.

Si vous constatez des compléments nécessaires, des mises à jour ou des erreurs – comme par exemple des liens obsolètes – nous vous serions reconnaissants de nous en informer par e-mail à l'équipe d'auteurs.

PEDV Programme élargi
pour enfants et adolescents
avec déficience visuelle



UCBAVEUGLES
Union centrale suisse pour
le bien des aveugles

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik