The Educator

Activité physique : Orientation et mobilité, Sports et Loisirs

Volume 40 – Numéro 1 – janvier 2026



A Publication of

ICEVI
INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT

International Partners

ONCE

OVERBROOK SCHOOL FOR THE BLIND

CLOVERNOOK
CENTER FOR THE BLIND & VISUALLY IMPAIRED

RNIB
See differently

The Educator Volume 40, Numéro 1, janvier 2026

Copyright © 2025 Conseil international pour l'éducation des personnes malvoyantes

Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.



Vous êtes libre de :

1. **Partager** — copier et redistribuer le matériel dans n'importe quel support ou format
2. **Adapter** — remixer, transformer et développer le matériau
3. Le licencié ne peut pas révoquer ces libertés tant que vous respectez les conditions de la licence.

Selon les termes suivants :

1. **Attribution** — Vous devez donner le crédit approprié, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de manière raisonnable, mais pas d'une manière qui suggère que le licenciant vous approuve ou approuve votre usage.
2. **Non commercial** — Vous ne pouvez pas utiliser ce matériel à des fins commerciales.
3. **Aucune restriction supplémentaire** — Vous ne pouvez pas appliquer de termes juridiques ou de mesures technologiques qui restreignent légalement les autres de faire tout ce que la licence permet.

Pour consulter une copie de cette licence, rendez-vous https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/.

Publié par le Conseil international pour les personnes malvoyantes

Email : publications@ICEVI.org ; Adresse web : https://icevi.org/

Pour toute communication avec les auteurs de ce numéro, veuillez envoyer un e-mail *à la rédactrice* en chef, Dr Frances Gentle, au publications@ICEVI.org

Image sur la couverture : Cora, marchant avec assurance avec sa longue canne, menant sa famille dans une aventure. Photo avec la permission de la mère de Cora et de Portner's Neck Elementary, écoles du comté de New Hanover, Caroline du Nord, États-Unis.

Conseil exécutif d'ICEVI, 2025-2028

Mme Susan LaVenture – Présidente

M. Akhil Paul – Vice-président

Dr Frances Gentle – Présidente sortante immédiate

Dr Praveena Sukhraj-Ely – Trésorière

Mme Ana Peláez – ONCE (Organisation nationale espagnole des aveugles)

M. Todd Reeves – École Overbrook pour aveugles

M. Craig Brown – Institut national royal des aveugles (RNIB)

M. Samuel Foulkes – Centre Clovernook pour les aveugles

M. Hubert Perfler – Union mondiale des aveugles

M. Komivi Ayassou – Président, ICEVI Afrique

M. Silatul Rahim Bin Dahman – Président, ICEVI Asie de l'Est

Dr Judit Gombas – ICEVI Europe

Mme Gladys Viviana Correa – Présidente, ICEVI Amérique latine

Dr Michael Bina – Président, ICEVI Amérique du Nord et Caraïbes

À confirmer – Président, ICEVI Pacific

Dr Birendra Raj Pokharel – Président, ICEVI Asie de l'Ouest

Membres partenaires internationaux

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, Espagne) - www.once.es

École Overbrook pour aveugles (États-Unis) - www.obs.org

Institut national royal des aveugles (RNIB) - www.rnib.org.uk

Centre Clovernook pour les aveugles et malvoyants - https://clovernook.org/

Membres organisationnels

Table ronde sur l'accès à l'information pour les personnes ayant un handicap de l'écriture www.printdisability.org

Association de protection des aveugles de Trinité-et-Tobago - https://ttbwa.com/

Partenaires du réseau

Union Mondiale des Aveugles - https://wbu.ngo/

Le Consortium DAISY - https://daisy.org/

Consortium des livres accessibles de l'OMPI - https://www.accessiblebooksconsortium.org/en/

Sommaire

The Educator Volume 40, Numéro 1, janvier 2026 2
Conseil exécutif d'ICEVI, 2025-2028 3
Membres partenaires internationaux 3
Membres organisationnels 3
Partenaires du réseau 3
À propos d'ICEVI et de The Educator 6
Message du président 7
Message de la rédaction 10
Préface - Avancer vers la possibilité 11
Lauren J. Lieberman, Ph.D. 11
Développer la capacité : un projet collaboratif entre l'Association de protection des aveugles de Trinité-et-Tobago et la région nord-caraïbes de l'ICEVI - Cours de mise à niveau sur l'orientation et la mobilité 12
Michael J. Bina, EdD 12
Perspectives sur la fourniture d'instructions à l'orientation et à la mobilité 15
Chris Tabb 15
Covid et mobilité des personnes aveuglaires ou malvoyantes 18
Dr Bhushan Punani 18
Randonnées inclusives pour adultes et jeunes 22
Dario Sorgato et Luca Gianotti 22
Comment les élèves malvoyants ont redéfini l'aventure et la capacité : le courage sur le sentier 26
Dr Vimal Kumar Dengla 26
Sports et loisirs pour la cécité 29
Yaw Ofori-Debra 29
Santé et bien-être complets grâce à l'équipe Sport et Loisirs, Matawhānui hauora me te orange na roto i te tīma Hākinakina me te Rēhia 30
Mark McLaughlin 30
Remettre en cause l'ableisme et défendre l'inclusion : une nouvelle ère pour l'éducation physique des malvoyants en Nouvelle-Zélande 32
Stuart Sloman 32
Sportproeftuinen : Construire des voies inclusives vers la participation sportive aux Pays-Bas 33
Peter van Bleijswijk 33
Laura — Défis et Déceptions 38
Angelette Akkermans 38
Qui suis-je? Le sport et l'identité du handicapé dans un ton personnel 40
Maria Rita Hoffmann, Ph. D. 40
Musique pour le sport, sport pour la musique — Réflexions sur un esprit sain et un corps sain 45
Maria Magdolna Flamich, Ph. D. 45

Campagne conjointe ICEVI-WBU pour la littératie en braille – Plus de braille : plus d'autonomisation 49
Reconnaissance de nos sponsors de campagne 49
Plus de braille : plus d'autonomisation — Reprendre la culture du braille dans l'éducation 50
Frances Gentle AO, PhD, DLitt 50
Alphabétisation en braille dans l'éducation et l'emploi 55
Amina Boukhedimi, HumanWare 55

Recherche 58
Introduction de la condition physique des élèves ayant une déficience visuelle en Hongrie basée sur les résultats de la mesure NETFIT® pour l'année scolaire 2023/2024 58
Katalin Kälbli[1,2], Mónika Kaj[1], Tamás Csányi[1,3], Alexandra Cselkó[1,4], Judit Gombás2 58
Viens jouer... Explorer l'expérience de l'aire de jeux pour les personnes aveuglées et malvoyantes. 72
Silveira, S., Tait, K., Holloway, L., Anderson, L., Loke, L., Butler, M., & Reinhardt, D. 72
L'impression 3D comme outil pour soutenir l'orientation et la mobilité des personnes aveugles ou malvoyantes 85
Sonali Marathe et Leona Holloway 85

Actualités et idées du monde entier 90
Comment le déficit de données exclut les personnes handicapées 90
Zaheer Ally BA, BCOM Hons, MBA, ... 90
L'évolution des droits des personnes handicapées et la défense fondée sur les droits 94
Charles Mossop B.A., M.A., Hon, D.Litt. 94

Invitation à contribuer aux numéros futurs 104
Thèmes et délais de soumission pour les numéros à venir 105
Directives de soumission 105
Rejoignez ICEVI : Élargissez l'accès à une éducation inclusive pour les personnes malvoyantes . 105
Pourquoi rejoindre ICEVI ? 106
Opportunités d'adhésion 106
Collaborez avec nous 106
Coordonnées 106

À propos d'ICEVI et de The Educator

Le Conseil international pour l'éducation des personnes ayant une déficience visuelle (ICEVI) est un réseau mondial d'adhésion à but non lucratif engagé à promouvoir une éducation inclusive, équitable et de haute qualité pour les personnes ayant une déficience visuelle, y compris celles ayant une faible vision, la cécité, la surdaccécité et des handicaps multiples ou supplémentaires.

Depuis 1952, l'ICEVI est un leader dans la mobilisation des parties prenantes du monde entier, la promotion de la collaboration et la promotion de changements significatifs dans le domaine de la déficience visuelle.

La publication phare de l'ICEVI, *The Educator*, est une plateforme clé pour partager des connaissances, des recherches et des avancées dans l'éducation des personnes malvoyantes. Publié deux fois par an, *The Educator* est disponible en téléchargement sur le site web de l'ICEVI : https://icevi.org/.

Remerciements

ICEVI reconnaît les contributions de la rédaction et du comité éditorial :

Dr Frances Gentle (Éditrice)

Mme Susan LaVenture

Dr Judit Gombás

Mme Sonali Marathe

Monsieur Zaheer Ally

Avertissement

Cette publication présente des contributions de personnes du monde entier, partageant leurs idées, expériences et pratiques. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position d'ICEVI. Les références à des produits, services, organisations ou individus sont fournies à titre informatif et non des approbations. Les lecteurs doivent faire preuve de leur propre jugement lorsqu'ils appliquent ces informations.

Message du président



Cher lecteur,

Chaleureuses salutations du Conseil international pour l'éducation des personnes malvoyantes (ICEVI). ICEVI s'engage à renforcer les efforts pour garantir que les enfants et adultes aveugles, sourds-aveugles ou ayant une faible vision ou des handicaps supplémentaires puissent accéder à une éducation de qualité et inclusive.

ICEVI et l'Union mondiale des aveugles (WBU) dirigent une campagne mondiale coordonnée pour la littératie en braille intitulée *Plus de braille, plus d'*autonomisation. Dans de nombreux pays, les enfants et adultes aveugles ou sourd-aveugles n'ont pas la possibilité d'apprendre le braille à l'école ni même d'y aller. Les adultes n'ont pas accès aux supports en braille, et les éducateurs ne reçoivent souvent pas la formation ou les ressources nécessaires pour soutenir la littératie en braille. La campagne a été officiellement lancée le 4 janvier 2026, à l'occasion de l'anniversaire de Louis Braille, et est dirigée par les coprésidentes Dr Frances Gentle, ancienne présidente de l'ICEVI, et S.K. Rungta, président de l'UMB. Il s'agit d'un partenariat multipartite à l'échelle mondiale et de tous secteurs. Nous avons sollicité le soutien d'organisations internationales et régionales de pays en développement et développés. La campagne s'appuie également sur la collaboration avec des contributeurs essentiels issus de la communauté, des éducateurs, des chercheurs, des familles et des adultes aveugles utilisateurs de braille, contribuant ainsi à façonner la campagne grâce à leurs connaissances, leur leadership et leur expérience vécue.

Au cours des derniers mois, ICEVI a activement contribué à des forums mondiaux clés. Cela inclut le Sommet mondial sur la cécité et l'Assemblée générale de l'Union mondiale des aveugles à São Paulo, Brésil (1-5 septembre 2025). ICEVI a participé au Women's Forum, annonçant le numéro de juillet 2025 de The Educator avec pour thème *La Fille*. Chacun des directeurs principaux de l'ICEVI a fait des présentations tout au long du programme du Sommet mondial sur la cécité, partageant son expertise sur l'éducation inclusive, l'accessibilité, l'alphabétisation, le développement régional et la surdcécité. Le lancement en douceur de la campagne conjointe ICEVI-WBU Global Braille Literacy a été présenté par les anciennes présidentes de l'ICEVI et de l'UMB, Gertrude Oforiwa Fefoame et Martine Able Williamson, lors de la session générale. De plus, lors du stand officiel de la campagne en braille, tenu par les principaux responsables de l'ICEVI, Gladys Correa, présidente de l'ICEVI Amérique latine, et Birendra Raj Pokharel, président de la région d'Asie de l'Ouest d'ICEVI, ont assisté à l'enregistrement vidéo de 35 délégués qui ont exprimé leurs réflexions sur l'importance de la littératie en braille pour eux. Ces témoignages sont partagés dans le cadre de notre campagne de littératie en braille à travers le monde !

D'autres forums clés auxquels des représentants d'ICEVI ont contribué figurent la conférence de leadership de l'American Foundation for the Blind (AFB) à Washington,

DC (novembre 2025), où ICEVI était représentée par Susan LaVenture, et la réunion du conseil exécutif du Consortium des livres accessibles (ABC), tenue à Genève en novembre 2025, où ICEVI était représentée par la Dre Praveena Sukhraj-Ely.

Le conseil exécutif de l'ICEVI s'est réuni virtuellement le 9 décembre 2025 pour mener des activités de fin d'année. Des changements de gouvernance ont été apportés suite à la démission de Gertrude Oforiwa Fefoame en tant que présidente. Conformément à la Constitution de l'ICEVI, le Premier Vice-Président assume le rôle de Président dans de telles circonstances. Comme j'occupe le poste de vice-président, le conseil exécutif a officiellement reconnu ma nomination à ce poste. Nous tenons tous profondément à « Getty » et sommes reconnaissants pour son leadership fort et compatissant. Nous avons hâte de continuer à collaborer avec elle.

Le Consortium Daisy et l'ICEVI ont une longue histoire de collaboration en créant et en co-dirigeant l'« Initiative Apprentissage Visuel par la Technologie ». Les deux organisations ont pris la décision consciente de renouveler ensemble notre partenariat en signant un protocole d'accord pour développer davantage notre travail et élargir notre portée pour soutenir les pays et les régions.

ICEVI est une organisation non gouvernementale bénéficiant d'un statut consultatif auprès du Conseil économique et social (ECOSOC) des Nations Unies (ONU). En tant que président de l'ICEVI, j'ai représenté l'ICEVI au Forum de partenariat ECOSOC 2026 sous le thème « Actions transformatrices, équitables, innovantes et coordonnées pour l'Agenda 2030 pour le développement durable et ses Objectifs de développement durable pour un avenir durable pour tous ». Le Forum s'est tenu au siège des Nations Unies, à New York (27 janvier 2026).

Un autre grand accomplissement pour ICEVI est le lancement de notre site web nouvellement conçu, icevi.org, en 2025. Le site web est actuellement sous la direction et la supervision d'Akhil Paul, vice-président d'ICEVI, et sert de plateforme accessible, interactive et informative pour nos membres et partenaires.

Ce numéro de The Educator se concentre sur l'activité physique, l'orientation et la mobilité, le sport et les loisirs. Les lecteurs bénéficient des nombreuses perspectives des parents et familles d'enfants et jeunes aveugles, des adultes aveugles qui sont mentors, ainsi que des éducateurs et chercheurs dévoués. Je remercie tous les contributeurs pour vos contributions éclairantes. Nous vous encourageons à partager largement cette problématique afin de sensibiliser au fait que les enfants et les adultes aveugles peuvent et participent effectivement à des activités physiques pour la santé, le plaisir et la réussite, renforçant ainsi leur autonomie.

Cordialement,
Mme Susan LaVenture
Président

Message de la rédaction

L'activité physique, l'orientation et la mobilité, le sport et les loisirs sont souvent abordés en termes de développement des compétences, d'accès, de sécurité et de participation. Dans ce numéro de *The Educator*, nous sommes invités à aller au-delà de la technique et de la programmation vers quelque chose de plus profond : le rôle que joue le mouvement dans l'identité, l'indépendance, la confiance, le bien-être et la joie des enfants, des jeunes et des adultes aveugles ou malvoyants.

L'image sur notre couverture le capture magnifiquement. Il montre Cora, une fillette de six ans confiante et déterminée, menant sa famille le long d'un chemin sinueux vers un étang dans un nouveau parc. Guidée par le son, la mémoire et l'habileté — et accompagnée de sa canne rose, Glinda (la Bonne Sorcière) — Cora avance avec détermination et concentration. Comme le décrit sa mère, Brittany, sa tête est haute, sa canne balaie rythmiquement à chaque pas, et elle navigue dans les courbes et les changements de terrain avec assurance. Ce moment reflète des compétences d'orientation et de mobilité pratiquées avec son instructrice et désormais appliquées de manière significative dans un cadre réel.

L'histoire de Cora nous rappelle que l'orientation et la mobilité ne sont pas des fins en soi, mais des facilitateurs — d'exploration, de participation, de leadership et de jeu spontané. De la conduite assurée de sa famille sur le chemin à la tournée immédiate vers l'escalade d'un arbre avec son frère, Cora incarne ce qui est possible lorsque les enfants sont soutenus pour développer de solides compétences mobiles et la confiance nécessaire pour les utiliser. Le nom donné à sa canne et le sentiment de sécurité qu'elle procure témoignent des dimensions émotionnelles et techniques de la mobilité.

Les articles de ce numéro font écho à ces thèmes à travers des contextes et des étapes de vie divers. Les contributeurs explorent l'orientation et l'enseignement de la mobilité, l'éducation physique inclusive, l'aventure en plein air, le sport, les loisirs, la santé et le bien-être — des initiatives locales aux programmes nationaux et aux collaborations internationales. Ensemble, ils remettent en question les récits basés sur le déficit et les hypothèses validistes, et mettent plutôt en avant la force, l'autonomie, la créativité et les possibilités. Qu'il s'agisse d'examiner les randonnées inclusives, le sport contre la cécité, la conception des aires de jeux ou les intersections entre identité et activité physique, les auteurs renforcent un message commun : le mouvement compte, et l'accès équitable au mouvement est fondamental.

En tant que rédacteur en chef, j'adresse mes sincères remerciements aux auteurs qui ont apporté leur expertise, leurs recherches et leurs réflexions à ce numéro, ainsi qu'aux membres du Comité des publications pour leurs conseils, leur examen attentif et leur engagement continu envers la qualité et l'intégrité de *The Educator*. J'espère que, comme Cora qui avance avec assurance vers sa prochaine aventure, ce numéro encourage les éducateurs, les familles, les décideurs politiques et les praticiens à

continuer de construire des environnements où les personnes aveugles ou malvoyantes peuvent se déplacer dans le monde avec confiance, sécurité et joie.

Cordialement,

Frances Gentle AO, PhD, DLitt

Préface - Avancer vers la possibilité

Lauren J. Lieberman, Ph.D.

L'activité physique est plus que le mouvement — c'est l'élan. C'est le rythme de l'indépendance, le pouls de la participation, et l'étincelle de la découverte. Pour les apprenants malvoyants, l'activité physique ouvre des portes à l'autonomie, à la confiance en soi et à la connexion. Que ce soit par l'orientation et l'entraînement à la mobilité, le jeu récréatif, l'éducation physique ou le sport compétitif, le mouvement devient un moyen d'apprentissage, d'expression et d'autonomisation.

Le numéro de janvier 2026 de *The Educator* est consacré à l'exploration du pouvoir transformateur de l'activité physique à travers ses multiples dimensions. Sous le thème « Activité physique : orientation et mobilité, sports et loisirs », nous mettons en avant des éducateurs, chercheurs, praticiens, familles et individus ayant une expérience vécue qui ont partagé leurs idées et innovations. Ce numéro mettra en lumière la manière dont la pratique, la politique et la technologie transforment l'accès au mouvement — et comment cet accès remodele des vies.

Élargir la définition de l'activité physique

L'activité physique des apprenants malvoyants ne se limite pas aux gymnases ou aux terrains de sport. Tout commence par l'orientation et la mobilité — les compétences fondamentales qui permettent une navigation sûre et confiante dans l'espace. Cela s'étend aux activités récréatives qui favorisent l'engagement social et la joie. Elle s'étend au domaine du sport compétitif, où les athlètes remettent en question les limites et redéfinissent l'excellence. Elle s'étend aux loisirs où les personnes malvoyantes se détendent, profitent et vivent la nature.

Cette question vise à honorer cet ensemble du spectre. Nous reconnaissons que l'activité physique n'est pas un luxe mais un droit — et que des opportunités inclusives doivent être intégrées dans chaque cadre éducatif et communautaire. De la petite enfance à l'âge adulte, le mouvement est une composante essentielle du développement, de l'identité et du bien-être.

Pourquoi cela compte maintenant

À mesure que la technologie évolue et que les pratiques inclusives prennent de l'ampleur, nous sommes à un moment charnière. Les outils pour soutenir l'activité physique sont plus avancés et accessibles que jamais. Pourtant, les obstacles persistent — des lacunes politiques à la formation limitée, des environnements inaccessibles à la

sous-représentation dans le sport. Ce numéro vise à combler ces écarts en partageant les connaissances, en amplifiant les voix et en célébrant les progrès.

Nous croyons que chaque apprenant mérite la possibilité de bouger librement, de jouer joyeusement et de concourir fièrement. À travers ce numéro, nous espérons inspirer l'action, favoriser la collaboration et valoriser le rôle de l'activité physique dans l'éducation et au-delà.

Développer la capacité : un projet collaboratif entre l'Association de protection des aveugles de Trinité-et-Tobago et la région nord-caraïbes de l'ICEVI - Cours de mise à niveau sur l'orientation et la mobilité

Michael J. Bina, EdD

Président, Région Amérique du Nord-Caraïbes d'ICEVI

En 2023, Kenneth Surratt, directeur exécutif de l'Association de protection des aveugles de Trinité-et-Tobago (TTBWA), et Lakhan Seepersad, responsable des services de la TTBWA, ont demandé l'aide de la région nord-américaine des Caraïbes d'ICEVI pour offrir un cours de remise à niveau d'une semaine sur l'orientation et la mobilité (O&M) pour les huit instructeurs du pays. M. Suratt et M. Seepersad ont estimé la nécessité de renforcer les compétences des instructeurs O&M du pays, dont la majorité étaient formés par le Caribbean Council of the Blind (CCB) en octobre 2013. Les autres ont été formés par les instructeurs de la TTBWA en utilisant les modules de formation CCB.

Les enseignants de la TTBWA s'adressent aux élèves d'âge scolaire et aux clients adultes aveugles ou malvoyants. En plus d'enseigner les compétences en O&M, les agents de bien-être, comme on les appelle, offrent également des conseils et des formations individualisées sur les compétences de vie quotidienne ainsi que sur d'autres services de réhabilitation et d'éducation. Leur objectif est d'améliorer l'accessibilité, la littératie, l'intégration et l'autonomie afin d'autonomiser leurs élèves et clients afin qu'ils atteignent leur plein potentiel.

L'atelier d'une semaine s'est tenu à San Fernando, dans les bureaux de la TTBWA, du 10 au 14 juin 2024. La formation a été dispensée par Michael Bina, qui était alors vice-président des États-Unis pour la région nord-caraïbes de l'ICEVI. L'instructeur de l'atelier a initié un contact personnalisé par email avec les huit enseignants O & M deux mois avant la formation sur place. Cela a été fait pour que les enseignants et le responsable d'atelier puissent se familiariser les uns avec les autres. Chaque enseignant devait soumettre un questionnaire d'évaluation des besoins rempli sur le niveau de formation précédent, l'expérience et les domaines de la Gestion et de la Gestion qu'il souhaitait approfondir pour améliorer ses compétences. Les instructeurs ont également été invités

à soumettre des copies désinfectées de l'évaluation O&M et des rapports d'avancement. L'un des objectifs de l'atelier était de lancer le processus de révision des formulaires d'évaluation et des protocoles d'évaluation de la TTBWA.

La formation était un mélange d'enseignement en classe et de pratique guidée pour l'application des compétences de voyage et d'orientation. Lorsqu'ils voyageaient avec la canne, les enseignants portaient soit des bandeaux pour l'ombre de sommeil, soit des occulteurs visuels qui simulaient des scotomes centraux, des pertes du champ périphérique, des erreurs de réfraction ou des troubles de la clarté visuelle. Chaque instructeur, sous bandeau de paradacteur ou sous les occlueurs visuels, était supervisé individuellement par un collègue.

Le contenu du cours comprenait 1) un examen de l'histoire de l'orientation et de la mobilité en tant que service lié à l'éducation spécialisée et à la réhabilitation ; 2) la cécité de Berthold Lowenfeld imposée aux pertes et à l'impact sur les personnes aveugles ou malvoyantes ; 3) l'O&M comme composante intégrante du Core Curriculum élargi, 4) l'importance cruciale de l'O&M dans l'éducation ou la réhabilitation d'un élève ou d'un client, respectivement ; 5) le rôle de l'enseignant et sa relation professionnelle avec les étudiants et les clients ; 6) l'importance de l'évaluation et de l'évaluation d'un étudiant ou d'un client pour déterminer les niveaux actuels de performance, les besoins et les buts et objectifs individualisés ; et 7) fixer des objectifs réalistes avec de grandes attentes.

Des compétences spécifiques en O&M ont été examinées et des opportunités de pratique guidée individualisée ont été offertes. Cela incluait des techniques de protection des guides humains, des avant-bras et de l'avant-bras, le traînement, la récupération d'objets tombés et la sollicitation d'aide. L'instruction portait sur 1) l'utilité de la canne pour la protection, la collecte d'informations et l'identification ; 2) adapter la longueur de la canne à la hauteur de l'élève ou du client ainsi qu'à son allure et sa démarche ; 3) les différents types de cannes pliantes ou solides et la composition des matériaux, c'est-à-dire l'aluminium ou la fibre de verre ; et 4) les différents types de pointes de canne à rouleaux ou pleines. Une couverture adéquate de l'arc latéral et les différentes techniques de canne, notamment le toucher à deux points, le contact constant, le toucher à trois points et la diagonale, ont été examinées avec des opportunités de pratique guidée. Pour renforcer la sécurité des piétons, la visibilité de la canne pour les conducteurs en attente de traversée et le fait de « signaler la canne » au début de la traversée ont été mises en avant. Comment traverser des parkings, monter et descendre des escaliers, utiliser des ascenseurs et des escalators, et modifier les techniques de canne dans les zones congestionnées a été abordé.

L'enseignement portait sur l'importance du développement des concepts de corps et d'orientation fondateurs, la planification des itinéraires, les systèmes d'adresses, les directions cardinales des boussoles, ainsi que l'utilisation du soleil pour déterminer les directions. Les passages à niveau aux intersections sans commandes et à panneaux stop et feux de circulation ont été examinés. Les compétences d'utilisation des sons de

circulation pour 1) s'aligner pour le passage à niveau ; 2) déterminer quand il est sûr de traverser ; et 3) des corrections pour les déviations vers ou hors de la rue parallèle ont été examinées.

Les voyages en plein air à Trinité-et-Tobago présentaient de nombreux défis sérieux du point de vue de la sécurité et de la facilité de voyage. Les zones résidentielles ont très peu, voire aucun, trottoirs. Il manque des éléments de conception universels, ce qui entraîne une incohérence généralisée dans les bordures, les trottoirs, les égouts pluviaux, ainsi qu'un placement irrégulier des poteaux de lignes électriques et des panneaux de signalisation souvent au milieu d'un trottoir. Les rues et les routes sont très étroites, et la circulation est très rapide. Les enseignants de la TTBWA ont souligné que les conducteurs de la circulation rapide sont souvent inattentifs et ne cèdent pas aux piétons, y compris ceux ayant une déficience visuelle. Ainsi, la discussion s'est concentrée sur la garantie que leurs élèves et clients utilisent des compétences de « piéton défensif » en exerçant des compétences accrues en matière de prudence pour assurer leur sécurité. L'absence de conception universelle d'un bloc à l'autre constitue un obstacle au transfert des compétences. L'incohérence d'un quartier à l'autre présente d'importants défis. Ainsi, la discussion s'est concentrée sur la nécessité d'une planification d'itinéraire individualisée et hautement adaptée, unique à chaque étudiant ou client dans sa région d'origine, son école ou son lieu de travail.

La sécurité des élèves et des clients était une priorité majeure. La discussion portait sur 1) l'examen très approfondi des rapports médicaux et ophtalmologiques ; 2) interventions de premiers secours pour les étudiants et clients atteints de diabète, d'épilepsie ou de troubles cardiovasculaires ; 3) où l'instructeur doit se trouver lors des déplacements entre étudiants et clients afin de permettre l'indépendance mais aussi d'être suffisamment proche pour intervenir ; et 4) d'autres mesures préventives, notamment la documentation approfondie de toute blessure d'un élève ou d'un client pendant une leçon et son signalement à un superviseur et à la famille selon la politique de l'association.

Un temps significatif a été alloué pour examiner les diagnostics visuels, les affections associées, le pronostic, les implications fonctionnelles, les adaptations et les aménagements. Les enseignants ont obtenu des informations grâce à la mobilité et aux tâches quotidiennes en portant des bandeaux pour dormir ou des simulateurs de déficience visuelle. Les procédures d'évaluation fonctionnelle de la vision ont été discutées. D'autres sujets sous forme de questions-réponses comprenaient le développement des compétences auditives, la localisation sonore, les cartes de lignes tactiles et en grades, ainsi que le seuil atteint pour l'arrêt des services d'exploitation et d'enginement.

Chaque enseignant a reçu un certificat d'achèvement de l'atelier lors d'une présentation officielle le dernier jour. Les certificats signés par M. Surratt et remis par M. Seepersad et Felix Cazoe, président du conseil d'administration de la TTBWA.

Une semaine après la fin de l'atelier, chaque enseignant a reçu et a reçu un formulaire d'évaluation de l'atelier.



- Première rangée à partir de gauche : Lakhan Seepersad, Kenneth Suratt, Felix Cazoe,
- Deuxième rangée à partir de gauche : Sheriza Lachmansingh, Reshma Ramlal, Shelly-Ann Serrette-Moreno
- Troisième rangée à partir de gauche : Shirley-Ann Allen, Sean Trim, Desta Silverthorn, Mike Bina, Alana Cooper, Natalie Roberts-Elder

Perspectives sur la fourniture d'instructions à l'orientation et à la mobilité

Chris Tabb

Spécialiste certifié en orientation et mobilité (COMS (C))

Je n'ai travaillé qu'aux États-Unis, et même à l'intérieur des frontières d'un seul pays, j'ai constaté d'énormes différences dans la quantité de services fournis aux personnes aveugles et malvoyantes. J'ai travaillé dans des lieux où le ratio apprenants/enseignants semblait suffisant pour répondre véritablement aux besoins de ces apprenants ; et j'ai travaillé dans des endroits où les instructeurs sont si peu nombreux que les jeunes passent littéralement des années, voire toute leur scolarité, sans service direct d'un spécialiste de l'orientation et de la mobilité. Tout cela se produit aux États-Unis d'Amérique. Je crois que nous espérons tous que nos apprenants recevront une formation suffisante afin de pouvoir saisir les opportunités de vie qui les intéressent et qui les passionnent. Je crois que nous voulons tous que nos apprenants soient entourés d'une famille et d'une communauté qui comprennent leurs besoins uniques et qui sont encouragés et soutenus dans le développement de leur indépendance et de

l'interdépendance tout au long de leur vie, surtout à l'âge adulte, afin qu'ils puissent être aussi capables, compétents et confiants que possible.

Actuellement, il existe des endroits où les parents ont peur de défendre des services par crainte de ce que leur communauté penserait si le financement doit être détourné d'activités comme l'athlétisme pour fournir des services d'éducation spécialisée. Certaines familles craignent des représailles envers leurs proches ou leur famille élargie qui pourrait travailler dans des établissements d'enseignement public s'ils réclament des services d'éducation spécialisée fournis par des personnes formées dans les domaines de la cécité et de la perte de vision.

Que pouvons-nous faire dans ces circonstances ? Comment pouvons-nous provoquer le changement nécessaire ? Nous devons d'abord être prêts à admettre que nous échouons envers ces jeunes. Quand nous pouvons y parvenir, nous sommes prêts à commencer à chercher des solutions. Si nous persistons à accuser les autres, à reporter jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge adulte et soient prêts pour une rééducation professionnelle, etc., nous avons manqué des opportunités d'apprentissage cruciales. Ceux qui souffrent sont les apprenants et leurs familles. Nous avons aussi mis la famille et l'apprenant sur la voie de sentir que c'est ainsi que cela doit être, et que leur enfant sera toujours dépendant. Ce n'est tout simplement pas le cas. En général, il y a d'autres personnes aveugles ou malvoyantes dans une région ou un État qui peuvent servir de mentors via des associations pour aveugles ; il existe plusieurs agences qui servent les personnes atteintes de perte de vue, telles que celles financées par des fonds reçus de programmes fédéraux, tels que les agences d'État de réhabilitation professionnelle. Lorsque ces groupes considèrent que la plupart des jeunes aveugles et malvoyants finiront par rejoindre leurs rangs ou devenir leurs clients, il semble logique que plus tôt ils interviennent, meilleures seront leurs chances d'avoir des adultes compétents parmi eux. Ces organisations et individus peuvent avoir un impact considérable sur les familles des jeunes, les aidant à comprendre à quoi peut ressembler la réussite pour une personne aveugle et malvoyante. Elle aide les familles à réaliser qu'il est possible pour des personnes aveugles et malvoyantes de travailler, de posséder un logement, d'élever une famille, de gérer des entreprises et de nombreuses autres activités.

En tant que professionnels, nous pouvons envisager la fourniture d'un soutien aux familles pour les aider à enseigner à leurs enfants dans les domaines du programme de base élargi (ECC), même lorsqu'il n'y a pas de professionnels à quelques heures et heures de leur parcours. Nous pouvons les inspirer à vouloir plus pour leurs enfants et les aider à comprendre ce qui est possible.

Voici quelques stratégies à considérer pour offrir une formation aux familles, afin qu'en l'absence d'un enseignement régulier via un Programme d'Éducation Individualisé (PEI) incluant des personnes spécifiquement formées à l'orientation et à la mobilité, ainsi que dans d'autres domaines de l'ECC, les jeunes soient encouragés à développer des compétences sur lesquelles ils pourront s'appuyer toute leur vie.

Lorsque possible, rassemblez les parents et/ou les aidants pour s'entraîner et apprendre ensemble. Cela peut être dans un bâtiment communautaire, un espace scolaire si cela est autorisé, ou même au domicile d'un participant. Lorsqu'un spécialiste professionnel de l'orientation et de la mobilité et/ou un adulte aveugle ou malvoyant, ayant développé les compétences permettant de fonctionner de manière autonome, peut être mobilisé pour guider le groupe, des activités peuvent être réalisées par les parents et les aidants à l'aide de shades d'apprentissage (occlusion ou simulateurs). Cette expérience pratique les aidera à développer les compétences nécessaires pour effectuer des activités de base afin qu'ils puissent ensuite aider leurs enfants à développer et à pratiquer ces compétences régulièrement à la maison. Même des compétences simples comme apprendre à mettre la table pour un repas, s'orienter vers l'endroit où se trouvent les vêtements pour s'habiller, aller à la boîte aux lettres pour récupérer le courrier, faire le tour du pâté de maisons et identifier quand on arrive chez soi. Toutes ces compétences deviennent la base d'un niveau de voyage plus sûr, tant à la maison qu'au sein de la communauté. Imaginez essayer de vivre la vie d'adulte sans ces compétences de base. Créez des liens avec d'autres, tant avec les personnes aveugles ou malvoyantes dans la communauté qu'avec des professionnels qui peuvent continuer à faciliter le développement des compétences grâce à une pratique régulière en milieu familial.

Lorsqu'un professionnel n'est pas disponible en personne, une connexion à distance peut être créée afin que le professionnel puisse diriger le groupe à distance, tandis que les parents et les aidants présents dans l'environnement de formation peuvent se soutenir mutuellement localement. Lorsqu'une famille est si isolée ou sans moyen de transport pour se rendre à un endroit où elle peut participer, elle peut, espérons-le, se connecter à distance à la formation ou peut-être regarder un enregistrement de la formation afin de pouvoir commencer à réaliser ces activités avec leurs enfants à la maison. Si les familles ne savent pas ce qui est possible, ce dont sont capables les adultes aveugles et malvoyants qui réussissent, elles ne pourront jamais espérer que leur enfant puisse aussi développer ces capacités pour réussir à l'âge adulte. Ce manque d'espoir crée un environnement où le jeune n'est jamais perçu comme capable, et cela devient souvent sa vision du monde.

Des activités telles que l'apprentissage de la détection de points de repère, la détection d'indices sensoriels dans son environnement et la pratique de l'écoute ne nécessitent pas une formation universitaire, pas plus que d'enseigner à un jeune voyant à conduire un véhicule à moteur. Souvent, la différence qui donne à l'adulte la confiance nécessaire pour commencer l'instruction est qu'il a lui-même appris cette compétence et peut donc la transmettre à son enfant. Comment pouvons-nous aider ces adultes à acquérir la capacité de faire des choses de manière non visuelle ou avec une basse vision ? Que pouvons-nous faire pour construire un pont vers leur apprentissage afin qu'ils puissent ensuite le transmettre au jeune de leur vie qui a tant besoin de la conscience qu'ils peuvent effectivement le faire aussi ?

Beaucoup, sinon la plupart, des parents et des aidants devront expérimenter l'expérience de l'activité avant de croire eux-mêmes que c'est possible, et ensuite, par extension, encourager le développement de ces compétences chez leur enfant. Que se passe-t-il sans cette intervention, que ce soit par des professionnels locaux ou des membres de la famille qui leur assurent un enseignement de base ? Souvent, l'apathie de l'impuissance apprise s'installe et devient un mode de vie. La stratégie d'attendre qu'un jeune soit assez âgé pour une formation professionnelle ne fait qu'approfondir les racines de l'impuissance perçue et entrave gravement les efforts professionnels que d'autres, ayant bénéficié du développement des compétences de base, réalisent si facilement.

Covid et mobilité des personnes aveuglaires ou malvoyantes

Dr Bhushan Punani

Secrétaire général de la Bind People's Association (Inde) et ancien vice-président d'ICEVI Global

Commentaires de l'auteur

Le besoin de ce groupe est né à la suite d'un appel téléphonique d'une femme aveugle exprimant son inquiétude que les gens ne soient pas prêts à l'aider lorsqu'elle a besoin d'aide en traversant une route très fréquentée dans une zone inconnue. Bien que sa question fût simple, nous n'avions pas de réponse définitive. Un post WhatsApp a été créé pour inviter les gens à partager leurs suggestions concernant la mesure que cette femme aveugle devrait prendre pour s'assurer que les gens se manifestent et l'aident à traverser la rue.

Le concept a été développé par le Dr Bhushan Punani, ancien vice-président d'ICEVI Global, avec le soutien du Dr B K Panchal, Vidhi Shah et Chirantan, sur la base de commentaires et suggestions reçus du monde entier.

Recommandation 1 : Utilisation de la canne de mobilité

Un grand nombre de personnes à travers le monde ont participé à cette discussion et partagé leurs réflexions. Sur la base des commentaires de tous les participants, les recommandations suivantes ont été formulées :

- Utilisez une canne intelligente, Torchit (appareil de mobilité portatif à capteur) ou tout autre dispositif de mobilité similaire
- Utilisez un masque et des gants et changez de la même façon selon les besoins
- Garde une petite bouteille de gel hydroalcoolique avec toi
- Désinfectez aussi vos mains et votre canne blanche
- Utilisez toujours des lunettes de protection

- Lavez-vous les mains avec un bon savon ou utilisez du gel hydroalcoolique pour désinfecter vos mains avant de partir et après rentrer.

Technique de mobilité ICEVI pendant le Covid ou dans des conditions similaires

Sur la base des retours des répondants, ICEVI West Asia a développé une technique de canne nommée ICEVI Mobility Technique. Une personne aveugle doit suivre les étapes suivantes en utilisant cette technique :

Étape 1 : Demandez de l'aide à une personne voyante

Étape 2 : Sortez la bouteille de gel hydroalcoolique et désinfectez les mains du Guide et de vous-même. Verse du désinfectant sur ta paume et sur celle de guider-toi seul

Étape 3 : Sortez la canne pliante et dépliez-la vous-même

Étape 4 : Prenez un papier de soie et essuyez la pointe de la canne blanche ou pliante vous-même

Étape 5 : Prenez un paquet d'élastiques et demandez au guide de prendre notre unique élastique

Étape 6 : Montrez l'image du nœud à faire sur la pointe inférieure de la canne, imprimée sur un sachet d'élastique

Étape 7 : Demandez au guide de faire le nœud en utilisant la bande sur la pointe inférieure de la canne blanche

Étape 8 : Demandez au guide de tenir l'élastique dans la main droite et d'avancer, et vous suivez la prise de main de la canne en tenant le guide

Étape 9 : Lorsque vous arrivez à l'autre bout de la route, demandez au guide de se débarrasser de la bande, remerciez-le et poursuivez votre voyage avec votre canne.

(Film vidéo : Technique de la canne de mobilité)



Légende : Démonstration de l'utilisation d'un élastique à la pointe de la canne alors que l'utilisateur et le guide traversent le passage piéton pour atteindre le bus en attente.

Recommandation 2 : Utilisation de la technique du guide humain pendant le Covid ou une situation similaire

Dans une technique standard de guide humain, une personne aveugle suit des techniques de base du guide humain telles que la technique du toucher, la position de la main (tenir la main juste au-dessus du coude), la distance (la personne aveugle doit être à un demi-pied derrière), etc. Merci de ne pas entrer en contact direct avec votre guide

ICEVI Technique du Guide Humain Inversé : Lors de conditions comme le Covid, lorsque la distanciation sociale est obligatoire, une nouvelle technique, la « Technique du Guide Humain Inversé », a émergé grâce aux commentaires des participants du groupe WhatsApp. Dans cette technique, un guide voyant guide la personne en marchant derrière une personne aveugle

Étape 1 : Une personne aveugle demande l'aide d'un guide voyant
Étape 2 : La personne aveugle explique que le guide humain doit donner des instructions verbales en marchant à 3 pieds derrière elle
Étape 2 : La personne aveugle marche devant et le guide voyant marche derrière en gardant une distance de 3 pieds
Étape 3 : La personne aveugle sort sa boîte blanche et marche selon les indications du
Guide

Étape 4 : Guide voyant guide une personne en donnant des instructions telles que : arrêtez, marchez lentement,

à droite, à gauche, à droite, à gauche, tourne à gauche, tourne à droite, tourne à droite, tourne à gauche, tourne à gauche, etc.

Étape 5 : Le guide annonce que la destination finale a été atteinte comme souhaité par

La personne aveugle

Étape 6 : Une personne aveugle remercie le guide et traverse avec sa canne

(Film vidéo : Human Guide Technique)



Légende : Le guide humain marche derrière la personne utilisant la canne alors qu'elle traverse à un passage piétonnier. Les deux portent des masques et l'utilisateur de canne porte des gants.

Ces techniques de canne et de guide humain garantissent toutes deux une distanciation sociale de 3 pieds ; éviter complètement le contact humain entre une personne aveuglante et le guide humain ; assurer la sécurité totale d'une personne aveugle ; La technique de la canne implique le coût du désinfectant, du papier de soie et de l'élastique, ce qui est tout à fait abordable ; Il n'y a aucun coût impliqué. La technique du guide humain inversé est très simple à suivre ; et il a une portée d'application universelle.

Recommandation 3 : Autres observations : Pendant la pandémie de Covid ou une situation similaire, une personne aveuglante devrait :

- Évitez les mouvements inutiles dans les lieux publics.

- Gardez des sacs supplémentaires pour ranger les choses qu'il/elle achète
- Suivez toutes les directives gouvernementales concernant le COVID concernant le confinement, connaissez les zones de confinement, les restrictions de circulation et d'utilisation des véhicules publics, la distanciation sociale dans les lieux publics, l'enregistrement sur les applications concernées, la désinfection des mains lors de l'entrée dans les lieux publics et le port du masque, etc.
- Pas enlever le masque mais parler plus fort si quelqu'un ne peut pas vous entendre, et vice versa.
- Écoutez la radio, la télévision ou la radio communautaire pour obtenir toutes les instructions pertinentes et autres informations pertinentes
- Discutez avec votre employeur pour savoir s'il est possible de travailler à domicile.
- Commandez des courses et des articles essentiels et effectuez également des paiements en ligne.
- Utilisez Google Maps autant que possible lorsque vous déménagez en plein air
- Emportez toujours des sacs, des gants à main, du papier de soie, des morceaux de papiers grossiers ou des morceaux de vieux vêtements avec vous. Chaque fois que vous avez besoin d'aide de quelqu'un, vous pouvez en faire besoin. De plus, vous pouvez l'utiliser dans les ascenseurs, les rampes, ou quand et où vous devez toucher la surface. Après utilisation, jetez-le immédiatement avec précaution dans la poubelle en l'enveloppant dans un sac de transport ou un autre papier.
- Si possible, louez le même véhicule et/ou le même chauffeur à chaque fois si vous devez sortir régulièrement. Si vous avez votre propre chauffeur de location de véhicule sur une base de paiement mensuel.
- Utilisez du gel hydroalcoolique avant et après avoir demandé de l'aide à quelqu'un.

Les techniques décrites sont illustrées dans la vidéo YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=jpFHEtu7pQo

Randonnées inclusives pour adultes et jeunes

Dario Sorgato et Luca Gianotti

Vision Bruyante ETS et Compagnia dei Cammini

Les premiers rayons du soleil traversent le sentier, caressant d'or un ruban de terre sinueux qui traverse les oliveraies anciennes et les fleurs sauvages en floraison. L'odeur du thym écrasé monte à chaque pas, se mêlant au goût salé d'une mer lointaine. Le

silence matinal n'est interrompu que par le murmure sourd des voix et le craquement des bottes sur le gravier, alors que le groupe se rassure, chacun porteur de sens et de perspectives différents, tous unis par la curiosité et l'espoir des découvertes du jour.

NoisyVision, défendant les droits et les voix des personnes ayant des troubles visuels et auditifs, et Compagnia dei Cammini, leader dans l'organisation de randonnées longue distance, partagent un engagement envers des parcours qui vont au-delà de la distance physique pour cultiver l'inclusion et l'émerveillement.

Au fil des années, ils ont porté cet esprit sur des sentiers lointains : traversant les falaises spectaculaires de la Rota Vicentina au Portugal, au bord de l'Atlantique rugissant, franchissant des dunes sculptées par le vent dans le silence du désert du Sahara, suivant les sentiers des bergers à travers l'intérieur accidenté de la Sardaigne, et errant entre d'anciens volcans et villages côtiers en Sicile. Ces voyages — chacun imprégné d'efforts partagés, de rires, de désorientation, de découvertes et d'émerveillement — deviennent bien plus que de simples randonnées. Ce sont des laboratoires vivants de perception, où chaque participant apprend non seulement à observer la nature, mais aussi à la ressentir à travers les autres.

Ce qui distingue les promenades inclusives des expériences plus traditionnelles, c'est la relation entre les personnes sans handicap et celles ayant des limitations visuelles ou auditives. Plutôt qu'une dynamique de « service », où les premiers se mettent pleinement à la disposition des seconds, ces promenades favorisent l'échange — une rencontre entre égaux. Les rôles ne sont jamais attribués ; elles émergent naturellement. Souvent, les participants voyants rejoignent la rencontre sans vraiment savoir ce qui les attend, payant les mêmes frais que les rôdeurs aveugles. Pourtant, tout se déroule facilement : lorsqu'un participant aveugle a besoin d'un bras, un voyant le lui offre. En marchant côte à côte, les gens apprennent à se connaître, partageant des impressions, des sensations et des pensées. Après quelques heures, les paires changent à nouveau, tout aussi spontanément, et le voyage continue. Il y a de nombreuses conversations, mais pour cette raison même, le guide propose parfois des moments de marche en silence — et ici aussi, la magie revient. L'attention se tourne vers l'intérieur, le paysage s'éloigne, et la conscience prend une nouvelle forme.



Légende : Groupe de jeunes traversant un pont. Ils portent tous des T-shirts jaunes, et l'un d'eux porte un drapeau jaune.

Au cours de la traversée le long de la côte atlantique, ému par l'immensité et l'énergie agitée de l'océan, Dario Sogato — lui-même diagnostiqué avec le syndrome d'Usher — écrivit un poème imaginant la mer parlant directement à l'humanité, exhortant au respect, à l'humilité et au soin de sa vaste beauté indomptée. « Accompagner des personnes ayant des troubles sensoriels ne signifie pas devoir constamment être à leur disposition ... l'échange d'expériences et de sensations est très enrichissant pour le groupe », partage Dario, soulignant la réciprocité naturelle qui naît entre les rôdeurs.

Luca Gianotti, qui a passé des décennies à guider des groupes de trekking à travers les paysages les plus sauvages et les plus légendaires d'Europe, considère sa collaboration avec NoisyVision comme l'un des chapitres les plus gratifiants de sa longue carrière. « Marcher avec quelqu'un qui ne voit pas, c'est savourer encore plus la merveille du voyage », observe-t-il, notant comment, lors de ces randonnées, chaque détail — la chaleur d'un mur de pierre au soleil, le rythme des bottes sur la terre, le moindre changement du vent — devient une révélation partagée.

Une partie centrale du projet est dédiée aux jeunes — ceux qui ont le plus besoin de sortir de leur coquille et de découvrir le monde. Pour eux, nous avons créé des promenades réservées exclusivement aux jeunes, aux mineurs ou à un peu plus de dix-huit ans, toujours dans un esprit inclusif : voyants, à moitié aveugles, malvoyants ou malentendants. Les résultats sont remarquables. Les jeunes absorbent l'expérience et le savoir comme des éponges, et la marche est le médium idéal pour cela. Un parcours particulièrement significatif a réuni des adolescents aveuglés ou malvoyants avec des pairs voyants ayant émigré d'Afrique, tous âgés d'environ dix-sept ans. Ces jeunes migrants — dont beaucoup avaient atteint l'Europe après des traversées extraordinaires et périlleuses par bateau — ont révélé une profonde empathie et chaleur, et une atmosphère spontanée de joie et de proximité est apparue aussitôt. Lors d'une autre

promenade de jeunesse, un film documentaire a été créé : une équipe a suivi un itinéraire près de Milan, et le film a touché le public, remportant un succès significatif et remportant plusieurs prix majeurs.

Chacun marche à son propre rythme. Parfois, un marcheur aperçu décrit le bord bleu de l'horizon, tandis qu'un autre partage la sensation d'une brise salée ou le parfum du romarin sauvage. Les guides facilitent doucement, mais c'est le groupe lui-même qui apprend, s'adapte et invente, tissant un filet de confiance et de présence attentive. Quand quelqu'un demande la couleur des fleurs sauvages ou à quoi ressemblent les vagues d'en haut, cela devient non seulement une occasion de traduire, mais aussi d'approfondir la reconnaissance partagée.

À la fin de la randonnée, il ne reste que les façons dont chaque voyage — à travers le Portugal, la Sardaigne, la Sicile ou les sables du Sahara — a ouvert de nouveaux chemins à l'intérieur.



Légende : Les chefs d'équipe se tiennent ensemble sur la plage, avec des meutes et l'air heureux. L'un se tient sur un gros morceau de bois flotté tenant un drapeau jaune NoisyVision, et un autre tient la laisse d'un chien noir.

Pour NoisyVision et Compagnia dei Cammini, ces randonnées inclusives continuent de montrer que marcher ensemble, côte à côte, transforme non seulement les paysages, mais aussi les cœurs et les esprits.

Vous pouvez trouver les propositions inclusives sur www.noisyvision.org et www.cammini.eu

Lien vers la bande-annonce du documentaire NoisyVision : NOISYVISION — Bande-annonce Docufilm - Sub ENG
Le film a été tourné lors d'une randonnée inclusive pour les jeunes qui ont marché de Lecco à Milan le long de la rivière Adda. Dans le documentaire, les participants partagent leurs histoires personnelles et leur relation avec la cécité ou la déficience visuelle.

Comment les élèves malvoyants ont redéfini l'aventure et la capacité : le courage sur le sentier

Dr Vimal Kumar Dengla

Secrétaire général de l'Union asiatique des aveugles, et HSG et président du conseil d'administration de la National Association for the Blind, Inde.

Un groupe d'étudiants malvoyants de la National Association for the Blind (Inde) a entrepris cette année une randonnée difficile et a porté bien plus que des sacs à dos, comme de la détermination, de la confiance et un fort désir de démontrer que l'aventure appartient à tous. Ce qui s'est déroulé n'était pas seulement une journée de randonnée, mais une expérience transformatrice révélant comment l'activité en plein air, l'entraînement à l'orientation et à la mobilité (O&M), ainsi que les défis physiques, peuvent augmenter la confiance en soi et briser des stéréotypes de longue date.

Dans ce cadre, j'ai discuté avec plusieurs élèves et enseignants ayant participé à la randonnée. Leurs réflexions révélaient un récit captivant de courage, de travail d'équipe et de découverte. Chaque élève a abordé le sentier avec des forces uniques et est revenu avec une confiance renouvelée.

Parmi les randonneurs, Virat Yadav, connu pour sa rapidité d'adaptation aux changements de terrain ; Lalima Yadav, dont la précision calme impressionnait même les instructeurs ; et Arjun Kamble, dont l'enthousiasme et l'encouragement constant dynamisaient le groupe lors des périodes les plus exigeantes. Leurs enseignants ont qualifié cette sortie de « révélatrice », réaffirmant que les élèves malvoyants peuvent accomplir des exploits remarquables lorsqu'ils reçoivent la bonne formation et les bonnes opportunités.

La randonnée a été conçue comme une extension pratique de la formation en O&M. C'est une occasion d'appliquer des compétences de mobilité en classe dans un environnement naturel imprévisible, comme naviguer sur des surfaces inégales, suivre des signaux auditifs, maintenir l'équilibre sur un terrain variable et prendre des décisions en temps réel au fur et à mesure que le sentier changeait de direction et d'altitude. Le sentier exigeait une adaptation rapide consistant à placer chaque marche fermement sur le gravier, à interpréter l'environnement par le son et au toucher, et à s'adapter instinctivement aux pentes et aux virages étroits.





Légende : Les participants explorent et comprennent la structure du fort par le toucher, avec le soutien de leurs guides aperçus.

« J'ai réalisé que je pouvais faire confiance à mes propres pas », partagea Virat fièrement, se rappelant le moment où il avait franchi une courbe délicate sans aide. Son enseignante admit que voir sa confiance grandir à chaque pas renouvelait sa propre confiance dans les capacités de ses élèves.

L'expérience a également mis en lumière la valeur émotionnelle et récréative des activités de plein air. Lalima, souvent douce, décrivait la randonnée comme un éveil des sens — entendre l'eau qui coule, le vent caresser les arbres, et le doux bruissement des feuilles. « C'était comme la liberté », dit-elle. Pour les apprenants ayant une déficience visuelle, ce sentiment de liberté n'est pas seulement valorisant mais aussi essentiel. Les loisirs et les sports offrent de puissants exutoires pour l'expression de soi, la confiance en soi et la croissance globale.

Pour de nombreux enseignants — certains accompagnant pour la première fois les élèves lors d'une telle randonnée — l'expérience a été tout aussi transformatrice. Un enseignant a réfléchi : « Parfois, en tant qu'enseignants, nous sous-estimons nos élèves. Cette randonnée nous a rappelé qu'ils ont souvent plus besoin de confiance que de conseils. » Ses paroles renforcent une philosophie clé de l'O&M : l'indépendance ne se développe pas uniquement par l'instruction, mais par l'expérience.

La randonnée a démontré de manière vivante que les élèves malvoyants ne sont pas définis par leur handicap, mais sont valorisés par les opportunités qui s'offrent à eux. Il a mis en valeur la résilience, la résolution de problèmes, le travail d'équipe, l'adaptabilité et, surtout, l'autonomie. Sur le sentier, la capacité triomphait de l'hypothèse. Les élèves se sont dirigés eux-mêmes, se sont soutenus mutuellement et ont inspiré tous les présents.



Légende : Un groupe d'enfants est aidé par des adultes à monter sur le bateau. Au premier plan, un jeune enfant portant une casquette rouge marche prudemment tandis que deux adultes apportent un soutien physique.



Légende : Les enfants et certains adultes sont assis sur le voilier, portant des chapeaux. Le soleil brille, les voiles sont déployées, et plusieurs adultes se tiennent debout pour aider à diriger le bateau.

En bateau sur la mer, les enfants savouraient chaque vague, chaque bruit, chaque instant.

En tant qu'éducatrice et défenseure de la mobilité et du sport inclusives, voir ces élèves parcourir des chemins imprévisibles a renforcé ma conviction d'une vérité simple : lorsqu'on leur offre les bonnes plateformes, les personnes malvoyantes dépassent largement les attentes. Cette randonnée célébrait le courage, l'indépendance et le potentiel illimité de chaque personne malvoyante.

Profil de l'auteur

Le Dr Vimal Kumar Dengla est enseignant senior, défenseur de l'inclusion des personnes handicapées, secrétaire général de l'Union asiatique des aveugles et HSG de NAB India. Forte de plusieurs décennies d'expérience dans l'éducation inclusive et la rééducation, le Dr Degnla a œuvré de manière intensive pour promouvoir l'égalité des chances pour les personnes malvoyantes à travers l'Inde et à l'étranger. Il écrit fréquemment sur les droits des personnes handicapées, la formation à la mobilité et le développement inclusif.

Sports et loisirs pour la cécité

Yaw Ofori-Debra

Deuxième vice-président, Union mondiale des aveugles

Le sport et les loisirs sont des ingrédients cruciaux et indispensables à la croissance et au développement humains. Au fil de l'histoire, les sociétés ont reconnu ce fait et ont consacré du temps, de l'énergie et des ressources à promouvoir divers jeux et compétitions au niveau local et mondial.

Malgré les bénéfices inhérents au sport et aux loisirs pour tous, de nombreuses personnes aveugles deviennent facilement susceptibles de développer des problèmes de santé évitables tels que l'hypertension, le diabète et les maladies cardiovasculaires en raison d'une activité physique limitée.

Avantages du sport et des loisirs pour les aveugles

- Condition physique et coordination : Participer à des jeux comme le goalball et le football améliore la force, l'endurance, l'équilibre et l'agilité. Elle améliore la forme physique et le bien-être général.
- Amélioration du sens de l'orientation et de l'orientation : Une activité physique régulière aide à affiner les réflexes et renforce les compétences sensorielles, notamment l'ouïe, le toucher et la mémoire spatiale au fil du temps.
- Réduction des risques pour la santé : Une pratique active du sport aide à diminuer le risque d'obésité, d'hypertension et d'autres problèmes cardiovasculaires, qui sont souvent plus élevés chez les personnes aveugles en raison d'un exercice minimal.
- Confiance et indépendance accrues : Le sport et les loisirs peuvent considérablement renforcer la confiance et l'autonomie chez les personnes aveugles. Cela les encourage à faire confiance à leurs capacités et à naviguer de manière autonome dans leur environnement.
- Santé mentale et émotionnelle : Participer et réussir dans le sport apporte non seulement des bienfaits pour la santé, mais améliore aussi le bien-être mental.

Elle réduit le stress, l'anxiété et la dépression tout en favorisant un sentiment d'accomplissement et de but.

- Inclusion sociale et connexion : Le sport favorise le travail d'équipe, la coordination et la confiance entre les participants — qu'ils soient aveugles ou voyants. En partageant expériences et défis, les athlètes aveugles construisent des amitiés et un fort sentiment d'appartenance au sein de leurs communautés.
- Plaidoyer et sensibilisation : Le sport constitue une plateforme puissante pour sensibiliser et remettre en question les stéréotypes sur la cécité. Les athlètes aveugles qui concourent et remportent des lauriers pour leur pays contribuent à remodeler la perception publique, à promouvoir la dignité et à inspirer la fierté et l'accomplissement de soi.

Conclusion

À mon humble avis, toutes les organisations nationales travaillant sous l'égide de l'Union Mondiale des Aveugles (WBU) devraient adopter le sport et les loisirs comme une partie intégrante de leur conception programmatique. Encourager les personnes aveugles ou malvoyantes à participer activement au sport améliorera non seulement leur santé et leur bien-être, mais favorisera aussi l'inclusion, l'autonomisation et la transformation de la société.

Le sport et les loisirs ne sont pas que des activités, ce sont des besoins naturels de croissance et de développement pour toute l'humanité, y compris pour les aveugles.

Santé et bien-être complets grâce à l'équipe Sport et Loisirs, Matawhānui hauora me te orange na roto i te tīma Hākinakina me te Rēhia

Mark McLaughlin

Responsable du développement du sport et des loisirs, Blind Low Vision New Zealand

Le rapport suivant fait partie du Rapport d'impact communautaire sur les aveugles et la basse vision en Nouvelle-Zélande 2025. Le rapport complet est disponible à https://blindlowvision.org.nz/about-us/governance/annual-reports/

L'exercice financier 2025 a été un autre exercice chargé et marquant pour l'équipe Sport et Loisirs. Guidés par les *principes Enabling Good Lives* , notre équipe a permis à de nombreux membres de devenir plus actifs et de participer à leurs loisirs de leur choix, favorisant l'indépendance et renforçant les liens communautaires.

Un moment fort a été notre partenariat continu avec le *Spirit of Adventure Trust*, qui a vu six membres âgés de 16 à 30 ans rejoindre l'Inspiration Voyage. Vivre et travailler sur un voilier à grand mât offrait un environnement unique propice au défi et à la croissance, les

participants grimpant sur des mâts et ramant vers les îles voisines. L'expérience a été remplie de travail acharné, de plaisir et de rires, créant des souvenirs durables.

En établissant de nouvelles connexions dans les régions, nous avons donné aux membres une plus grande autonomie sur les activités auxquelles ils participent. Nous avons observé qu'une fois que les membres connaissent un coach, une activité ou une organisation inclusive, ils gagnent en confiance pour commencer à nouer ces liens de manière autonome.

Un chemin vers l'indépendance

L'un de nos principaux succès a été de soutenir un membre qui voulait devenir plus actif, se faire de nouveaux amis et faire quelque chose de façon indépendante de sa famille et de son accompagnateur. Notre équipe a travaillé en étroite collaboration avec eux pour déconstruire leurs objectifs et surmonter les obstacles émotionnels et liés au transport qui les empêchent de rejoindre les groupes de groupe. Grâce à une résolution de problèmes dévouée et un soutien, ce membre participe désormais en toute confiance aux sports de club hebdomadaires de son propre chef et travaille vers des objectifs de vie plus ambitieux, comme la vie autonome.

Trouver un nouveau but avec le tennis pour aveugles

Cette année, notre équipe a aidé deux clients à rejoindre Blind Tennis pour la première fois, les soutenant à chaque étape pour garantir une expérience fluide et agréable. L'impact a été profond, comme le partage le nouveau joueur Russell K. :

> « Le groupe de tennis pour aveugles, c'est là où je me sens à ma place. Les gens sont incroyables... Dès la toute première fois que je les ai rencontrés ; Ils ne semblaient pas du tout étrangers. Ils sont si chaleureux, gentils et motivants. Ils sont devenus comme une famille, me poussant à accomplir plus que je n'aurais jamais cru possible. Nous sommes tous différents et on nous coache différemment selon notre vision et nos besoins adaptatifs, mais ensemble, nous jouons juste au tennis. Jouer au tennis m'a donné un nouveau but... J'ai l'impression que de grandes choses m'arrivent maintenant et je suis vraiment reconnaissante d'en faire partie. »

Plus qu'un simple entraînement

Nos groupes de gymnase populaires, où les clients s'entraînent en toute sécurité avec un coach sportif, ont désormais été élargis pour inclure les résidents de Napier dans une salle de sport du conseil municipal de Napier. Cette initiative profite non seulement à nos membres, mais sensibilise également les coachs personnels à la gestion de séances inclusives dans une salle de sport. Pour beaucoup, ces groupes sont une porte d'entrée vers l'inclusion sociale et un regain de confiance.

« À mesure que je perdais progressivement la vue, je pouvais faire de moins en moins. Je vis seul et je ne voyais personne. Un e-mail de Blind Low Vision NZ proposait des

cours de gym auxquels j'ai pris l'effort d'assister... Ces cours ont changé mon univers. Non seulement j'ai amélioré ma forme physique, mais je me suis fait de nouveaux amis là-bas et noué des contacts qui ont ouvert de nouvelles opportunités. Je nage maintenant et fais du vélo, j'ai participé deux fois au triathlon féminin et je participe à des courses de club cycliste. J'apprécie un contact régulier avec mes amis de Blind Low Vision NZ, et nous nous encourageons beaucoup les uns pour les autres. »

Coup d'envoi du football à l'aveugle

En regardant vers l'avenir, nous sommes ravis d'avoir établi un nouveau partenariat avec le Wellington Phoenix FC et le Lower Hutt FC pour lancer le Blind Football, créant ainsi une nouvelle opportunité enthousiasmante et inclusive pour notre communauté de s'activer.

Remettre en cause l'ableisme et défendre l'inclusion : une nouvelle ère pour l'éducation physique des malvoyants en Nouvelle-Zélande

Stuart Sloman

BLENNZ Responsable de la pratique sportive et récréative, Réseau d'éducation aux aveugles et à la basse vision Nouvelle-Zélande

La Nouvelle-Zélande est un pays profondément passionné par le sport et les loisirs. Abritant l'une des équipes de rugby les plus emblématiques de l'histoire, c'est une destination à faire avant de vivre pour beaucoup—célébrée non seulement pour ses paysages à couper le souffle, mais aussi pour ses habitants décontractés et au grand cœur. En Nouvelle-Zélande, le sport et les loisirs ne sont pas qu'un simple passe-temps ; cela fait partie de la culture néo-zélandaise.

Pourtant, malgré ce riche héritage sportif et cette culture de mouvement, de nombreux jeunes malvoyants continuent d'être exclus de l'éducation physique traditionnelle et du sport communautaire. Une telle exclusion contraste fortement avec le principe même selon lequel l'inclusion n'est ni un privilège ni un programme ponctuel, mais en réalité un droit humain fondamental.

Trop souvent, les élèves se voient refuser la possibilité de se forger leur propre opinion sur le sport. Bien avant qu'ils n'aient la chance de participer, des éducateurs, des pairs ou même des membres de la famille font supposer que le sport est trop dangereux ou pas pour eux. Des phrases comme « Je ne sais pas comment t'inclure » deviennent des vérités intériorisées à force de les répéter. Lorsque l'opportunité se présente aux élèves, le mal est fait, la confiance s'est érodée et le sentiment d'appartenance dans les espaces physiquement actifs s'est affaibli.

L'exclusion est flagrante pour certains ; Au lieu de participer à des cours d'éducation physique, ces élèves sont emmenés à la bibliothèque, accompagnés d'un enseignant, tandis que leurs camarades ordinaires participent à des activités « trop difficiles » à adapter. Le résultat renforce non seulement un sentiment d'altérité, mais prive aussi les élèves des bénéfices physiques, sociaux et émotionnels liés au sport et aux loisirs.

En juin 2025, le conseil d'administration du BLENNZ (Blind Low Vision Education Network New Zealand) a pris une décision historique : la création d'un poste dédié de responsable des pratiques sportives et récréatives. Ce poste, qui s'étend de juin à décembre 2026 et peut devenir permanent, représente une avancée majeure vers l'équité dans l'éducation physique néo-zélandaise.

Stuart Sloman a remporté le poste. Ayant travaillé pour BLENNZ pendant six ans, son dévouement est profondément ancré dans son expérience vécue — étant le fils d'un paralympien aveugle et ayant traversé son propre parcours personnel à travers le sport et les loisirs. Ces réflexions personnelles et professionnelles le positionnent de manière unique pour diriger avec empathie, authenticité et une profonde compréhension de la pratique inclusive.

La mission est claire et convaincante : augmenter la participation des jeunes aveugles et malvoyants à l'éducation physique traditionnelle et au sport communautaire. Le poste se concentrera sur la levée des barrières, la promotion de pratiques inclusives et la garantie que chaque jeune malvoyant puisse ressentir la joie, la connexion et les bienfaits pour la santé que le sport et les loisirs peuvent offrir.

Cela reflète un engagement plus large en faveur de l'éducation inclusive et de l'engagement communautaire, et établit un précédent pour qu'un nombre croissant d'élèves malvoyants s'impliquent davantage dans l'éducation physique en Nouvelle-Zélande à l'avenir.

Sportproeftuinen : Construire des voies inclusives vers la participation sportive aux Pays-Bas

Peter van Bleijswijk

Initiative Sportproeftuinen, octobre 2025

Légende : Logo de Sportproeftuinen Bussum – Accessibilité sportive.

Résumé

Les Sportproeftuinen (jardins d'essai sportif) sont des « laboratoires vivants » néerlandais où clubs sportifs, municipalités et organisations de défense collaborent pour rendre l'activité physique accessible aux personnes malvoyantes. Utilisant un modèle d'inclusion à douze thèmes, ils intègrent l'accessibilité, l'inclusion numérique et la sensibilisation juridique dans la pratique sportive quotidienne. Cet article explique comment les pilotes locaux de Gooise Meren ont évolué vers un modèle national et européen reliant recherche, politique et expérience vécue.

De l'idée locale au modèle national

L'initiative Sportproeftuinen a débuté à Gooise Meren, une commune proche d'Amsterdam, grâce à une collaboration entre les clubs d'athlétisme locaux, la Fédération néerlandaise d'athlétisme (Atletiekunie) et le bureau municipal des sports Gooise Meren Beweegt. Son idée centrale était simple : supprimer chaque obstacle — étape par étape, sport par sport — jusqu'à ce que le sport inclusif devienne la règle plutôt que l'exception.

Chaque Sportproeftuin fonctionne comme un environnement d'apprentissage, testant des solutions liées à l'accessibilité, à la sécurité, à la sensibilisation, à la communication et à l'alignement des politiques. L'approche est cyclique : identifier les obstacles, co-créer des interventions, évaluer les résultats et partager les résultats à l'échelle nationale.

Collaboration entre secteurs

L'inclusion est assurée par la propriété partagée entre plusieurs partenaires :

- Des fédérations sportives telles que l'Atletiekunie (Fédération d'athlétisme) et NL Actief (Fédération de fitness) apportent une expertise nationale et un soutien technique.
- Les municipalités assurent la coordination, les responsables d'inclusion et l'accès aux installations.
- Les organisations de défense — dont l'Oogvereniging (Association néerlandaise des malvoyants) et Cliëntenbelang Amsterdam — apportent leur expérience vécue à la conception et à l'évaluation.
- Les clubs sportifs et les bénévoles traduisent la politique d'inclusion en pratiques quotidiennes.
- Des partenaires de recherche, tels que le Knowledge Centre for Sport and Physical Activity (Kenniscentrum Sport & Bewegen) et l'Institut Mulier, collectent des données, documentent les résultats et fournissent des outils d'évaluation.

Ce réseau garantit que l'inclusion n'est pas un projet temporaire avec une date de fin, mais une responsabilité systémique ancrée dans l'ensemble du secteur sportif néerlandais.

Exemples tirés de la pratique

Les pilotes locaux illustrent comment l'inclusion prend forme dans la pratique :

- Running Blind et OldStars — des programmes qui aident les personnes âgées et les coureurs malvoyants à participer en toute sécurité et confiance grâce à la course guidée.
- Athlétisme inclusif — athlètes malvoyants intégrés dans les clubs d'athlétisme traditionnels avec des guides bénévoles formés et du matériel adapté.

Les résultats de ces projets pilotes et d'autres sont compilés dans le Digital Sport Blueprint, une plateforme d'apprentissage ouverte soutenue par le Knowledge Centre for Sport & Physical Activity, permettant aux organisations de reproduire des approches éprouvées dans d'autres régions.

Technologie, accessibilité et sensibilisation juridique

Au-delà des installations sportives, Sportproeftuinen aborde l'accessibilité numérique, physique et juridique. À travers ses douze éléments d'inclusion, le programme passe en revue :

- l'accessibilité numérique des sites web, des systèmes d'enregistrement et des outils de communication ;
- l'accessibilité physique des bâtiments, des terrains de sport et des sites ; et
- Cadres juridiques sur la sécurité, la vie privée et la protection des données pour les athlètes en situation de handicap.

Un scan d'inclusion est en cours de développement pour aider les clubs et fédérations à évaluer leur situation actuelle par rapport aux références nationales et à suivre leurs progrès sur les douze thèmes. Cette approche intégrée garantit que l'accessibilité et l'innovation ne compromettent jamais la sécurité personnelle, l'autonomie ou la protection des données.

Regard vers l'avenir

Le modèle s'aligne désormais sur l'Agenda néerlandais du travail et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2025–2030) et est partagé avec des partenaires européens, dont l'Union européenne des aveugles (UER). Ensemble, avec d'autres organisations, nous explorons comment des environnements sportifs inclusifs peuvent être étendus et maintenus à travers l'Europe grâce à l'apprentissage partagé, la recherche et la coopération Erasmus+. Sportproeftuinen débutera à Amsterdam avec un accent sur l'inclusion des scans sportifs et la coopération avec le secteur de l'éducation.

Leçons apprises

1. Commence localement, pense de façon systémique. La véritable inclusion relie les projets pilotes communautaires à la politique nationale.
2. Co-créer avec des personnes en situation de handicap. Leur expérience stimule l'innovation et la durabilité.
3. Partagez et évaluez ouvertement. L'apprentissage collectif accélère le progrès.

Conclusion

Sportproeftuinen démontre que l'inclusion n'est pas un projet annexe mais un processus continu qui relie les dimensions physiques, numériques et juridiques de l'accessibilité. L'activité physique devient donc plus qu'un simple mouvement — elle devient un chemin vers la confiance, la sécurité et l'appartenance pour les personnes ayant des troubles (visuels) à travers les Pays-Bas et au-delà.

Biographie de l'auteur

Peter van Bleijswijk est le fondateur et coordinateur de l'initiative Sportproeftuinen aux Pays-Bas. Il travaille comme bénévole et conseiller en politiques à l'intersection du sport, de l'inclusion et de l'accessibilité, collaborant avec des municipalités, des fédérations sportives et des organisations de personnes handicapées pour rendre la participation sportive accessible aux personnes malvoyantes et autres handicaps. Il est également bénévole auprès de la Fédération néerlandaise d'athlétisme, membre du groupe de travail sportif de l'EBU, et participe à plusieurs engagements du gouvernement néerlandais en faveur du sport inclusif et de l'accessibilité numérique menés par le Forum européen du handicap (EDF).



Légende : Lancement officiel du Sportproeftuin Bussum au club d'athlétisme Tempo AV. Sur la photo : le président de Tempo, le président de l'Association néerlandaise de l'œil

(Oogvereniging), le représentant de la Fédération néerlandaise d'athlétisme (Atletiekunie), le conseiller sportif de la municipalité de Gooise Meren, et l'initiateur des Sportproeftuinen (en haut à droite). Date : juin 2022.

Laura — Défis et Déceptions

Angelette Akkermans

Défenseur des parents, *Fondation Mita Stimabo*, créer des environnements inclusifs pour les personnes malvoyantes aux Pays-Bas.

« Comme je l'ai toujours dit : suis ton instinct—ton cœur a généralement raison. » Ou, comme le dit le dicton préféré de ma fille : « Je ne l'ai jamais fait avant, donc je pense que je peux le faire. » — *Pippi Longue Culotte*

Croire aux possibilités lorsque votre enfant montre la voie est essentiel. Lâcher prise, c'est vraiment s'accrocher différemment. Faites confiance à leur point de vue.

Laura est une femme avec de nombreux rêves et de nombreux défis. Enfant, elle est devenue progressivement presque aveugle à cause d'une série de complications médicales après les vaccinations. Après avoir reçu le vaccin contre le BMR, elle a développé un genou enflé. « Pas de problème », répondit le médecin. « Tout le monde n'a pas des genoux parfaits. » Mais en tant que mère, quelque chose ne semblait pas juste.

Laura marchait déjà depuis neuf mois, et pourtant soudain elle se mit à trébucher. La nuit, elle pleurait de douleur. Avec le temps, il est devenu évident que tourner ou bouger sa jambe lui causait de l'inconfort. Après de nombreuses visites chez le médecin, le diagnostic était un *rhumatisme juvénile*. « Pas de souci », nous a-t-on dit. « Elle finira par s'en remettre. » Des examens ultérieurs ont suggéré que ses yeux pouvaient aussi être affectés, mais nous avons encore été rassurés.

Quand Laura avait quatre ans, on lui a diagnostiqué une cataracte dans un œil. « Rien d'inquiétant », nous dit-on — jusqu'à ce que l'autre œil soit aussi affecté. Finalement, elle a été orientée vers un hôpital universitaire, où le véritable diagnostic est devenu clair : une *uvéite*, une maladie oculaire liée au rhumatisme. Chaque inflammation entraînait une perte de vision supplémentaire. Les lentilles artificielles ne pouvaient pas être implantées, car elles causeraient des cicatrices et des dommages supplémentaires.

Laura a maintenant 36 ans. Elle voit avec un œil, et avec cet œil elle n'a que 10 % de vision. Elle est toujours fatiguée et souffre, et a depuis été diagnostiquée avec un rhumatisme, une fibromyalgie, de l'asthme, un SOPK et un syndrome du côlon irritable. Heureusement, elle a aussi une merveilleuse fille de huit ans, qui lui donne la force et la motivation de continuer.

Enfant, Laura devait poser et retirer des verres oculaires tous les jours. Cela était souvent pénible et nécessitait l'aide des voisins, car elle résistait vigoureusement. Les vacances étaient aussi difficiles, car aucune baby-sitter n'osait assumer cette responsabilité.

En tant que parents, nous avons finalement pris une décision consciente : Laura aurait le droit de vivre tout ce qu'elle osait essayer. Cela incluait le fait de se rendre à l'école de façon autonome, d'obtenir un permis de scooter et de participer à la circulation. Il comprenait aussi des expériences extraordinaires — parachutisme, montgolfière, parapente, équitation, et même conduite d'un cheval et d'une charrette. Elle participa à des compétitions équestres utilisant des adaptations, telles que des signes de lettres extra-grands.

Elle a essayé de conduire seule mais a ensuite décidé que c'était trop écrasant, ce qui a causé beaucoup de tristesse. Nous avons aussi pris un vol en hélicoptère au-dessus de New York afin que la silhouette soit capturée sur sa rétine. L'un de ses plus grands souhaits — un voyage mondial en Australie et en Nouvelle-Zélande — s'est réalisé. Il a connu des vols en hélicoptère au-dessus de montagnes, des atterrissages sur glaciers en Nouvelle-Zélande, des rencontres avec des orques à San Diego, de la baignade avec des dauphins, et obtenu une licence de plongée en eaux libres.

Sa première plongée a eu lieu dans les eaux claires de notre cher Bonaire (Mi Dushi Bonairu). Elle fut émerveillée de voir autant de poissons — bien différents des eaux sombres de la côte néerlandaise, où la visibilité est mauvaise.

L'école a apporté de nombreux défis, mais Laura a toujours voulu essayer. Elle a terminé sa scolarité en tant que l'une des meilleures élèves de sa promotion, puis a étudié le droit, l'économie et le tourisme au niveau universitaire. Il y a aussi eu des moments douloureux — comme réaliser que conduire une voiture ou devenir pilote d'hélicoptère ne serait pas possible. Au lieu de cela, son rêve d'aviation s'est transformé en un long stage dans une unité d'hélicoptères sur une base aérienne.

Malgré leur diplôme *cum* laude et le titre répété de « meilleur étudiant de l'année », trouver un emploi à temps plein s'est avéré difficile. Elle a dû quitter son poste chez Shell après neuf mois en raison d'une surcharge physique. Ce schéma se répétait : elle était capable, admirée et très appréciée, pourtant son corps ne pouvait pas supporter ces exigences. Néanmoins, elle a fait du bénévolat au sein de l'organisation Historic Flight et est devenue une secrétaire exécutive de confiance. Tout le monde voulait d'elle comme collègue — elle est gentille, calme et dévouée — mais sa capacité physique limitée restait un défi.

L'équitation est devenue une source constante de joie et de confiance. Elle a commencé avec un poney Shetland noir nommé *Mi Dushi*. Plus tard, elle apprit à conduire un cheval et une charrette, souvent accompagnée de son père, qui pouvait voir plus loin. Traverser les bois ensemble lui apportait paix, indépendance et des liens sociaux forts au sein de la communauté équestre.

Quand elle a dépassé la taille de son poney, nous avons cherché soigneusement un cheval qui puisse « regarder devant » pour elle. Finalement, elle trouva le parfait partenaire — un cheval de New Forest nommé *Cedra*. Nous avons secrètement acheté Cédre et l'avons révélée comme une surprise lors de la célébration néerlandaise de Saint

Nicolas le 5 décembre. Bien que Laura ait déjà dix ans, le moment était magique. Quand elle réalisa que Cedra lui appartenait, les larmes coulèrent librement. C'était un cadeau à ne jamais oublier.

L'histoire continuait : à notre grande surprise, Cedra était enceinte, et en mai, un poulain est né. Il s'appelait *Dingo*, d'après mon grand-père. Notre famille a fini par s'occuper de trois chevaux, avec qui Laura pouvait tous travailler en toute confiance. De nombreuses heures paisibles furent passées à chevaucher dans les bois — des moments de confiance, de connexion et de calme.

En décembre 2024, nous avons dû dire au revoir à Cedra à l'âge de 28 ans. Laura a elle-même organisé les adieux, l'aidant à gérer le processus de deuil. Aujourd'hui, Dingo et Mi Dushi profitent de leur retraite dans notre pâturage et notre écurie, entretenus avec amour malgré les efforts que cela demande.

La plongée sous-marine mérite une mention spéciale. À Bonaire, Laura a obtenu sa certification Open Water avec un formidable instructeur, Divemaster Alvin, qui l'a guidée patiemment dans le monde sous-marin. Elle a pu garder ses verres en place et voir des détails extraordinaires — poissons juvéniles, corail, tortues. Nous avons fait agrandir le livre de théorie aux Pays-Bas pour qu'elle puisse étudier de façon autonome, puis nous l'avons offert aux résidents malvoyants de Bonaire.

À chaque plongée, une tortue apparaissait — quelque chose qui n'était même pas garanti à Bonaire. Qu'il s'agisse de plongée en bateau ou depuis la rive, il était complètement en paix sous l'eau. Nous plaisantons souvent sur le seul « virus » sans vaccin : *Bonairitus*. Une fois que vous avez ressenti la chaleur et la générosité des gens et la beauté de l'île, elle ne vous quitte jamais.

Le plus beau cadeau que vous puissiez offrir à vos enfants, c'est *le temps* — pas les ordinateurs, les téléphones ou les cadeaux coûteux. Suis ton cœur et ton instinct. Ils ont généralement raison, peu importe ce que les professionnels peuvent dire. Fais confiance à tes propres sentiments et continue.

Il existe même des écoles de plongée, comme une en Indonésie, qui permettent aux personnes aveugles de découvrir le monde sous-marin. Des possibilités existent—si nous sommes prêts à y croire.

Pour plus d'informations, rendez-vous sur https://www.mitastimabo.nl/ ; ou envoyez un e-mail à mitastimabo@planet.nl.

Qui suis-je? Le sport et l'identité du handicapé dans un ton personnel

Maria Rita Hoffmann, Ph. D.

Institut pour le handicap et la participation sociale, Faculté d'éducation spécialisée Bárczi Gusztáv de l'Université Eötvös Loránd

« Absolument pas de sport, juste du whisky et du cigare ! » Cette citation légendaire a marqué ma vie pendant environ 50 ans. Cette citation est attribuée à Winston Churchill (Marinov, 2018), le légendaire Premier ministre de Grande-Bretagne de 1940 à 1945 puis de 1951 à 1955 (Commission européenne, s.d.). Cependant, aucune source n'a encore été trouvée pour confirmer que Churchill aurait jamais affirmé que les secrets d'une longue vie se cachent dans la couleur dorée du whisky et la chaleur des fauteuils (Marinov, 2018). L'inverse, c'est-à-dire que faire du sport au lieu de boire du whisky et de fumer des cigares a été tellement insisté que ceux qui s'en inquiètent se laissent facilement de toute propagande sportive et se sentent bien soutenus par le slogan churchillien jusqu'à ce qu'il leur arrive quelque chose d'inhabituel ou autour d'eux.

La raison pour laquelle j'ai commencé à remettre en question la vérité de cette citation est une histoire simple et typique, mais néanmoins instructive. Alors qu'on me demandait de partager cette histoire, j'ai pensé à enquêter sur ce que Churchill pensait réellement du sport. J'ai même découvert que cette citation est une légende urbaine, car il y avait un sport dont Sir Winston Churchill est tombé amoureux, et c'était le polo : « un sport d'équipe à cheval » (McVeigh-Keeling, 2021).

J'étais fier d'appartenir à ces aveugles qui ignoraient la vie sportive active. Au bout d'un moment, j'ai réalisé que la plupart d'entre nous devenaient de plus en plus faibles, et développaient plusieurs maladies. Chaque fois que nous parlions, nous faisions référence en riant à la citation de Churchill dans des fauteuils chauds, en espérant avoir une vie longue et prospère comme la sienne. Nous avons gagné en poids et en sagesse pour expliquer pourquoi le sport devrait être négligé. Des dizaines d'années ont passé, et j'ai été déçu de constater que les longues marches étaient bien trop fatigantes, et triste de voir à quel point ces aveugles s'affaiblissaient. Le fait que la plupart d'entre eux soient de ma génération ou plus jeunes était aussi choquant. Je les ai regardés grossir et tomber malades. Ils sortaient rarement dans les programmes mais s'enfermaient dans leur propre monde, étant presque incapables de quitter les lieux où ils vivaient.

Je savais très bien que je devais faire quelque chose pour éviter un avenir effrayant. Ce que je ne savais pas, cependant, c'était quoi, où et comment. À ce moment-là, je ne me souciais pas des pourquoi pas du passé. Je pensais que cette phase devait venir plus tard.

La première étape consistait à trouver une réponse à la question des sports dont je pouvais le plus bénéficier. Certaines personnes m'ont dit d'être très prudent et de ne rien faire à cause du décollement de la rétine que j'avais eu en 1996. D'autres m'ont dit de faire très peu d'exercices physiques. J'ai donc consulté une kinésithérapeute reconnue, mais elle m'a dit qu'elle ne prendrait pas le risque d'un autre décollement de la rétine puisque je suis légalement aveugle et qu'un tel accident me rendrait certainement aveugle. Encore une fois, d'autres m'ont conseillé d'aller nager car la natation est le sport le plus sûr dans ce cas. Bien que la natation semblait l'option la plus sûre et la plus sûre pour cela, c'était le sport le plus difficile à réaliser pour moi car j'avais une phobie de

l'eau. Mon ancien élève, désormais ami qui dirigeait à l'époque l'Association des Sports et des Loisirs pour les Malvoyants, LÁSS (Gombás, 2013), m'a suggéré de pratiquer le yoga. J'ai rejoint les cours de yoga proposés par l'Association, même si j'ai réalisé que commencer par le yoga pour réveiller mon corps de son long sommeil était assez douloureux, alors j'ai vite abandonné. La réponse à ma première question « quoi » était que ce n'est certainement pas du yoga au départ.

Mais même si nous abandonnons, la vie en général nous donne des chances. Ils arrivent souvent de façon inattendue. La seule chose à faire, c'est de les reconnaître.

La deuxième chance de changer mon mode de vie passif est survenu en 2017, lorsque ma meilleure amie et collègue, Maria, s'est cassé la jambe et la cheville gauches. Elle a subi une opération des deux. Par conséquent, elle a eu besoin de physiothérapie pendant un certain temps après.

Quand Maria s'est rétablie, nous avons tous les deux décidé de redéfinir nos vies et de faire quelque chose d'actif. La véritable redéfinition a commencé avec Joli, la kinésithérapeute de Maria. Nous faisions de la kinésithérapie — chaque semaine. Depuis l'été 2017, Joli planifie soigneusement les exercices en tenant compte du risque constant d'un décollement de la rétine dans mon cas. D'abord, certes, elle avait peur, mais elle savait que faire du sport ne provoque pas forcément un décollement de la rétine, même chez les personnes à risque. Alors, petit à petit, leçon après leçon, étape par étape, tâche par tâche, j'ai ressenti les changements dans mon corps et mon esprit.

À l'été de la même année, 2017, le 17e Championnat du monde aquatique s'est tenu à Budapest. Un jour, juste après notre séance d'entraînement, il s'est avéré que Joli était une nageuse maîtresse qui se préparait à participer aux épreuves FINA pour les maîtres. Le deuxième défi était de faire du sport et une nouvelle occasion d'apprendre à nager en forme de forme, que ni Maria ni moi ne voulions manquer. Nous avons donc commencé à convaincre Joli de nous apprendre à nager. Bien qu'il ait fallu un certain temps pour la convaincre, nous avons réussi et en février 2018, nous avons commencé nos cours de natation à l'École des aveugles, où il y a une petite piscine, idéale pour les débutants. La réponse à ma question « où » était dans un endroit accessible et peu fréquenté. À un endroit où l'orientation ne nous enlève pas trop d'énergie pour que nous puissions nous concentrer sur ce que nous devons améliorer.

À partir de février, nous allions à la piscine chaque semaine. Je savais que c'était une chance maintenant ou jamais. Joli, le maître nageur, a été patient avec moi. Elle était consciente des défis que j'avais rencontrés lors des entraînements auparavant, de l'amélioration de mon corps, et elle n'oubliait jamais ma peur de l'eau pour pouvoir planifier les tâches en conséquence. Outre son soutien professionnel, il y avait un autre facteur à considérer. C'était pour affronter et gérer mes faiblesses dans les activités liées au sport. J'ai appris à accepter de ne pas être doué dans certaines choses, comme flotter. Maria, venant du virage du Danube, progressait vite, mais je ne m'inquiétais pas

d'avancer plus lentement que mon ami, ni d'être spéciale à cet égard. J'étais mentalement prêt à nager.

C'était au début du mois de juin que j'ai flotté pour la première fois pendant environ 30 secondes. La réponse à la question du « comment » est de patienter, de manière constante et régulière.

Connaître le succès vous donne du pouvoir.

Depuis 2018, j'ai atteint le stade où je me sens en sécurité dans l'eau et avec un bon niveau de dos crawlé. J'apprends le crawl et la brasse, mais cette fois avec un autre coach. Le changement est survenu parce que Joli a estimé que Maria et moi avions besoin d'un maître spécialisé dans l'enseignement et la formation, alors elle nous a mis en relation avec Csaba, le gars que Joli trouve excellent dans son travail. Bien que Csaba ait d'abord eu peur d'enseigner à deux femmes malvoyantes dans la soixantaine, il est désormais motivé et exigeant. Actuellement, Maria et moi avons un entraînement avec Joli sur terre et un cours de natation avec Csaba dans la célèbre Duna Arena (2018).

La troisième chance que la vie offre est le yoga. Depuis environ 16 ans, LÁSS organise des camps de yoga en dehors de Budapest. Comme pratiquer régulièrement certains sports m'a transformé physiquement et spirituellement, j'ai participé à trois des camps les plus récents. J'ai été étonné de constater que mon corps est maintenant prêt à faire plein d'asanas. Cela dit, je devrais faire attention à cause de ma rétine. Et bien sûr, je fais attention. Mais cela ne signifie plus arrêter de faire du sport, surtout parce que lorsque je me suis cassé la jambe et le poignet gauches il y a un an et demi, il était plus facile de retrouver mon mode de vie habituel car je pratiquais des sports en accord avec mes capacités et mon statut réels. Progressivement, je suis retourné à la piscine et j'ai fait des exercices avec mon poignet et ma jambe gauches.

Quand j'ai compris que je devais faire des pas vers une vie saine, je n'ai pas pensé aux pourquoi pas du passé. Si je l'avais fait, j'aurais sûrement trouvé de puissantes excuses. La plupart d'entre nous avions des parents inquiets concernant le déménagement, au moins un « mauvais » professeur d'EPS, des expériences effrayantes et des échecs. Le moment arrive où la plupart d'entre nous en ont assez des attentes constantes pour surmonter nos handicaps. Que cela nous plaise ou non, nous ne pouvons pas surmonter et vivre ensemble avec nos handicaps dans la dignité. Nos corps et nos esprits ont tous deux besoin d'aide pour supporter nos handicaps. Faire du sport fait ce travail dans une grande mesure.

Pendant que j'écrivais ce récit, j'y réfléchissais : à part moi, qui d'autre était responsable de mon absence de sport, de mon absence de soutien corporel et mental pendant plus de cinquante ans. Je pense cependant qu'il est bien préférable de regarder vers l'avenir et de réfléchir à qui peut être responsable de motiver et d'aider les personnes aveugles ou malvoyantes à pratiquer du sport, quel que soit leur âge. Peut-être tous.

Références

Duna Arena (2018). Arène Duna. Nous aimons Budapest.

https://welovebudapest.com/en/article/2018/08/07/new-budapest-swimming-pool-duna-arena-opens-to-the-public/

Commission européenne (s.d.). Winston Chirchill : Appeler à des États-Unis d'Europe

https://european-union.europa.eu/system/files/2021-06/eu-pioneers-winston-churchill_en.pdf

Gombás, Judit (2013). Footsal pour les aveugles : une nouvelle opportunité pour les Hongrois malvoyants de s'engager dans une activité physique. Études appliquées en agrobusiness et commerce. Maison d'édition Agroinform. 37-42.

https://ojs.lib.unideb.hu/apstract/article/view/6133/5748

Marinov, Iván (2018). « Csak semmi sport » - tényleg ezt mondta Churchill ? Des légendes urbaines.

https://www.urbanlegends.hu/2018/08/semmi-sport-tenyleg-ezt-mondta-churchill-idezet/

McVeigh-Keeling, Oran (2021). L'Empereur des Jeux. Douleur moyenne. https://medium.com/take-me-to-churchill/the-emperor-of-games-2-c0dc608355d4

World Aquatics (2017). 17e Championnats du monde FINA

https://www.worldaquatics.com/competitions/213/17th-fina-world-championships-2017/results

Musique pour le sport, sport pour la musique — Réflexions sur un esprit sain et un corps sain

Maria Magdolna Flamich, Ph. D.

Institut pour le handicap et la participation sociale, Faculté d'éducation spécialisée Bárczi Gusztáv de l'Université Eötvös Loránd.

Tout a commencé par le chant. Moi, avec le chef d'orchestre, sommes montés sur scène, avons regardé l'orchestre et le public, puis j'ai fait savoir au chef d'orchestre que j'étais prêt à commencer. Les premiers battements sont devenus mes battements de cœur, je me suis tenu droit comme faisant partie de l'orchestre, ou plutôt, de la pièce musicale, et après tant d'années à rêver de chanter avec un orchestre symphonique, j'ai commencé à chanter. Le concert a eu lieu en 2019 au Budapest Music Center (BMC, 2019). Le titre était Riding in Harmony : The Budapest Strings' Charity Concert. C'était un événement complet, car heureusement, les gens aiment faire un don s'ils jugent que cela en vaut la peine. Ce soir-là, cela valait largement la peine car le concert était destiné à l'Összhang Alapítvány (Fondation de l'Harmonie) pour acheter des vélos tandem et inspirer les personnes malvoyantes à rouler.

L'idée d'un concert est née d'une expérience inoubliable consistant à rouler en tandem sur les routes raides et sinueuses menant à l'abbaye bénédictine de Tihany (l'abbaye bénédictine de Tihany, s.d.). L'aventure faisait partie d'une visite « inclusive » de sensibilisation à la cécité autour du lac Balaton (Bánfalvi, s.d.). Une vingtaine de couples se sont réunis pour démontrer que les aveugles savent pratiquer des sports et de la musique, et que nous sommes des membres actifs et fiables de la société. Malgré les vélos anciens et principalement urbains, nous, les participants, étions enthousiastes car on nous donne très rarement l'occasion de faire du vélo. La plupart d'entre nous ne se soucient pas des activités de sensibilisation, nous cherchons à prendre plaisir à cheval. Depuis plusieurs années, les tandem-bikes et les cyclistes font le même voyage de sensibilisation, mais dans la plupart des cas, l'abbaye est exclue. Pas étonnant.

Lorsque j'ai été invité à participer au voyage, j'avais peur de ne pas être assez bon pour rouler pendant les cinq jours, alors je n'y ai participé que pour une courte période, en fait deux jours. Mais quand j'ai ressenti la liberté que nous offre le tandem bike, j'ai su que je me préparerais physiquement autant que mentalement, car cette activité signifie plus que le simple désir d'être libre. Je savais que je pouvais avoir la joie de la liberté si je faisais de mon mieux, pas seulement voyager comme un simple bagage à vélo. Et l'été suivant, j'ai rejoint le groupe pour tout le voyage. Pourtant, faute de temps, je pouvais investir très peu d'énergie dans le sport.

Deux ou trois ans plus tard, un matin de février 2017, je me suis cassé la jambe et la cheville. Comme ils devaient être opérés, j'ai eu besoin de kinésithérapie pour retrouver des forces. Comme je voulais être actif le plus vite possible, j'ai trouvé un

kinésithérapeute pour m'aider. Travailler avec elle m'a fait réaliser que c'est la meilleure occasion de commencer à faire du sport.

Après les traitements réguliers, mon amie et collègue Rita et moi avons décidé de poursuivre la physiothérapie avec la même thérapeute, Joli, car elle est une experte stricte et constante, et une personne au grand cœur qui n'a ni peur ni admiration excessive des personnes aveugles. Nous nous rencontrions semaine après semaine et au bout d'un moment, elle est passée à être coach plutôt qu'en thérapeute, et les séances de kinésithérapie sont devenues des entraînements.

Faire du sport d'une manière ou d'une autre m'a tenté, mais, pendant un bon moment, j'ai résisté à ces tentations malgré le fait qu'à l'École des aveugles, j'aurais eu un excellent professeur d'EPS. Mon professeur savait tout sur la cécité et le sport. Lors de ses cours, nous apprenions par exemple le saut en longueur, utilisions la boîte de saut. Elle organisait régulièrement des entraînements sportifs pour ceux qu'elle jugeait talentueux. Elle a réussi à convaincre certains d'entre nous de faire du sport au-delà des cours d'EPS. Elle pensait que je ferais un bon athlète, mais comme j'ai toujours rêvé d'être musicien, j'ai choisi de pratiquer le piano plutôt que de transpirer à la salle de sport.

Jouer bien de la musique, cependant, demande une forme physique. C'est particulièrement vrai dans le cas du chant car tout le corps participe au processus de création musicale. Tout d'abord, la respiration est d'une importance capitale. « La respiration est la base de toute production vocale solide » (Friedlander, 2017). Mon amie et modèle, Montserrat Caballé, par exemple, a souligné l'importance des techniques de respiration. Sa principale professeure de chant, Eugenia Kemeny, ancienne athlète hongroise et soprano wagnérienne, faisait passer à ses élèves une année entière sur des « exercices vocaux et entraînements à la respiration avant d'approcher la vraie musique » (Pullen & Taylor, 1995 ; Symphony, 2018). Je savais, malheureusement, que je ne pouvais pas me permettre autant de temps.

Mon accident en 2017 a été un tournant pour le sport. En 2018, j'ai ajouté la natation à ma liste d'activités pour deux raisons principales. D'abord, j'ai grandi près du Danube. Mon père m'a appris à aimer et à respecter l'eau en général et le Danube en particulier. Grâce à mon père, j'ai toujours eu l'impression que l'eau m'était familière.

Et ensuite, Joli s'est avérée être une nageuse maîtresse. Nous avons donc commencé à améliorer ma technique de natation.

Le COVID a eu un grand impact sur mes activités sportives. C'est ainsi que le yoga est entré dans ma vie. Certains d'entre nous, à l'Association des Sports et des Loisirs pour les Malvoyants, LÁSS (Gombás, 2013), suivaient régulièrement des cours de yoga en ligne, car à ce moment-là, non seulement j'avais appris en théorie mais aussi constaté en pratique que jouer de la musique pouvait être amélioré en pratiquant des sports, et inversement.

En 2018, mes élèves m'ont demandé de renouveler et de diriger la chorale de l'école. Quelques mois plus tard, d'anciens élèves de l'École pour aveugles ont rejoint la chorale car ils voulaient chanter et appartenir à un cercle qui accepte leurs capacités diverses. C'est ainsi que la chorale de l'école est devenue le Legato Choir of the Blind.

En travaillant avec des élèves actuels et anciens, je comprends dans quelle mesure (le manque) d'exercice physique influence l'endurance, la discipline et le bien-être physique des membres de la chorale en général. Bien que je n'aie pas encore mené de recherches, je peux observer les différences entre ceux qui pratiquent du sport et ceux qui ne participent pas régulièrement à un entraînement physique. Les exercices de respiration, cependant, m'aident à montrer l'importance des activités physiques et à aider les membres de la chorale à voir comment ils peuvent s'améliorer. Aujourd'hui, la chorale est devenue un cercle amical, et ils s'inspirent souvent mutuellement, tant dans la musique que dans le sport. Ils apprennent à chanter la pièce en quatuors. Cette activité nécessite discipline, endurance et capacité à se concentrer — des éléments clés pour réussir dans la musique et le sport.

Le 25 novembre 2025, le Legato Choir of the Blind a participé au concert de gala célébrant les 200 ans d'éducation des aveugles en Hongrie. Le chœur s'est produit avec l'Orchestre du Danube, l'un des principaux orchestres de Hongrie (Orchestre du Danube, s.d.). Les membres du chœur ainsi que l'orchestre ont vécu une expérience unique dans une vie. Sur scène, la chorale et moi nous tenions droits, regardant le chef d'orchestre, Hámori Máté, et son orchestre. Nous faisions partie de la musique. Et aussi, cela fait partie d'un succès incroyable.

Ce concert inspirant a clairement montré que la musique et le sport ont la priorité commune pour montrer au monde que les personnes aveugles sont prêtes à être incluses. Ce fait peut être un facteur déterminant de leur éducation dans les 200 prochaines années.

Références

Bánfalvi, C. (s.d.). Lac Balaton : Le lac emblématique de Hongrie est aussi un paradis pour les amateurs de gastronomie et de vin. National Geographic. https://www.nationalgeographic.com/travel/article/paid-content-lake-balaton-hungary

BMC (Centre de musique de Budapest, 2019). Összhangban tekerünk : A Budapesti Vonósok jótékonysági hangversenye. https://bmc.hu/programok/osszhangban-tekerunk-budapesti-vonosok

Orchestre du Danubie (s.). https://utazenehez.hu/en/rolunk

Friedlander, C. (2017). Deborah Birnbaum : La Technicienne en Respiration. Chanteur classique / Été. 28-30. http://deborahbirnbaum.com/wp-content/uploads/2017/07/Classical_Singer.pdf

Gombás, J. (2013). Footsal pour les aveugles : une nouvelle opportunité pour les Hongrois malvoyants de s'engager dans une activité physique. Études appliquées en agrobusiness et commerce. Maison d'édition Agroinform. 37-42. https://ojs.lib.unideb.hu/apstract/article/view/6133/5748

Pullen, R., & Taylor, S. (1995). Montserrat Caballé : Casta Diva. Presses de l'Université du Nord-Est.

Symphony (2018). Nécrologie : soprano espagnole Montserrat Caballé, « La Superba », 85

https://symphony.org/obituary-spanish-soprano-montserrat-caballe-la-superba-85/

L'abbaye bénédictine de Tihany (sans date). https://eng.tihanyiapatsag.hu/

Campagne conjointe ICEVI-WBU pour la littératie en braille – Plus de braille : plus d'autonomisation

Reconnaissance de nos sponsors de campagne

Sponsor Diamond : HumanWare

https://www.humanware.com/en-canada/

Sponsor Platine : CBM (Christian Blind Mission)

https://www.cbm.org/

Sponsor platine : Dot Inc

https://www.dotincorp.com/en

Parrain Argent : Institut national canadien pour les aveugles (CNIB)

https://www.cnib.ca/en

Plus de braille : plus d'autonomisation — Reprendre la culture du braille dans l'éducation

Frances Gentle AO, PhD, DLitt

chargé de cours à l'Institut NextSense et à l'Université Macquarie (Australie) ; et co-président du comité directeur de la campagne mondiale d'alphabétisation en braille d'ICEVI–WBU

Introduction : Une perspective éducative sur une campagne mondiale plus large

À l'occasion de la Journée mondiale du braille, le 4 janvier 2026, le Conseil international pour l'éducation des personnes ayant une déficience visuelle (ICEVI) et l'Union mondiale des aveugles (WBU) ont lancé la campagne mondiale conjointe pour l'alphabétisation du braille, intitulée *Plus de braille : plus d'autonomisation.* La campagne est délibérément vaste dans sa portée. Elle couvre le plaidoyer, les droits de l'homme, la sensibilisation du public, la reconnaissance culturelle, la technologie, l'édition, la recherche et l'éducation. Elle cherche à mettre en avant le braille comme un système fondamental d'alphabétisation et une base pour la participation à la société.

Cet article se concentre spécifiquement sur l'éducation. Elle explore ce que la campagne signifie pour les services de la petite enfance, les écoles, les enseignants, les familles, les programmes scolaires et les systèmes éducatifs ; et pourquoi la littératie au braille doit être revendiquée comme une priorité éducative centrale pour les apprenants aveugles ou malvoyants.

Adopter une perspective éducative dans la campagne de littératie braille est particulièrement important. Au cours des dernières décennies, les avancées technologiques ont transformé les classes, et les systèmes éducatifs se sont fortement orientés vers une scolarisation inclusive et conventionnelle. Bien que cette transition ait apporté d'importants bénéfices, elle a également coïncidé avec un accès déclinant aux connaissances spécialisées, y compris l'enseignement du braille, et avec des hypothèses selon lesquelles la technologie pourrait remplacer la littératie tactile. La Campagne mondiale pour la littératie en braille remet en question ces hypothèses. Elle s'appuie sur l'élan des *célébrations du Braille 200* en 2025 et cherche à traduire cette énergie en améliorations éducatives : dans la préparation des enseignants, la conception des programmes, la pratique en classe, l'évaluation et les résultats des élèves.

D'un point de vue éducatif, le message central de la campagne est clair : sans accès à la littératie braille, l'éducation inclusive reste incomplète.

Vision et objectifs de la campagne

La campagne mondiale ICEVI–WBU pour l'alphabétisation en braille est un engagement mondial visant à reconnaître la littératie en braille comme un droit, et non comme un privilège, donnant aux personnes aveugles, sourd-aveugles ou ayant une faible vision

d'apprendre, de participer et de façonner leur avenir. Bien que la campagne englobe le plaidoyer, les médias, la recherche, la technologie et la politique, son objectif éducatif est central : garantir que chaque apprenant ayant besoin du braille ait un accès rapide et de qualité à l'enseignement, aux supports et au soutien du braille tout au long de son parcours éducatif et au-delà.

La campagne a débuté lors de la Journée mondiale du braille, le 4 janvier 2026, et se terminera sur le braille mondial, le 4 janvier 2028. Son succès sera mesuré selon les sept objectifs suivants :

- Promouvoir la reconnaissance mondiale du braille comme un moyen fondamental et durable d'alphabétisation pour les enfants et les adultes aveugles, sourd-aveugles ou malvoyants.
- Élargir la disponibilité et l'accès équitable au braille, incluant des supports de lecture et d'écriture en braille dans plusieurs formats et langues.
- Soutenez l'enseignement et l'apprentissage efficaces de la lecture et de l'écriture en braille, dès la petite enfance et à travers toutes les étapes de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Encourager la disponibilité et l'utilisation d'une multitude de solutions d'entrée et de sortie braille pour faciliter la lecture et l'écriture du braille, y compris, mais sans s'y limiter, des machines Braille mécaniques et électroniques, des écrans Braille rafraîchissants, des embosseurs et des outils numériques qui soutiennent la littératie et l'inclusion du braille.
- Mettre en œuvre des campagnes de plaidoyer et médiatiques culturellement pertinentes dans toutes les régions d'ICEVI et WBU pour promouvoir le droit des individus à accéder et à utiliser le braille.
- Développer et diffuser des ressources informatives accessibles sur les codes Braille, les stratégies pédagogiques, les autorités nationales en braille, les options d'appareils et les politiques pertinentes.
- Mener des recherches mettant en lumière les bénéfices éducatifs, sociaux et économiques de la littératie en braille et orientant les politiques et pratiques nationales et internationales.

Ensemble, ces objectifs positionnent la littératie braille non pas comme un service spécialisé en marge de l'éducation, mais comme un élément central de systèmes éducatifs inclusifs, équitables et de haute qualité dans le monde entier.

Le braille comme alphabétisation : une base pédagogique

D'un point de vue éducatif, le braille n'est pas une accommodation ; C'est un système d'alphabétisation. Le braille permet un accès direct à l'orthographe et à la grammaire, à la structure des phrases et à la ponctuation, à la mise en page et à la mise en forme du

texte, aux mathématiques, aux sciences et à la notation musicale, ainsi qu'à la lecture et à l'écriture indépendantes. Les recherches montrent systématiquement que la littératie en braille est associée à des niveaux plus élevés de niveau d'éducation, d'emploi et d'autonomie chez les adultes aveugles (Ryles, 1996). Des études longitudinales et en classe démontrent également que l'enseignement systématique du braille soutient le développement de la littératie chez les jeunes apprenants d'une manière que l'audio seul ne peut pas (Emerson et al., 2019).

Écouter n'est pas la même chose que lire. La dictée n'est pas la même chose que l'écriture. L'accès audio est précieux, mais il est transitoire et exigeant sur le plan cognitif. Sans accès tactile au langage écrit, les apprenants se voient refuser la possibilité d'inspecter, de revisiter, de comparer, d'éditer et de réfléchir au texte sous forme de texte. Le braille fonctionne donc comme l'équivalent tactile de l'imprimé, permettant aux apprenants aveugles d'interagir avec le langage de manière structurée, durable et analytique que leurs pairs voyants (Swenson, 2016). Cela est particulièrement significatif dans des matières telles que les mathématiques, les sciences et la technologie, où la précision symbolique et la structure spatiale sont au cœur de l'apprentissage.

La littératie en braille comme porte d'entrée vers l'apprentissage STEM

L'accès au braille est particulièrement crucial pour réussir en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM). Les matières STEM dépendent fortement de la notation symbolique, de la disposition spatiale et de la capacité à inspecter et manipuler des représentations telles que les équations, graphiques, tableaux, formules chimiques et codes de programmation (Smith et al., 2020). Pour les apprenants voyants, c'est visuel ; Pour les apprenants aveugles, cela doit être tactile. Le braille offre cette précision.

La notation mathématique et scientifique en braille permet aux apprenants de lire et d'écrire des équations avec précision, de suivre des processus de résolution de problèmes en plusieurs étapes, de comparer des éléments au sein d'une expression et d'interagir de manière indépendante avec des systèmes symboliques complexes (Aslan, 2025 : McBride et al., 2025). L'accès audio seul ne peut pas soutenir ce niveau d'engagement. Cela impose une forte pression sur la mémoire de travail et rend difficile la révision, la comparaison ou la remarque des schémas structurels.

Sans braille, de nombreux apprenants sont effectivement exclus des STEM de niveau supérieur, non pas par manque de compétences, mais par manque d'accès. La campagne mondiale de littératie braille préconise l'introduction précoce de la notation mathématique en braille, l'accès à des graphiques tactiles et manipulatifs, des enseignants formés à la pédagogie braille et STEM, ainsi que des systèmes d'évaluation reconnaissant le braille comme un médium légitime de lecture et d'écriture.

Alphabétisation précoce et importance du timing

Le développement de la littératie commence bien avant la scolarité formelle. Les enfants voyants découvrent l'imprimé à travers les livres, les étiquettes environnementales, le

dessin et la lecture partagée dès la petite enfance. Les enfants aveugles ont besoin d'expériences de littératie tactiles tout aussi riches (Ferrell, 2011).

Les retards dans l'introduction du braille sont fréquents et peuvent résulter de l'incertitude des parents quant au pronostic visuel, de la dépendance excessive de l'enfant et de la famille à la vision résiduelle, du manque de personnel formé ou de la conviction que la technologie peut remplacer la lecture et la lecture. Cependant, des recherches montrent qu'une introduction tardive du braille est associée à une baisse des performances en littératie par rapport aux références, tout comme l'introduction tardive de l'imprimé le serait pour les apprenants voyants (McDonnall et al., 2025). La campagne favorise donc l'identification précoce des apprenants tactiles, l'exposition précoce au braille et aux matériaux tactiles, ainsi qu'un soutien précoce aux familles et aux éducateurs.

L'inclusion — et l'écart de littératie en braille

Les politiques d'éducation inclusive ont justement conduit à ce que davantage d'élèves aveugles ou malvoyants soient scolarisés dans les écoles ordinaires. Cela a renforcé la participation sociale et élargi l'accès aux programmes. Cependant, cela a aussi créé un défi structurel important.

La plupart des enseignants ordinaires reçoivent peu ou pas de préparation sur les implications éducatives de la déficience visuelle, des méthodes d'apprentissage tactile, de la littératie en braille ou de la conception de programmes accessibles (Brown & Beamish, 2019). En conséquence, l'enseignement du braille est souvent limité à de courtes séances de retrait ; les enseignants en classe se sentent mal préparés à intégrer le braille dans l'enseignement quotidien de la littératie ; et le braille peut être retardé, découragé ou remplacé par un accès audio. Cela produit un paradoxe : les apprenants sont physiquement inclus, mais pédagogiquement marginalisés. La campagne souligne donc que l'inclusion des apprenants tactiles sans accès au braille et à l'information tactile n'est pas une inclusion, et que les systèmes traditionnels doivent être soutenus pour développer les connaissances, la confiance et les structures nécessaires pour soutenir efficacement les apprenants en braille.

Enseignants : la pierre angulaire de la littératie en braille

Les enseignants sont au cœur du développement de la littératie. Pour les apprenants tactiles, un accès équitable au programme nécessite l'accès à des enseignants possédant des connaissances spécialisées en codes et pédagogie braille, comprenant le développement de la littératie tactile, et capables d'intégrer le braille dans la pratique quotidienne en classe. Pourtant, dans de nombreux systèmes, les rôles de spécialistes ont été réduits et les opportunités de formation professionnelle restent limitées. La campagne privilégie donc de solides parcours pré-formation, de formation professionnelle continue, de reconnaissance de l'expertise spécialisée et de modèles collaboratifs reliant les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires (Croake et al., 2024 ; Farrand et al., 2024 ; McLinden et al., 2017).

Conclusion : Braille, éducation et autonomisation

Le système tactile de lecture et d'écriture de Louis Braille fut une révolution éducative. Deux siècles plus tard, la question n'est plus de savoir si le braille a encore de l'importance, mais de savoir si les systèmes éducatifs continueront à y investir. La Campagne mondiale pour la littératie en braille porte donc sur l'équité éducative, la justice en matière d'alphabétisation et le droit de chaque apprenant à un accès complet au langage et aux connaissances.

Plus de braille signifie plus de littératie. Plus d'alphabétisation signifie plus d'apprentissage. Et plus d'apprentissage, c'est plus d'autonomisation.

Références

Aslan, C. (2025). Analyse des erreurs dans l'écriture braille chez les élèves de quatrième, ayant une déficience visuelle. *Revue de déficience visuelle et de cécité, 119*(2), 109-120.

Brown, J.E. & Beamish, W. (2019). Le rôle et la pratique changeants des enseignants d'élèves malvoyants : points de vue des praticiens en Australie. *Journal of Visual Impairment & Aveuglement, 106*(2), 81-92.

Croake, K., Gentle, F., & Duncan, J. (2024). Pédagogie fondée sur des preuves utilisée pour enseigner le braille aux débutants dans des contextes grand public : une revue de cadrage. *British Journal of Visual Impairment, 43*(2), 407-422.

Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2019). Acquisition des compétences en lecture par de jeunes enfants aveugles : résultats de l'étude ABC Braille. *Revue de déficience visuelle et de cécité, 103*(10), 610–624.

Ferrell, K. A. (2011). *Contactez et enseignez : Aider votre enfant malvoyant à apprendre et à grandir* (2e éd.). AFB Press.

McBride, C.R., Herzberg, T.S., & Nurpeisov, S. (2025). Une enquête auprès d'élèves malvoyants afin d'explorer les expériences d'élèves ayant une déficience visuelle dans les cours de mathématiques du lycée. *Journal of Visual Impairment & Aveuglement, 119*(4), 266-280.

McDonnall, M., Steverson, A., Boydstun, J., & D'Andrea, F.M. (2025). Facteurs associés à des compétences compétentes en braille chez les adultes. *Revue de déficience visuelle et de cécité, 119*(2), 97-108.

McLinden, M., Ravenscroft, J., Douglas, G., Hewett, R., & Cobb, R. (2017). L'importance des enseignants spécialisés des apprenants malvoyants en tant qu'agents de changement : Examiner la préparation du personnel au Royaume-Uni à travers une théorie des systèmes bioécologiques. *Journal of Visual Impairment & Aveuglement, 111*(6), 569-584.

Ryles, R. (1996). L'impact des compétences en lecture en braille sur l'emploi, les revenus, l'éducation et les habitudes de lecture. *Journal of Visual Impairment & Aveuglement, 90*(3), 219–226.

Smith, D.W., Lampley, S.A., Dolan, B., Williams, G., Schleppenbach, D., & Blair, M. (2020). Effet des manipulatifs 3D sur les élèves malvoyants qui apprennent la chimie. *Journal of Visual Impairment & Aveuglement, 114*(5), 370-381.

Swenson, A. M. (2016). *Commencer par le braille : expériences directes avec une approche équilibrée de la littératie (2e éd.)*. AFB Press.

Alphabétisation en braille dans l'éducation et l'emploi

Amina Boukhedimi, HumanWare

Conseiller en communication et marketing

La littératie en braille reste une base essentielle pour l'éducation, l'emploi et la pleine participation à la société pour les personnes aveugles ou malvoyantes. Pourtant, l'accès à l'instruction, aux supports et à la technologie en braille continue de varier considérablement selon les régions et les systèmes éducatifs. La campagne mondiale d'alphabétisation braille ICEVI–WBU répond à cette réalité en plaçant la littératie braille au centre d'une conversation mondiale sur l'inclusion, les opportunités et l'impact à long terme.

L'accent mis par la campagne sur le plaidoyer, le partage d'informations et la recherche reflète une compréhension partagée au sein de la communauté éducative. L'alphabétisation ne se limite pas à l'accès à l'information. Il s'agit de développer les compétences nécessaires pour apprendre, travailler et s'engager de manière autonome tout au long de la vie.

Perspectives de recherche sur la littératie en braille

La recherche a constamment démontré une forte relation entre la littératie en braille et les résultats positifs dans la vie. Une étude majeure publiée dans le *Journal of Visual Impairment and Blindness* (Ryles, 1996) a révélé que les adultes ayant appris le braille comme principal moyen de lecture étaient plus susceptibles d'être employés, d'atteindre un niveau d'éducation supérieur et d'atteindre une plus grande indépendance financière que ceux qui ne l'avaient pas fait. Ces résultats confirment ce que les éducateurs observent depuis des décennies. La littératie en braille soutient non seulement

Une étude de 2024 menée par McDonnall, Sessler-Trinkowsky et Steverson, publiée sous le titre *Use of Braille in the Workplace by People Who Are Blind*, a interrogé 304 adultes employés aveugles ou légalement aveugles aux États-Unis et au Canada et a révélé que 66,1 % déclaraient utiliser le braille au travail, et 52,6 % utilisaient la technologie braille rafraîchissable pour des tâches telles que la révision de texte, Édition et travail avec les chiffres... Le braille était le plus souvent utilisé lorsque la précision comptait, comme pour relire des textes, travailler avec des chiffres, vérifier l'orthographe et naviguer dans des informations structurées.

Utilisation du braille dans les milieux éducatifs et professionnels

Dans les milieux éducatifs, la littératie braille est de plus en plus soutenue grâce à une combinaison d'approches tactiles et numériques. Le braille papier reste essentiel, particulièrement pour l'apprentissage précoce, tandis que les écrans braille rafraîchissants et les preneurs de notes en braille permettent aux élèves de lire et d'écrire en braille tout en s'engageant avec le contenu numérique utilisé dans des classes inclusives.

Des organisations éducatives comme la Perkins School for the Blind notent que les affichages braille rafraîchissants peuvent compléter le braille papier en permettant aux élèves de lire et d'écrire le braille tout en accédant à des textes électroniques utilisés dans les milieux éducatifs. Associés à des ordinateurs ou des tablettes, les écrans braille rafraîchissants et les preneurs de notes en braille aident les élèves à participer plus pleinement aux activités en classe, à accomplir les devoirs et à collaborer avec les enseignants et les pairs.

Des revues indépendantes tierces illustrent également comment la technologie braille soutient l'apprentissage et la productivité dans des contextes réels. Les avis publiés dans AccessWorld, par exemple, décrivent des étudiants et des professionnels utilisant des preneurs de notes en braille pour rédiger des documents, gérer les travaux de cours et travailler avec des applications classiques. Les critiques des écrans braille rafraîchissants mettent également en avant leur utilisation pour lire et modifier des textes avec précision lorsqu'ils sont associés à des ordinateurs et des smartphones, renforçant leur rôle d'outils pratiques pour la littératie et la productivité. L'engagement à long terme de HumanWare dans la littératie braille

L'implication de HumanWare dans la littératie braille a été façonnée par plus de trois décennies de collaboration avec des éducateurs, des professionnels de la réhabilitation et des organisations au service des personnes aveugles ou malvoyantes. Depuis sa création, l'entreprise s'est concentrée sur le développement de solutions de technologie braille et d'assistance qui soutiennent l'apprentissage et la productivité tout au long de la vie, de l'éducation précoce à l'emploi.

Au-delà du développement produit, l'approche éducative de HumanWare met l'accent sur l'intégration en classe, le soutien enseignant et l'utilisabilité à long terme. Ses programmes éducatifs mettent en avant comment les preneurs de notes en braille, les écrans braille rafraîchissants et les outils de basse vision favorisent l'accès au programme, la lecture et l'écriture autonomes, ainsi que la participation aux environnements d'apprentissage traditionnels.

Élargir l'accès à travers des initiatives régionales

Dans de nombreuses régions du monde, les élèves manquent encore d'un accès de base au braille et aux technologies d'assistance, ce qui limite leurs opportunités éducatives. HumanWare a participé à des initiatives visant à élargir l'accès dans des

milieux défavorisés, notamment en partenariat avec des écoles, des universités et des organisations locales dans certaines régions d'Afrique.

Dans de nombreuses régions du monde, les élèves manquent encore d'un accès de base au braille et aux technologies d'assistance, ce qui limite leurs opportunités éducatives. HumanWare a participé à des initiatives visant à élargir l'accès dans les milieux défavorisés, notamment en partenariat avec des écoles, des universités et des organisations locales dans certaines régions d'Afrique. Un exemple documenté publiquement concernait la fourniture de dispositifs de grossissement numérique aux étudiants malvoyants de l'Université du KwaZulu-Natal en Afrique du Sud. L'initiative a été décrite dans un article publié le 21 juillet 2022 (Volume 10, Numéro 32) sur le site de l'Université du KwaZulu-Natal, expliquant comment ces dispositifs facilitaient l'accès des étudiants aux documents académiques et la participation aux études universitaires. Parmi les autres initiatives au fil des ans figurent la fourniture de technologies braille et de basse vision dans les écoles, le soutien à la formation des enseignants, et la collaboration avec des partenaires à but non lucratif pour relever des défis pratiques tels que le transport maritime et le soutien local.

Bien que la technologie gratuite à elle seule ne soit pas une solution durable, ces initiatives ont démontré un impact tangible. Ils ont aidé les enseignants et les institutions à voir ce qui est possible lorsque les élèves ont accès aux outils appropriés, et ils ont soutenu des discussions plus larges avec les gouvernements et les systèmes éducatifs sur l'investissement à long terme dans l'éducation inclusive.

Connecter la pratique à la Campagne mondiale de littératie braille

La campagne mondiale d'alphabétisation braille de l'ICEVI WBU offre un cadre pour relier la recherche, la pratique et la collaboration à l'échelle mondiale. Son accent mis sur le plaidoyer, les ressources d'information et la recherche s'inscrit étroitement dans les expériences partagées par les enseignants et les organisations travaillant sur le terrain.

Comme l'a souligné la Dre Frances Gentle, ancienne présidente d'ICEVI, un changement mondial significatif survient lorsque les organisations prennent de l'initiative avec un but. La campagne invite les partenaires à contribuer non seulement avec la technologie ou le financement, mais aussi les connaissances, l'expérience et un engagement soutenu. La participation de HumanWare reflète cette responsabilité partagée de renforcer la littératie braille à travers les systèmes éducatifs, les lieux de travail et les communautés à travers le monde.

La littératie en braille reste aujourd'hui aussi pertinente qu'elle ne l'a jamais été. Lorsqu'elle est soutenue par un enseignement efficace, une technologie appropriée et une collaboration entre secteurs, elle permet aux apprenants de développer de solides compétences en alphabétisation et de les intégrer à l'enseignement supérieur et à l'emploi.

La Campagne mondiale pour la littératie braille met en lumière une vérité importante. L'accès au braille n'est pas un problème marginal, mais central. En alignant recherche, pratique et leadership, la campagne et les organisations qui la soutiennent visent à garantir que la littératie braille continue d'ouvrir des portes, non seulement en classe, mais tout au long de la vie.

Recherche

Introduction de la condition physique des élèves ayant une déficience visuelle en Hongrie basée sur les résultats de la mesure NETFIT® pour l'année scolaire 2023/2024

Katalin Kälbli[1,2], Mónika Kaj[1], Tamás Csányi[1,3], Alexandra Cselkó[1,4], Judit Gombás2

[1] Fédération hongroise du sport scolaire, Budapest[2] Université Eötvös Loránd, Faculté d'éducation des besoins spécifiques Bárczi Gusztáv, Budapest[3] Université hongroise des sciences du sport, Budapest[4] Université de Pécs, École doctorale des sciences de la santé

Résumé

NETFIT® est un système d'évaluation de la condition physique liée à la santé, basé sur des critères, utilisé obligatoirement de la 5e à la terminale dans les écoles hongroises pour évaluer le niveau de forme physique des élèves. En 2016, la Fédération hongroise du sport scolaire a adapté le système de tests pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (SEN), permettant ainsi une évaluation nationale de leurs résultats en forme physique. L'objectif de cette étude est de présenter la condition physique des élèves hongrois ayant une déficience visuelle sur la base des résultats de la mesure NETFIT® de l'année scolaire 2023/2024, et de comparer ces résultats à ceux des élèves en développement typique.

Méthodes : Au cours de l'année scolaire 2023/2024, 4620 élèves (2980 garçons et 1640 filles) étaient inscrits comme élèves SEN dans le système en ligne NETFIT®, et 2435 d'entre eux ont obtenu au moins un résultat enregistré aux tests NETFIT®. Parmi eux, 31 étudiants étaient spécifiquement inscrits comme étudiants ayant cécité ou déficience visuelle (BVI). Seize élèves (7 garçons et 9 filles) ont été signalés par les enseignants responsables comme ayant une faible vision ou une basse vision sévère. Leur âge moyen était de 15,35±2,78 ans (fourchette : 11,4–19,73). Pour 15 élèves (9 garçons et 6 filles), les enseignants ont signalé un diagnostic de cécité. L'âge moyen des élèves aveugles était de 16,5±3,9 ans (fourchette : 12,31–24,91). Les résultats présentés reflètent le statut de condition physique de ces élèves atteints des Îles Vierges britanniques selon les évaluations NETFIT®.

Résultats : Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les élèves atteints des BVI présentent une condition physique nettement inférieure à celle de leurs pairs en développement typique. Les élèves aveuglés présentent une condition physique liée à la santé encore plus faible que ceux ayant une faible vision. Les résultats de la navette sur 20 mètres sont particulièrement remarquables : alors que 57,58 % des élèves au développement typique ont atteint la Healthy Fitness Zone, seuls 6,67 % des élèves aveuglés et 22,22 % des élèves malvoyants ont atteint ce niveau. Les faibles taux de réussite de la Healthy Fitness Zone en force de prise (28,9 % chez les élèves aveugles et 12,99 % chez les élèves malvoyants) attirent l'attention sur la nécessité d'activités de renforcement osseux chez cette population.

