forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Le langage Facile à Lire et à Comprendre : un levier pour l'inclusion ?

Aline Veyre et Cindy Diacquenod

Résumé

L'accessibilité de l'information est essentielle pour garantir les droits, l'autonomie et la participation sociale des personnes présentant un trouble du développement intellectuel. Dans une société où la littératie conditionne l'accès aux services, aux démarches administratives et à la citoyenneté, de nombreux obstacles persistent. Le langage Facile à Lire et à Comprendre (FALC) ambitionne de répondre à ces enjeux en proposant des règles de simplification et une démarche participative fondée sur le principe « rien sur nous sans nous ». Il permet d'adapter l'information à une population aux besoins variés et s'inscrit dans les exigences légales et éthiques de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Ainsi, rendre l'information accessible constitue un levier majeur d'inclusion et de respect des droits humains.

Mots-clés

Langage facile à lire et à comprendre, accessibilité, participation, communication, littératie.

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteures

Aline Veyre, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO), Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, aline.veyre@hetsl.ch

Cindy Diacquenod, Université de Fribourg, Rue St.-P. Canisius 19, 1700 Fribourg, cindy.diacquenod@unifr.ch

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr*

Le langage Facile à Lire et à Comprendre : un levier pour l'inclusion ?

Aline Veyre et Cindy Diacquenod

1. Introduction

Vivre dans son propre appartement seul avec son chien, ce projet était celui de Robert Marclay[1]. Il a travaillé depuis plus de 20 ans pour le concrétiser. Il a un parcours scolaire et de formation en école spécialisée. A l'école primaire, il est décrit comme un élève vif et curieux qui s'intéresse beaucoup aux animaux. Il présente toutefois des difficultés d'apprentissage notamment en lecture et en mathématiques. Il a ensuite été orienté vers une formation professionnelle proposée dans une structure spécialisée et travaille actuellement dans un atelier protégé. Il a intégré une école de vie autonome à l'âge de 20 ans. Les apprentissages réalisés dans cette structure visaient à lui permettre d'assumer son choix de vie et de développer ses compétences notamment en ce qui concerne la gestion du logement et d'un budget, la cuisine et l'alimentation ou encore l'hygiène et la santé. Il a ensuite vécu dans un appartement protégé d'une institution. Il a pu y poursuivre ses apprentissages.

Après une dizaine d'années, il a pu réaliser son rêve et vit actuellement seul dans son appartement. Il effectue, sans aide, la plupart des tâches du quotidien : rangement, ménage, changement des draps, courses, cuisine, tri des déchets ou encore déplacements pour ses rendez-vous. Sa curatrice l'accompagne pour certaines démarches plus complexes, comme le paiement des factures, la souscription d'assurances, la gestion des contrats de services (par exemple Internet) ou la déclaration de pannes dans le logement. Robert explique que ce soutien est indispensable pour lui. En effet, il déclare avoir de la peine à lire et à comprendre les informations transmises par écrit dans la plupart des courriers qui lui sont adressés. Il identifie le vocabulaire comme étant particulièrement complexe. La longueur des phrases ainsi que le format des documents sont également identifiées comme des obstacles majeurs. Il déclare : « Si tout était rédigé en langage facile à lire et à comprendre, tout serait quand même plus simple pour moi ! ». Dans une société dans laquelle les informations écrites sont omniprésentes, circulent en continu et sous des formes de plus en plus variées, savoir lire et comprendre ce que l'on lit est indispensable pour mener une vie autonome et participer pleinement à la société. Dans ce contexte, la littératie devient un facteur clé d'inclusion sociale (Ruel et al., 2010).

La littératie est définie par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2017) comme un ensemble de compétences permettant d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer et de communiquer dans un environnement riche en textes et en informations. La définition de ce terme est polysémique (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale [INSERM], 2016). Elle englobe non seulement les compétences liées à la lecture et l'écriture, mais également la capacité à naviguer dans des environnements numériques et à traiter des informations complexes. Elle renvoie également à une dimension sociale. Elle permet de participer pleinement à la vie sociale, culturelle et citoyenne. Véritable levier pour l'autonomie, elle conditionne, par exemple, l'accès à l'éducation, à l'emploi ou encore à la santé.

Robert présente, comme environ 1% de la population, un trouble du développement intellectuel (TDI) (McKenzie et al., 2016). Ce trouble se caractérise par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif apparaissant durant la période développementale (American Psychiatric Association [APA], 2023 ; Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2018 ; Schalock et al., 2021). Le diagnostic étiologique, qui vise à identifier la cause sous-jacente du TDI, est extrêmement hétérogène (INSERM, 2016). Le TDI présente une variabilité inter-individuelle, c'est-à-dire que les capacités et besoins diffèrent largement d'une personne à l'autre, ainsi qu'une variabilité intra-individuelle, puisque les compétences d'une même personne peuvent varier selon les domaines, les situations et les exigences de l'environnement.

Schalock et al. (2018) identifient quatre caractéristiques liées aux limitations associées au TDI. Premièrement, ces limitations affectent le fonctionnement de la personne et peuvent rendre difficile la réalisation des tâches et des rôles attendus socialement. Par exemple, une personne peut lire des mots

[1] Prénom et nom d'emprunt

simples mais avoir du mal à comprendre un courrier administratif. Elle pourrait éprouver des difficultés à reconnaître une situation dangereuse ou à savoir comment y réagir. Il est également possible qu'elle rencontre des obstacles dans la gestion des responsabilités liées à son rôle d'élève, de personne active professionnellement, de colocataire ou encore de parent. Deuxièmement, ces limitations constituent un désavantage réel dans la vie quotidienne, car elles compliquent l'accès à l'autonomie et à la participation sociale. Troisièmement, elles sont fortement influencées par le contexte. L'environnement joue un rôle déterminant : il peut soit accentuer les difficultés, soit au contraire les réduire. Enfin, ces limitations peuvent être atténuées grâce à des interventions et à des soutiens adaptés, ou encore par la diminution des obstacles présents dans l'environnement. En d'autres termes, la trajectoire de vie des personnes présentant un TDI n'est pas déterminée uniquement par les limitations individuelles que la personne présente. Ce sont les soutiens, les opportunités, les attitudes sociales et les politiques inclusives qui façonnent la participation, l'autonomie et la qualité de vie. Le parcours de vie des personnes avec un TDI doit ainsi être compris comme le résultat d'une interaction dynamique entre les capacités individuelles et les environnements dans lesquels elle évolue.

Cet article propose une réflexion sur le langage Facile à Lire et à Comprendre (FALC) et la manière dont il peut être un levier pour soutenir l'inclusion des personnes présentant un TDI. Dans une première partie, les questions et enjeux éthiques liées à l'inclusion des personnes en situation de handicap sont discutés. La deuxième partie expose les connaissances actuelles en ce qui concerne l'accès à la littératie. Ensuite, le FALC est défini en retraçant son développement historique. Le processus méthodologique permettant la production d'informations accessibles est ensuite décrit. Finalement, l'article se clôt par une discussion synthétisant les connaissances actuelles concernant l'efficacité du FALC.

2. Une participation sociale encore limitée

Un état des lieux de l'inclusion des personnes en situation de handicap en Suisse a été réalisé dans une récente étude mandatée par Pro Infirmis (Grünenfelder, 2023). Un total de 1433 personnes en situation de handicap âgées entre 16 et 64 ans ont complété un questionnaire détaillant dix domaines de la vie quotidienne (formation, travail, logement, mobilité, culture-sport-loisirs, relations sociales, santé, politique, information et communication, droit). L'étude conclut que quatre personnes sur cinq considèrent que leur participation sociale est fortement limitée dans leur vie quotidienne. Les domaines dans lesquels les personnes se sentent le plus fortement impactées sont : la politique, le travail et la mobilité. Environ 5% des personnes ayant répondu à l'étude se sentent fortement limitées lorsqu'il s'agit de s'informer. Il est notamment considéré difficile de trouver des sources d'informations fiables et accessibles. Les répondant·es relèvent également la difficulté d'avoir accès à des moyens auxiliaires, comme des applications spéciales ou des lecteurs d'écran, répondant adéquatement à leurs besoins. Les limitations sont particulièrement identifiées par des personnes présentant un trouble du langage ou un handicap cognitif (Ibid, p.64). Notons également que les personnes vivant dans des milieux résidentiels se sentent plus fréquemment limitées que celles résidant dans un logement privé.

Ces résultats questionnent la manière dont les droits des personnes en situation de handicap sont respectés. Le constat des entraves à la participation sociale constitue une des préoccupations sur la base de laquelle la Convention relative aux droits des personnes handicapées ([CDPH], ONU, 2006) que la Suisse a ratifiée en 2014, a été élaborée. Ce premier traité international, juridiquement contraignant, stipule que les États Parties doivent prendre les mesures nécessaires permettant « de promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'Homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque » (article 1). Son article 9 exige de garantir aux personnes en situation de handicap l'accès à l'environnement physique, aux transports, ainsi qu'à l'information et à la communication. L'article 21 traite spécifiquement de la liberté d'expression et d'opinion ainsi que de l'accès à l'information. Il stipule que les États Parties doivent prendre les mesures appropriées pour « que les personnes handicapées puissent exercer le droit à la liberté d'expression et d'opinion, y compris la liberté de demander, recevoir et communiquer des informations et des idées, sur la base de l'égalité avec les autres et en recourant à tous moyens de communication de leur choix (…) ». Quant à l'article 29, qui porte sur la participation à la vie politique et publique des personnes en situation de handicap, il réclame le recours à des procédures, équipements et matériels électoraux accessibles et faciles à comprendre et à utiliser.

Ainsi, l'accessibilité notamment en termes d'informations y figure comme un élément central pour permettre aux personnes en situation de handicap de vivre de façon indépendante et de participer à tous les domaines de la vie.

En Suisse, de nombreuses critiques ont été émises à l'égard des stratégies et des meures mises en œuvre pour assurer l'application de la CDPH. Le rapport alternatif (Hess-Klein & Scheibler, 2022) produit par Inclusion Handicap, Association faitière suisse des organisations de personnes handicapées, pointe de nombreux écueils. Il est notamment relevé que les sites Internet des pouvoirs publics ne sont que partiellement accessibles et cela malgré les mesures prises au niveau fédéral. Nous pouvons supposer que la norme d'accessibilité eCH-0059 version 3.0, publiée le 25 juin 2020, représente une avancée importante dans la garantie de l'égalité d'accès aux services numériques. Elle constitue aujourd'hui la référence officielle en matière d'accessibilité numérique pour l'administration publique suisse. Ainsi, si le Conseil Fédéral note, dans son rapport (2016), les efforts fournis pour améliorer l'accessibilité des communications publiques, ils sont évalués comme étant encore largement insuffisants par Inclusion Handicap. Il est notamment relevé que les mesures sont partielles, souvent non contraignantes et inégalement appliquées selon les cantons. Il est, par ailleurs, relevé que : « L'accès aux informations en langue facile à lire et en langue des signes n'est pas assuré » (Hess-Klein & Scheibler, 2022, p.72).

Après examen des différents rapports, le Comité des droits des personnes handicapées a publié des observations finales qui pointent également les difficultés d'accès aux informations et communications publiques (Comité des droits des personnes handicapées, 2025). Il est notamment recommandé que des fonds soient alloués à l'élaboration, la promotion et l'utilisation de formes de communication accessibles tels que le braille, l'interprétation pour personnes sourdes et aveugles, la langue des signes, le langage facile à lire et à comprendre, la langue simplifiée, l'audiodescription, la transcription de vidéo, le sous-titrage et les moyens de communication tactile et de communication améliorées et alternative (p.11). Il est également conseillé d'élaborer des normes juridiquement contraignantes en matière d'information. La communication aux niveaux fédéral, cantonal et communal doit être améliorée afin qu'elle soit accessible à un large public.

3. Des compétences nécessaires à soutenir

Robert a effectué l'ensemble de sa scolarité dans des milieux spécialisés. A l'âge adulte, ses compétences en littératie sont encore limitées. C'est également le cas de nombreuses personnes présentant un TDI. Le développement de mesures, telles que prévues dans la CDPH, constituerait un véritable levier de participation sociale.

En effet, selon le rapport du Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF] (2021), les enfants présentant des difficultés fonctionnelles sont nettement moins susceptibles de posséder des compétences fondamentales en littératie et en numératie. Plus spécifiquement, seuls 20 % des enfants ayant une ou plusieurs limitations fonctionnelles possèdent des compétences fondamentales en lecture. En ce qui concerne la numératie, ce tau tombe à 10 %. En ce qui concerne plus spécifiquement les enfants présentant un TDI, Lemons et al. (2013) ont mené une étude portant sur 3 811 élèves dont l'objectif était d'examiner leurs performances en lecture. Les auteur·es concluent que parmi ces élèves âgé·es entre 16 et 17 ans, seuls 13,9 % atteignaient le niveau de référence de 3e année pour la lecture de mots, et seulement 2,6 % atteignaient le niveau de référence de 5e année pour la lecture de textes.

En ce qui concerne la situation des adultes, selon la *Disability Data Initiative* ([DDI], Mitra & Yap, 2022), qui analyse les enquêtes nationales dans plus de 35 pays, les adultes ayant une limitation fonctionnelle sont systématiquement moins susceptibles de savoir lire et écrire que ceux n'en ayant pas. Les écarts observés sont importants : dans de nombreux pays, les taux de littératie des adultes sans handicap se situent entre 80 % et 95 %, alors que ceux des adultes avec handicap varient plutôt entre 40 % et 70 %, et peuvent descendre sous les 30 % pour les personnes ayant des limitations sévères.

Plusieurs éléments peuvent expliquer cet état de fait. Premièrement, un accès limité à l'école. Le rapport de l'UNICEF (2021) rapporte que les enfants ayant des limitations fonctionnelles sont plus susceptibles de ne pas être scolarisés. Les taux de non-scolarisation augmentent au niveau du secondaire et sont plus élevés chez les enfants ayant plusieurs types de limitations, et encore plus pour ceux ayant des limitations importantes. En ce qui concerne plus spécifiquement les enfants présentant un TDI, ils sont encore nombreux à suivre une scolarité qualifiée par l'expertise de l'INSERM (2016) comme étant « sans

obligation » de résultat, exemptée de toute forme d'exigences. Il est notamment précisé qu'« on a longtemps considéré comme banal qu'à l'issue de leur scolarité ils ne soient capables ni de lire, ni d'écrire » (INSERM, 2016, p.766). En résumé, les personnes présentant des limitations fonctionnelles sont moins souvent scolarisées, quittent l'école plus tôt et atteignent des niveaux d'études plus faibles, ce qui explique en grande partie les écarts observés en ce qui concerne les compétences en littératie.

Sur le plan scientifique, bien qu'encore modéré, un intérêt croissant est porté aux recherches s'intéressant aux compétences académiques des personnes présentant un TDI. Nilsson et al. (2025) ont réalisé une méta-analyse visant à identifier les variables prédictives de la compréhension en lecture et du décodage chez les personnes présentant un TDI. Les conclusions de cette étude montrent que les compétences en lecture chez les personnes ayant un TDI reposent sur des mécanismes très similaires à ceux observés chez les enfants au développement typique et chez les lecteur·rices en difficulté. De manière synthétique, la compréhension en lecture dépend donc d'une combinaison de compétences de décodage et de compréhension orale, tout comme dans la population générale. L'étude souligne toutefois une particularité : le Quotient Intellectuel (QI) est modérément corrélé au décodage chez les personnes ayant un TDI, ce qui suggère que certaines limitations cognitives générales peuvent influencer l'apprentissage du décodage dans ce groupe. En d'autres termes, les auteur·es concluent que les difficultés de lecture observées chez les personnes ayant un TDI ne sont pas qualitativement différentes, mais quantitativement plus marquées. Ainsi, les mêmes compétences fondamentales soutiennent la lecture, mais elles sont souvent moins développées ou moins automatisées. Cette conclusion est soutenue par d'autres études qui montrent que le profil de lecture est retardé plutôt que qualitativement différent (Zourou et al., 2025).

Ce constat a des implications importantes pour la pratique. Nilsson et al. (2025) concluent que les interventions efficaces pour les enfants au développement typique ou pour les lecteur·rices en difficulté peuvent être adaptées pour les élèves ayant un TDI. Afacan (2020) a réalisé une revue systématique visant à examiner les caractéristiques des interventions en lecture (compréhension de texte) mise en œuvre auprès d'élèves présentant un TDI. Sur la base des treize études analysées, l'auteur montre que les élèves ayant un TDI peuvent développer leurs compétences lorsqu'ils bénéficient d'interventions adaptées. La majorité des études rapportent des effets positifs, parfois importants, sur différentes dimensions de la compréhension, notamment la capacité à identifier les idées principales, à repérer les détails importants, ou répondre à des questions ouvertes. Les interventions s'appuyant sur des textes courts et structurés sont particulièrement efficaces. Zourou et al. (2025) ont mené récemment une étude interventionnelle visant à examiner l'efficacité d'une méthode de lecture répétée spécifiquement adaptée pour améliorer la fluidité de lecture d'élèves ayant un TDI. L'intervention s'appuie sur l'utilisation de textes courts et clairement structurés. La lecture est segmentée en petites unités. Les auteur·es concluent que la lecture répétée constitue une stratégie prometteuse pour améliorer la fluidité de lecture pour ce public, mais qu'elle doit être adaptée, intensive et prolongée pour produire des effets généralisables.

L'ensemble de ces constats rejoignent les conclusions de l'expertise de l'INSERM (2016) qui rappellent que les personnes présentant un TDI peuvent progresser à tout âge et que les éventuels « effets dits plateau » sont davantage à attribuer au manque de stimulation ou à des stratégies et méthodes pédagogiques peu adaptées. Un tel constat invite à mener des réflexions permettant de développer du matériel accessible permettant de soutenir les apprentissages tout au long de la vie.

