



# RENDRE L'APPRENTISSAGE SIMPLE POUR TOUS



Guide sur l'utilisation du langage simplifié  
dans le cadre de l'apprentissage

**Crédits :**

Auteurs : Tatjana Knapp, Dragiča Haramjia, David Vagni, Barbara Dainelli avec la contribution de l'ensemble des partenaires.



LebensGroß



INSTITUTO DE  
TÉCNICAS  
EDUCATIVAS



LES APPRIMEURS

**Disclaimer :**

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

**License:**

Le contenu de ce travail est diffusé sous la licence CREATIVE COMMONS CC4.0 - CC BY NC SA.

Elle permet de distribuer, de modifier, de créer des œuvres dérivées à partir de l'original, mais pas à des fins commerciales, à condition que la paternité de l'œuvre soit reconnue et que les mêmes licences que l'original soient attribuées à la nouvelle œuvre (par conséquent, l'utilisation commerciale de chaque œuvre dérivée n'est pas autorisée).



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Sommaire

<b>1. Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Méthodologie.....</b>	<b>7</b>
2.1. L'apprentissage pour tous.....	7
2.1.1. La conception universelle de l'apprentissage.....	7
2.1.2. La conception universelle de l'apprentissage et la neuro- diversité .....	9
2.1.3. Les principes de la conception universelle de l'apprentissage..	10
2.1.4. La conception universelle de l'apprentissage et le langage simplifié.....	12
2.1.5. Des étiquettes diagnostiques aux styles d'apprentissage .....	13
2.2. Cadre de référence en matière de langue et d'alphabétisation ...	14
2.2.1. Littéracie.....	16
2.2.2. Niveaux de langage .....	19
2.3. Le langage SIMPL4ALL .....	21
2.3.1. Objectif .....	22
2.3.2. Public cible.....	23
2.3.3. Complexité.....	23
2.3.4. Utilisation .....	24
2.3.5. Statut juridique .....	24
2.3.6. Producteurs.....	25
<b>3. Lignes directrices du langage commun SIMPL4ALL .....</b>	<b>26</b>
3.1. Mise en page, conception .....	26

3.2. Contenu.....	27
3.3. Flexibilité ! .....	29
<b>4. Ressources en matière d'éducation et de communication inclusives .....</b>	<b>30</b>
4.1. L'éducatons inclusive Ce chapitre traite des outils pour adapter un contenu et de <b>l'éducation inclusive</b> . .....	31
<p>Nous sommes convaincus que l'inclusion doit être un processus dans lequel nous prenons en compte les besoins des apprenants et proposons une réponse. Les apprenants agissent en fonction de leurs possibilités et de leurs attitudes (NCSE, Inclusive Education Framework-A guide for schools on the <b>inclusion</b> of pupils with special educational needs, 2011).....</p>	
4.2. Des ressources en matière d'éducation et de communication inclusive .....	43
<b>5. Perspectives et prochaines étapes pour SIMPL4ALL.....</b>	<b>45</b>
<b>6. Terminologies et glossaire .....</b>	<b>48</b>
a. Lignes directrices générales pour un langage inclusif.....	48
b. Termes inclusifs à utiliser – exemples .....	51
c. Termes exclusifs à ne pas utiliser – exemples .....	51
d. Glossaire .....	52
<b>7. Annexe – Recommandations et ressources en matière de conception universelle de l'apprentissage (CUA) .....</b>	<b>55</b>
a. Lignes directrices .....	55
b. Ressources.....	55
<p>Nous présentons ici quelques ressources pour les personnes qui souhaitent en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage. Toutes les ressources mentionnées ici sont énumérées au chapitre 8. Bibliographie. ....</p>	
	55

7.2.1 Conception universelle de l'apprentissage : une introduction ...	56
Si vous êtes intéressé par les origines de la conception universelle de l'apprentissage, consultez <i>Universal design for learning</i> de Rose, Gravel et Gordon (2014). .....	56
Dans ce chapitre, les auteurs décrivent les débuts du modèle dans la recherche et la pratique. Ils expliquent les neurosciences qui soutiennent le modèle, et présentent les lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage. ....	56
7.2.2 Questions clés à se poser lors de la planification des cours .....	56
7.2.3 Sept choses à savoir sur la conception universelle de l'apprentissage .....	56
7.2.4 Utiliser la conception universelle de l'apprentissage pour concevoir des leçons basées sur des normes inclusives.....	57
7.2.5 La conception universelle de l'apprentissage pour concevoir des leçons basées sur des normes.....	57
7.2.6 Enseignements différenciés et implications pour la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage .....	58
<b>8. Bibliographie .....</b>	<b>59</b>

## 1. Introduction

Dans le chapitre 1, nous présentons le projet SIMPL4ALL :

- SIMPL4ALL est un projet.
- SIMPL4ALL a une approche inclusive.
- SIMPL4ALL est un projet pour faciliter l'accès à l'information.



**L'objectif principal** du projet **Ressources et méthodes pour la promotion d'un apprentissage inclusif (SIMPL4ALL)** est de développer des références et une méthodologie pour des textes en langage simplifié.

Le niveau de langue de SIMPL4ALL est d'une difficulté intermédiaire, entre le langage simple et le langage facile. Les notions de langage simple et langage facile sont présentées dans les chapitres 2. Méthodologie et 7. Terminologie et glossaire.

Le niveau de langue SIMPL4ALL **s'adresse à tous**. SIMPL4ALL a une approche inclusive qui a pour objectif de rendre l'information accessible à tout le monde. En utilisant un langage clair, il est possible de simplifier l'accès à l'information. Les ressources développées dans le cadre de SIMPL4ALL ont pour objectif d'améliorer la communication, l'éducation et la compréhension au niveau individuel comme au niveau collectif.

Des organisations de **6 pays** différents collaborent dans le cadre de ce projet, co-financé par l'Union européenne.

- **Italie** : ENAIP FVG (coordinateur), FONDAZIONE PROGETTOAUTISMO FVG et CUORE MENTE LAB.
- **Slovénie** : Zavod RISA.
- **Autriche** : LHSD Gmbh.
- **France** : Les Apprimeurs.

- **Belgique** : LogoPsyCom.
- **Espagne** : Réseau ITE.

Les équipes de ces organisations qui ont travaillé à la rédaction de ce guide se sont appuyées sur leur expertise pour le rendre aussi inclusif et exhaustif que possible. Elles ont cherché à rendre les recommandations proposées les plus universelles possibles. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que ces recommandations doivent être adaptées aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

Ce guide s'adresse aux formateurs, enseignants, éducateurs et professionnels qui accompagnent des apprenants à besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap de plus de 15 ans.

**Les groupes cibles sont :**

- tous les apprenants, et en particulier les jeunes de plus de 15 ans ayant des besoins éducatifs particuliers (nous évitons ici d'utiliser des termes tels que "jeunes ayant un diagnostic différent", car les étiquettes diagnostiques peuvent entraîner une stigmatisation et d'autres conséquences négatives). À titre d'exemple, nous nous adressons, entre autres, aux jeunes en situation de troubles du spectre autistique, de troubles de l'apprentissage, de déficiences intellectuelles légères à modérées, de déficiences sensorielles... ;
- les enseignants, les formateurs et les parents ;
- les pairs, dans le cadre de l'apprentissage coopératif et de la collaboration entre pairs.

Les besoins ne sont pas universels.

Des adaptations différentes sont nécessaires en fonction du groupe ou de l'individu concerné.

C'est pourquoi les recommandations d'adaptation doivent **être flexibles.**



## 2. Méthodologie

Le chapitre 2 met en avant les points essentiels pour accompagner au mieux les individus dans leur apprentissage.

Il présente également la méthodologie que nous avons utilisée pour définir les recommandations d'adaptation de SIMPL4ALL.

Nous souhaitons fournir des informations faciles à comprendre et à retenir à tous les apprenants, quels que soient leurs besoins, troubles ou handicaps.



### 2.1. L'apprentissage pour tous



L'éducation au 21<sup>e</sup> siècle ne s'arrête pas à l'acquisition de connaissances, ou à l'apprentissage des nouvelles technologies. Elle doit intégrer la maîtrise du processus même de l'apprentissage en formant l'apprenant à devenir un apprenant « expert », c'est-à-dire conscient de son propre processus d'apprentissage et des moyens de le rendre le plus efficace possible. De cette manière, les individus seront préparés à apprendre tout au long de leur vie.

#### 2.1.1. La conception universelle de l'apprentissage



Dans le projet SIMPL4ALL, nous utilisons la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Nous souhaitons ainsi fournir aux éducateurs un cadre pour créer des programmes qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Nous accordons une attention particulière à la simplification du langage.

Le Centre pour les technologies spéciales appliquées (Center for Applied Special Technology – CAST), aux États-Unis, définit la CUA comme un ensemble de principes, de recommandations et de points de contrôle en constante évolution pour la conception et le développement de programmes d'études. Ces programmes offrent à tous les individus des chances égales d'apprendre. Ils présentent un modèle pour la création d'objectifs, de méthodes, de ressources et d'évaluations d'apprentissage valables pour tous. Ce concept n'est pas unique, mais présente des approches flexibles qui peuvent être personnalisées et adaptées aux besoins individuels de chaque apprenant.

Le développement de la CUA a commencé dans le centre CAST, il y a 30 ans. À l'origine, l'objectif était de développer des parcours pour aider les étudiants en situation de handicap à accéder au programme d'enseignement général. Dans les premières années, l'accent était mis sur l'aide à apporter aux élèves pour qu'ils s'adaptent à leur handicap ou le surmontent, de manière à ce qu'ils puissent suivre le programme d'enseignement général.

Ce travail était basé sur l'utilisation de technologies d'assistance, d'outils de compensation (tels que les correcteurs d'orthographe) et de logiciels pour le développement des compétences. Aujourd'hui encore, ces outils restent un aspect important des plans d'éducation.

Cependant, au fil du temps, cette approche s'est avérée limitée. Elle ne tenait pas compte du rôle fondamental de l'environnement pour déterminer qui est ou n'est pas considéré comme une personne "handicapée". Il s'agissait d'une intégration, mais non d'une inclusion dans

un modèle biopsychosocial tel que défini par la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).

Pour que l'inclusion soit réelle et pas seulement nominale, la charge de l'adaptation aurait dû incomber au programme d'études et non à l'apprenant. Par exemple, de nombreux apprenants ont des difficultés à lire et à comprendre des textes mais la grande majorité des écrits ne proposent pas d'adaptation. De notre point de vue, le handicap ne vient pas de l'apprenant mais du texte lui-même. **Cela signifie que ce sont les textes et les supports qui doivent être adaptés aux besoins des apprenants et non pas l'inverse.**



#### 2.1.2. La conception universelle de l'apprentissage et la neuro-diversité

Chez les êtres humains, et plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage, la **variabilité individuelle** est la norme et non l'exception. Lorsque nous écrivons un texte, par exemple, pour répondre aux besoins d'un lecteur « standard » imaginaire, nous ne tenons pas compte de la **variabilité individuelle** des lecteurs. Il y a toutes sortes de lecteurs ! Pour cette raison, le système scolaire ne parvient pas à offrir des opportunités d'apprentissage égales. Il exclut les élèves qui ont des capacités, des antécédents et des motivations qui diffèrent de la « norme de la moyenne ».

Un concept utile pour dépasser l'idée de « moyenne » est celui de **neurodiversité**. La neurodiversité s'inscrit dans le concept plus large de la biodiversité. Elle indique la variabilité neurologique naturelle qui est présente dans l'ensemble de l'espèce humaine.

Dans la perspective de la neurodiversité, la CUA cherche donc à rendre la compréhension, comme la compréhension écrite, aussi accessible que possible pour tous les apprenants, qu'ils aient été diagnostiqués ou non.

L'accessibilité est permise en fournissant à chaque lecteur une variété de supports et de formats différents pour apprendre. La CUA se distingue de deux manières :

- En normalisant le fait que nous apprenons tous de manière différente.
- En rendant la compréhension (la compréhension de texte, par exemple) et l'éducation plus accessibles à tous les types d'esprit.

### 2.1.3. Les principes de la conception universelle de l'apprentissage

La CUA permet de tenir compte de la variabilité des étudiants en suggérant une certaine flexibilité dans les objectifs, les méthodes, le matériel et les évaluations. Cela permet aux éducateurs de répondre aux divers besoins des apprenants.

En utilisant la CUA dès le départ, il est possible de créer un programme d'études qui répond aux besoins de tous les apprenants, tout en gagnant en efficacité et pertinence.

Les principes de la CUA encouragent la création de modèles d'apprentissage flexibles dès le départ, avec des options personnalisables, afin de s'adapter aux apprenants et de les accompagner dans leur progression.

- **Principe I : Proposer différentes modalités de représentation (le QUOI de l'apprentissage)**

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Les apprenants sont différents dans leur manière de percevoir et de comprendre les informations qui leur sont présentées. Par exemple, les personnes souffrant de handicaps sensoriels (comme la cécité ou la surdité), de troubles spécifiques de l'apprentissage, ou les personnes ayant une langue minoritaire ou une culture différente peuvent avoir besoin de différentes manières d'aborder un contenu. Certains apprenants peuvent tout simplement saisir l'information plus rapidement et plus efficacement s'ils

apprennent à l'aide de moyens visuels ou auditifs plutôt qu'à l'aide de textes écrits.

L'apprentissage et la transmission sont facilités lorsque des **représentations multiples** sont utilisées. Une représentation multimodale permet aux apprenants d'établir des liens au sein des contenus qu'il engrange ainsi qu'entre différents concepts. Le mode de représentation unique et idéal pour tous les apprenants n'existe pas ! Il est donc essentiel de proposer différentes représentations à tous les types d'apprenants.

- **Principe II : Proposer différentes modalités d'action et d'expression (le COMMENT de l'apprentissage)**

Chaque apprenant a sa propre approche de l'apprentissage, sa propre progression et sa propre manière de restituer ses acquis. La façon dont chacun appréhende son parcours intègre la possibilité d'handicaps moteurs (comme l'infirmité motrice cérébrale), des difficultés en matière de stratégie et d'organisation (comme les troubles des fonctions exécutives, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité), des difficultés linguistiques, etc.

Certaines personnes peuvent être capables de bien s'exprimer à l'écrit, mais pas à l'oral, et vice versa. En effet, l'action et l'expression exigent beaucoup de stratégie, de pratique et d'organisation. C'est un autre aspect sur lequel les apprenants peuvent différer. Il n'existe donc pas de méthode optimale pour tous les apprenants. Il est essentiel de proposer différentes options d'action et d'expression.

- **Principe III : Proposer différentes modalités d'engagement (le POURQUOI de l'apprentissage)**

L'affectivité (la capacité à ressentir des émotions, des sentiments, des humeurs qui nous engagent et nous influencent) est un élément crucial de l'apprentissage. Les apprenants sont très différents lorsqu'il s'agit de s'engager et d'être motivés pour apprendre. De nombreux facteurs

peuvent influencer les affects individuels. Ils peuvent être d'ordre neuro-développementaux (comme l'autisme), d'ordre culturels ou encore relever de l'intérêt personnel, de la subjectivité et des connaissances préalables. Certains apprenants sont stimulés par une sensation de nouveauté et s'impliquent davantage dans des situations nouvelles ou spontanées. D'autres apprenants ne s'impliquent pas ou sont même effrayés par ces aspects et préfèrent la routine. Certains apprenants préfèrent travailler seuls, tandis que d'autres préfèrent travailler en groupe. Il n'existe pas de mode d'implication uniforme qui soit optimal pour tous les apprenants dans tous les contextes. C'est pourquoi nous devons proposer de **multiples options d'implication.**



#### 2.1.4. La conception universelle de l'apprentissage et le langage simplifié

Nous décrivons dans ce guide les principes que nous avons utilisés pour développer les recommandations SIMPL4ALL au chapitre 2.3. Pour le moment, nous soulignons simplement que parmi les multiples moyens de représentation proposés par la CUA, il nous semble pertinent de fournir des contenus textuels adaptés en langage simplifié comme proposé dans le cadre du projet SIMPL4ALL.

Ainsi, le langage simplifié peut être considéré comme un outil s'inscrivant dans le cadre des principes de la CUA et en accord avec le concept de neuro-diversité et comme un moyen de parvenir à une véritable inclusion.

Si vous souhaitez en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage, consultez l'annexe en chapitre 7.

#### 2.1.5. Des étiquettes diagnostiques aux styles d'apprentissage

Il a été démontré que chaque individu développe son **propre processus cognitif** pour la gestion des situations et tâches courantes comme la prise de décision, la résolution de problèmes, la perception ou encore l'attention.

Le concept de style cognitif a été formellement introduit pour la première fois par le psychologue américain Allport, il y a environ 80 ans. Allport a défini le style cognitif comme la manière typique ou habituelle d'un individu de résoudre les problèmes, de penser, de percevoir et de se souvenir des choses.

En considérant la notion de « style d'apprentissage » du point de vue de la neuro-diversité, nous comprenons que ses différentes dimensions (actif / passif, verbal / visuel, abstrait / concret, séquentiel / global), ne peuvent pas être définies par de simples étiquettes diagnostiques qui pourraient mener à la stigmatisation et à d'autres conséquences négatives. Elles doivent tenir compte des constructions multiples et spécifiques de la cognition humaine.

Chaque dimension contient d'autres sous-dimensions et la position spécifique de chaque personne sur ces dimensions représente sa façon unique d'apprendre.

Il n'y a pas encore d'accord sur les dimensions correctes pour décrire la variabilité humaine, mais il peut être utile de créer des dimensions fonctionnelles spécifiques pour simplifier l'information (les textes, par exemple).

## **Exemples de dimensions fonctionnelles de la simplification des textes**

1. Mémoire :
  - La mémoire de travail.
  - Mémoire à long terme.
2. Focus à l'échelle locale/globale.
3. Fonctions exécutives : attention soutenue, changement d'attention, planification, flexibilité.
4. Modes d'apprentissage : visuel, auditif, kinesthésique, abstrait.
5. Apprentissage par l'expérience : observation réfléchie, expériences concrètes, conceptualisation abstraite, expérimentation active.
6. Métacognition sociale :
  - Comprendre le contexte social.
  - Comprendre les pensées, les émotions et le comportement des autres.
7. Compétences d'encodage/décodage perceptif de textes (par exemple : regroupement visuel, décodage phonologique).

### 2.2. [Cadre de référence en matière de langue et d'alphabétisation](#)



Pour rédiger ce manuel, nous avons utilisé un document intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Cadre européen de référence (en abrégé : Compétences clés) ». Les compétences clés favorisent les formes d'éducatons formelles, non formelles et informelles.

L'objectif est d'aider les personnes à améliorer leurs compétences dès la petite enfance et tout au long de leur vie (JO UE 2018/C 189/01 : 4). Les compétences clés soulignent que les compétences soutiennent, entre autres choses :

- Les initiatives visant à développer et à promouvoir une éducation durable.

- La garantie d'une éducation de qualité pour tous sur une base équitable et la mise en avant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Quelles sont les **compétences** ?

Une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes.

Les compétences clés sont au nombre de 8 :

- Alphabétisation.
- Multilinguisme.
- Compétences en mathématiques, sciences, technologies et ingénierie.
- Compétence numérique.
- Compétences personnelles, sociales et d'apprentissage.
- Compétence citoyenne.
- Compétence entrepreneuriale.
- Sensibilité et expression culturelles.

Dans le cadre de ce manuel, nous nous concentrerons sur l'alphabétisation.

### 2.2.1. Littéracie

La maîtrise de la lecture et de l'écriture est la première compétence clé. Voici une **définition** de la littéracie : "La littéracie est la capacité d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de créer et d'interpréter des concepts, des sentiments, des faits et des opinions à l'oral et à l'écrit, en utilisant des supports visuels, audio et numériques, dans tous les domaines et contextes. Il s'agit de la capacité à communiquer et à établir des relations fructueuses avec les autres de manière appropriée et créative. Le développement de la littéracie est le fondement de l'apprentissage et de l'interaction linguistique ultérieurs. Selon les circonstances, l'alphabétisation peut être développée dans la langue maternelle, la langue de scolarisation et/ou la langue officielle du pays ou de la région d'habitation." (OJ 2018/C 189/01 : 8)

Pour décrire l'alphabétisation plus simplement, nous pourrions dire que les personnes sont alphabétisées lorsqu'elles savent comment trouver, comprendre, exprimer, créer et interpréter les différents types de langage/discours. Pour ce faire, elles utilisent des supports visuels, audio et numériques, qu'il s'agisse de textes imprimés, de textes sur Internet, d'images, de vidéos ou de sons.

Cette compétence peut être acquise dans leur langue maternelle ou dans d'autres langues.

L'alphabétisation comprend quatre domaines :

- l'écoute.
- l'expression orale.
- la lecture
- l'écriture.



Nous les acquérons tout au long de notre vie à travers :

- **L'éducation formelle**, de la maternelle à l'université ;
- **L'éducation non formelle** (les clubs scolaires, les associations culturelles ou sportives, les écoles de musique, etc.)
- Et dans le cadre de **l'apprentissage informel**, c'est-à-dire dans les situations de la vie quotidienne.

Nous pensons parfois que la littéracie est synonyme de **maîtrise de la lecture**. Mais la lecture n'est qu'une forme d'alphabétisation parmi d'autres. Nous précisons « alphabétisation de la compréhension de l'écrit », afin de la distinguer des autres alphabétisations, telles que l'alphabétisation financière, mathématique, sanitaire, etc.

La compréhension de l'écrit comporte neuf éléments fondamentaux :

- 1. La parole.** Il s'agit des capacités de communication non verbale et verbale et du développement humain des capacités linguistiques.
- 2. La motivation pour la lecture.** Elle représente l'intérêt pour la lecture et l'attitude positive à l'égard de la lecture de différents types de textes. Elle est également liée à l'auto-efficacité des jeunes lecteurs.
- 3. Comprendre le concept de matériel de lecture.** Cet élément constitutif concerne la signification de l'alphabétisation multimodale. L'accent est mis sur la compréhension et la construction de différents codes de communication pour une lecture complète de différents textes.
- 4. Conscience phonémique.** Il s'agit de la capacité à identifier et à exploiter les différents sons (phonèmes) dans les mots parlés.
- 5. Le vocabulaire.** Il s'agit d'un ensemble de mots que nous utilisons dans une langue spécifique. Cet élément constitutif permet de comprendre le sens des mots et de les utiliser pour recevoir et former des textes. Pour lire, comprendre, apprendre et communiquer avec succès, une personne doit élargir son vocabulaire et l'utiliser.
- 6. La fluidité de la lecture.** Dans ce guide, nous nous concentrons sur

les techniques de lecture permettant de lire avec précision, une vitesse suffisante, une bonne expression, un rythme adéquat, etc.

Elles s'avèrent particulièrement utiles pour évaluer les progrès du lecteur.

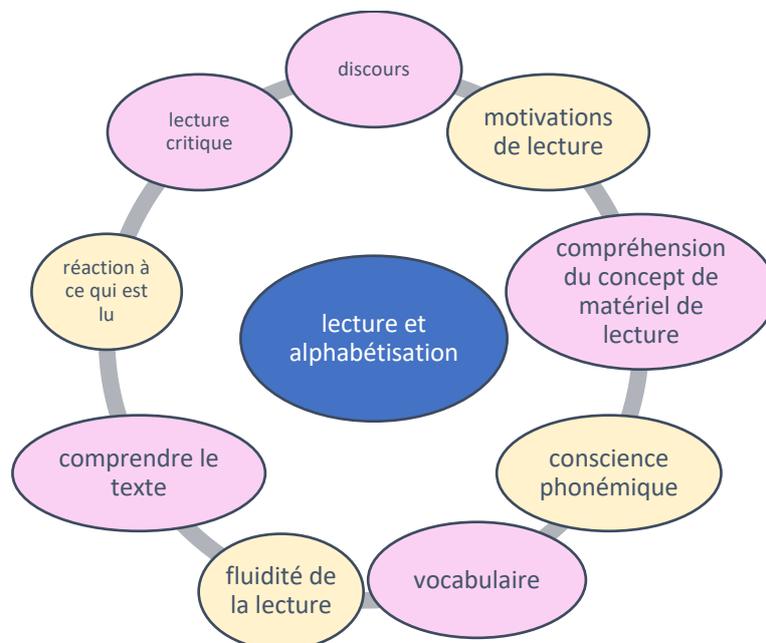
**7. La compréhension du texte.** La compréhension écrite concerne une lecture où l'on comprend le sens du texte lu. Nous mettons ici l'accent sur des textes non littéraires (liés à toutes les matières).

**8. Réponse au texte et création de textes.** Cela concerne l'expression écrite et orale autour de textes lus. Nous réemployons ce qui a été lu dans d'autres situations, écrites et orales.

**9. Lecture critique.** Avec la lecture critique, nous identifions, évaluons et apprécions ce que nous lisons. Nous reconnaissons la manière d'écrire de l'auteur. Nous nous forgeons notre propre opinion sur un contenu.

Si vous souhaitez en savoir plus sur la maîtrise de la lecture, vous pouvez consulter ce document :

[https://www.zrssi.si/pdf/Gradniki\\_bralne\\_pismenosti\\_ANG.pdf](https://www.zrssi.si/pdf/Gradniki_bralne_pismenosti_ANG.pdf)



Les quatre domaines d'alphabétisation (écouter, parler, lire et écrire) sont inclus dans différentes échelles qui mesurent le niveau général de maîtrise de la lecture et de l'écriture dans la population.

### 2.2.2. Niveaux de langage



L'outil le plus utilisé pour cette évaluation est le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) Niveau européen - Échelle d'auto-évaluation.

**Elle propose 34 échelles pour 5 activités : compréhension de l'oral ; compréhension de l'écrit ; prendre part à une conversation ; production orale ; production écrite.**

Ce cadre est utilisé comme annexe à l'Europass, un outil permettant d'enregistrer les compétences, l'expérience, l'éducation d'un individu et lui donne la possibilité d'aller étudier ou travailler en Europe.

Pour plus d'informations, voir le Journal officiel de l'Union européenne (C 189) :

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SL>

À titre d'exemple, deux autres études internationales sur la maîtrise de la lecture sont menées dans les pays qui collaborent au projet SIMPL4ALL. Toutes deux utilisent des échelles à six niveaux pour évaluer la maîtrise de la lecture et de l'écriture :

- PISA (<https://www.oecd.org/pisa/>) - Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une enquête internationale sur la maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences. Elle est menée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Cette étude est réalisée par cycles de trois ans. Le premier cycle a eu lieu en 2000.

L'étude porte sur les élèves de 15 ans, quel que soit le type d'école qu'ils fréquentent.

L'enquête PISA est importante car elle évalue les compétences linguistiques des élèves à la fin de l'école primaire ou à l'entrée en première année d'école secondaire, selon le système du pays.

- PIAAC (<https://www.oecd.org/skills/piaac/>) - Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) est la plus grande enquête internationale sur le statut et l'utilisation des compétences chez les adultes de 16 à 65 ans. Cette étude teste uniquement les compétences en compréhension écrite.

## Description of proficiency levels: Literacy

Adults at Level 1 can	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read relatively short digital or print continuous, non-continuous, or mixed texts to locate a single piece of information.</li> <li>• Complete simple forms, understand basic vocabulary, determine the meaning of sentences, and read continuous texts with a degree of fluency.</li> </ul>
Adults at Level 2 can	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrate two or more pieces of information based on criteria</li> <li>• Compare and contrast or reason about information and make low-level inferences.</li> <li>• Read relatively short digital or print continuous, non-continuous, or mixed texts to locate a single piece of information.</li> </ul>
Adults at Level 3 can	<p>Understand and respond appropriately to dense or lengthy texts.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand text structures and rhetorical devices.</li> <li>• Identify, interpret, or evaluate one or more pieces of information and make appropriate inferences.</li> </ul>
Adults at Level 4/5 can	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Make complex inferences and appropriately apply background knowledge as well as interpret or evaluate subtle truth claims or arguments.</li> <li>• Perform multiple-step operations to integrate, interpret, or synthesise information from complex or lengthy texts that involve conditional and/or competing information.</li> </ul>



Source : Skills matter, <https://www.oecd.org/skills/piaac/>, p. 12

Nous pouvons, en quelque sorte, comparer le niveau de langue SIMPL4ALL aux éléments des niveaux 1 et 2 de l'OCDE en matière de compréhension de l'écrit.

Nous nous sommes également appuyés sur les concepts de **Langage clair** et de **Langage simple** décrits dans le « Manuel de langues simplifiées en Europe » (*Handbook of Easy Languages in Europe*), de Camilla Lindholm et Ulla Vanhatalo (2021). Nous avons ainsi défini le niveau de langue SIMPL4ALL entre le langage clair et le langage simple.

Les concepts de langage clair et de langage simple sont également similaires à celui du « **facile à lire et à comprendre** », tel que défini dans le projet européen Easy Access for Social Inclusion Training – EASIT (2018-2021), qui portait principalement sur les informations audiovisuelles ( <https://pagines.uab.cat/easit/en>).

### 2.3. Le langage SIMPL4ALL

Le niveau de langue recommandé par le partenariat SIMPL4ALL vise à couvrir le plus grand nombre possible de besoins et de styles cognitifs dans le secteur de l'enseignement et la formation professionnels (EFP).

Il reprend les caractéristiques du langage simple et du langage clair comme défini dans le *Manuel de langues simplifiées en Europe*.

Les techniques de simplification des textes sont utilisées depuis plusieurs décennies et ont été testées dans différents contextes linguistiques et situationnels.

Différentes variantes de langage simplifié sont apparues au fil du temps. Bien que l'objectif de ces variantes soit d'améliorer l'accessibilité des textes, il semble que nous ayons parfois du mal à les distinguer.

Une enquête réalisée par Casalegno et ses collègues (2021) suggère que le nombre d'études portant sur l'utilisation de la langue simplifiée dans l'éducation est relativement faible par rapport à des études similaires les domaines de la santé ou de l'administration.

Très peu d'études traitent des étudiants en tant que groupe et se concentrent principalement sur des sous-groupes tels que les étudiants présentant des troubles de l'apprentissage.

Dans cette partie du guide, nous décrivons les similitudes et les différences entre le langage standard, le langage clair, le langage simple et le langage SIMPL4ALL.

Nous décrivons et comparons les objectifs, les publics cibles, les niveaux de complexité, les domaines d'utilisation, les statuts juridiques et les concepteurs de chaque langage. Ces catégories sont pour la plupart celles utilisées par Lindholm et Vanhatalo (2021, pp. 19-20).

L'expérience des partenaires a également été prise en compte lors de l'élaboration des recommandations de ce guide.



### 2.3.1. Objectif

- Langage standard : il s'agit d'une norme institutionnalisée. Il fournit des moyens de communication unifiés. Il est utilisé dans les médias, les documents officiels, etc.
- Langage clair : la formulation, la structure et la conception sont très claires. Les gens peuvent trouver l'information facilement. Les gens peuvent comprendre et utiliser l'information.
- Langage simple : il est très complet. Les gens le comprennent facilement. Il assure l'égalité dans la communication (il est également validé par les utilisateurs finaux).
- **Langage SIMPL4ALL** : il se situe entre le langage clair et le langage simple. La formulation, la structure et la conception sont très claires. Les gens comprennent facilement. Il assure l'égalité dans la communication (mais n'est généralement pas validé par les utilisateurs finaux). Il favorise l'éducation inclusive.

## 2.3.2. Public cible



- Langage standard : Tout le monde. Parfois des experts.
- Langage clair : Tout le monde.
- Langage simple : Pour les personnes ayant des capacités linguistiques différentes (pour des raisons neurobiologiques, d'origine sociale ou de faible niveau d'alphabétisation).
- **Langage SIMPL4ALL** : Nous n'indiquons pas explicitement à qui s'adresse le langage SIMPL4ALL, car nous voulons nous assurer que notre message n'exclut aucun groupe ou personne susceptible de bénéficier de nos recommandations linguistiques.  
Conçu principalement pour les professionnels de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP).

## 2.3.3. Complexité



- Langage standard : Complexe ou très complexe.
- Langage clair : Utilise des mots et des structures simples mais évite le jargon.
- Langage simple : Simplifié ou très simplifié à tous les niveaux (contenu, grammaire, lexique/vocabulaire). Il possède un ensemble défini de règles et peut avoir différents niveaux, comme en Slovénie (4 niveaux de slovène facile).
- **Langue SIMPL4ALL** : Simplifié en termes de contenu, de grammaire et de lexique/vocabulaire.

#### 2.3.4. Utilisation



- Langue standard : Communication publique, jargons, textes écrits et discours oral.
- Langage clair : Textes juridiques ou administratifs, documents officiels.
- Langage simple : Tous les usages : textes informatifs, fiction et non-fiction, littérature, nouvelles et autres.  
Ainsi que la communication orale (langue parlée).
- **Langage SIMPL4ALL** : Tous usages : textes informatifs, fiction et non-fiction, littérature, nouvelles et autres. Également, communication orale (langue parlée).

#### 2.3.5. Statut juridique



- Langue standard : En position de langue officielle. Souvent imposée par la loi.
- Langage clair : Dans certains pays, des lois ordonnent aux organismes publics d'utiliser le langage clair. Ils rendent ainsi l'administration publique plus accessible.
- Langage simple : Pas de statut légal dans la plupart des pays, mais il y a des exceptions, comme l'Allemagne.  
Il s'agit également de la communication orale (langue parlée).
- **Langage SIMPL4ALL** : Pas de statut juridique.



### 2.3.6. Producteurs

- Langue standard : Toute la population.
- Langage clair : Principalement l'administration publique ; les autorités, entreprises, organisations.
- Langage simple : La partie la plus compétente (ou tout aussi compétente) en matière de communication.
- **Langage SIMPL4ALL** : Personnes travaillant avec des groupes cibles ayant des capacités linguistiques et des styles d'apprentissage différents.

Lorsque nous prenons et combinons ce que nous avons appris sur la conception universelle de l'apprentissage, les différents styles cognitifs et d'apprentissage, les capacités des apprenants, l'alphabétisation, les niveaux de compréhension, les différents concepts de langage simplifié, nous pouvons établir une liste de recommandations pour langage accessible au plus grand nombre - le langage SIMPL4ALL.



Nous énumérons et décrivons les recommandations du langage SIMPL4ALL dans le chapitre 3.

### 3. Lignes directrices du langage commun SIMPL4ALL

Dans ce chapitre 3, nous énumérons quelques recommandations pour faciliter la lecture et la compréhension des informations. Ces choix et adaptations SIMPL4ALL peuvent être utiles à la plupart des apprenants.



#### 3.1. Mise en page, conception



- ✓ Choisissez le(s) support(s) adapté(s) à vos apprenants.
- ✓ Utilisez une **police non sérif** (par exemple : Verdana, Arial).
- ✓ Utilisez une **police taille 14** ou plus.
- ✓ **Ne soulignez pas** les mots ou les phrases.
- ✓ N'utilisez **pas d'italique**.
- ✓ Alignez le texte **à gauche**.
- ✓ **Ne séparez pas** les mots (en fin de ligne)
- ✓ **Ne séparez pas** les phrases (en fin de page)
- ✓ Placez les **images à côté du texte** qu'elles illustrent.
- ✓ **Attention à l'utilisation des colonnes et des graphiques**  
(Prenez en compte le style cognitif de votre apprenant ou faites-en sorte que ces représentations soient très simples et claires)

- ✓ Lorsque vous énumérez des éléments, utilisez des **puces**.
- ✓ Laissez suffisamment d'espace sur la page  
(Interligne d'au moins 1,5 ; espace plus important entre les paragraphes, augmenter l'interlettrage).
- ✓ Laissez suffisamment de **temps à la communication**  
(Lorsque vous parlez et attendez une réponse).
- ✓ Utilisez un **contraste suffisant** entre le texte et l'arrière-plan.  
Soyez prudent dans l'utilisation des couleurs.  
Utilisez des couleurs suffisamment contrastées pour être clairement lisibles en noir et blanc (gris).
- ✓ Faites un **design attrayant** (pour motiver l'apprenant), mais évitez toute surcharge d'informations.
- ✓ Évitez les dépliants en impression. Choisissez plutôt des brochures agrafées (comme un magazine).
- ✓ Utilisez du **papier mat** pour l'impression.

### 3.2. Contenu



- ✓ Fournissez un **contexte**, ajoutez des informations, des explications si nécessaire.
- ✓ Organisez l'information dans un **ordre logique** (par exemple : présentez les événements dans l'ordre chronologique)
- ✓ Idéalement, ne donnez qu'une seule information par ligne.

- ✓ Utilisez des **phrases courtes**.  
Il est préférable de réduire le nombre de propositions.
- ✓ Utilisez des mots simples et courants.
- ✓ **Répétez les mots** (le même mot pour une même chose)
- ✓ Évitez les abréviations (ou expliquez-les)
- ✓ Évitez les pronoms.
- ✓ **Évitez les métaphores** (à moins qu'elles ne soient très connues).
- ✓ Évitez les grands nombres exacts, si possible.
- ✓ **Évitez les caractères spéciaux**, les symboles (par exemple : %, \*), si possible.
- ✓ Évitez les notes de bas de page.  
Elles rendent l'organisation du texte difficile à lire.
- ✓ Utilisez des **phrases affirmatives**, pas des phrases négatives, si cela fait sens.
- ✓ Évitez les mots et expressions étrangers et étrangères s'ils ne sont pas connus.
- ✓ **Évitez les acronymes** s'ils ne sont pas connus. Expliquez-les.
- ✓ **Évitez les diminutifs** dans la mesure du possible.

- ✓ Utilisez des **images claires** (images faciles à comprendre).  
N'utilisez pas des images purement décoratives ou décorées du contenu.

### 3.3. Flexibilité !

Le meilleur conseil que nous puissions donner :

**Il faut garder les recommandations flexibles et adaptables aux besoins des apprenants.**



La liste des recommandations de ce chapitre est loin d'être complète. Elle ne pourra jamais l'être si l'on considère toutes les personnes avec leurs styles cognitifs et d'apprentissage individuels.

Mais les directives SIMPL4ALL que nous avons énumérées sont utiles pour la plupart des individus.

Comme l'indiquent les recommandations pour un slovène facile, « L'information doit être compréhensible et accessible aux personnes auxquelles elle est destinée. Pour y parvenir, certaines recommandations peuvent et doivent être enfreintes. » (Knapp et Haramija, 2019).

Une recommandation ou un document ne s'adapte pas à votre contenu ou à votre public ? Adaptez-le.

Pour garantir une classe inclusive, nous recommandons de revenir aux bases mêmes de la communication : Écouter. Observer. Demander. Apprenez à connaître vos apprenants.

Quels sont leurs styles cognitifs ou d'apprentissage ?

Quels sont les obstacles auxquels ils sont confrontés ?

Que pouvez-vous faire pour les motiver et les aider à apprendre efficacement ?

Utilisez le langage SIMPL4ALL et son guide ou inspirez-vous d'autres variantes linguistiques et de leurs recommandations, si nécessaire.

Pour plus de recommandations et davantage de ressources dans différentes langues, référez-vous au chapitre 5. Réalités et ressources (inter)nationales.

#### 4. Ressources en matière d'éducation et de communication inclusives

Dans ce chapitre 5, nous présentons une brève histoire de l'éducation inclusive dans les pays partenaires de SIMPL4ALL



Nous avons également sélectionné les ressources disponibles pour la communication simple, y compris des ressources en Langage clair et en langage simple afin de rendre l'information et la communication plus accessible.

Important : les traductions du guide en anglais, italien, espagnol, allemand et slovène peuvent proposer des ressources dans leurs langues nationales.

#### 4.1. L'éducation inclusive

Ce chapitre traite des outils pour adapter un contenu et de **l'éducation inclusive**.

Nous sommes convaincus que l'inclusion doit être un processus dans lequel nous prenons en compte les besoins des apprenants et proposons une réponse. Les apprenants agissent en fonction de leurs possibilités et de leurs attitudes (NCSE, Inclusive Education Framework-A guide for schools on the **inclusion** of pupils with special educational needs, 2011).

Le langage simplifié – comme celui que nous utilisons dans le projet SIMPL4ALL – est un outil puissant pour surmonter « les barrières liées à l'éducation à travers l'adaptation et la mise en place de mesures appropriées pour permettre à chaque apprenant de tirer le meilleur parti de sa présence à l'école » (Winter et O'Raw, 2010, p. 39).

Le slogan de SIMPL4ALL, "**Ce n'est pas l'éducation qui doit être unique, ce sont les individus**", souligne la conviction des partenaires en une éducation inclusive pour tous, et **pas seulement pour les personnes à besoins éducatifs particuliers**.

Nous utilisons la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) pour montrer comment différents facteurs, tels que la culture, l'environnement et la santé, influencent le fonctionnement et les handicaps d'une personne.

En ce sens, un jeune migrant qui ne parle pas couramment la langue de son pays d'arrivée ou ne la comprend pas appartient à une catégorie vulnérable, au même titre que les personnes souffrant de handicaps moteurs physiques ou de neuro-diversité.

Dans tous les cas, ces personnes ont besoin d'un soutien et d'une médiation d'apprentissage pour exercer leur droit d'apprendre et s'insérer dans la société.

Les statistiques de l'Agence européenne sur l'éducation inclusive montrent différentes approches et situations en matière de besoins éducatifs particuliers en Europe :

- L'inclusion de tous les enfants dans l'enseignement ordinaire. L'Italie est citée en exemple. Mais les établissements inclusifs n'ont pas toujours de bonnes pratiques ou une expérience éducative de bonne qualité. Le soutien apporté aux enfants à besoins éducatifs particuliers peut être très insuffisante.
- Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont, dans la plupart des cas, séparés des autres et redirigés vers des écoles spécialisées. La communauté flamande de Belgique en est un exemple. La Slovénie compte également un grand nombre d'écoles spécialisées.
- Les approches hybrides de l'éducation inclusive et des écoles spécialisées, par exemple en France ou au Royaume-Uni.

Pour comparer les situations dans les pays partenaires, nous avons sélectionné et adapté les critères, les indicateurs structurels et la taxonomie utilisés dans *Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) au niveau européen. Les indicateurs choisis sont les suivants :

1. Politiques et lois sur l'égalité des chances et l'éducation inclusive.
2. Niveaux de financement appropriés.
3. L'éducation spécialisée par rapport à l'éducation intégrée et inclusive.
4. Plans et ressources d'intervention précoce.
5. Collaboration entre les écoles (par exemple, ordinaires ou spécialisées) et entre l'éducation et les autres services (par exemple, la santé, les services sociaux).

6. Collaboration entre toutes les personnes concernées, participation des parents.

7. Plan d'éducation individualisé/personnalisé.

8. Assistants de soutien (pour le personnel et les étudiants).

9. Aptitudes et compétences indiquées par les politiques nationales/la formation initiale ou la qualification d'enseignant, en particulier en ce qui concerne la gestion de la diversité et de l'inclusion.

10. Planification du programme scolaire pour l'inclusion : le contenu des cours est adapté aux besoins des élèves et à leur niveau.

11. Les écarts par rapport aux plans de cours lorsque des opportunités d'apprentissage inattendues se présentent n'entraînent pas la perte des objectifs initiaux de la leçon.

12. Approches multi sensorielles de l'apprentissage et de l'enseignement.

13. Ressources éducatives spéciales disponibles : équipement technique, numérisation des manuels, conversion en braille et en gros caractères.

14. Adaptation de l'équipement et du mobilier scolaire.

15. Les élèves sont renforcés et valorisés pour leurs connaissances et les compétences qu'ils ont acquises.

16. Les opportunités sont saisies tout au long du programme d'études pour développer les compétences personnelles et sociales.

17. Soutien et reconnaissance de l'apprentissage.

Le graphique 1 résume la situation dans les pays partenaires.

Pour donner un aperçu clair et rapide de la situation, nous utilisons des symboles pour décrire l'état général en relation avec un indicateur.

**Important** : il ne s'agit ni d'une recherche approfondie ni d'un aperçu de la recherche, mais d'une évaluation rapide basée sur les documents disponibles et sur l'expérience et les connaissances des partenaires.

### Signification des icônes :

Existe dans le pays. 

Existe dans le pays avec certaines limites. 

N'existe pas dans le pays. 

L'évaluation n'a pas été possible (pas sûre). 

Article	Pays					
	Autriche	Belgique	France	Italie	Slovénie	Espagne
1. Politiques et lois sur l'égalité des chances et l'éducation inclusive.						
2. Niveaux de financement adéquats.						
3. Éducation spéciale ou éducation inclusive.						
4. Plans et ressources d'intervention précoce.						
5. Collaboration entre les écoles (ordinaires ou spécialisées) et entre l'éducation et d'autres						

services (santé, services sociaux, etc.).						
6. Collaboration entre toutes les parties concernées : implication des parents.						
7. Plan d'éducation individualisé/personnalisé.						
8. Assistants de soutien (pour le personnel et les étudiants).						
9. Aptitudes et compétences indiquées par les politiques nationales/la formation initiale ou la qualification d'enseignant, avec une attention particulière pour la gestion de la diversité et de l'inclusion (D&I).						
10. Planification des programmes pour l'inclusion : le contenu des cours est adapté aux besoins des élèves et à leur niveau de compétence.						
11. Les écarts par rapport aux plans de cours lorsque des opportunités d'apprentissage						

inattendues se présentent n'entraînent pas la perte des objectifs initiaux du cours.						
12. Approches multi sensorielles de l'apprentissage et de l'enseignement.						
13. Ressources éducatives adaptées disponibles : équipement technique, numérisation des manuels, conversion en braille et en gros caractères, logiciels.						
14. Adaptation du matériel et du mobilier scolaire.						
15 Les élèves s'affirment et sont valorisés par et pour les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises.						
16. Tout au long du programme, des opportunités sont offertes pour développer les compétences personnelles et sociales.						

17. Encourager et reconnaître l'apprentissage.						
--	---	---	---	---	---	---

Graphique 1 : Éducation pour tous dans les pays partenaires (évaluation)

Pour donner une idée de la façon de lire le graphique 1, nous décrivons le contexte ou donnons des **exemples** de pays partenaires pour chaque indicateur.

### **1. Politiques et lois en matière d'égalité des chances et d'éducation inclusive.**

Avec la ratification de la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2008, l'Autriche a déjà franchi une étape très importante vers la mise en place de l'éducation inclusive dans l'ensemble du système scolaire. La stratégie de mise en œuvre à long terme est appelée NAP (National Action Plan disability / Nationaler Aktionsplan Behinderung)" et est menée par le ministère autrichien des affaires sociales.

En France, à partir de 2020, l'égalité des chances pour les élèves reste un défi majeur pour le système scolaire. Depuis quelques années, la loi du 26 juillet 2019 (dite Loi pour une école de la confiance) répond à l'une des réformes préconisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques : l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire à trois ans. Parmi les autres réformes figurent l'allongement de l'âge de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans, ainsi que l'augmentation des moyens et de l'attractivité de l'enseignement.

Les partenaires autrichiens et français estiment que, formellement, les politiques et les lois relatives à l'égalité des chances et à l'éducation inclusive existent et sont appliquées. En revanche, en

Slovénie, certains actes ou articles juridiques controversés sont toujours en vigueur, comme la loi sur le placement des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (slo. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami).

## **2. Des niveaux de financement appropriés.**

L'Autriche, par exemple, semble avoir des niveaux de financement appropriés. Son système éducatif est financé par le gouvernement fédéral et les États fédérés.

L'encadrement des jeunes est financé par des ressources du Fonds social européen.

La France, quant à elle, dispose d'un financement public important et transparent pour l'éducation.

Cependant, celui-ci est réparti de manière inégale entre l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, en faveur de l'enseignement supérieur.

## **3. L'éducation spécialisée ou l'éducation inclusive.**

L'Italie, par exemple, a mis en place un système d'éducation inclusive.

Mais la France, quant à elle, est en train de passer d'un système d'éducation spécialisée à un système d'éducation inclusive.

Actuellement, dans le système d'éducation spécialisée, les élèves ayant des besoins différents peuvent s'inscrire dans le système d'éducation publique avec des classes et des écoles spécialisés ou dans des établissements médico-sociaux, dont certains sont financés par l'État.

En Slovénie, le système d'éducation spécialisée semble encore solide.

#### **4. Plans et ressources d'intervention précoce.**

L'Autriche a mis en place une solide stratégie de plans et de ressources d'intervention précoce.

En France, la loi pour une école de la confiance prévoit l'inscription de tous les enfants dans le système scolaire à l'âge de 3 ans, ce qui permet un diagnostic précoce.

La Slovénie a adopté la loi régissant « le traitement précoce intégré des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins éducatifs particuliers » (slo. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami). Toutefois, c'est le modèle médical qui prévaut dans ce pays.

Pour améliorer le bien-être des enfants présentant des facteurs de risque, il est nécessaire de passer à un modèle pédagogique social (Murgel, 2019).

#### **5. Collaboration entre les écoles (par exemple, ordinaires/spécialisées) et entre l'éducation et d'autres services (par exemple, la santé, les services sociaux).**

En France, le fossé entre l'éducation et le secteur médico-social et sanitaire se réduit. Par exemple, le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 a facilité l'entrée des professionnels de santé non enseignants dans les établissements d'enseignement ordinaire.

#### **6. Collaboration entre tous les acteurs, implication des parents.**

En France, les parents sont impliqués dans le choix du cadre éducatif pour leurs enfants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Ils ont également la possibilité d'accompagner l'enfant dans les activités quotidiennes à la maison ou à l'école.

#### **7. Plan d'éducation individualisé/personnalisé.**

Tous les pays, à l'exception de l'Espagne, semblent disposer d'un solide plan d'éducation individualisé/personnalisé.

En France, par exemple, le plan d'éducation individuel 2016 pour les élèves en situation de handicap doit garantir une réponse adaptée à leurs besoins dans l'enseignement ordinaire. Cela se fait par des adaptations pédagogiques du programme d'études, des aménagements pour l'évaluation et la technologie d'assistance et en fournissant un accompagnateur d'élèves en situation de handicap (AESH) à chaque élève.

#### **8. Assistants de soutien (pour le personnel et les étudiants).**

En France, les auxiliaires de vie peuvent être recrutées par l'État. Il s'agit d'apporter une aide individuelle aux apprenants selon leur plan d'éducation individuel.

#### **9. Aptitudes et compétences indiquées par les politiques nationales/la formation initiale ou la qualification d'enseignant, avec une attention particulière pour la gestion de la diversité et de l'inclusion.**

En France, le tronc commun du cursus des diplômes d'enseignement comprend un volet sur l'enseignement inclusif.

#### **10. Planification des programmes pour l'inclusion : le contenu des cours est adapté aux besoins des élèves et à leur niveau de compétence.**

En France, le programme d'études peut être adapté aux apprenants en fonction de leur plan d'éducation individuel.

#### **11. Les écarts par rapport aux plans de cours lorsque des opportunités d'apprentissage inattendues se présentent n'entraînent pas la perte des objectifs initiaux de la leçon.**

En France, les objectifs d'apprentissage initiaux, bien qu'adaptés, tendent à être préservés. Cela est dû à une plus grande flexibilité dans les tâches, les instructions et l'évaluation des enfants ayant des besoins éducatifs supplémentaires.

## **12. Approches multi sensorielles de l'apprentissage et de l'enseignement.**

L'enseignement multi sensoriel ne fait pas encore partie des méthodes d'enseignement inclusives courantes en France.

## **13. Ressources pédagogiques spéciales disponibles : équipement technique, numérisation des manuels, conversion en braille et en gros caractères, logiciels.**

En France, du matériel et des ressources spécifiques peuvent être prêtés à l'étudiant pour ses années de scolarisation. Cela inclut l'équipement informatique comme des claviers et des logiciels adaptés.

## **14. Adaptation du matériel et du mobilier scolaire.**

En France, il existe des équipements et du mobilier scolaires inclusifs, mais aucun budget spécifique