Conclusion : Les résultats soulignent l'importance de l'activité physique régulière pour les jeunes atteints des Îles Vierges britanniques dans la prévention des maladies non transmissibles liées au mode de vie.

Mots-clés : Élèves aveuglés ou malvoyants, condition physique, NETFIT®

Introduction

Depuis l'année scolaire 2014/2015, la législation hongroise (Loi CXC de 2011 ; Décret EMMI 20/2012) a exigé l'évaluation annuelle de la condition physique de tous les élèves en formation scolaire à temps plein — à partir de la 5e année — en utilisant le système NETFIT® (National Student Fitness Test System).

NETFIT® est une batterie de tests de fitness liés à la santé, référencée à des critères, composée de neuf tests associés à quatre profils de fitness étroitement liés à la santé. Les tests comprennent :

- Indice de masse corporelle (IMC ; masse corporelle et taille corporelle),
- estimation du pourcentage de masse grasse,
- Essai de 20 mètres de la navette,
- Test de curl-up,
- Test de soulèvement du tronc,
- Test de pompes,
- Mesure de la force de la prise à la main,
- Test de saut en longueur debout,
- Test de flexibilité (assis et tendue).

(Kaj et al., 2014 ; Kaj et al., 2019)

La nature médicale de NETFIT® découle à la fois du choix des tests et de la méthode utilisée pour évaluer les résultats. Au lieu de comparer les performances d'un élève aux normes normatives (moyennes spécifiques à chaque âge), NETFIT® évalue chaque

élève selon des normes de santé externes référencées à des critères. Ces normes représentent des seuils de performance minimals qui indiquent un risque réduit de diverses maladies liées au mode de vie (Kaj et al., 2014). Les normes sanitaires ont été établies en 2013 sur la base d'un échantillon régional représentatif de 2 602 élèves hongrois âgés de 11 à 19 ans, stratifiés par type d'école, région, groupe d'âge et sexe (Karsai et al., 2013 ; Csányi et al., 2015).

La catégorisation des résultats des tests NETFIT® en zones de fitness repose également sur des preuves scientifiques (Karsai et al., 2013 ; Csányi et al., 2015 ; Laurson et al., 2015 ; Castro-Piñero et al., 2019a ; 2019b ; Lang et al., 2019 ; Saint-Maurice et al., 2018 ; Welk, 2011).

Un résultat de test peut se situer dans l'une des trois zones suivantes :

- Zone de Fitness Saine (HFZ) : indique une performance adéquate associée à une bonne santé et à une capacité fonctionnelle adaptée à l'âge
- Besoin d'amélioration (NI) ;
- Besoin d'amélioration – Risque élevé (NI-HR).

Par exemple, en termes de composition corporelle, les adolescents classés comme en surpoids ou obèses (IMC) ont un risque 4 à 6 fois plus élevé de développer un syndrome métabolique que leurs pairs de la Healthy Fitness Zone. Chez les élèves obèses, cette probabilité augmente à environ 8 à 17 fois par rapport aux élèves de poids normal ou en surpoids (Laurson et al., 2015).

Selon le Bureau central de la statistique hongrois (KSH), au moment de l'introduction du NETFIT® (année scolaire 2014/2015), 82 016 élèves ont été diagnostiqués comme ayant des besoins éducatifs particuliers (SEN). La loi hongroise sur l'éducation publique définit les élèves SEN comme ceux qui, sur la base de l'avis d'un comité d'experts, présentent des troubles moteurs, sensoriels (visuels ou auditifs), intellectuels ou de la parole ; handicaps multiples ; trouble du spectre autistique ; ou d'autres troubles psychologiques du développement (tels que des troubles sévères de l'apprentissage, de l'attention ou de la régulation comportementale). Pour de nombreux étudiants en besoins socio-géniaux, réaliser les tests NETFIT® standards était difficile voire impossible en raison de leur condition ; ainsi, l'adaptation aux populations de NEE est devenue nécessaire.

Pour établir une adaptation fondée scientifiquement, la Fédération hongroise du sport scolaire a mené une étude en plusieurs étapes entre septembre 2016 et septembre 2017 impliquant 1208 élèves de sciences de l'éducation sociale, dont 56 élèves malvoyants (Kälbli, 2019 ; Király et al., 2019). En conséquence, le système NETFIT® a été élargi pour permettre l'évaluation de la condition physique chez les élèves de la SEN. Parce que les populations de NEE sont hétérogènes, même au sein d'une même catégorie, le système adapté inclut des options de test flexibles et ajustables individuellement. Cette flexibilité est assurée par l'inclusion de tests recommandés et optionnels (Kälbli, 2019 ; Király et al., 2019 ; Kaj et al., 2019). Les tests optionnels peuvent servir d'alternative aux

tests recommandés, permettant à l'enseignant responsable de choisir le test le plus approprié en fonction des capacités et besoins individuels de l'élève. Les tests de base et alternatifs de NETFIT® sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Tests NETFIT® Core et Alternatifs

(astérisque = test alternatif recommandé pour les élèves malvoyants)

Profil de forme physique	**Tests NETFIT® de base**	**Tests NETFIT® alternatifs**
Composition corporelle et état nutritionnel	Indice de masse corporelle	Circonférence de la taille, pourcentage de graisse corporelle
Condition physique aérobie	20 m (ou 15 m) de la navette	10 m Shuttle Run ; Test de fréquence cardiaque cible ; Test d'étape YMCA* ; Test de marche d'un mile*
Condition physique musculosquelettique	Ascenseur de coffre ; Pompes cadence ; Cadence Curl-Up ; Résistance de la prise ; Saut en longueur debout	Curl-up de cadence modifié* ; Pompes assise ; développé couché ; Développé thoracique à un bras ; Suspension à bras fléchi
Flexibilité	Test de Position Assise et Épreuve	Test Thomas modifié ; Test Apley modifié
Tests supplémentaires	–	Test d'équilibre*

Objectif de la présente étude

L'objectif de cette étude est de présenter les résultats NETFIT® 2023/2024 des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers — en particulier ceux ayant une déficience visuelle — et de comparer ces résultats à ceux des élèves en développement typique.

Méthodes

Description de l'outil de mesure

Toutes les évaluations de condition physique NETFIT® sont réalisées à l'école par des enseignants d'éducation physique, à l'aide d'un ensemble d'équipements standardisés centralisés et de protocoles de dépistage unifiés (Kaj et al., 2014 ; Kaj et al., 2019).

Pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (SEN), les mesures comprennent neuf tests de base répartis sur quatre profils de condition physique ainsi que des tests optionnels supplémentaires (voir Tableau 1). Les évaluations sont réalisées chaque année durant la seconde moitié de l'année scolaire, entre janvier et mai. Les enseignants enregistrent ensuite les résultats dans le système en ligne NETFIT® en utilisant l'identifiant de mesure unique de chaque élève.

L'évaluation et la classification par zones des résultats des tests suivent la procédure publiée dans la deuxième édition du Manuel NETFIT® (Kaj et al., 2019). Pour certaines catégories de besoins particuliers, des normes de santé modifiées — issues de la recherche — sont appliquées, également détaillées dans le manuel.

Pour assurer la comparaison avec les élèves en développement typique, la présente étude ne rapporte que les résultats des tests NETFIT® de base réalisés par les élèves ayant une déficience visuelle.

Description de l'échantillon d'étude

Selon les données de l'Office central hongrois de la statistique (KSH), pour l'année scolaire 2023/2024, un total de 104 865 élèves dans l'enseignement public hongrois ont été diagnostiqués avec des besoins éducatifs particuliers. Parmi eux, 613 ont été identifiés comme ayant une basse vision et 67 comme ayant une cécité (KSH, 2025).

Dans le système en ligne NETFIT®, les écoles doivent indiquer la présence de la NEC uniquement si elles utilisent la version adaptée du test NETFIT® lors de l'évaluation d'un élève. Par conséquent, l'échantillon de l'étude ne comprend que les élèves malvoyants dont les écoles ont explicitement choisi d'utiliser les procédures de test adaptées.

Sur cette base, 334 établissements d'enseignement ont déclaré le statut SEN pour un total de 5413 étudiants dans le système NETFIT®. Parmi eux, 31 étudiants étaient spécifiquement enregistrés comme ayant une déficience visuelle. Parmi eux, 27 élèves ont eu au moins un résultat valide au test NETFIT® durant l'année scolaire 2023/2024.

Compte tenu de la taille relativement faible de l'échantillon, l'étude ne fournit pas d'analyses spécifiques à la catégorie ou au sexe. Seuls les résultats des tests sont présentés pour lesquels une classification de zone valide a été possible.

Sous-échantillon : Élèves malvoyants

Au cours de l'année scolaire 2023/2024, les enseignants ont signalé un diagnostic de basse vision ou de basse vision sévère pour 16 élèves (7 garçons et 9 filles) dans le système NETFIT®. Ces élèves ont fréquenté 13 écoles représentant toutes les régions hongroises à l'exception de la Transdanubie occidentale.

Caractéristiques d'âge :

- Âge moyen : 15,35 ± 2,78 ans
- Le plus jeune : 11,4 ans
- Aîné : 19,73 ans

Les élèves de la 5e à la 12e année étaient représentés dans le sous-échantillon (minimum 1 et maximum 4 élèves par niveau).

Sous-échantillon : Élèves aveuglés

Les enseignants ont signalé un diagnostic de cécité chez 15 élèves (9 garçons et 6 filles) dans le système NETFIT®.

Ces élèves représentaient 3 écoles, dont 13 fréquentaient un seul établissement d'éducation spécialisée en Hongrie centrale.

Caractéristiques d'âge :

- Âge moyen : 16,5 ± 3,9 ans
- Plus jeune : 12,31 ans
- Aîné : 24,91 ans

Répartition des notes :

- 6 élèves en 5e année
- 2 élèves en 7e
- 3 élèves en 9e
- 3 élèves en 10e
- 1 élève en 11e

Tableau 2. Nombre d'élèves ayant des résultats valides par test

Test	**Basse vision / Basse vision sévère (n)**	**Cécité (n)**
Hauteur	12	6
Poids	12	6
IMC	12	6
Pourcentage de masse grasse	12	6
Élévateur de tronc	11	9
Pompes cadence	12	10
Curl-up Cadence / Curl-Up modifié	12	9
Saut en longueur debout	10	12
Course de navette de 20 m	9	15
Résistance de la prise	12	9
Flexibilité de s'asseoir et d'atteindre	12	9

Résultats

Composition corporelle et état nutritionnel

Sur la base des tests évaluant la composition corporelle et l'état nutritionnel, les élèves malvoyants comme ceux aveuglés ont montré des taux plus faibles d'atteinte de la zone de forme saine (HFZ) en IMC et en pourcentage de masse grasse corporelle comparés aux pairs en développement typique (Figures 1 et 2). Les élèves aveuglés ont montré les pires résultats.

Pour l'IMC, les taux de réussite des HFZ étaient les suivants :

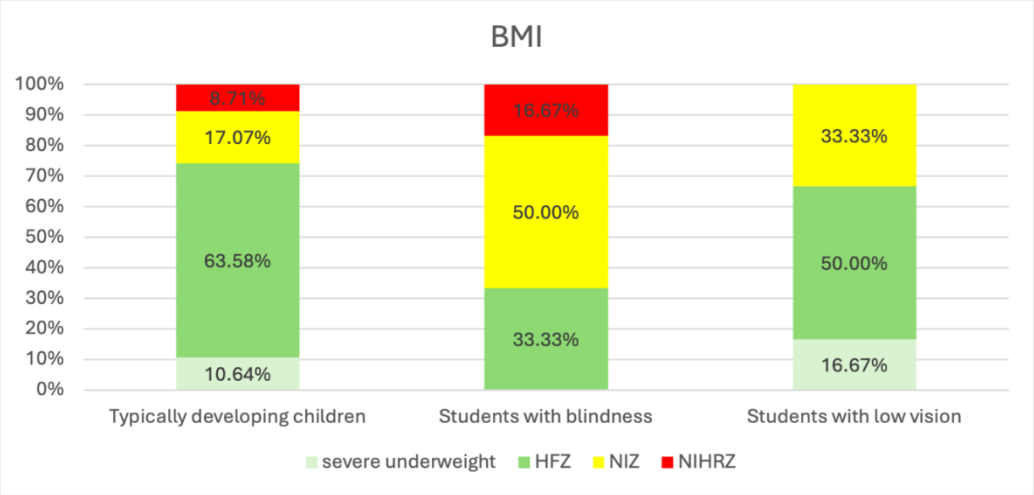
- 63,58 % des élèves en développement typique
- 50 % des élèves ayant une basse vision
- 33,33 % des élèves aveuglés

Les taux de surpoids et d'obésité dérivés de l'IMC étaient :

- 66,67 % des élèves aveuglés
- 33,33 % des élèves malvoyants
- 25,77 % des étudiants en développement typique

Ces résultats indiquent une composition corporelle nettement inférieure chez les élèves ayant des Îles Vierges britanniques, en particulier chez ceux aveugles.

Figure 1. Taux de réussite dans la zone de fitness saine en IMC chez les élèves en développement typique et les élèves atteints de BVI



Les résultats du pourcentage de masse grasse offrent une image encore plus nuancée de la composition corporelle chez les élèves ayant des Îles Vierges britanniques.

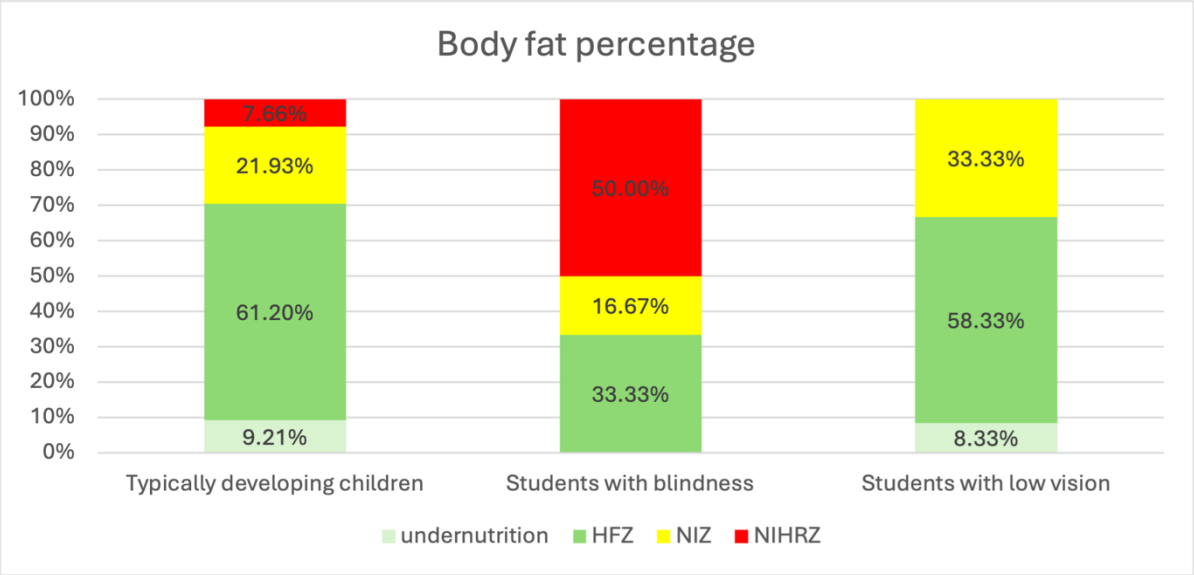
Prévalence du surpoids ou de l'obésité basée sur le pourcentage de masse grasse :

- 29,57 % des élèves au développement typique
- 33,33 % de surpoids chez les élèves malvoyants (aucune obésité identifiée)

- 50 % d'obésité et 16,67 % de surpoids chez les élèves aveuglés
- Total non HFZ (cécité) : 66,67 %

Ces résultats montrent que deux tiers des élèves aveugles présentent des niveaux de composition corporelle considérés comme malsains du point de vue de la forme physique.

Figure 2. Taux de réussite dans la zone de fitness saine basé sur le pourcentage de graisse corporelle chez les élèves en développement typique et les élèves atteints de BVI



Condition cardiorespiratoire

Le test de 20 mètres de course de la navette — fortement associé au risque de développer des maladies cardiovasculaires — a révélé les différences les plus frappantes entre les groupes.

Les taux de réussite du HFZ lors de la navette étaient :

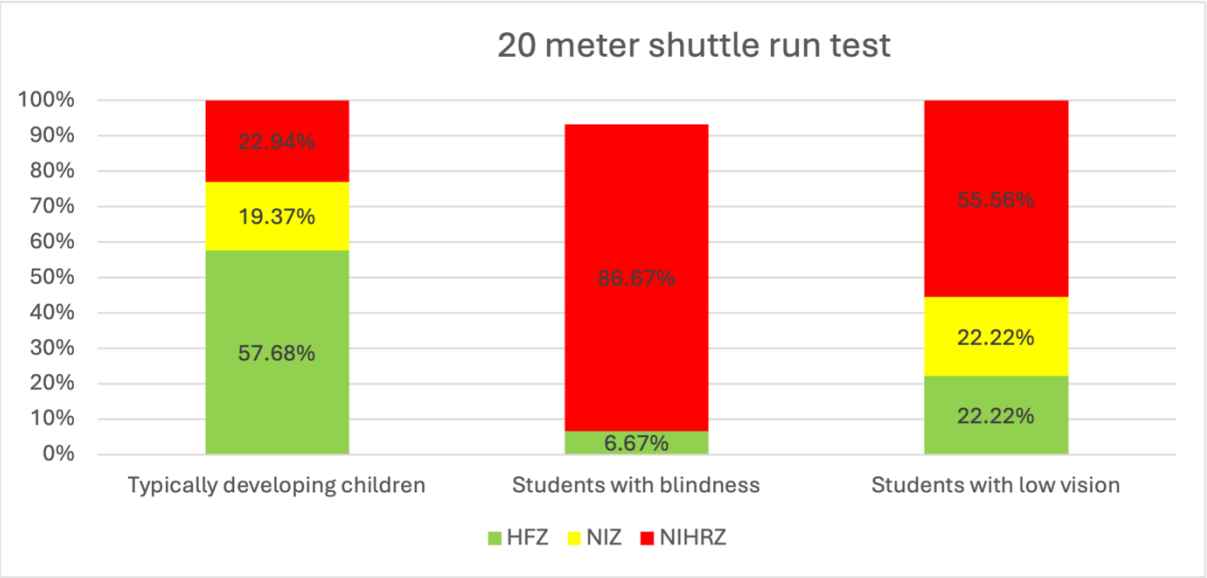
- 57,68 % des élèves en développement typique
- 22,22 % des élèves malvoyants
- 6,67 % des élèves aveuglés

Proportion classée dans la zone *Besoins d'amélioration – Haut risque* (NI-HR) :

- 22,94 % parmi les élèves en développement typique
- 55,56 % des élèves malvoyants
- 86,67 % des élèves aveuglés

Ces résultats indiquent un risque cardiovasculaire nettement élevé chez les élèves atteints des Îles Vierges britanniques — en particulier celles aveugles.

Figure 3. Les taux de réussite dans la zone de fitness saine sur la navette de 20 mètres chez les élèves en développement typique et les élèves atteints des îles vierges britanniques



Condition physique musculosquelettique

Les élèves atteints des BVI ont obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux de leurs pairs en développement typique à tous les tests de condition musculosquelettique (Tableau 3). À l'exception du test de regroupement, les élèves aveugles ont constamment montré des taux de réussite en HFZ plus faibles que ceux ayant une faible vision.

Tableau 3. Taux de réussite dans la zone de fitness saine lors des tests de condition musculosquelettique chez les élèves en développement typique et les élèves atteints des îles vierges britanniques

Test	**Développement typique (HFZ / NIZ)**	**Cécité (HFZ / NIZ)**	**Basse vision (HFZ / NIZ)**
Élévateur de tronc	54.70% / 45.30%	33.33% / 66.67%	36.36% / 63.64%
Pompes cadence	71.40% / 28.60%	10.00% / 90.00%	41.67% / 58.33%
Cadence Curl-Up	93.10% / 6.90%	77.78% / 22.22%	75.00% / 25.00%
Saut en longueur debout	74.40% / 25.60%	- / 100.00%	50.00% / 50.00%

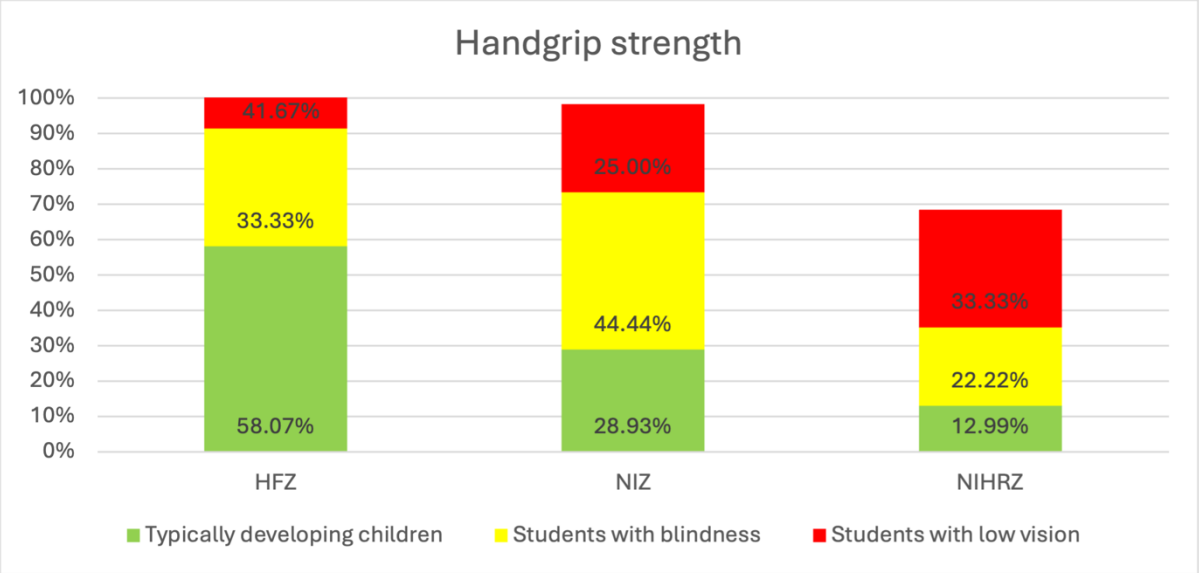
Résistance de la prise

La force de la prise à main, un indicateur clé associé à la densité osseuse et au développement musculosquelettique global, a également montré des taux de réussite en HFZ notablement faibles chez les élèves ayant des Isques Vierges britanniques :

- 58,07 % des élèves en développement typique
- 28,9 % des élèves aveuglés
- 12,99 % des élèves ayant une basse vision

Ces valeurs soulignent l'importance des activités de renforcement osseux pour les enfants atteints des Îles Vierges britanniques.

Figure 4. Taux de réussite dans la Healthy Fitness Zone en matière de force de prise chez les élèves en développement classique et les élèves ayant des Îles Vierges Britanniques



Flexibilité

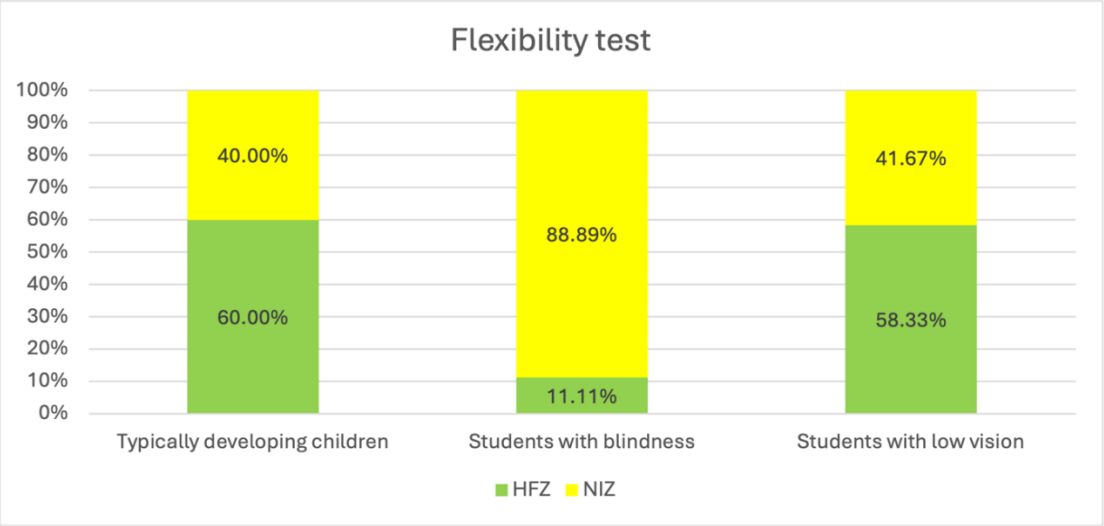
Les résultats de flexibilité (assis et de portée) révèlent également des performances plus faibles chez les élèves ayant des BVI — en particulier ceux aveugles.

Taux de réussite HFZ :

- 60 % des élèves en développement typique
- 58,33 % des élèves ayant une basse vision
- 11,11 % des élèves aveuglés

Ces résultats mettent en lumière des limitations significatives de flexibilité, en particulier chez la population d'élèves aveugles.

Figure 5. Taux de réussite dans la Healthy Fitness Zone : Taux de Flexibilité chez les élèves en développement typique et les élèves atteints des Îles Vierges



Conclusions et résumé

Nos résultats indiquent clairement que les élèves atteints des Isques vierges britanniques présentent une condition physique inférieure à celle de leurs pairs en développement typique.

Dans l'ensemble, les élèves malvoyants comme ceux aveuglés présentent des taux nettement plus faibles d'atteinte de la Zone de Forme Saine (HFZ) dans presque tous les tests NETFIT®. En comparant les deux groupes de personnes malvoyantes, les élèves aveuglés présentent systématiquement une forme physique liée à la santé plus faible que ceux ayant une faible vision, un schéma qui suggère un risque plus élevé de développer diverses maladies liées au mode de vie.

Les résultats du test de la navette sont particulièrement remarquables, fortement associés à des résultats cardiovasculaires à long terme. Alors que 57,58 % des élèves au développement typique ont atteint la Healthy Fitness Zone, seulement 22,22 % des élèves ayant une basse vision et seulement 6,67 % des élèves aveuglés remplissaient ce critère. Étant donné que la performance des courses de navette est étroitement liée au risque futur de maladies cardiovasculaires, ces résultats indiquent un risque significativement accru chez les jeunes atteints des Îles Vierges britanniques.

Les élèves atteints des Isques Vierges britanniques ont également obtenu de moins bons résultats aux tests de condition musculosquelettique et de flexibilité. Ces déficits sont associés à une probabilité accrue de développer un syndrome métabolique, des douleurs lombaires et d'autres problèmes musculosquelettiques plus tard dans la vie.

Les résultats du test de force de prise sont particulièrement préoccupants : seulement 28,9 % des élèves aveuglés et 12,99 % des élèves ayant une basse vision ont atteint la zone de forme saine, contre 58,07 % des pairs en développement typique. Puisque la

force de la prise est fortement liée à la densité osseuse, ces résultats soulignent la nécessité de promouvoir des activités physiques de renforcement des os au sein de cette population.

Pris ensemble, les résultats démontrent que les élèves malvoyants nécessitent des interventions complexes et ciblées pour le développement physique. Garantir un accès égal aux opportunités d'activité physique est crucial pour améliorer leur forme physique et leur santé globale, ainsi que pour prévenir les maladies liées au mode de vie associées à une activité physique insuffisante. Les déficits en condition cardiorespiratoire, en force musculosquelettique et en renforcement osseux contribuent tous à un risque sanitaire à long terme plus élevé, soulignant la nécessité de :

- des pratiques d'éducation physique inclusives et adaptées,
- Développement professionnel et formation des enseignants,
- infrastructures appropriées et environnements accessibles,
- et une approche pédagogique de soutien qui encourage une activité physique régulière.

Ces mesures peuvent collectivement contribuer à améliorer à la fois la condition physique et la qualité de vie des élèves atteints des BVI, tout en réduisant les risques sanitaires à long terme.

Références

Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., ... & Molnár, L. (2015). Aperçu de l'étude nationale hongroise sur la forme physique de la jeunesse. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 86(sup1), S3–S12.

Kaj, M., Csányi, T., Karsai, I., & Marton, O. (2014). Kézikönyv a nemzeti egységes tanulói fittségi teszt (NETFIT®) alkalmazásához. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Kaj, M., Kälbli, K., Király, A., Karsai, I., Marton, O., & Csányi, T. (2019). Kézikönyv a nemzeti egységes tanulói fittségi teszt (NETFIT®) alkalmazásához. Második, bővített kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Kälbli, K. (2019). Szakirodalmi áttekintés a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálatairól. A NETFIT® sajátos nevelési igényű gyermekekre történő adaptációjának megalapozása. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Karsai, I., Kaj, M., Csányi, T., Ihász, F., Marton, O., & Vass, Z. (2013). Magyar 11–19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos Reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle,* 14(56), 9–18.

Király, A., Kaj, M., Kälbli, K., & Csányi, T. (2019). Aperçu du processus d'adaptation du test national hongrois de condition physique pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Palaestra,* 33(1).

KSH (2025). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékosság-típus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html

Laurson, K. R., Welk, G. J., Marton, O., Kaj, M., & Csányi, T. (2015). Accord et performance diagnostique de FITNESSGRAM®, du Groupe international de travail sur l'obésité et des normes nationales hongroises de l'**IMC.** *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 86(sup1), S21–S28.

Ncube, B. L., Perry, A., & Weiss, J. A. (2018). La qualité de vie des enfants présentant de graves handicaps développementaux. *Journal of Intellectual Disability Research,* 62(3), 237–244.

Viens jouer... Explorer l'expérience de l'aire de jeux pour les personnes aveuglées et malvoyantes.

Silveira, S., Tait, K., Holloway, L., Anderson, L., Loke, L., Butler, M., & Reinhardt, D.



Légende : Une personne et un enfant aveugles ressentant une sculpture tactile dans une aire de jeux.

Introduction

Le jeu est l'un des droits inhérents des enfants à travers le monde. L'importance du jeu est reconnue par des organisations clés telles que l'UNESCO à l 'article 31 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) et aux Lignes directrices de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur l'activité physique (OMS, 2024). Le jeu contribue positivement à tous les aspects du développement de l'enfant et apporte un profond sentiment de connexion et de bien-être pour l'enfant et sa famille.

Les aires de jeux sont des espaces où les enfants jouent couramment. Les aires de jeux doivent être des espaces accueillants, joyeux, sûrs et inclusifs, encourageant l'enfant à bouger, explorer, socialiser et utiliser son imagination. Les aires de jeux devraient aussi

offrir un certain degré de défi pour les enfants qui élargisse leurs capacités. Les aires de jeux devraient être des espaces accueillants pour toutes les personnes, y compris celles atteintes de cécité et de basse vision, ainsi que pour les troubles de la vision cérébrale, collectivement appelés BLV dans cet article. Selon l'Autorité australienne de la qualité de l'éducation et des soins pour enfants (ACECQA) (2018), l'éducation de la petite enfance de Reggio Emilia a qualifié l'environnement de « troisième enseignant ». Les espaces physiques et les supports de jeu peuvent présenter de nombreux bénéfices remarquables, notamment le renforcement des compétences motrices et la promotion du développement social, émotionnel, physique et cognitif (Vize, 2013). Cependant, les personnes en situation de handicap, y compris celles atteintes de BLV et leurs familles, peuvent se retrouver exclues des aires de jeux en raison d'un design et d'un équipement inadaptés.

L'Australie a longtemps reconnu l'importance de l'inclusion à travers des politiques fondamentales telles que la loi sur la discrimination liée au handicap (1992) et la Stratégie nationale sur le handicap (2010–2020) (Commission australienne des droits de l'homme, 2014). Ces cadres prônent un accès équitable aux espaces publics, soulignant la nécessité d'infrastructures communautaires inclusives, telles que les aires de jeux. Cependant, bien que l'intention législative soit claire, d'importantes lacunes subsistent pour traduire ces ambitions en environnements tangibles et accessibles pour les enfants en situation de handicap. La persistance des barrières physiques, sociales et d'attitude — allant d'une conception inadéquate des terrains de jeux à une sensibilisation communautaire insuffisante — reflète un décalage entre la rhétorique politique et la mise en œuvre. En fin de compte, il est essentiel que les terrains de jeux communautaires évoluent au-delà de l'inclusion symbolique vers des environnements réellement accessibles où tous les enfants et leurs familles puissent participer de manière égale, se sentir accueillis et inclus.

Bien que certains progrès aient été réalisés pour remédier aux obstacles physiques au jeu, comme l'initiative « Tout le monde peut jouer » (gouvernement NSW, 2019), les mêmes progrès n'ont pas été observés dans une conception délibérée visant à inclure les personnes atteintes de BLV et leurs familles. Ce projet de recherche vise à comprendre ce qui se passe actuellement dans le monde dans ce domaine, afin de déterminer comment une inclusion et une accessibilité accrues pourraient améliorer la vie des enfants atteints de VLB. Cet article présente un aperçu d'un projet australien qui explore comment améliorer l'accès aux aires de jeux pour les enfants atteints de BLV en apprenant à connaître les aires de jeux grâce à des audits et à l'expérience utilisateur. Le projet est mené par les auteurs et a été financé par une subvention du Conseil australien de la recherche (Projet ID DP240100824). Le projet a obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche humaine par l'Université de Sydney (2022_HE000648).

Qu'est-ce qui rend une aire de jeux « accessible » ?

Des espaces de jeu accessibles et inclusifs peuvent permettre aux enfants en situation de handicap de participer à diverses activités physiques et sociales favorisant le développement cognitif, telles que l'exploration, le travail d'équipe et le jeu de rôle, contribuant ainsi à nourrir leur créativité et leur imagination. En tant que partie essentielle de l'enfance, le jeu encourage la stimulation physique, sociale, émotionnelle et cognitive. Ainsi, lors de la construction d'environnements d'apprentissage en classe ou dans les aires de jeux communautaires, il est essentiel de répondre à différents besoins d'apprentissage afin de permettre la participation de tous les enfants, quels que soient leurs niveaux. Cette participation aide les enfants en situation de handicap à se connecter à leurs pairs, à développer leur confiance en eux et à organiser des activités ludiques et éducatives, tout autant que celles offertes aux enfants sans handicap.

La conception inclusive des terrains de jeux joue un rôle crucial dans la formation des expériences quotidiennes des enfants ayant des difficultés sensorielles, influençant leur capacité à s'engager dans le mouvement physique et leurs opportunités d'interactions sociales significatives (Moore, 2025). Ces pratiques peuvent inclure l'utilisation de principes de conception universelle, d'équipements adaptatifs et de stratégies de mise en page favorisant l'interaction entre enfants de tous niveaux (UNICEF, 2021). Il est essentiel que le design et les matériaux utilisés dans les espaces communautaires et les écoles soient plus que simples fonctionnels – ils doivent activement encourager l'engagement, l'exploration et l'interaction, et être conçus de manière à éliminer les obstacles à la participation. Alors, aucun enfant ne sera laissé derrière. Lorsque tous les enfants se sentent accueillis et inclus dans les espaces de jeux, ces espaces deviennent un lieu d'appartenance et contribuent de manière significative à la cohésion sociale.

Bien que les aires de jeux publiques offrent des opportunités précieuses de jeu en plein air, de participation sociale et d'inclusion pour les enfants et les familles, de nombreux obstacles subsistent et limitent l'accès et la participation complets (Boyle et.al., 2022). Malheureusement, de nombreux terrains de jeux et espaces communautaires actuels ne disposent pas de fonctionnalités accessibles telles que des surfaces lisses, des rampes et des équipements de jeu adaptatifs. Cela peut empêcher les enfants ayant des problèmes de mobilité de participer pleinement aux activités ludiques (Moore, 2025). De plus, toutes les aires de jeux ne disposent pas d'équipements adaptés aux enfants de tous niveaux. Par exemple, les balançoires avec harnais, structures de jeux accessibles en fauteuil roulant, déambulateurs, panneaux sensoriels et autres dispositifs d'assistance sont souvent absents (Park, et.al, 2021).

De façon anecdotique, nous savons que l'accessibilité et l'inclusion sont un problème dans la cour de récréation, spécifiquement pour les personnes atteintes de BLV. Il existe des ressources existantes qui répondent à ce problème, comme la *page Designing Playgrounds* (Perkins Learning, 2015) et d'autres qui proposent des recommandations générales pour promouvoir l'accessibilité des espaces extérieurs, telles que le Cadre

d'accessibilité extérieure (VISIO, 2024) ; ce cadre est disponible en anglais via VISIO sur demande. Cependant, peu d'études examinent l'expérience des utilisateurs de BLV et de leurs familles, en s'intéressant spécifiquement à l'efficacité des recommandations pour la conception de terrains de jeux accessibles à BLV. Des recherches connexes ont été menées, comme Columna et al. (2017) qui ont exploré des moyens de promouvoir une augmentation de l'activité physique avec les familles, mais d'importants écarts subsistent. Il est nécessaire de rassembler davantage de preuves qui expliquent le contexte unique des terrains de jeux. Cela doit inclure les équipements et équipements qui rendent les zones dangereuses difficiles à définir, la fourniture de repères de navigation et le soutien au jeu autonome pour les enfants atteints de VLB dans un large éventail de compétences.

Un terrain de jeu inclusif bien conçu pourrait favoriser un sentiment d'appartenance en créant des opportunités d'expériences partagées, de collaboration et d'amitiés entre enfants avec et sans handicap (ACECQA, 2012). De véritables « espaces de jeu inclusifs » devraient permettre à tous les enfants d'interagir naturellement et librement entre eux, quel que soit leur niveau. En revanche, les environnements de jeu traditionnels peuvent renforcer l'exclusion par des barrières physiques et sociales, laissant certains enfants ayant des besoins supplémentaires se sentir isolés ou marginalisés. Cela peut être le cas pour les enfants atteints de BLV et leurs familles, qui font souvent face à des obstacles uniques dans un monde qui apprend encore à les inclure. Leur participation au jeu, en particulier dans les aires de jeux, peut être compliquée par des obstacles qui les empêchent souvent de ressentir la joie que le jeu peut apporter. Les études de cas présentées dans cet article démontrent ces obstacles et leur impact sur deux enfants atteints de BLV.

Études de cas : Deux enfants atteints de BLV et leurs expériences dans la cour de récréation

Cette section présente deux études de cas illustratives, formées à partir d'une combinaison de réponses à une enquête soumises par 41 parents et tuteurs d'enfants atteints de VLB.

David est un garçon de 4 ans né avec une basse vision modérée. Il dispose d'une aire de jeux près de chez lui où sa famille l'emmène pour jouer et retrouver ses amis. C'est un bon endroit pour que David s'entraîne à l'orientation et à la mobilité, et il peut utiliser sa canne blanche sur la marche vers l'aire de jeux et en marchant sur les allées de la cour.

Lorsqu'il est dans la cour de récréation, sa famille remarque que David a un peu peur d'explorer seul. Le terrain de jeu n'a ni carte tactile ni indicateurs au sol. Il n'y a pas non plus de couleurs contrastées ni de repères sonores constants pour l'aider à trouver le matériel et les activités qu'il aime, ou pour l'aider à éviter les zones dangereuses, comme les poteaux et les balançoires. Comme la cour de jeux est souvent animée et bruyante, David se perd sur l'emplacement du matériel et il lui est difficile de suivre les autres enfants qu'il rencontre. La famille de David s'inquiète aussi pour sa sécurité, alors elle

reste avec lui tout le temps. Cela signifie que David joue plus avec les adultes qu'avec les autres enfants.

David a du mal à se trouver dans des parties du terrain de jeu qui ne sont pas couvertes pour offrir de l'ombre au soleil. Être exposé directement au soleil rend difficile pour David d'utiliser sa vision et cause de la fatigue. Cela le contrarie et il dit à ses parents qu'il veut rentrer chez lui alors que ses frères et sœurs veulent rester plus longtemps.

Il y a des zones dans la cour de jeux où David peut facilement jouer avec d'autres enfants — sur une grande balançoire que trois enfants peuvent utiliser en même temps, et sur une spinner à quatre places. Il compte sur ses parents pour le faire monter et descendre du matériel, mais une fois assis, il apprécie le mouvement. Le matériel de jeu préféré de David est la balançoire, le renard volant et les instruments de musique.

La famille de David estime que son expérience dans la cour de récréation pourrait être améliorée par plus d'ombre, de marques tactiles, de contraste et de son, surtout lors des jeux qui y ont lieu — des zéros et des croisements ou du morpion. La famille de David souhaite également l'ajout d'aires de jeux aquatiques ainsi que des passages dégagés entre les activités ludiques. Bien que David ait des défis, sa famille retourne sans cesse au terrain de jeu car il est proche et ils savent que le jeu physique est important pour de nombreux aspects du développement et du plaisir de David en tant qu'enfant. Ils prévoient d'organiser sa fête de cinquième anniversaire dans la cour de récréation afin que la famille vienne plus souvent afin d'aider David à se familiariser avec l'aménagement et l'équipement de la cour.

Sarah a 7 ans. Elle est née avec un handicap physique et intellectuel important ainsi qu'une déficience cérébrale visuelle. Elle utilise un fauteuil roulant, donc sa famille a choisi une aire de jeux inclusive avec des rampes pour contourner les escaliers et un chemin goudronné à travers l'aire de jeux. L'aire de jeux dispose également d'un parking accessible et d'une toilette accessible que la famille trouve très utile.

Parfois, les parents de Sarah la déplacent de son fauteuil roulant et Sarah adore s'asseoir dans la fosse de sable à creuser avec son frère. Ce terrain de jeu dispose également d'équipements accessibles adaptés à ses handicaps physiques, tels que le renard volant accessible, ainsi que d'instruments de musique à une hauteur appropriée — tambours et tubes à musique. Elle pointera des éléments qu'elle peut voir ou entendre qui lui intéressent, comme les spinners à fort contraste ou le son des carillons. C'est plus difficile lorsqu'il y a beaucoup d'enfants qui jouent, ou dans des parties de la cour de récréation qui comportent des éléments plus naturels. Il y a des sculptures tactiles, mais Sarah ne peut en toucher qu'une petite partie car elles sont très hautes.

Sarah adore l'aire de jeux aquatiques accessible de ce terrain de jeu, qui est surélevée au niveau de son fauteuil roulant. Sarah adore s'éclabousser dans l'eau et écouter le bruit qu'elle fait. Elle joue avec d'autres enfants, avec ou sans handicap, dans cette

région, rendant Sarah et sa famille très heureux. Sa famille aimerait avoir des sables surélevés dans la cour de récréation pour qu'elle puisse jouer en fauteuil roulant.

La famille de Sarah apprécie ce terrain de jeu inclusif mais constate que la plupart des adaptations reconnaissent ses handicaps physiques mais pas sa déficience visuelle. Ils pensent que si des couleurs ou des objets mobiles ou brillants étaient utilisés aux bons endroits, Sarah remarquerait les choses importantes comme les robinets dans l'aire de jeux aquatiques. Cela permettrait aussi à Sarah de montrer à sa famille ce qu'elle aimerait faire. La famille aimerait qu'il y ait plus de choses qu'elle puisse toucher et explorer plutôt que de simplement taper ou tourner. Ils aimeraient aussi plus d'activités où Sarah pourrait jouer avec d'autres enfants, comme elle le fait dans l'aire de jeux aquatiques.

Discussion

Une bonne expérience de terrain de jeu pour les enfants atteints de BLV leur permet de jouer comme et avec d'autres enfants, d'interagir avec les équipements de jeu et de développer leurs compétences physiques et sociales dans un environnement sûr et inclusif. Cependant, la plupart des aires de jeux ne représentent pas adéquatement le handicap de l'enfance. La plupart des terrains de jeux ont été conçus avec une compréhension normative des processus cognitifs et de la mobilité de l'enfant, manquant d'opportunités pour les enfants aux capacités diverses, y compris ceux atteints de VLB.

Une revue de la littérature pertinente et le projet de terrain de jeu présenté dans cet article ont identifié trois barrières « invisibles » qui pourraient expliquer pourquoi les enfants atteints de BLV rencontrent des difficultés à participer aux terrains de jeux publics. Ces barrières invisibles incluent : (1) une compréhension limitée du design universel et des terrains de jeux, (2) l'exclusion sociale due aux attitudes communautaires, et (3) un manque de coproduction ou de co-design. L'impact de chaque facteur et la manière dont ils semblent inhiber les expériences inclusives dans les aires de jeux pour les enfants en situation de handicap (et en particulier les enfants atteints de BLV) sont désormais expliqués.

(1) Compréhension limitée du design universel et des terrains de jeux : Selon Wegner et al. (2025), bien que le concept de design universel (DU) soit largement motivé par les cadres politiques, le manque de directives claires sur la manière de traduire les principes de UD en interprétation pratique crée une ambiguïté parmi les urbanistes. Cette confusion semble pousser les chefs de projet, les comités municipaux et les urbanistes à appliquer les principes de l'UD de manière incohérente avec des listes de contrôle minimales de politiques. Les conclusions de Moore et al. (2022) soulignent l'idée que, malgré les engagements législatifs et politiques, le manque de connaissances et de programmes de formation des professionnels sur la conception inclusive des terrains de jeux empêche les bénéfices inclusifs pour tous les enfants. Ainsi, dans de nombreux pays, y compris en Australie, le manque de stratégies de mise en œuvre et de directives pratiques pour des aires de jeux inclusives semble aggraver les défis physiques visibles

et le manque d'équipements sensoriels dans les aires de jeux communautaires pour les enfants atteints de BLV.

(2) Exclusion sociale due aux attitudes communautaires : Le validisme est un ensemble de croyances ou de pratiques qui dévalorisent et discriminent les personnes en situation de handicap (People with Disability Australia, 2025). Des études menées par Glass & Flemmer (2024) et Lynch et al. (2020) se sont concentrées sur le manque d' **attitudes positives de la communauté** envers les enfants en situation de handicap et leurs familles, suggérant qu'une approche validiste limite l'inclusion sociale. La notion d'une attitude publique validiste envers les personnes en situation de handicap s'aligne avec plusieurs études menées par Wenger et ses collègues (2021 ; 2022). Dans leur étude la plus récente, Wenger et al. (2025) ont constaté que les enfants en situation de handicap ont rapporté que ces derniers choisissent rarement de se lier d'amitié avec eux lorsqu'ils tentent de jouer dans les aires de jeux communautaires, ce qui entraîne un sentiment d'exclusion sociale. Dans une étude récente menée par Tait, Silveria & Reinhardt (2025), menée par Tait, Silveria & Reinhardt (2025), les parents ont indiqué qu'ils n'avaient pas vu d'enfants handicapés fréquenter leur aire de jeux locale et que les équipements de jeu inclusifs étaient mal entretenus et impurs. C'est une cause supplémentaire de l'exclusion sociale des enfants en situation de handicap dans les terrains de jeux locaux.

(3) L'absence de design participatif : Enfin, l'absence de collaboration entre les designers, les enfants en situation de handicap et leurs familles limite la réactivité des espaces de jeux publics inclusifs (Roberth et al., 2025 ; Wenger et al., 2025). Par exemple, Wang et al. (2025) et Yildirim et al. (2022) suggèrent tous deux que les urbanistes et les membres des conseils ont souvent du mal à appliquer efficacement les principes du design inclusif. Cette difficulté survient lorsque la conception des terrains de jeux communautaires repose sur les hypothèses des planificateurs de projet concernant les besoins généraux de la communauté et les budgets financiers, plutôt que de concevoir des parcs et aires de jeux en fonction des besoins spécifiques des utilisateurs. Cette hypothèse correspond à une étude menée par Tait et al. (2023), qui soutient que les terrains de jeux inclusifs nécessitent la collaboration et la co-conception d'initiatives avec les familles et les enfants en situation de handicap, afin d'éliminer à la fois les barrières physiques et sociales.

Dans l'ensemble, les résultats préliminaires de ce projet indiquent qu'il s'agit d'une combinaison de compréhension limitée des cadres inclusifs, d'une accessibilité sensorielle inadéquate et d'une collaboration insuffisante des parties prenantes qui entrave le développement de terrains de jeux véritablement inclusifs et universellement conçus. Des directives claires et des pratiques de co-conception sont nécessaires pour renforcer l'inclusivité de la participation des enfants atteints de VLB et de leurs familles (Tsouvalis, et al., 2025).

L'objectif du projet actuel est d'étudier pourquoi les enfants atteints de BLV continuent de rencontrer des obstacles dans les terrains de jeux publics australiens malgré la présence de politiques inclusives. En raison des recherches limitées en Australie, cet article a examiné des études internationales et nationales afin de développer une compréhension globale des obstacles à ce jour. Cependant, dans toute la littérature revue, une constatation cohérente souligne l'importance d'impliquer les enfants atteints de VLB et leurs familles afin de garantir que les terrains de jeux reflètent leurs besoins réels plutôt que des suppositions professionnelles.

Le projet de cette équipe de projet est d'impliquer les enfants atteints de BLV et leurs familles à travers des méthodologies de co-conception pour développer des stratégies fondées sur des preuves (Reinhardt, et al., 2023). En fin de compte, c'est une collaboration entre les autorités locales, les designers, les enfants atteints de BLV et leurs familles qui améliorera les aires de jeux inclusives et promouvera des valeurs communautaires partagées, garantissant que la conception inclusive des terrains de jeux dépasse les exigences actuelles de la liste de contrôle générique (Roberth et al., 2025). La co-création de terrains de jeux équitables et inclusifs permettra aux enfants atteints de BLV d'exercer leur droit de jouer comme un droit fondamental pour chaque enfant (Nations Unies, 1989) et de développer leurs compétences physiques, cognitives et sociales (Gibson et al., 2017 ; Tait et al., 2023).

Prochaines étapes

À ce jour, les études sur l'accessibilité des terrains de jeu ont été généralisées auprès d'enfants de tous handicaps ou basées sur un nombre très faible de personnes et d'études de cas (Brown et al., 2021). Compte tenu de ce manque de recherche, notre DP240100824 du projet de découverte australien adopte une approche multi-volets pour explorer l'accessibilité des terrains de jeux pour les enfants atteints de BLV. Notre travail en cours est résumé à la Figure 1, avec des activités de projet incluant la revue de la littérature existante ; mener des enquêtes auprès des parties prenantes concernées, y compris les enfants, les parents/tuteurs et les professionnels de la vision et de l'éducation ; et auditer les terrains de jeux sur site et vérifier en ligne les informations sur chaque terrain de jeux.

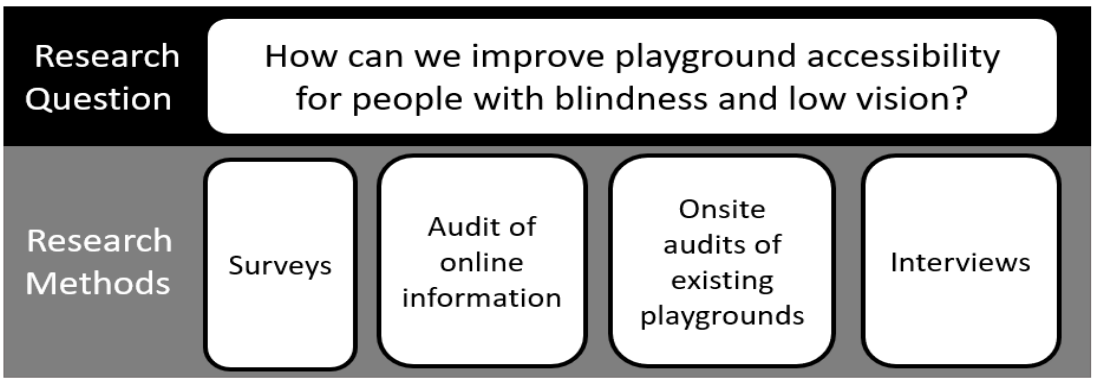


Figure 1 : Résumé des questions et activités de recherche de l'Australian Discovery Project sur les terrains de jeux accessibles.

Enquêtes

Il est important que les limites et les défis liés à l'expérience complète de terrain de jeu soient compris, en particulier à travers la voix de l'utilisateur. Pour recueillir les points de vue des personnes les plus susceptibles de superviser un enfant atteint de BLV dans une cour de récréation, deux groupes australiens ont été interrogés, comprenant des parents/tuteurs et des professionnels tels que des spécialistes de l'orientation et de la mobilité, des enseignants spécialisés en vision, des parents/tuteurs et d'autres professionnels. Les enquêtes posaient des questions sur l'accès, les équipements de jeux et les dispositifs de sécurité, la facilité de mouvement indépendant de l'enfant et les éventuelles préoccupations soulevées par la personne supervisant l'enfant.

Audit des informations d'accessibilité en ligne

Les familles d'enfants atteints de VLB peuvent choisir soigneusement un terrain de jeu avant de visiter leur enfant. Pour faciliter ce choix, de nombreuses familles se connectent en ligne pour savoir s'il existe des informations utiles sur des questions telles que l'accès et l'adéquation pour les enfants en situation de handicap. Nous auditons les sites web australiens des aires de jeux pour déterminer s'ils incluent les types d'informations dont les familles doivent connaître avant de visiter l'aire de jeux avec un membre de la famille ayant une BLV. Nous examinons également si ces informations en ligne sont accessibles grâce à des technologies telles que les lecteurs d'écran.

Audits sur site de l'accessibilité des terrains de jeux

Compte tenu du manque d'informations en ligne, il est nécessaire de se rendre en personne dans une aire de jeux pour déterminer s'il est réellement accessible aux personnes atteintes de BLV. Pour formaliser ces évaluations, nous avons développé un outil d'audit de terrain de jeu basé sur les outils et directives existants (Gouvernement NSW 2019 ; Lynch 2019) mais avec un accent plus marqué sur les facteurs importants pour les familles atteintes de BLV. Les visites de terrains de jeux offrent également l'occasion de trouver des exemples de bonnes pratiques et d'écueils à éviter pour de futures conceptions de terrains. L'outil d'audit est accessible à tous via le lien à https://forms.gle/HF3xoXVHJn6t5Jvy6. En plus de collecter des données à des fins de recherche et de plaidoyer, nous espérons qu'elle pourra aider à sensibiliser aux questions liées à la conception des aires de jeux.

Interviews

Le groupe de recherche utilise des entretiens semi-structurés, à la fois avec des individus et des groupes, afin d'engager les parties prenantes et de comprendre les expériences actuelles et passées avec la conception de terrains de jeux liées à BLV. Cela inclut les normes et directives auxquelles ils se sont référés ainsi que leur vision

pour l'inclusion des utilisateurs de BLV à l'avenir. Le groupe d'acteurs est diversifié, comprenant des designers et architectes, des personnes ayant une BLV et des membres de leur famille, des professionnels du domaine de la BLV, des membres des conseils locaux et d'autres individus et groupes ayant de l'expérience à partager, ou qui peuvent influencer la mise en œuvre de toute recommandation. Toute personne intéressée à être interviewée peut nous contacter pour s'inscrire dans son intérêt.

Une matrice pour comprendre un parcours accessible dans une cour de récréation

Sur la base d'une première revue des travaux antérieurs sur l'accessibilité des terrains de jeux pour les personnes atteintes de BLV, nous avons proposé une matrice pour la conception inclusive des aires de jeux (Reinhardt et al., 2023). La matrice définissait quatre considérations de conception fondamentales : l'arrivée (comment y arriver ?), l'orientation (qu'est-ce qui est où ?), le terrain de jeu (avec qui jouons-nous et sur quoi jouons-nous ? avec qui jouons-nous et avec quoi ?) et la famille (qu'en est-il de ma tribu ?). Les activités ludiques étaient ensuite divisées en jeu/mouvement/apprentissage (comment bouge-t-on ?), son/odorat tactile (que ressentons-nous ?) et attributs spatiaux (dans quel espace jouons-nous ?).

Sur la base d'études de cas et d'entretiens, nous proposons ici un élargissement de la matrice (Figure 2) pour inclure la préparation, en commençant par développer les compétences et la confiance nécessaires pour visiter une aire de jeux et en sélectionnant une aire de jeux appropriée avant l'arrivée.

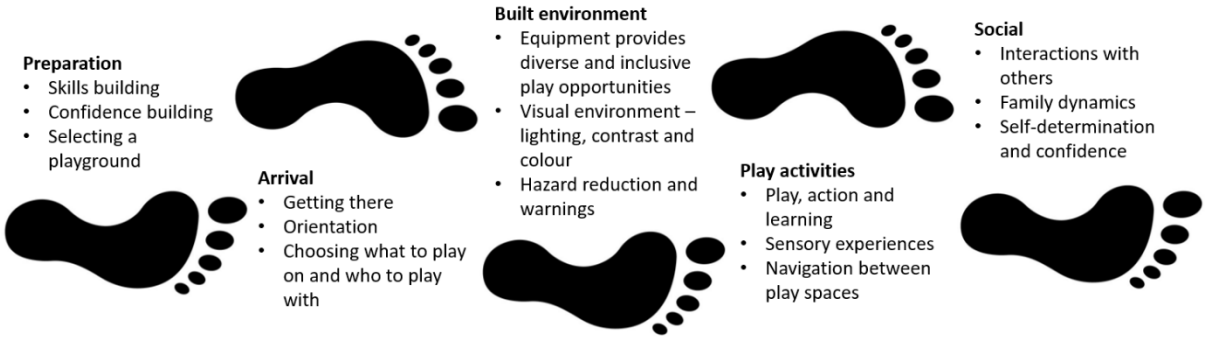


Figure 2 : Matrice étendue pour la conception inclusive de terrains de jeux

Résumé

Cet article a reconnu la nécessité pour les concepteurs et autorités de terrains de jeux de prendre en compte les besoins des personnes en situation de handicap, y compris celles atteintes de BLV, afin qu'elles puissent participer de manière significative aux terrains de jeux. Les aires de jeux doivent être accueillantes et appréciées par tous, garantissant la sécurité tout en incitant l'utilisateur à étendre ses capacités. Bien qu'il y ait eu peu d'attention et de recherche sur l'inclusion des personnes atteintes de BLV dans les terrains de jeux, ce projet construit une base de connaissances en s'appuyant sur

l'expérience des utilisateurs. Nous encourageons les lecteurs de ce journal à effectuer l'audit sur site dans les terrains de jeux de leur propre pays. Ces réponses contribueront à continuer de construire une compréhension globale et une expérience améliorée pour les personnes atteintes de BLV.

Références

Autorité australienne de la qualité de l'éducation et des soins pour enfants (ACECQA) (s.d.). L'environnement en tant que « troisième enseignant ». https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/201804/QA3_TheEnvironmentAsTheThirdTeacher.pdf

Autorité australienne pour la qualité de l'éducation et des soins pour enfants (ACECQA). (2012). *Créer les environnements d'apprentissage parfaits pour les jeunes enfants.* https://acecqa.gov.au/sites/default/files/2021-01/CreateThePerfectPlaySpace.PDF

Commission australienne des droits de l'homme. (2014). *Discrimination liée au handicap.* https://humanrights.gov.au/sites/default/files/GPGB_disability_discrimination.pdf

Balls, H.E & Burnham, H.A. (2020). La stratégie de jeu. *Département de la culture, des médias et du sport.* https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/The%20Play%20Strategy.pdf

Beck, S. L., & Rieser, J. (2022). Actes de gentillesse non aléatoires : La musique commune augmente l'aide et le partage des enfants d'âge préscolaire avec un adulte. *Psychologie de la musique*, *50*(1), 17-33.

Boyle, B., Moore, A. & Lynch, H. (2022). Conception pour l'inclusion dans les terrains de jeux publics : une revue approfondie des définitions et l'utilisation du design universel. *Porte de recherche*, *18*(9), 1-13. https://doi.org/ 10.1080/17483107.2021.2022788

Brown, D. M. Y., Ross, T., Leo, J., Buliung, R. N., Shirazipour, C. H., Latimer-Cheung, A. E., & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2021). Une revue de cadrage des recommandations fondées sur des preuves pour la conception de terrains de jeux inclusifs. *Frontières de la science de la réhabilitation humaine, 2*(1), 1–13. https://doi.org/10.3389/fresc.2021.664595

Bujacz, M., Królak, A., Górski, G., Matysik, K., & Witek, P. (2023). Echovis – Une collection de tests d'écholocation humaine réalisés par des personnes aveugles et voyantes : une étude pilote. *British Journal of Visual Impairment*, *41*(4), 937-953.

Coast Community News. (2025). *La nouvelle balançoire permet un temps de jeu inclusif à The Entrance.* https://coastcommunitynews.com.au/central-coast/news/2025/03/new-swing-allows-inclusive-play-time/

Columna, L., Dillon, S. R., Norris, M. L., Dolphin, M., & McCabe, L. (2017). La perception des parents concernant les expériences d'activité physique pour leurs familles et les enfants malvoyants. *British Journal of Visual Impairment*, *35*(2), 88–102. https://doi.org/10.1177/0264619617691081

Dawe, S., Tongue, B. & Mazzuchelli, T. (2023). Le régime national d'assurance invalidité et le soutien parental aux familles d'enfants ayant un handicap développemental : un besoin de réforme politique. *Journaux de Sage*, *57*(12). https://doi.org/10.1177/00048674231192369

Donoff, G., & Bridgman, R. (2017). La ville ludique : construire une typologie pour les interventions de design urbain. *International Journal of Play*, *6*(3), 294-307.

Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). Une revue systématique de la recherche sur l'impact des parties lâches sur le développement cognitif, social et émotionnel des enfants. *Santé mentale scolaire*, *9*(3), 295–309. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9

Glass, C., & Flemmer, C. (2024). Évaluer l'accessibilité et l'inclusivité des terrains de jeux communautaires en Australie pour les enfants en situation de handicap. *Handicaps (Bâle, Suisse), 4*(4), 996–1005. https://doi.org/10.3390/disabilities4040061

Hu, W., Wang, K., Yang, K., Cheng, R., Ye, Y., Sun, L., & Xu, Z. (2020). Une étude comparative de sonification en temps réel des scènes pour les personnes malvoyantes. *Sensors*, *20*(11), 3222.

Hug, D., Kemper, M., Panitz, K., & Franinović, K. (2016). Playgrounds Sonores : Explorer les principes et outils pour l'interaction sonore en plein air. Dans *les Actes de l'Audio principalement 2016* (pp. 139-146).

Jeanes, R. & Magee, J. (2011). « Pouvons-nous jouer sur les balançoires ? » : créer des espaces de jeux inclusifs pour les jeunes handicapés et leurs familles. *Études de loisirs, 31*(2), 193-210. https://doi.org/10.1080/02614367.2011.589864

Kaul, O. B., Behrens, K., & Rohs, M. (2021). Reconnaissance mobile et suivi des objets dans l'environnement grâce à la réalité augmentée et aux indices audio 3D pour les personnes malvoyantes. *Résumés étendus de la conférence CHI 2021 sur les facteurs humains dans les systèmes informatiques.*

Kolarik, A. J., Cirstea, S., Pardhan, S., & Moore, B. C. (2014). Un résumé des recherches étudiant les capacités d'écholocalisation chez les humains aveugles et voyants. *Recherche auditive*, *310*, 60-68.

Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2020). Faire progresser la participation au jeu pour tous : Le défi de lutter contre la diversité et l'inclusion du jeu dans les parcs et aires de jeux communautaires. *British Journal of Occupational Therapy*, *83*(2), 107–117. https://doi.org/10.1177/0308022619881936

Marcon, N. (2018). *Concevoir une installation sonore interactive et ouverte de terrain de jeux.* Université de Twente.

Martino, L., Bertolami, M., & Magee, W. (2014). Utilisation de la technologie musicale avec des enfants et adolescents ayant des troubles visuels et des handicaps supplémentaires. *Technologie musicale dans les milieux thérapeutiques et de santé*, 165-179.

Miell, D., MacDonald, R. A., & Hargreaves, D. J. (2005). *Communication musicale*. OUP Oxford.

Moore, A., Lynch, H., & Boyle, B. (2022). Une étude nationale sur les pratiques de mise en œuvre de conception universelle des professionnels des terrains de récréation. *Recherche sur le paysage*, *47*(5), 611–627. https://doi.org/10.1080/01426397.2022.2058478

Moore, J. (janvier 2025). Jouer pour tous : Briser les barrières pour créer des enfances inclusives. *Réseau Nature des Enfants*. https://www.childrenandnature.org/resources/fnn-play-for-all-breaking-barriers-to-create-inclusive-childhoods/

Département de l'Éducation de la NSW. (s.d.). *Éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap.* https://education.nsw.gov.au/schooling/school-community/inclusive-education-for-students-with-disability

Gouvernement de la NSW. (2019). *Tout le monde peut jouer : Une ligne directrice pour créer des espaces de jeu inclusifs*. NSW, Australie https://www.planning.nsw.gov.au/policy-and-legislation/open-space/everyone-can-play

Park, K. K., Horn, E. M., & Kurth, J. A. (2021). Stratégies pour soutenir l'inclusion communautaire des jeunes enfants en situation de handicap. *Jeunes enfants* exceptionnels, *26*(1), 16-28. https://doi.org/10.1177/10962506211028575

École Perkins pour aveugles. (2025). *Perkins Learning — Concevoir des terrains de jeux* https://www.perkinselearning.org/activity/designing-playground-children-who-are-blind

Personnes en situation de handicap Australie. (2025). *Abéliste et handicap.* https://pwd.org.au/

Reinhardt, D., Silveira, S., Tait, K., Jones, E., & Holloway, L. (2023). Terrain de jeu pour enfants aveugles et malvoyants — Améliorer l'accès et le jeu pour les enfants, les parents et les aidants en ville. *Congrès de l'UIA,* Copenhague, Danemark.

Roberth, C., Suharjanto, G., & Patilima, H. (2025). Une analyse de l'accessibilité des équipements de jeux pour les enfants en situation de handicap : une étude de cas sur Alun-Alun Depok. *Série de conférences IOP : Sciences de la Terre et de l'environnement*, *1488*(1), Article 012095. https://doi.org/10.1088/1755-1315/1488/1/012095

Tait, K., Silveira, S. & Reinhardt, D. (2025). Perspectives de sécurité des aires de jeux publiques par un groupe de jeu régional régional australien pour tout-petits. *Sécurité - Open Access Journal MDPI.* https://doi.org/10.20944/preprints202509.0367.v1

Tait, K., Silveira, S., Holloway, L., Reinhardt, D., Loke, L., & Jones, E. (2023). Assurer l'accès aux aires de jeux pour les enfants malvoyants. *Vision Rehabilitation International, 14*(1). https://doi.org/10.2478/vri-2024-0003

Tait, K., Liang, P., & Silveira, S. (2024). Pourquoi mon enfant ne peut-il pas jouer aussi ? Défis actuels des terrains de jeux publics pour enfants en situation de handicap. *Sciences de l'éducation, 14*(11), 1153. https://doi.org/10.3390/educsci14111153

Thaler, L., & Goodale, M. A. (2016). L'écholocation chez l'humain : un aperçu. *Revues interdisciplinaires Wiley : Cognitive Science*, *7*(6), 382-393.

Tsouvalis, J., Little, R., Fajardo-Escoffie, J., Hartley, S. E., Rose, D. C., Ambrose-Oji, B., de Boon, A., Maderson, S., & Urquart, J. (2025). Co-conception dans l'élaboration de politiques : Tirer parti des opportunités, relever les défis et proposer des solutions pour une gouvernance inclusive – Leçons d'Angleterre. *Politique d'utilisation des sols*, *150*, 107440.

UNICEF. (2021). *Guide pour la construction de terrains de jeux pour enfants inclusifs.* https://www.unicef.org/serbia/media/18911/file/Gude%20for%20the%20Construction%20of%20Inclusive%20Children%E2%80%99s%20Playgrounds.pdf

UNICEF. (s.d.). *Éducation inclusive*. https://www.unicef.org/education/inclusive-education

Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. *Série de traités*, *1577*, 3. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

VISIO. (2024). *Cadre d'accessibilité extérieure* (non publié). Nederlandse versie beschikbaar via https://visiozichtoptoegankelijkheid.org/wp-content/uploads/Binnen-en-buitenruimte-1.pdf.

Vize, A. (2013). Jeux en plein air inclusifs : un guide pratique pour répondre à des besoins supplémentaires. Albert Park, Victoria : Solutions pédagogiques. https://library.vu.edu.au/record=b2995153

Wan, Y., & Zhu, L. (2021). Effets de la coordination rythmique des tours sur les comportements prosociaux des enfants de cinq ans. *Psychologie du développement*, *57*(11), 1787.

Wang, J., Hirai, Y., & Lee, Y. (2025). Stratégies pour des terrains de jeux inclusifs : une étude de cas du Japon. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13467581.2025.2458805

Wenger, I., Lundström, U., Prellwitz, M., & Fritschi, M. (2021). Expériences des enfants jouant dans des aires de jeux inclusives : une étude qualitative. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *28*(2), 136–146. https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768

Wenger, I., Prellwitz, M., Lundström, U., Lynch, H., & Schulze, C. (2022). Concevoir des aires de jeux inclusives en Suisse : pourquoi est-ce si complexe ? *Children's Geographies*, *21*(3), 487–501. https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2077093

Wenger, I., Schulze, C., Lynch, H., & Prellwitz, M. (2025). Appliquer le design universel aux terrains de jeux : perspectives d'experts. *Recherche sur le paysage*, *50*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/01426397.2025.2516017

Organisation mondiale de la santé (2024). Activité physique. *https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity*

Yildirim, Y., Keshavarzi, G., & Aman, A. R. (2022). L'expérience basée sur le jeu apporte-t-elle de l'inclusivité ? Une étude de cas d'indicateurs multidimensionnels. *Child Indicators Research*, *15*(6), 2197–2214. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09951-3

L'impression 3D comme outil pour soutenir l'orientation et la mobilité des personnes aveugles ou malvoyantes

Sonali Marathe et Leona Holloway

Sonali Marathe, Responsable Accessibilité et Inclusion, NextSense (Australie) ; et président sortant immédiat de la Table ronde sur l'accès à l'information pour les personnes ayant des troubles de l'écriture

Leona Holloway, PhD, chercheuse, Université Monash, Technologies inclusives, Faculté des technologies de l'information, ORCID 0000-0001-9200-5164 (Australie)

Introduction

L'orientation et la mobilité (O&M) aide les personnes aveugles ou malvoyantes à naviguer dans leur environnement de manière sûre et indépendante. Cela implique le développement de compétences telles que la conscience spatiale, la planification des

itinéraires, l'analyse environnementale, l'identification des dangers et les techniques de voyage sûr.

Grâce à la création de modèles 3D de campus scolaires, de traversées de rues et de plans de lieux, et en testant ces modèles avec des personnes aveugles, nous avons exploré le rôle de l'impression 3D dans la pratique du O&M. Ce travail s'appuie sur les résultats du projet Linkage du Conseil australien de la recherche dirigé par l'Université Monash, ainsi que sur les travaux de NextSense. Le projet étudie comment les modèles tactiles imprimés en 3D peuvent améliorer l'accès à l'information spatiale et soutenir le développement des compétences en O&M. Cet article met également en lumière les directives détaillées disponibles via la Table ronde sur l'accès à l'information pour les personnes ayant des troubles de la lecture et discute des implications pour la pratique, la collaboration et la recherche future.

L'impression 3D et sa pertinence pour l'exploitation et la maintenance

Amélioration de la compréhension spatiale

Les outils traditionnels d'O&M tels que les cartes tactiles, les descriptions verbales et l'exploration du monde réel restent essentiels à la pratique, mais ils peuvent être limités lorsqu'il s'agit de représenter des environnements complexes, inconnus ou à grande échelle. Des concepts spatiaux tels que l'orientation, la distance et la structure environnementale peuvent être difficiles à transmettre par une description verbale et il faut des compétences considérables pour utiliser les cartes tactiles traditionnelles. Les modèles tactiles imprimés en 3D fournissent une représentation concrète de ces concepts et sont donc plus faciles à comprendre (Holloway et al., 2018 ; Toyoda et al., 2020). Ils permettent une familiarisation sécurisée avec la disposition des bâtiments et des campus, la structure des intersections, des carrefours et des ronds-points, la relation entre rues et allées, ainsi que le placement des points de repère et des indices d'orientation (Seth et al., 2023 ; Holloway et al., 2022).

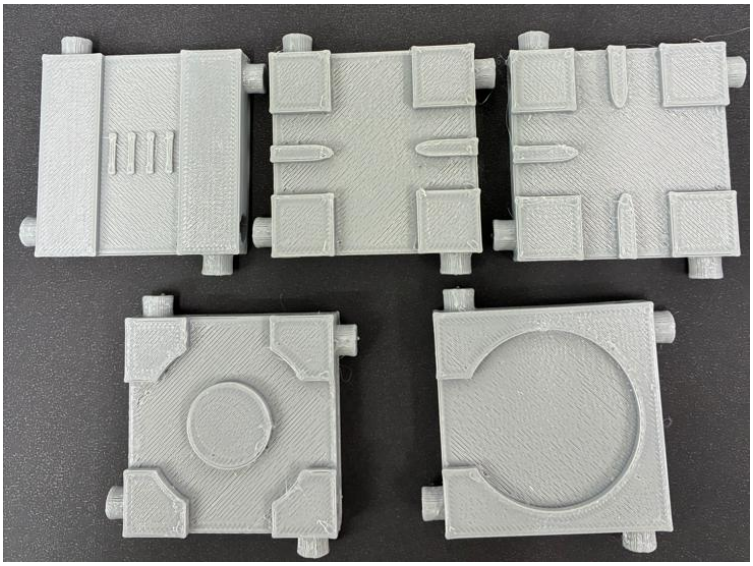


Figure 1 : Carreaux imprimés en 3D de rond-point, de passage à niveau et de cul de sac (rue fermée à une extrémité) imprimés sur NextSense pour enseigner le passage à niveau, comprendre le flux de circulation et construire des cartes mentales des intersections pour traverser la rue en toute sécurité.

En plus des modèles 3D complets, les tacticons imprimés en 3D — de petites icônes tactiles conçues pour représenter des caractéristiques environnementales communes — fournissent des symboles cohérents et reconnaissables pour des points de repère tels que les entrées, les escaliers et les pistes cyclables (Holloway et al., 2023). Parce qu'ils sont tridimensionnels et physiquement distincts, les tacticons surmontent de nombreuses limitations des graphismes tactiles 2D traditionnels, qui reposent souvent sur des symboles abstraits et des légendes difficiles à interpréter.



Figure 2 : Tactons imprimés en 3D par l'Université Monash pour le Melbourne International Flower and Garden Show. Les icônes incluent des postes de premiers secours, des stations d'eau, des toilettes et des stands de nourriture/restaurants.

Soutien à l'apprentissage avant le voyage

La familiarisation avant le voyage est un élément central de l'exploitation et de la maintenance. Chez NextSense, nous avons créé des modèles imprimés en 3D d'un campus scolaire afin de permettre à un élève d'explorer l'environnement avant de visiter. Cela a réduit l'anxiété, augmenté la préparation et favorisé un voyage plus confiant. Grâce à l'exploration tactile, les apprenants peuvent identifier les points clés **de prise de décision**, comprendre les séquences de parcours, anticiper les dangers potentiels et pratiquer des stratégies de résolution de problèmes. Cette préparation renforce l'autonomie et favorise un voyage plus sûr.

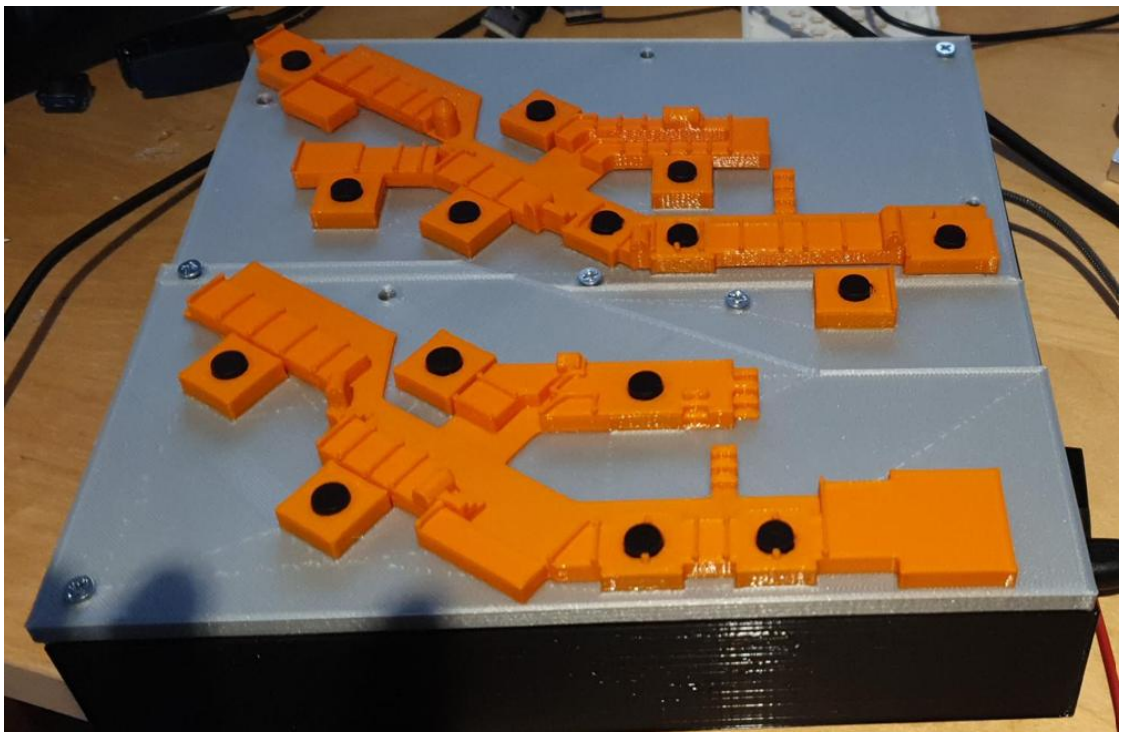


Figure 3 : Un campus scolaire imprimé en 3D créé par NextSense. Chaque bâtiment comprend un bouton qui diffuse une description audio de l'emplacement. Ce modèle aidait l'élève à localiser et à se déplacer vers les salles de classe et autres zones d'intérêt.

Aspects pratiques

Le coût de l'impression 3D a considérablement diminué au cours de la dernière décennie. Les imprimantes d'entrée de gamme sont désormais disponibles à bas prix, et le filament est peu coûteux. Par exemple, reproduire une tuile imprimée en 3D d'un passage à niveau peut coûter moins cher que d'imprimer les mêmes informations sur des modèles de gonflement paper. 3D les modèles imprimés doivent être évités des températures élevées mais sont par ailleurs durables et faciles à nettoyer.

Des millions de modèles 3D sont disponibles en téléchargement en ligne, la plupart gratuits. Il est toujours utile de rechercher ou de rechercher un modèle 3D existant avant de concevoir quelque chose de tout neuf. Thingiverse[1] est le plus grand dépôt de modèles gratuits dans de nombreuses catégories, avec certaines collections créées spécifiquement pour les lecteurs tactiles. Pour les cartes personnalisées, Touch Mapper[2] est un logiciel en ligne gratuit qui génère des graphiques tactiles ou des modèles 3D de cartes à partir de données OpenStreetMap. Terrain2STL[3] est un autre outil en ligne

[1] www.thingiverse.com
[2] https://touch-mapper.org/en/
[3] **https://jthatch.com/Terrain2STL/**

gratuit que vous pouvez utiliser pour créer facilement des modèles topographiques 3D basés sur votre emplacement et votre échelle.

Dans le cadre du projet ARC Linkage, nous avons créé des lignes directrices fondées sur des preuves fournissant des conseils pratiques sur le moment et la manière d'utiliser efficacement l'impression 3D. Les Directives pour la production d'impressions 3D accessibles (Table Ronde, 2024) sont disponibles gratuitement en ligne auprès de la Table Ronde sur l'accès à l'information pour les personnes ayant des troubles de l'écriture à https://printdisability.org. Ils exposent les meilleures pratiques pour décider quand l'impression 3D est appropriée, où trouver des designs adaptés, comment choisir un logiciel et comment garantir que les modèles sont accessibles et utilisables. Ils fournissent également des recommandations sur l'échelle, les textures, l'étiquetage et les tests avec les utilisateurs finaux.

Conclusion

L'impression 3D élargit les outils disponibles pour les spécialistes de l'exploitation et de la maintenance en offrant des moyens flexibles et tactiles de communiquer des informations spatiales. À mesure que l'adoption progresse, le développement de standards partagés, incluant les tactons, textures et ensembles de symboles, sera essentiel pour garantir cohérence et convivialité.

Références

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2018). Cartes accessibles pour les aveugles : Comparaison de modèles imprimés en 3D avec des graphismes tactiles. Conférence CHI sur les facteurs humains dans les systèmes informatiques, Montréal, Canada.

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2022) Passages à niveau imprimés en 3D : accompagnement de l'orientation et de la formation à la mobilité auprès des personnes aveugles ou malvoyantes. *Actes de la conférence CHI 2022 sur les facteurs humains dans les systèmes informatiques*, 1-16. https://doi.org/ 10.1145/3491102.3502072

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2023). TactIcons : Conception d'icônes de cartes imprimées en 3D pour les personnes aveugles ou malvoyantes. Actes de la conférence CHI 2023 sur les facteurs humains dans les systèmes informatiques. https://doi.org/10.1145/3544548.3581359

Table Ronde (2024). Directives pour créer des impressions 3D accessibles : Table ronde sur l'accès à l'information pour les personnes ayant des troubles de l'écriture : https :/printdisability.org/guidelines/

Seth, G., Zhong, V., Franck, L., Perr, A., Rizzo, J.-R., & Hurst, A. (2023). Explorer la formation à la navigation en rond-point avec des cartes tactiles imprimées en 3D. *Actes de la 25e conférence internationale ACM SIGACCESS sur l'informatique et l'accessibilité (ASSETS '23), Article n° 80, 1-4*. https://doi.org/10.1145/3597638.3614485

Toyoda, W., Tani, E., Oouchi, S., Ogata, M. (2020) Effets de l'explication environnementale utilisant des cartes tactiles tridimensionnelles pour l'orientation et l'entraînement à la mobilité. *Ergonomie appliquée, 88*, 103177. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2020.103177

Actualités et idées du monde entier

Comment le déficit de données exclut les personnes handicapées

Zaheer Ally BA, BCOM Hons, MBA,

Cadre indépendant et leader d'opinion basé dans le Sud global sur la gouvernance, le pouvoir et le handicap.

> *La plupart des exclusions ne se produisent pas par discrimination explicite. Cela se fait discrètement, via des évaluations inaccessibles qui produisent des lacunes de données que les institutions confondent avec des déficits*
> (Cunningham et al., 2025 ; Landes et al., 2025)

On nous dit souvent qu'un mauvais résultat de test n'affectera pas nos perspectives. Mais que se passe-t-il quand une évaluation est impossible à réaliser et que le système compte discrètement cela contre vous ?

Dans les systèmes éducatifs, la formation professionnelle, les régimes de certification et les parcours d'emploi, les processus d'évaluation sont fréquemment conçus pour la rapidité, la normalisation et la défense juridique. L'accessibilité est trop souvent considérée comme un ajustement plutôt qu'un principe de conception (Liu et al., 2024 ; Banque mondiale, 2023). Le résultat est un système qui sape involontairement ses propres objectifs déclarés.

Bien que les manifestations diffèrent selon le contexte, la défaillance sous-jacente est cohérente entre les secteurs et les juridictions. Si les institutions prétendent valoriser l'inclusion mais s'appuient sur des outils d'évaluation qui filtrent systématiquement les candidats handicapés, la question n'est pas la performance individuelle. C'est un échec de conception (Dolmage, 2023).

En tant que professionnel de la gouvernance d'entreprise qui navigue également dans les systèmes d'éducation, de certification et d'embauche en tant que candidat handicapé, j'ai vécu cet échec des deux côtés. J'ai vu comment les logiques d'évaluation établies tôt dans les milieux éducatifs sont souvent reproduites par la suite dans les processus de sélection professionnelle, réglementaire et de leadership.

Les évaluations inaccessibles ne créent pas de « données manquantes ». Elles créent des déficits fabriqués, que les institutions interprètent ensuite à tort comme des preuves d'une compétence réduite (Mertens, 2014 ; Messick, 1995).

La réalité derrière « Nous allons ignorer cette partie »

Un scénario familier se manifeste dans les systèmes d'éducation, de certification et d'emploi :

- Un candidat handicapé qualifié progresse avec succès.
- Ils sont confrontés à une évaluation inaccessible.
- Un décideur les rassure : « Ne vous inquiétez pas, vous n'avez pas besoin de compléter cette partie. »

Cette assurance semble inclusive. En réalité, elle met en lumière un système qui n'a jamais été conçu pour accueillir la différence (Laitusis & Karvonen, 2025).

Ce n'est pas simplement une question de diversité. C'est un échec stratégique, de gouvernance et de crédibilité, avec des conséquences à long terme sur le développement des talents et les pipelines de leadership.

Comment le système échoue silencieusement

La défaillance est structurelle et prévisible :

- Un candidat est confronté à une évaluation inaccessible (par exemple, des énigmes visuelles, des tâches à vitesse motrice, un raisonnement très schématique, des plateformes numériques inaccessibles, une tâche visuelle chronométrée ou une plateforme incompatible avec la technologie d'assistance) (Kunnan, 2018).
- L'évaluation est informellement « renoncée ».
- Le processus continue, mais le candidat porte désormais un désavantage non reconnu.
- Les retours sont donnés de façon vague comme « pas le bon choix ».

Ce qui est rarement reconnu, c'est que l'évaluation dénoncée n'est pas oubliée. Si un candidat handicapé ne réussit que deux évaluations sur cinq parce que ces deux seules sont conformes aux principes du Design universel, le système enregistre un écart de données. Cet écart est rarement considéré comme neutre. Au contraire, elle est discrètement interprétée comme un déficit de compétence (Liu et al., 2024 ; Banque mondiale, 2023).

Ce n'est généralement pas la faute des enseignants, évaluateurs ou gestionnaires individuels. C'est le résultat d'architectures d'évaluation qui n'ont jamais été conçues pour accommoder le handicap (Dolmage, 2023). En conséquence, les candidats handicapés quittent souvent ces processus en remettant en question leurs propres capacités, alors que la véritable barrière était l'accès et non l'aptitude.

Le mythe du processus « modulaire »

Beaucoup d'institutions supposent que les évaluations sont modulaires : supprimez la composante inaccessible et continuent sans modification.

En pratique, les systèmes d'évaluation fonctionnent comme des structures interdépendantes. Une fois intégrés, leurs composants façonnent les normes d'évaluation, les cadres de comparaison et les heuristiques décisionnelles (Laitusis & Karvonen, 2025).

Lorsqu'un composant du noyau est retiré, l'écart résultant est souvent comblé par :

- biais inconscient,
- les hypothèses sur la capacité, et
- suspicion concernant des « informations incomplètes ».

La promesse d'ignorer une évaluation inaccessible ne résout pas le problème. Elle génère un déficit de données, et le système pénalise le candidat (Landes et al., 2025).

Le paradoxe de l'inclusion

Un paradoxe central définit les systèmes d'évaluation modernes : les institutions défendent publiquement l'inclusion tout en optimisant les processus pour l'efficacité, la normalisation et la réduction des risques.

Les conséquences sont systémiques :

- Processus rigides : « Nous ne pouvons pas modifier l'évaluation » signalent que l'inclusion n'a pas été prise en compte au stade de la conception (Banque mondiale, 2023).
- Retour codé : « Pas le bon choix » masque souvent une incompatibilité structurelle, pas une insuffisance individuelle.
- Défensive procédurale : L'équité consiste à défendre le processus plutôt qu'à évaluer les résultats (Messick, 1995).

Lorsque les systèmes conçus pour identifier les talents excluent systématiquement les candidats handicapés, le problème n'est pas un dysfonctionnement. Le système fonctionne comme prévu mais à l'encontre de ses valeurs déclarées.

De la conformité à la responsabilité en matière de leadership

Inviter des apprenants ou candidats handicapés à accéder à des systèmes d'évaluation inaccessibles, puis ignorer informellement les éléments inaccessibles, n'est pas une inclusion. La conformité est la norme minimale. L'inclusion exige du leadership, de la prévoyance et de la compétence en conception (Mertens, 2014).

Qu'il s'agisse d'éducation, de formation, de certification ou d'emploi, les concepteurs d'évaluation et les décideurs sont responsables des systèmes qu'ils exploitent. Lorsque des lacunes de données surviennent en raison de l'inaccessibilité, ces lacunes ne doivent pas être interprétées comme une preuve d'une capacité diminuée (Cunningham et al., 2025). Dépasser la conformité exige un passage de l'accommodation réactive à la conception intentionnelle, soutenue par des cadres de gouvernance qui priorisent l'équité dès le départ (Banque mondiale, 2023).

Les huit principes suivants offrent une base pour repenser les systèmes d'évaluation à travers les secteurs et les juridictions :

- **Audit pour la réalité** : Allez au-delà des listes de contrôle de conformité. Évaluez les évaluations pour une accessibilité réelle, impliquant des experts et praticiens handicapés.
- **Concevoir dès le** départ : appliquer les principes du design universel dès le départ. L'accessibilité est une pédagogie solide, un leadership éthique et une gouvernance efficace (Liu et al., 2024).
- **Prenez en compte le coût réel** : Le coût d'une conception accessible est bien inférieur au coût de la perte de talents, de l'attrition et de la réduction de l'innovation.
- **Exigez un retour** significatif : Éliminez les évaluations vagues. Les retours doivent être pertinents pour le rôle, fondés sur des preuves et exempts d'hypothèses liées à des évaluations inaccessibles.
- **Évitez les biais** comparatifs : ne comparez jamais les données partielles d'évaluation de candidats handicapés avec des ensembles de données complets provenant d'autres. Les comparaisons biaisées institutionnalisent le biais (Messick, 1995).
- **Protéger la dignité du candidat** : Évaluer la capacité sans pénaliser la différence. Aucun candidat ne devrait se sentir responsable de systèmes inaccessibles.
- **Garantir des alternatives accessibles** : Les alternatives accessibles sont une obligation légale et éthique, et non une solution optionnelle ou une mesure d'économie (Banque mondiale, 2023).
- **Renforcer la supervision de la gouvernance** : Les organismes nationaux de régulation devraient établir une gouvernance claire sur la manière dont les évaluations sont conçues, administrées et interprétées. Lorsque des lacunes de données existent dues à l'inaccessibilité, les résultats ne doivent pas être partagés de manière sélective ni mal utilisés dans la prise de décision.

Conclusion

Les institutions affirment souvent que les gens sont leur plus grand atout. Pourtant, les systèmes qui excluent systématiquement les candidats handicapés révèlent un fossé entre les valeurs énoncées et la réalité opérationnelle. La culture organisationnelle est façonnée par ce qui est toléré. Le leadership futur est façonné par ce qui est conçu.

Le déficit de données sur le handicap n'est pas une absence neutre d'information. C'est un produit de conception et son utilisation dans la prise de décision constitue une exclusion systémique (Cunningham et al., 2025 ; Landes et al., 2025). L'exclusion par

conception reste une exclusion. La responsabilité incombe désormais aux décideurs de repenser les architectures d'évaluation afin que les candidats handicapés soient évalués sur leur compétence, et non sur les limites du système.

Références

Cunningham, S., Russell, A., Lidington, E. & Shiely, F. (2025). Le manque de collecte de données dans les essais cliniques nous empêche d'évaluer l'inclusion des personnes en situation de handicap. *Journal of Clinical* Epidemiology. (Aucune citation disponible dans les résultats de recherche).

Dolmage, J. (2023). *Accès inaccessible : repenser l'inclusion des personnes handicapées dans les espaces académiques*.

Kunnan, A. (2018). Évaluer les biais dans les évaluations linguistiques. *Tests de langue, 35*(3), 331–348.

Laitusis, C. & Karvonen, M. (2025). Un argument en faveur de la réinvention universelle des systèmes d'évaluation. *Mesure de l'éducation : enjeux et pratiques, 44*(3), 5–14.

Landes, S.D., Swenor, B., Hall, J. & Forber-Pratt, A. (2025). *Données sur le handicap : une étude de cas sur la transparence des limitations en recherche*. Boursier en affaires de santé.

Liu, K.K., Thurlow, M.L., Quanbeck, M., Bowman, J.A. & Riegelman, A. (2024). *Conception universelle et évaluations académiques K-12 : une revue de cadrage de la littérature (rapport NCEO 442).* Centre national des résultats éducatifs.

Mertens, D. (2014). *Recherche et évaluation en éducation et psychologie : intégrer la diversité avec les méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes* (4e éd.). Sage.

Messick, S. (1995). Validité de l'évaluation psychologique : validation des inférences issues des réponses et performances des personnes en tant qu'enquête scientifique sur la signification du score. *American Psychologist, 50*(9), 741–749.

Banque mondiale. (2023). Toolkit : Utilisation des principes du design universel pour l'évaluation (UDA) pour concevoir des évaluations d'apprentissage accessibles. Washington, DC : Groupe de la Banque mondiale.

L'évolution des droits des personnes handicapées et la défense fondée sur les droits

Charles Mossop B.A., M.A., Hon, D.Litt.

Membre à vie, Union mondiale des aveugles, Colombie-Britannique, Canada

Il est surprenant que beaucoup de gens supposent que les personnes en situation de handicap ne constituent qu'une très petite minorité de la population mondiale, mais ce n'est pas le cas. Notre Terre compte aujourd'hui 8 milliards d'habitants, et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) estime que 15 %, soit 1,2 milliard, remplissent au moins un des critères de possession d'un handicap, défini comme une condition physique ou

mentale limitant les mouvements, les sens ou les activités d'un individu. Ces statistiques font de la communauté des personnes handicapées la plus grande minorité de la famille humaine, et au sein de cette minorité, il y a plus de 200 millions de personnes aveugles, malvoyantes et sourdes, mais ce chiffre reste une estimation conservatrice au mieux. La collecte de données précise et complète est souvent entravée par des sensibilités culturelles de longue date entourant la perte de vue. Contrairement à ce que beaucoup semblent encore croire, les personnes vivant avec une perte de vue ou tout autre handicap ne sont pas déficientes, défectueuses ou endommagées ; ils ne sont qu'un reflet de la diversité de l'espèce humaine.

Depuis des millénaires, les personnes atteintes de perte de vue ont été rejetées et marginalisées, ou parfois même alourdies par des superstitions leur attribuant la capacité de prédire l'avenir ou de guérir des maladies. Malheureusement, de telles attitudes et croyances persistent encore dans certains endroits, ce qui signifie que le travail d'éducation publique et de plaidoyer est loin d'être terminé. Elle ne sera terminée que lorsque chaque personne vivant avec un handicap ne connaîtra pas l'indépendance et l'égalité des chances dont jouissent les personnes pleinement handicapées. Le plaidoyer reste une nécessité constante, mais aujourd'hui il peut se poursuivre dans un contexte différent d'auparavant, grâce à l'existence de traités et conventions internationaux concernant les droits des êtres humains en général, et des personnes handicapées en particulier.

Pour mieux comprendre cette situation relativement nouvelle, il est nécessaire dès le départ d'être clair sur ce qu'est réellement un droit, et ce n'est pas particulièrement compliqué.

Un droit humain est un besoin humain inscrit dans la loi.

Les deux mots clés ici sont *besoin* et *droit*, et le développement historique du concept de droits de l'homme a été une interaction entre ces deux éléments, souvent en désaccord. Pour le dire simplement, il s'agissait toujours de savoir qui a besoin de quoi, et comment l'obtenir ?

Droit

Pour commencer, revenons sur la notion même de droit. Depuis les temps les plus anciens, toutes les sociétés humaines ont dû parvenir à une compréhension de ce que les gens doivent ou ne doivent pas faire. Nous n'avons aucune idée de ce que nos ancêtres les plus anciens ont fait à ce sujet, mais nous savons que dans les sociétés largement non alphabétisées aujourd'hui, les lois existent avec toute leur vigueur, même si elles ne sont pas écrites. L'art de l'écriture a fourni un moyen durable d'enregistrer les lois, et les archives archéologiques nous donnent des aperçus sur les premiers corps connus de lois codifiées. Il semble que tandis que prêtres et conteurs s'occupaient d'enregistrer des poèmes épiques et des récits héroïques, les rois et les potentats étaient

désireux de voir leurs paroles, déclarations et lois établies pour que leurs sujets apprennent et obéissent, et pour que la postérité s'émerveille.

Depuis les Babyloniens il y a 4000 ans, des lois codifiées nous sont également parvenues de l'Égypte ancienne, de Sumer, d'Inde, du Moyen-Orient, de Chine et des nombreuses autres terres où l'écriture s'est répandue, atteignant finalement l'Europe occidentale dans le sillage de l'avancée des armées romaines au début de l'ère commune. Les Romains apportèrent avec eux un système juridique très raffiné qu'ils imposèrent à ceux qu'ils conquissaient, et des traces de celui-ci subsistent encore aujourd'hui profondément ancrées dans le droit occidental.

Ces anciens codes de lois consistaient généralement à constituer des listes de choses qu'une personne devait ou ne devait pas faire et incluaient souvent des peines obligatoires — certaines assez imaginatives — pour les transgresseurs, mais à mesure que les systèmes juridiques évoluaient, elles devinrent de plus en plus complexes et des dispositions régissant les droits des individus apparurent progressivement. Cependant, ces droits étaient loin d'être universels. Le droit romain en est un exemple parfait dans les nombreux statuts énumérant ce que les citoyens romains avaient le droit de faire, et les non-citoyens n'avaient pas le droit de faire. Il en allait de même pour la Magna Carta, signée en 1215, bien après que les Romains eurent quitté la Bretagne, qui étalait les droits de la noblesse à faire appliquer le système féodal à leur avantage, et limitait aussi l'autorité du roi sur ses nobles et l'Église. Par le biais de la Grande Charte, la noblesse consacra dans la loi ce qu'elle considérait comme ses besoins en matière de préserver sa position et son pouvoir. Le peuple ordinaire, loin de ces affaires élevées de l'État, fonctionnait selon les règles et coutumes quotidiennes de la vie quotidienne qui furent finalement consolidées en ce qui devint connu sous le nom de common law.

En Occident, donc, les droits légaux des individus étaient définis en fonction de qui ils étaient et de ce qu'ils étaient ; qu'il s'agisse d'aristocrates, de riches marchands ou propriétaires terriens, d'artisans, de serfs ou d'esclaves.

Besoins humains

À mesure que les systèmes juridiques évoluaient au fil du temps, définissant le comportement approprié par l'application des lois physiques, philosophes et penseurs travaillaient également d'arrache-pied sur des questions de vie, de société et de comportement approprié tels que définis par les lois morales. Dès la Babylone antique, par exemple, il était déclaré que ceux accusés d'avoir enfreint la loi avaient le droit d'être présumés innocents jusqu'à preuve du contraire — un principe dont certaines démocraties libérales occidentales sont fières d'avoir été créé — et ce droit était clairement inscrit dans le code juridique. En Inde, il y a environ 2500 ans, les penseurs jaïns déclaraient que toutes les créatures, des humains jusqu'aux *êtres invisibles qui peuvent être dans l'air que nous respirons*, possédaient le droit à la vie, et les plus dévots des jaïns balayaient le sol devant eux en marchant, afin d'éviter de marcher sur tout être vivant, aussi petit soit-il. Ce concept de droit à la vie était inscrit dans un code moral,

plutôt que légal, mais chez les jaïns, sa force était la même, voire plus forte. Les écoles suivantes de philosophie et de spiritualisme indiens se sont attardées sur des questions similaires, mais aucune ne devint aussi rigide que le jaïnisme.

Le concept de droits universels fondés sur les besoins fondés sur les besoins, détenus par tous simplement en raison de leur existence, était encore lointain, mais les premiers signes de cette idée remontent au Ve siècle av. J.-C. en Grèce, où les trois titans de la philosophie politique, Socrate, Platon et Aristote, débattaient et écrivaient sur l'État de droit. Ils peinaient à décrire ce qu'ils imaginaient comme une société idéale, et à décider du rôle que la population devait jouer dans l'élaboration des lois et des politiques publiques. Vers 375 av. J.-C., Platon écrivit son œuvre majeure, La *République*, dans laquelle il explora les idées de justice et de bonheur et décrivit une cité-État utopique gouvernée par un roi-philosophe où toutes les lois seraient justes et équitables. Platon prévoyait que dans une telle société, les dirigeants seraient heureux car ils auraient le droit d'attendre des décisions justes et équitables de la part de leurs dirigeants. Cette même question avait déjà été examinée en Chine par Kong Fuzi, le Maître Kong, mieux connu sous le nom de Confucius, qui mourut en 479 av. J.-C., au moins cinquante ans avant la naissance de Platon.

Ancré dans un code de conduite moral et éthique, les enseignements de Kong Fuzi prononçaient une doctrine décrivant le comportement correct des hommes instruits et des membres de la classe dirigeante, qui devaient être choisis strictement sur la base du mérite. Il soutenait que les gens ont le droit moral d'attendre un comportement approprié de leurs dirigeants politiques et sociaux, et son élève, Mencius (Meng Fuzi), étendit ce principe au point que si les dirigeants cessent de se comporter comme ils le devraient, le peuple a le droit de les destituer de ses fonctions, par la force si nécessaire. Autrement dit, le peuple a besoin d'être satisfait, et si leurs dirigeants ne peuvent pas préserver ce contentement, ils devraient partir. L'influence de Kong s'est avérée immense à travers l'Asie, persistant encore aujourd'hui, bien que son code de conduite ait été largement modifié et modifié au fil des siècles.

Alors que les concepts orientaux des droits de l'homme ont généralement continué dans une veine non juridique, les penseurs occidentaux prenaient une direction légèrement différente, ce qui a finalement conduit à la conjonction du droit et de la philosophie sociale, menant à l'émergence du concept de droits comme besoins inscrits dans la loi. Les monarchies absolues régnèrent en Europe tout au long du Moyen Âge — une époque millénaire allant du milieu du Ve siècle de notre ère au milieu du XVe siècle — justifiées par la croyance en le droit divin des rois de régner, tandis que le peuple ordinaire n'avait que l'obligation de travailler pour leurs seigneurs et maîtres et de se taire. Certes, l'aristocratie et le monarque étaient tenus par coutume et consensus d'assurer la protection de leurs sujets et subordonnés, mais ce système féodal était en réalité un vaste réseau d'interrelations économiques dans lesquelles la force rendait la justice. Certes, cela apportait une certaine stabilité sociale, mais la peste bubonique du XIVe siècle fut son ultime signe de mort. S'ensuivit une longue période de déplacement

et d'ajustement sociaux et économiques qui donna finalement naissance aux Lumières avec sa vague de pensées nouvelles et transformatrices. Alors que les aventuriers européens découvraient le Nouveau Monde, les penseurs européens découvraient le monde antique, de sorte que des éléments des philosophies grecque et indienne se mêlaient à de nouvelles idées sociales et politiques occidentales. Dans Francee, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) affirmait que tous les hommes étaient libres et égaux, et cette idée s'est développée et a prospéré dans la seconde moitié du XVIIIe siècle.

En 1776, la Déclaration d'indépendance américaine résumait cette nouvelle pensée en affirmant qu'il était évident que tous les hommes sont créés égaux et dotés de certains droits inaliénables, parmi lesquels la vie, la liberté et la poursuite du bonheur. Cette vision des droits comme dotation naturelle a été incorporée dans la Constitution des États-Unis sous la forme de la Déclaration des droits en 1791, donnant à ces droits la force de loi, et ainsi, après tant de siècles, nous pouvons observer la première apparition provisoire des droits humains tels que nous les comprenons aujourd'hui. Au fur et à mesure que la Constitution évoluait et était modifiée, d'autres droits ont été consacrés, tels que la liberté d'expression, le droit à la sécurité, etc., à mesure que d'autres besoins humains étaient identifiés et définis.

Les paroles fières de la Déclaration des droits résonnent cependant un peu moins en grandeur, lorsque l'on se rappelle que beaucoup des hommes importants qui les ont approuvées étaient propriétaires d'esclaves. Ces droits nouvellement créés étaient très sélectifs, ne s'appliquant en fait qu'aux hommes blancs éduqués et possédant des biens. L'esclavage persista aux États-Unis jusqu'à la fin de la guerre de Sécession en 1865. On rappelle ce qu'a écrit George Orwell dans sa nouvelle *satirique La Ferme* des animaux en 1945 : *Tous les animaux sont égaux, mais certains animaux sont plus égaux que d'autres*. Malgré leur nature sélective, ces idées, combinées à un certain nombre de griefs économiques, poussèrent les colons américains à une action militaire décisive et à la rupture finale des liens avec la Grande-Bretagne.

Peu après ces événements tumultueux en Amérique est survenu un événement qui a changé l'Europe — et certains disent le monde — à jamais ; un événement directement issu des idées des Lumières et de la guerre d'indépendance américaine. La Révolution française de 1789 bouleversa des convictions séculaires de monarchies divinement imposées et de structures sociales immuables. Au milieu des cris de liberté, d'égalité et de fraternité, une nouvelle ère fut proclamée, la monarchie française fut balayée, et des organes représentatifs furent établis pour gouverner le peuple français. Les changements furent majeurs, et trop nombreux pour être mentionnés, mais il suffit de dire que le résultat fut une guerre brutale en Europe qui dura jusqu'en 1815, et que les droits et libertés généreux promis ne se réalisèrent pas nécessairement. Néanmoins, les révolutions américaine et française ont préparé le terrain pour un siècle de changements dramatiques qui, combinés à la Révolution industrielle du XIXe siècle, ont modifié et déstabilisé une grande partie de l'ordre mondial. À cette époque, les droits de certains segments de la société furent grandement renforcés, tandis que les idéaux des Lumières

du XVIIIe siècle furent largement oubliés à mesure que les puissances européennes étendaient leurs empires, et que l'Amérique de la haute société profitait de ce que Mark Twain appelait l'âge d'or. Ces intérêts dynastiques, impériaux et économiques se sont rapidement heurtés, et le monde a foncé à toute vitesse vers un conflit mondial.

Ce n'est qu'à la fin de la Première Guerre mondiale, en 1918, que les idées de droits de l'homme ont été ravivées et que des discussions concrètes ont commencé à avoir lieu, tant sur le plan théorique que politique. Le cadre de cela était la Société des Nations, mais cette expérience en droit international et en coopération échoua faute de soutien, et les conséquences de la guerre, associées à des politiques économiques débordantes, conduisirent à la Grande Dépression des années 1930, lorsque les riches devinrent manifestement plus riches. Cette période de convulsions sociales, combinée à la répression de l'Allemagne après la guerre, a donné naissance à la Seconde Guerre mondiale et à un changement de pensée sismique. L'ampleur même de ce conflit, les millions de morts et l'horreur indicible de l'Holocauste, ou Shoah (Calamité), ont poussé les nations à tenter de créer un nouvel ordre mondial plus sûr, fondé sur le respect de tous les êtres humains et un code de lois internationales robuste. La conscience des dangers posés par les armes nucléaires et la guerre froide a ajouté une urgence très pragmatique à la situation.

Ainsi, dans les années qui ont suivi la cessation des hostilités en août 1945, les Nations Unies (ONU) ont vu le jour, et au fil du temps, ses nombreuses agences ont été créées aux côtés d'autres entités mondiales : l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), et bien d'autres. Parallèlement, des institutions financières et économiques mondiales telles que le Fonds monétaire international (FMI), la Banque mondiale (BM) et ses nombreuses banques régionales filiales, l'Organisation internationale des terres (OIT), l'Organisation mondiale du commerce (OMC) ont été créées. La Cour internationale de justice (CIJ), parfois appelée la Cour internationale de justice (Cour internationale de justice) a été créée, tout comme la Cour pénale internationale (CPI) à La Haye. Toutes ces entités sont apparues au fil du temps après la guerre dans le cadre d'un effort délibéré pour remédier aux inégalités économiques et sociales et régler les différends juridiques entre nations. L'objectif était de créer une communauté mondiale interdépendante de nations sous le droit international, ce qui, espérait-on, réduirait les risques de futures guerres. C'était, et c'est toujours, une cause noble, mais son succès jusqu'à présent est au mieux discutable. Néanmoins, cette pensée a fourni le terrain dans lequel notre conception actuelle des droits de l'homme a grandi et prospéré.

À la suite des procès pour crimes de guerre de Nuremberg de 1945-46, le dégoût suscité par le nazisme et la Shoah a poussé de nombreux politiciens, éducateurs, philosophes et éthiciens à réclamer une déclaration claire sur les droits de l'homme. En conséquence, un comité fut formé, présidé par Eleanor Roosavelt (1884-1962), et en décembre 1948, la résolution #217 de l'ONU établit la Déclaration universelle des droits de l'homme des

Nations Unies (DUDH) à Paris, où l'ONU se trouvait alors installée. Ce n'était qu'une déclaration, et n'avait donc pas force de loi, mais ce fut un pas en avant majeur en proclamant des droits transcendants, c'est-à-dire des droits détenus par toutes les personnes partout simplement du fait qu'elles sont vivantes sur terre. Une telle idée était radicalement nouvelle à l'époque, mais une grande partie de ce que disait la Déclaration faisait écho à des philosophies et idéologies antérieures. Par exemple, selon les mots de la Déclaration, elle visait *à garantir la valeur de tous les êtres* humains, et elle proclamait le droit de tous à la dignité et à l'égalité. Elle déclarait le droit à la vie, la liberté de circulation, la liberté de recevoir et de fournir des informations et des idées (éducation), et contenait une interdiction de toutes formes d'esclavage et de torture. Nous pouvons facilement trouver des parallèles avec les Jaïns de l'Inde, les Lumières, la Révolution française et la Déclaration américaine des droits. La grande différence, cependant, résidait dans le concept d'universalité, quelque chose que nous avons vu mettre des siècles à apparaître.

Bien que la DUDH de l'ONU soit désormais généralement acceptée comme un principe directeur, elle n'a pas été soutenue à l'unanimité à sa création. Les critiques l'ont qualifiée de simple reflet des perceptions et valeurs morales purement occidentales, et donc pas du tout universelle, mais quoi qu'il en soit, la Déclaration a été un catalyseur pour un discours politique et social plus large tout au long du XXe siècle et au-delà.

Comme mentionné, la Déclaration n'avait pas force de loi — en effet, le concept même de droit international en était encore à ses débuts en 1948 — si bien que les droits qu'elle énumérait, bien qu'ils répondaient à des besoins perçus, étaient en grande partie des principes théoriques, non consacrés dans la loi comme nous comprenons aujourd'hui que les droits humains doivent l'être. Cependant, à mesure que cette nouvelle pensée se développait, de nombreuses conventions et traités ont suivi l'UIDHR tout au long de la seconde moitié du XXe siècle, et ces instruments n'étaient pas de simples déclarations ; au contraire, ils ont été adoptés par l'ONU et ont pris force de loi. Il y a eu des accords sur les droits civils et politiques d'une personne, l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, les droits des enfants, et même une révision de la Convention de Genève relative aux droits des prisonniers de guerre, pour n'en citer que quelques-uns. On peut débattre éternellement de l'efficacité de telles déclarations, mais il vaut sûrement mieux essayer d'établir un standard de comportement approprié que de ne rien faire du tout. C'est un sujet pour une autre fois, mais en tout cas, nulle part dans ces nouveaux instruments il n'était mentionné les droits des personnes handicapées. Lorsque cette question a été soulevée, la réponse la plus fréquente était que les accords déjà en place s'appliquaient à toutes les personnes, y compris celles en situation de handicap, et qu'un traité séparé était donc inutile.

Bien que cette position ait reporté la question un temps, une suggestion bien plus insidieuse et pernicieuse était faite. Certains ont dit que les personnes handicapées ne nécessitaient pas de mention spéciale, car elles n'avaient pas les mêmes besoins que les personnes handicapées. Ont-ils besoin d'éducation s'ils ne peuvent pas apprendre ?

Ont-ils besoin de liberté économique s'ils ne peuvent pas travailler ? Ont-ils besoin de liberté de mouvement s'ils ne peuvent pas voyager ? Et la liste continuait. Ces questions étaient rarement exprimées publiquement, et étaient toujours voilées de mots diplomatiques, quoique condescendants, mais cet auteur peut attester qu'elles lui ont été posées d'après son expérience personnelle alors qu'il se défendait en tant que personne handicapée. Malheureusement, il semble qu'on leur demande à nouveau dans certains milieux aujourd'hui.

Au tournant du XXIe siècle, il était devenu évident qu'il était nécessaire d'un instrument juridique international spécifiquement concerné par les droits des personnes handicapées, et en 2001, des discussions ont été entamées sur la rédaction du texte. De nombreuses organisations internationales de personnes handicapées ont collaboré après avoir d'abord obtenu le parrainage du Groupe des pays d'Amérique latine et des Caraïbes (GRULAC) et le soutien supplémentaire du Mexique. Tous ces pays ont convenu de présenter le document à l'Assemblée générale des Nations Unies pour adoption ; ce que les organisations de défense des handicaps n'étaient bien sûr pas capables de faire elles-mêmes. Le travail a duré cinq ans, mais en 2006, l'ONU a adopté la Convention relative aux droits des personnes handicapées, la CDPD des Nations Unies. Comme tous ces instruments de l'ONU, la Convention ne pouvait entrer en vigueur qu'au moins vingt États membres ne l'avaient pas ratifiée, ce qui a été accompli en 2008, devenant ainsi le premier et unique traité international délimitant et protégeant spécifiquement les droits humains des personnes handicapées. Aujourd'hui, plus de 200 pays ont ratifié ou adhéré à la Convention.

Le point central de la Convention est qu'il ne s'agit pas d'une simple déclaration de croyance ou d'intention. Au contraire, il s'agit du droit international, de sorte qu'une fois qu'un pays la ratifie, ce pays est tenu de mettre en œuvre les dispositions qu'elle contient, et peut être tenu responsable s'il ne le fait pas. Au cours des millénaires d'histoire humaine, les personnes handicapées n'ont jamais été dans la position qu'elles sont aujourd'hui, et les dispositions de la Convention constituent le cadre juridique de ce que nous appelons aujourd'hui une défense fondée sur les droits.

Alors, que dit le CRPD ? Il dit, en essence, que les personnes en situation de handicap possèdent les mêmes droits humains que tout le monde, et peut se résumer ainsi. La Convention garantit que les personnes handicapées ont le droit de participer pleinement à la vie sociale, culturelle, économique, politique et artistique de leurs communautés, de leurs pays et du monde. Cette déclaration englobe tout ce que l'on peut imaginer : l'éducation, l'emploi, la liberté de circulation, etc., et, pour reprendre les mots de la DUDH de l'ONU, elle garantit *la valeur* de chaque personne en situation de handicap. La Convention énumère bien sûr les droits individuellement, mais après l'avoir fait, elle ajoute une déclaration d'une importance profonde. Elle affirme que ces droits sont *universels, indivisibles et interdépendants, et interdépendants,* et cela signifie qu'un pays qui a ratifié ou adhéré à la Convention doit mettre en œuvre toutes ses dispositions. Il ne peut pas choisir l'un plutôt que l'autre, car accepter l'un signifie accepter tout, et ignorer

un autre, c'est tout ignorer. Chaque droit individuel, par exemple l'emploi, dépend de tous les autres pour une pleine réalisation. Il est absurde de prétendre qu'une personne a le droit à l'emploi, mais pas à l'éducation ou à la liberté de circulation.

Aussi excellent que cela puisse paraître, la ratification de la Convention par un pays n'est pas la fin de l'histoire. À moins que ses dispositions ne soient respectées, la Convention n'est que des mots vides sur un bout de papier. La conformité peut être une exigence légale, mais l'expérience nous montre clairement que nous devons toujours la défendre. La ratification n'est que la première, et peut-être la plus facile, étape dans le processus de revendication des droits garantis par la Convention, et il est triste que, malgré la ratification, ces droits sont réduits ou même ignorés dans bien trop de pays aujourd'hui, alors que l'évolution des idéologies politiques et sociales transforme notre monde.

Plaidoyer

Maintenant que nous avons vu comment le concept des droits de l'homme en général, et des droits des personnes handicapées en particulier, est né de la croissance et du développement des systèmes juridiques et des idéologies sociales, le terrain est ouvert pour une réflexion sur le plaidoyer qui doit désormais être entrepris. Aujourd'hui, en collaboration avec les organisations de personnes handicapées (DPO) à travers le monde, les enseignants défendent leurs élèves, leurs parents, leurs enfants et les adultes, individuellement et collectivement. Cependant, ce plaidoyer n'est plus tout à fait ce qu'il était.

À ce stade, soyons clairs sur ce que signifie réellement le plaidoyer. La définition généralement utilisée est que le plaidoyer est lesoutien public ou la recommandation d'une cause ou d'une politique particulière. L'essentiel à retenir est que lorsque nous plaidons aujourd'hui, nous ne demandons pas, casquette en main, un traitement unique ou spécial bénéfique. Au contraire, nous revendiquons les droits accordés à toutes les personnes handicapées par la CRPD de l'ONU. Le respect par un pays des dispositions de la Convention n'est pas un acte de générosité ou de charité, c'est un acte de justice devant la loi.

Ainsi, lorsque nous approchons un législateur, un département gouvernemental, une organisation, un propriétaire de magasin ou toute autre personne ou entité en tant que défenseur, nous le faisons dans le cadre des droits, et non pour obtenir une faveur accordée par la bonne volonté de quelqu'un. Cela ne signifie cependant pas que nous entrons en tapant sur les bureaux des gens et en formulant des revendications virulentes. J'ai vu des gens essayer cette approche, et ça finit toujours mal. Cela ne fonctionne jamais, et ce n'est pas ce que signifie la défense fondée sur les droits. Oui, cela peut être frustrant, voire exaspérant parfois, mais une approche équilibrée et mesurée est toujours la meilleure option. Voici quelques suggestions à garder en tête.

Pour commencer, il est important de bien connaître la CDPD de l'ONU. Nous ne pouvons pas représenter nos droits ou ceux des autres devant quelqu'un si nous ne savons pas

ce qu'ils sont. Nous devons également être conscients du cadre législatif de notre propre pays, dans lequel la conformité au CRPD doit avoir lieu dans le cadre du CRPD. Si nécessaire, nous devrions être prêts à citer la Convention ainsi que les lois nationales en ce qui concerne les questions que nous abordons. Il est probable que les personnes ou groupes à qui nous parlons ne sauraient pas grand-chose de la Convention, s'ils en savent quoi que ce soit, donc nous devons nous assurer d'avoir une position dominante si nous rencontrons des problèmes.

Ensuite, nous devons nous assurer de parler aux bonnes personnes. Si nous cherchons une solution à une situation ou un problème, nous devons parler à quelqu'un qui peut réellement agir. Si nous parlons à quelqu'un d'autre, il écoutera très probablement poliment et nous oubliera dès notre départ. Bien sûr, il est parfois nécessaire de voir d'autres personnes sur la voie des bonnes personnes, comme dans un département gouvernemental, mais l'axiome reste valable. Sachez à qui vous devez parler, et faites ce qu'il faut pour les rejoindre. En résumé, nous devons faire nos devoirs.

Lorsque nous présentons notre argument, nous devons être assertifs, mais jamais agressifs. Personne n'aime être harcelé, et nous ferons toujours mieux si nous formons une bonne relation avec la personne à qui nous parlons. À bien des égards, de bonnes relations sont au cœur même d'un plaidoyer réussi.

Bien qu'il soit tentant de tourner autour de nos arguments, nous devrions nous souvenir de la valeur du temps des autres. Il vaut généralement mieux aller droit au but et être franc, mais sans être trop insistant.

Ne menacez jamais ni ne sonnez menaçant. Menacer, c'est détruire la possibilité d'établir de bonnes relations. Efforcez-vous d'être diplomate. Il n'est pas toujours facile de rester calme lorsqu'on traite avec une personne qui nous traite comme si nous étions des inentités ou des personnes sans importance simplement parce que nous sommes aveugles ou avons un autre handicap. Il est difficile de supporter des tapotements verbaux, mais au final, la diplomatie l'emporte toujours.

Enfin, et peut-être surtout, nous devons être extrêmement prudents lorsque nous faisons des déclarations publiques. Nous ne devrions jamais essayer d'embarrasser qui que ce soit pour qu'il passe à l'action. Personne n'aime être embarrassé, et cela est particulièrement significatif lorsqu'il s'agit de gouvernements : de toutes les personnes sur cette terre, ce sont les politiciens qui détestent le plus être embarrassés. Donc, si nous parlons publiquement d'un sujet de plaidoyer, nous devons être très circonspects. Nous pourrions embarrasser notre gouvernement pour qu'il agisse une fois. Si nous avons vraiment de la chance, nous pourrions le faire deux fois, mais nos chances d'engagement positif futur seront probablement ruinées. Nous pourrions obtenir une ou deux victoires à court terme, mais nous aurons brûlé nos ponts. Les politiciens ont une mémoire variable, qui peut être courte ou très, très longue, selon ce qu'ils jugent opportun !

Lorsque nous nous engageons dans le travail de représentation de nous-mêmes ou d'autres personnes handicapées, nous devons nous efforcer de persuader, non pas sous pression, mais avec patience ; correct, non pas avec critique, mais avec soin ; et plaider non pas avec colère, mais avec autorité.

Et d'où vient cette autorité ? Elle vient de la force de notre conviction que notre cause est juste, et des dispositions de la CRPD de l'ONU — la Déclaration des droits des communautés handicapées !

Notre force réside dans notre unité de but, et dans notre détermination commune que les personnes en situation de handicap ne seront pas marginalisées ou ignorées. De plus, notre plaidoyer sera d'autant plus efficace si nous parlons d'une seule voix. Des personnes dévouées et engagées, qui disent toutes la même chose et transmettent le même message peuvent déplacer des montagnes. Le CRPD a précisé à quoi ont droit les personnes en situation de handicap, donc le plaidoyer a désormais un objectif clair et l'unité est primordiale.

Il existe une histoire à propos d'un roi qui régnait dans l'Antiquité, et il avait deux fils. En grandissant, il commença à craindre qu'après sa mort, ses fils ne se disputent et affaiblissent le royaume, le rendant vulnérable aux attaques de ses voisins. Alors, un jour, il appela ses fils et leur donna à chacun un bâton de bois. Il leur a dit de casser leurs bâtons en deux. Après cela, il leur dit de rassembler les deux moitiés et de les briser. Ils ont aussi fait cela, mais il leur a ensuite dit de rassembler les quatre bâtons et de les casser. Ils n'ont pas pu le faire, et la leçon est claire. Dans l'unité il y a la force.

Ainsi, alors que nous poursuivons notre travail de plaidoyer, nous devrions emporter avec nous notre compréhension des droits des personnes handicapées telle que présente la CRPD de l'ONU, prendre nos recherches, notre détermination à réussir, et l'histoire du roi ancien et de ses fils. Souvenez-vous des quatre bâtons, et restez ensemble ! Défendez nos élèves, nos enfants, nos proches et nous-mêmes. Comprendre nos droits, et les leurs, et les revendiquer fièrement. Ils ont été construits pendant des siècles, mais ils sont là maintenant.

Invitation à contribuer aux numéros futurs

The Educator est publié deux fois par an afin de favoriser la « connexion » au sein de la communauté mondiale des personnes handicapées — facilitant l'échange de connaissances, le partage de ressources et les liens émotionnels à travers des études de cas et des histoires personnelles. Le Comité des publications accueille les soumissions d'articles, rapports, revues et documents de position, ainsi que les contributions sur les programmes et modèles éducatifs VI. Ces soumissions visent à impliquer les membres et partenaires d'ICEVI, les parents et aidants, les dirigeants et administrateurs, les chercheurs et étudiants en enseignement supérieur, les fournisseurs et consommateurs de technologies, ainsi que les praticiens des secteurs de l'éducation, de la santé et de la rééducation.

Thèmes et délais de soumission pour les numéros à venir

Numéro de juillet 2026 : Technologie et IA – soumissions à soumettre avant le 31 mai 2026

Numéro de janvier 2027 : Partenariats parents, familles et communauté – soumissions à soumettre avant le 30 novembre 2026

Numéro de juillet 2027 : Intervention précoce et développement et éducation de la petite enfance – soumissions à soumettre avant le 31 mai 2027

Directives de soumission

Merci d'envoyer vos contributions à Publications@icevi.org.

- Langue : anglais
- Informations sur l'auteur : Incluez votre nom, votre titre, votre pays de localisation et vos coordonnées
- Format : MS Word, police Arial 12 points, double interligne, paragraphes alignés à gauche
- Style : Évitez le jargon complexe ; Définir les acronymes, abréviations et termes techniques.
- Longueur :
    - Les manuscrits savants jusqu'à 5000 mots doivent respecter les exigences éthiques pour la recherche originale et inclure l'autorisation d'utiliser le matériel.
    - Rapports, revues, descriptions de programmes, documents de position, etc. : environ 1500 mots
- Figures et tableaux : doivent être numérotés et clairement étiquetés
- Médias : Les photos et vidéos sont les bienvenues
    - Veuillez obtenir l'autorisation des parents/aidants pour des photos d'enfants de moins de 18 ans, ou une autorisation verbale pour des photos d'adultes.
    - Le formulaire de consentement de l'ICEVI peut être téléchargé depuis la section Publications du site web de l'ICEVI : https://icevi.org/educator/
    - Incluez une brève description ou légende avec chaque photo

Rejoignez ICEVI : Élargissez l'accès à une éducation inclusive pour les personnes malvoyantes

Rencontrez des idées. Connecter les gens. Influencer le changement.

À l'échelle mondiale, 2,2 milliards de personnes vivent avec une déficience visuelle, de nombreux enfants — en particulier des filles et celles ayant des handicaps multiples — confrontés à de sérieux obstacles à l'éducation. Depuis plus de 70 ans, le Conseil international pour l'éducation des personnes ayant une déficience visuelle (ICEVI) réunit un réseau mondial d'éducateurs, de défenseurs et de décideurs politiques pour promouvoir une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Pourquoi rejoindre ICEVI ?

Devenir membre de l'ICEVI signifie rejoindre un mouvement visant à lever les obstacles et à élargir les opportunités éducatives à l'échelle mondiale. Les membres bénéficient de :

- Engagement avec les dirigeants mondiaux et les décideurs
- Impact collectif par la collaboration multisectorielle
- Influence sur la politique, la recherche et le financement éducatifs
- Opportunités de partager des connaissances et de participer à des plaidoyers mondiaux

Opportunités d'adhésion

ICEVI propose différents niveaux d'adhésion pour des organisations et des particuliers — des leaders mondiaux de l'éducation inclusive aux petites institutions, chercheurs et défenseurs. Les membres apportent leur expertise et façonnent la stratégie mondiale d'ICEVI tout en bénéficiant d'un réseautage de haut niveau, de reconnaissance et d'apprentissage partagé.

Collaborez avec nous

ICEVI accueille favorablement des partenariats et des parrainages pour des initiatives mondiales clés, notamment la campagne mondiale ICEVI Braille Literacy Global, en partenariat avec l'Union Mondiale des Aveugles.

Rejoignez-nous et aidez à créer un monde où l'éducation est accessible à tous.

Coordonnées

Pour des informations sur l'adhésion à l'ICEVI, ses publications et ses initiatives :

Email : publications@icevi.org ; info@icevi.org ; Site web **:** www.icevi.org