Lorsqu'on interroge Robert sur son parcours scolaire, il explique que l'apprentissage de la lecture a été « un parcours du combattant ». Il déclare également qu'il a eu de la difficulté à développer de l'intérêt pour la lecture. Les ouvrages proposés, pour son niveau de lecture, étaient peu intéressants selon lui. Il précise : « On me faisait lire des livres pour les petits ». Arrivé à l'âge adulte, il admet lire très peu, parfois un article dans un journal gratuit. Il a essayé d'acheter des livres mais n'a jamais trouvé de textes intéressants adaptés à son niveau.

Pour soutenir le développement mais aussi le goût de la lecture chez les personnes avec un TDI ou ayant des difficultés en littéracie, quelques maisons d'éditions proposent désormais des livres en FALC, y compris adaptés pour l'adolescence et l'âge adulte (par exemple : éditions Kiléma[2] , collection « Planète FALC »[3] de la maison d'édition Les mains en or). Nous constatons cependant que ces collections sont trop peu

[2] https://www.kilema.fr/boutique/

[3] https://mesmainsenor.com/livres-tactiles/planete-falc/

connues actuellement. Or elles mériteraient d'être plus largement diffusées afin de pouvoir être utilisées à la fois lors de l'apprentissage de la lecture, mais également pour maintenir les acquis en lecture une fois la scolarité terminée.

4. Le langage facile à lire et à comprendre : un levier à la fois pour soutenir les compétences en littératie et répondre aux enjeux d'accessibilité

Les conclusions des différentes études sur l'enseignement de la littératie montrent notamment que les élèves présentant un TDI bénéficiant d'un enseignement explicite, de supports visuels, d'une simplification lexicale, d'un découpage des informations et d'une réduction de la charge cognitive améliorent leurs compétences en littératie. Ces principes sont considérés comme clés dans l'approche méthodologique du FALC. S'inscrivant plus spécifiquement dans le contexte de l'accessibilité cognitive, cette méthode vise à rendre l'information écrite davantage compréhensible. Elle repose sur un ensemble de règles visant à réduire la charge cognitive et à simplifier la compréhension pour la personne lectrice.

4.1 Quelques repères historiques

Le FALC s'inscrit dans l'histoire du mouvement *People First*, né en Suède en 1968 avant de se diffuser aux États-Unis dans les années 1970, puis à l'échelle internationale au cours des décennies suivantes. Ce mouvement, porté directement par des personnes ayant un TDI, défend le principe du « par et pour » : les personnes concernées doivent pouvoir participer aux décisions qui les concernent et accéder à une information compréhensible. Dès la fin des années 1960, des groupes de personnes présentant un TDI ont ainsi revendiqué l'usage d'un langage clair et accessible pour pouvoir exercer leurs droits et prendre part à la vie sociale (Lichtenauer et al., 2015).

Les premières tentatives de formalisation de règles pour produire des documents accessibles apparaissent toutefois plus tard. À la fin des années 1990, la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA) publie un premier guide international avec des directives pour écrire des documents faciles à lire. Paru en 1997 puis révisé en 2010, il insiste sur la nécessité de rendre l'information accessible non seulement aux personnes en situation de handicap, mais aussi à toutes celles dont les compétences en lecture sont limitées (IFLA, 1999, 2010). Le guide propose des recommandations générales pour adapter des contenus écrits et suggère aux institutions, éditeurs et associations les types de documents à rendre accessibles.

En parallèle, au niveau européen, l'organisation Inclusion Europe, représentant les personnes ayant un TDI et leurs familles, élabore ses propres directives. Dès 1998, alors qu'elle portait encore le nom de Ligue Internationale des Associations pour les Personnes Handicapées Mentales (ILSMH), elle publie un premier ensemble de règles pour produire des textes en langage clair destinés aux personnes ayant un TDI. Ces recommandations, rassemblées dans le guide *Le Savoir-Simplifier* (ILSMH, 1998), décrivent les étapes à suivre pour rédiger ou adapter un texte afin de le rendre plus accessible. Le guide sera ensuite traduit dans de nombreuses langues.

Entre 2007 et 2009, Inclusion Europe coordonne le projet Pathways I, réunissant des organisations de huit pays européens pour améliorer l'accessibilité des formations destinées aux adultes ayant un TDI. À l'issue de ce projet, les règles européennes sont révisées et enrichies, et un logo officiel « Facile à lire et à Comprendre » est créé. Deux guides majeurs sont alors publiés : *L'information pour tous* (Inclusion Europe, 2009a) qui propose des recommandations pour rendre accessibles différents types de supports (textes, vidéos, contenus numériques), et *N'écrivez pas pour nous sans nous !* (Inclusion Europe, 2009b) qui précise les conditions dans lesquelles les textes doivent être produits et notamment en impliquant les personnes directement concernées. Leur version française ont été traduites par l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis [Unapei] qui a pour mission de développer le FALC en France.

4.2 Principes de base : une approche participative

Rédiger ou traduire un texte en FALC nécessite de respecter deux principes fondamentaux. Premièrement, appliquer un ensemble de règles d'écriture et de mise en page. Deuxièmement, le processus de rédaction ou de traduction doit être réalisé en partenariat avec les personnes directement concernées.

4.2.1. Synthèse des règles à appliquer

Le groupe d'expert·es d'Inclusion Europe a élaboré un ensemble de plus d'une cinquantaine de principes destinés à améliorer la lisibilité et la compréhension des documents. Bien que ces recommandations portent principalement sur la simplification des contenus écrits, qu'ils soient imprimés ou numériques, une grande partie d'entre elles peut également être transposée à la communication orale. Les règles concernent tant les aspects informatifs, structurels, linguistiques ou visuels (cette partie synthétise les éléments présentés dans l'ouvrage de Diacquenod & Veyre, 2023).

L'aspect informatif renvoie avant tout au choix des contenus et à la manière de les présenter, ainsi qu'à l'utilisation d'illustrations destinées à soutenir la compréhension. Dans une démarche en FALC, il s'agit d'écarter les éléments imprécis ou non essentiels afin de ne conserver que les informations indispensables pour les destinataires. L'objectif du document et le public auquel il s'adresse doivent être explicités dès l'introduction. Les informations doivent être formulées de manière claire et précise. Les notions complexes ou les termes difficiles doivent être expliqués immédiatement, idéalement au moyen d'exemples concrets. L'ajout d'illustrations — qu'il s'agisse de photographies, de schémas, de dessins ou de pictogrammes — vise à faciliter la compréhension, à clarifier un terme ou une idée complexe et à renforcer la mémorisation. Ces supports visuels doivent être considérés comme des aides à la compréhension, et non comme des éléments décoratifs. Ils doivent être explicites, cohérents avec le texte et adaptés aux besoins des personnes concernées. Il est recommandé d'éviter la coexistence de styles graphiques différents dans un même document et d'utiliser systématiquement la même illustration pour représenter une même idée. Inclusion Europe (2009a) préconise d'intégrer une à deux images par paragraphe, sans toutefois préciser leur emplacement par rapport au texte.

Les recommandations relatives à la structure portent sur la manière d'organiser le contenu afin de permettre aux personnes de repérer aisément les éléments essentiels et de suivre la progression du document. Les informations doivent être présentées selon un enchaînement logique et facilement compréhensible, en plaçant les points principaux au début du texte. Il est également conseillé de regrouper les contenus portant sur un même thème dans de courts paragraphes, idéalement composés de quatre à cinq lignes (ou de 150 à 250 mots), comme le suggèrent Ruel et al. (2018). Les titres et sous-titres doivent être concis et explicites, et leur hiérarchisation ne devrait pas dépasser deux niveaux.

Les recommandations linguistiques portent sur le choix du vocabulaire, la construction des phrases, l'usage de la ponctuation et la manière de présenter les nombres. Il est essentiel d'employer des mots simples, concrets et familiers pour le public visé, tout en veillant à adopter un registre adapté à l'âge du public-cible afin d'éviter toute forme d'infantilisation. Un même terme doit être utilisé de manière constante pour désigner une même notion, ce qui distingue le FALC du langage courant, où la variation lexicale est généralement valorisée. Les mots complexes peuvent être conservés à condition d'être immédiatement expliqués et illustrés par des exemples issus de la vie quotidienne. Le texte doit être exempt de jargon, de métaphores, d'anglicismes, d'abréviations, d'acronymes ou d'écritures contractées de type texto. Si un acronyme est nécessaire, il doit être explicitement défini lors de sa première apparition. Une attention particulière doit être portée à l'usage des pronoms, afin que leur référent soit toujours clairement identifiable. Enfin, le texte doit s'adresser directement aux destinataires, notamment par l'emploi du « vous », ce qui renforce l'implication des lectrices et lecteurs (Ruel et al., 2018). Les phrases doivent être courtes et ne contenir qu'une seule idée. Ruel et al. (2018) recommandent des phrases comptant entre sept et douze mots. Pour éviter des phrases trop longues, enchaînant plusieurs éléments séparés par des virgules ou des « et », il est conseillé de recourir à des listes à puces. Afin de transmettre l'information de manière claire et concrète, il est préférable d'utiliser des formulations actives plutôt que passives, ainsi que des phrases affirmatives plutôt que négatives. Les temps verbaux les plus accessibles sont le présent, le passé composé et le futur simple (Unapei, 2020).

Les règles au niveau visuel concernent principalement la mise en page, afin d'améliorer la lisibilité du document. Il est notamment préconisé d'utiliser une police sans empattement, avec une taille suffisamment grande et un interligne d'au moins 1,5 (Unapei, 2020). À l'exception du gras, réservé à la mise en évidence d'éléments essentiels ou aux titres, les autres effets typographiques (par exemple l'usage de l'italique ou du soulignement) sont déconseillés. Inclusion Europe (2009a) recommande également d'éviter l'usage de la couleur, celle-ci pouvant poser des difficultés de perception ou compliquer les photocopies en noir et blanc. Toutefois, Ruel et al. (2018) soulignent que la couleur peut contribuer à rendre un document

plus attractif et que des encadrés colorés peuvent servir à mettre en avant des informations importantes. Son utilisation doit néanmoins rester mesurée, afin de ne pas détourner l'attention, et respecter un contraste suffisant, tant avec le fond qu'entre les différentes couleurs (Unapei, 2020). Il est recommandé que le texte soit aligné à gauche, sans retrait et non justifié, car la justification crée des espacements irréguliers entre les mots. Chaque nouvelle phrase commence sur une nouvelle ligne. L'écriture en colonnes est déconseillée, tout comme les césures et les notes de bas de page, qui perturbent la continuité de la lecture. Les caractères spéciaux doivent être évités, car ils nuisent à la lisibilité et leur signification n'est pas toujours évidente. Une mise en page aérée – comprenant des marges larges, des espaces entre les paragraphes et une quantité de texte limitée par page – facilite la lecture et encourage la consultation du document. Enfin, l'utilisation de formats pratiques, faciles à lire, à manipuler et à photocopier, comme les formats A4 ou A5, est recommandée pour en simplifier la diffusion.

4.2.2. Synthèse des recommandations liées au processus participatif

La participation des personnes constituant le public-cible auquel s'adresse le document est un des principes fondateur de la démarche du FALC. Les recommandations insistent sur l'importance de l'associer dès les premières étapes du processus. Généralement, on distingue trois types de participations différentes :

1. Choix des contenus à produire en FALC : le public-cible participe aux étapes permettant d'identifier et de sélectionner les textes qui devraient être rendus accessibles.
2. Relecture : le public-cible évalue les documents déjà rédigés ou traduits en FALC.
3. Contribution au processus de création ou de traduction : le public-cible prend part à la rédaction ou à l'adaptation du texte, propose des formulations plus simples, suggère ou recherche des illustrations, réalise éventuellement des photographies, donne son avis sur la mise en page ou teste la compréhension du document.

La méthode du FALC exige au minimum l'implication du public-cible lors de la relecture (Inclusion Europe, 2009b). Cette étape permet de s'assurer que le vocabulaire, la structure et les images sont compréhensibles et adaptés. Cette vérification peut être réalisée individuellement ou en groupe. Précisions qu'il est recommandé de mentionner le nom des personnes ayant participé à cette étape dans la version finale du document.

Notons finalement que le logo européen du FALC peut être ajouté au texte uniquement s'il respecte les règles européennes et qu'il a été testé au minimum auprès d'une personne ayant un TDI. Il convient également d'ajouter le copyright de l'association européenne.

Robert est régulièrement convié à des sessions de production ou de relecture pour des documents FALC. Plusieurs adaptations sont proposées afin de rendre pleine et effective sa participation. Les propositions de partenariat lui sont faites par le biais de messages vocaux envoyés sur son téléphone portable privé. Il a choisi cette modalité car c'est la manière la plus simple pour lui de communiquer avec autrui. S'il accepte de collaborer sur le projet, les dates et lieux de rencontres sont choisis en fonction de ses disponibilités. Les séances ne dépassent généralement pas une heure. Passé ce délai, il exprime ressentir de la fatigue et dit être moins concentré. Il est rémunéré pour chaque séance de travail. Les textes sont imprimés selon ses préférences (type et choix de police et d'interlignes). Les séances peuvent se passer en groupe ou en individuel. S'il s'agit de relecture en individuel, Robert préfère toujours qu'une première lecture soit faite, à haute voix, par une autre personne. Ensuite, il relit le passage. Il questionne, donne son avis, demande des changements sur chaque passage du texte. Des questions lui sont également posées, elles sont formulées dans un langage simple en utilisant un vocabulaire adapté. Le rythme des séances est adapté à ses besoins. Il demande fréquemment des pauses. S'il s'agit de relecture en groupe, deux ou trois autres relecteurs·rices sont convié·es en plus de Robert. Les relecteur·rices lisent à tour de rôle et à voix haute un paragraphe du texte, puis discutent ensemble des éventuelles modifications à faire pour rendre le passage plus simple à comprendre. La personne qui anime la séance de relecture peut également questionner le groupe pour vérifier leur compréhension.

5. Quelques retombées du langage FALC

Sutherland et Isherwood (2014) ont réalisé une revue systématique visant à évaluer l'impact des documents en FALC. Les auteur·es relèvent la grande hétérogénéité des méthodologies employées pour mener ce type d'évaluation. La comparaison des études est donc impossible. Néanmoins, les auteur·es notent plusieurs éléments intéressants à prendre en compte lors de la production de textes en FALC. Le format et le niveau de difficulté du texte jouent un rôle important dans l'accessibilité globale de l'information. Certaines caractéristiques linguistiques (vocabulaire simple, phrases courtes, structure explicite) sont associées à une meilleure compréhension. Le format du document et la manière dont l'information est organisée jouent également un rôle dans l'accessibilité globale. L'ajout d'illustrations ne produit pas systématiquement une amélioration de la compréhension. Les images peuvent effectivement soutenir l'accès au sens, mais elles peuvent aussi induire en erreur lorsque leur signification n'est pas évidente ou lorsqu'elles reposent sur des symboles abstraits. Les photographies et illustrations concrètes semblent généralement plus utiles que les pictogrammes stylisés, mais nécessitent parfois des explications complémentaires pour éviter les interprétations erronées. Ces conclusions sont soutenues par l'étude de Hurtado et al. (2014) qui visait à évaluer la compréhension d'un document FALC en présentant deux versions : une combinant texte et images, et une composée uniquement d'images. Aucune des deux modalités ne s'est révélée significativement plus efficace que l'autre pour faciliter la compréhension globale du contenu. Ainsi les résultats ne justifient pas l'usage systématique de documents combinant texte et images pour toutes les personnes ayant un TDI.

Plus récemment, Iacono (2026) a examiné les recherches publiées entre 2015 et 2025 en poursuivant deux objectifs : 1) identifier le nombre de recherche menées sur la thématique du FALC et 2) analyser si le FALC est efficace pour favoriser la compréhension et l'utilisation du contenu par les personnes ayant un TDI. A l'instar de

Sutherland et Isherwood (2014), l'autrice souligne l'hétérogénéité des recherches menées et des méthodologies employées. Certaines études s'intéressent aux facteurs susceptibles d'influencer l'efficacité des documents en FALC, mais beaucoup excluent les personnes ayant un niveau de littératie très bas. L'auteure note par ailleurs que les informations concernant les caractéristiques des participant·es sont souvent insuffisantes, rendant difficile l'interprétation des résultats et la compréhension des profils pour lesquels le FALC est réellement efficace. L'étude met également en évidence la grande diversité des avis concernant les caractéristiques du FALC. Ainsi, certaines personnes apprécient la simplification linguistique, d'autres la mise en page, tandis que d'autres encore ne perçoivent pas l'utilité des images.

L'auteure conclut que le FALC ne constitue pas une solution universelle répondant aux besoins de chacun·e et que son efficacité dépend fortement des profils de lecteur·rices. Cette conclusion est partagée par l'ensemble des études citées. La prise en compte des besoins spécifiques et individuels apparaît comme essentiel. Or, les personnes concernées sont encore trop rarement consultées. Ce constat s'appuie notamment sur l'étude de Chinn (2019). L'auteure s'est intéressée à l'usage du FALC dans la production d'information de santé. L'objectif était de comprendre comment ces documents sont conçus et quels choix guident leur élaboration. Basée sur des entretiens menés auprès de publics variés (personnes présentant un TDI, issues des milieux académiques, associatifs ou de services de santé), l'auteure montre qu'il est difficile de trouver un consensus sur la meilleure manière de produire des documents. Elle note également que les pratiques sont très diversifiées et que le public-cible est rarement consulté. Cette absence de feedback structuré conduit à des choix parfois arbitraires concernant la simplification du texte, l'usage d'images ou la mise en page.

Conclusion

Rendre l'information accessible est un levier essentiel d'inclusion sociale. Dans une société où les écrits structurent l'accès aux droits, aux services, à la santé, à la citoyenneté ou encore au logement, ne pas comprendre un document revient à être exclu de la possibilité d'agir. Le parcours de Robert illustre parfaitement cette réalité et la nécessité pour lui, comme pour d'autres personnes rencontrant des difficultés en littéracie, de pouvoir bénéficier de textes en FALC.

Réfléchir à l'accessibilité de l'information revient donc à créer des conditions et opportunités permettant de faciliter l'inclusion de toutes et tous. Et ainsi, de répondre à des exigences légales, éthiques et sociales.

En effet, les cadres internationaux, tels que la CDPH, rappellent que l'accès à l'information constitue un droit fondamental et que les État Parties ont l'obligation de garantir des formes de communication accessibles. Comme le montrent les récentes études menées en Suisse, ces obligations sont encore loin d'être pleinement respectées, en particulier pour les personnes présentant un TDI.

Le FALC, qui repose sur un ensemble de règles d'écriture et de mise en page, est envisagé comme un moyen d'accessibilité cognitive. Néanmoins, la mise à disposition d'un texte en FALC ne permet pas forcément de répondre aux besoins variés des personnes présentant des difficultés en littératie. Une réflexion plus large doit être menée sur les pratiques d'enseignement de la lecture et sur l'élaboration de matériel pédagogique adapté. Ainsi que sur les soutiens, notamment humains, possibles à apporter pour soutenir la lecture.

Rappelons finalement que cette démarche s'inscrit pleinement dans le principe du « rien pour nous sans nous », hérité du mouvement *People First*. Le FALC repose sur une approche participative dans laquelle les personnes concernées ne sont pas seulement destinataires, mais actrices du processus. Leur expertise d'usage est indispensable pour produire des documents réellement accessibles et éviter que les adaptations ne reposent sur des suppositions ou des représentations éloignées de leurs besoins réels.

Références bibliographiques

Afacan, K. (2020). Reading Comprehension Interventions for Students with Intellectual Disability: A Systematic Literature Review. [Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Okuduğunu Anlama Müdahaleleri: Bir Sistematik Derleme] *Ozel Egitim Dergisi, 21*(4), 821-846. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.557692

American Psychiatric Association [APA]. (2023). *DSM-5-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd., texte révisé) (A. Boehrer, M.-A. Crocq, P. Favre, W. Hikmat, Y. Hodé, C. Pull, M.-C. Pull & J. Sinzelle, Trad.). Elsevier Masson. (Ouvrage initialement publié en 2022)

Chinn, D. (2019). Talking to producers of Easy Read health information for people with intellectual disability: Production practices, textual features, and imagined audiences. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *44*(4), 410–420. https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1577640

Comité des droits des personnes handicapées. (2025). *Observations finales concernant le rapport initial de la Suisse.* Nations Unies. https://www.ebgb.admin.ch/dam/fr/sd-web/i4f1KwhX0mv8/CDPH%20Observations%20finales%20sur%20le%20rapport%20initial%20de%20la%20Suisse.pdf

Diacquenod, C., & Veyre, A. (2023). Le Facile à lire et à comprendre et sa mise en œuvre en Suisse romande. In C. Diacquenod & A. Veyre (Eds), *Cocréation de documents en langage Facile à lire et à comprendre (FALC). Présentation des projets participatifs conduits en Suisse romande* (pp. 15-46). Edition SZH/CSPS. https://ojs.szh.ch/b/article/view/1266/1488

Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires et des Bibliothèques [IFLA]. (1999). *Directives pour les documents faciles-à-lire* (C. Gilguy, Trad.). (Ouvrage initialement publié en 1997). https://www.ar2l-hdf.fr/fileadmin/user_upload/Bibliothecaire/iflapr-59f.pdf

Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires et des Bibliothèques [IFLA]. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials* [révision par M. Nomura, G. S. Nielson & B. Tronbacke]. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf

Grünfelder Zumbach. (2023). *Indice de l'inclusion 2023 : étude sur l'inclusion des personnes en situation de handicap en Suisse*. Pro Infirmis.

Hess-Klein, C., & Scheibler, E. (2022). *Rapport alternatif actualisé : Rapport de la société civile présenté à l'occasion de la première procédure de rapport des États devant le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU*. Inclusion Handicap. https://www.inclusion-handicap.ch/fr/themes/cdph/rapport-alternatif-667.html

Hurtado, B., Jones, L., & Burniston, F. (2014). Is easy read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, *58*(9), 822–829. https://doi.org/10.1111/jir.12097

Iacono, T. (2026). The evidence underlying guidelines for Easy Read to make written information accessible to people with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 1–22. https://doi.org/10.1080/23297018.2026.2654656

ILSMH Association Européenne. (1998). *Le Savoir-Simplifier. Directives européennes pour la Production d'Information en langage clair à l'usage des Personnes Handicapées Mentales.* ILSMH Association Européenne. https://commons.defi-metiers.fr/sites/default/files/savoir_simplifier_directives_europ.pdf

Inclusion Europe. (2009a). *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. https://www.unapei.org/publication/linformation-pour-tous-regles-europeennes-pour-une-information-facile-a-lire-et-a-comprendre/

Inclusion Europe. (2009b). *N'écrivez pas pour nous sans nous ! Impliquer les personnes handicapées intellectuelles dans l'écriture de textes faciles à lire*. https://www.unapei.org/publication/necrivez-pas-pour-nous-sans-nous/

Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale [INSERM]. (2016). *Déficiences intellectuelles. Synthèses et recommandations.* Les éditions Inserm.https://www.inserm.fr/wp-content/uploads/media/entity_documents/inserm-ec-2016-deficiencesintellectuelles-synthese.pdf

Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Paterra, M. F., Bost, T. J., & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children, 79*(4), 408–426. https://doi.org/10.1177/001440291307900402

Lichtenauer, A., Antener, G., & Parpan-Blaser, A. (2015). *Le « facile-à-lire » – un facteur d'autodétermination primordial pour les personnes handicapées*. FHNW. https://www.edi.admin.ch/dam/edi/fr/dokumente/2015/05/objekt_17664.pdf.download.pdf/fhnw_-_langue_facilealire.pdf.

McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports, 3*, 104–115. https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7

Mitra, S., & Yap, J. (2022). *The Disability Data Report*. Disability Data Initiative. Fordham Research Consortium on Disability. https://disabilitydatainitiative.org/wp-content/uploads/2022/Main_text_2022_Disability_Data_Report.pdf

Nilsson, K., Elwér, Å., Messer, D., & Danielsson, H. (2025). Cognitive and language abilities associated with reading in intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/07419325251328644

Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées [CDPH]*. https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2017). *Reading the past, writing the future : Fifty years of promoting literacy*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/DGPI6272

Organisation Mondiale de la Santé. (2018). *Classification Internationale des Maladies pour les statistiques de mortalité et de morbidité (CIM-11)*. https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/fr

Ruel, J., Allaire, C., Moreau, A. C., Kassi, B., Brumagne, A., Delample, A., Grisard, C., & Pinto da Silva, F. (2018). *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*. Santé publique France. https://www.santepubliquefrance.fr/docs/communiquer-pour-tous-guide-pour-une-information-accessible

Ruel, J., Leclair-Arvisais, L., & Moreau A. C. (2010). Littératie, handicap et accessibilité universelle pour l'apprentissage. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éds), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 13-36). Presses de l'Université du Québec.

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tasse, M. J., & Verdugo M. A. (2018). A Holistic Theoretical Approach to Intellectual Disability: Going Beyond the Four Current Perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(2), 79-89. https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.2.79

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Déficience intellectuelle: Définition, diagnostic, classification et système de soutien* (12e éd., D. Morin, Trad.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD].

Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016), The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*, 297-310. https://doi.org/10.1111/jppi.12201

United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2021). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF.

Unapei. (2020). *Explications de l'évolution de la liste de vérification des documents FALC* https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2020/01/explication_liste_verification_FALC-v2020-01-14.pdf

Zourou, F., Martinet, C., Portmann, Z., Martinez, M., & Sermier Dessemontet, R. (2025). Effects of a repeated reading intervention on the reading fluency of adolescents with intellectual disability. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10744-7

Auteures

Aline Veyre est professeure HES associée à la Haute école de travail social Lausanne (HETSL | HES-SO). Ses activités d'enseignement et de recherche portent principalement sur la participation sociale, l'autodétermination et la qualité de vie des personnes présentant un trouble du développement intellectuel ou autistes. Ses travaux privilégient une approche participative associant équipe de recherche, professionnel·les, personnes concernées et proches. Elle contribue à plusieurs projets visant à promouvoir des pratiques inclusives et respectueuses des droits des personnes en situation de handicap.

Cindy Diacquenod est lectrice au Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Elle est également formatrice sur la méthode du Facile à lire et à comprendre (FALC), et facilitatrice pour un groupe d'autoreprésentant·es présentant un trouble du développement intellectuel.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Die Leichte Sprache: Ein Instrument für die Inklusion?

Aline Veyre und Cindy Diacquenod

Abstract

Der barrierefreie Zugang zu Informationen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, die Rechte, die Selbstbestimmung und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Entwicklungsbeeinträchtigung zu gewährleisten. In einer Gesellschaft, in der Literalität den Zugang zu Dienstleistungen, administrativen Verfahren und politischer Partizipation wesentlich mitbestimmt, bestehen nach wie vor zahlreiche Hindernisse. Die Leichte Sprache (language Facile à Lire et à Comprendre [FALC]) will diesen Herausforderungen mit Regeln zur sprachlichen Vereinfachung und einem partizipativen Vorgehen nach dem Grundsatz «Nichts über uns ohne uns» begegnen. Sie ermöglicht, Informationen an ein die unterschiedlichen Bedürfnisse der Adressat:innen anzupassen, und entspricht den rechtlichen und ethischen Anforderungen des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Informationen zugänglich zu machen, ist somit ein wichtiger Ansatzpunkt für Inklusion und die Wahrung der Menschenrechte.

Schlüsselwörter

Leichte Sprache, Zugänglichkeit, Teilhabe, Kommunikation, Literalität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Il linguaggio facile da leggere e da capire: una leva per l'inclusione?

Aline Veyre e Cindy Diacquenod

Riassunto

L'accessibilità dell'informazione è essenziale per garantire i diritti, l'autonomia e la partecipazione sociale delle persone con un disturbo dello sviluppo intellettivo. In una società in cui l'alfabetizzazione condiziona l'accesso ai servizi, alle pratiche amministrative e alla cittadinanza, persistono numerosi ostacoli. Il linguaggio facile da leggere e da capire (FALC) mira a rispondere a queste esigenze proponendo regole di semplificazione e un approccio partecipativo fondato sul principio «nulla su di noi senza di noi». Consente di adattare le informazioni a una popolazione con bisogni diversi e si inserisce nel quadro degli obblighi giuridici ed etici della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CDPD). Rendere accessibili le informazioni costituisce dunque una leva fondamentale per l'inclusione e il rispetto dei diritti umani.

Parole chiave

Linguaggio facile da leggere e da capire, accessibilità, partecipazione, comunicazione, alfabetizzazione

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Easy-to-read and understandable language: A lever for inclusion?

Aline Veyre and Cindy Diacquenod

Abstract

Access to information is vital for guaranteeing rights, self-determination and social participation for those with an intellectual developmental disorder. In a society where the ability to read and write determines access to services, administrative processes and civil rights, there are still multiple obstacles. Easy-to-read and understandable language ('FALC') aims to address these challenges by proposing simplification rules and a participatory approach based on the principle of ‚Nothing about us without us'. It makes it possible to adapt information to a population with diverse needs and corresponds with the legal and ethical requirements of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Thus, the accessibility of information represents a crucial lever for inclusion and the respect for human rights.

Keywords

easy-to-read and understandable language, accessibility, participation, communication, literacy

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch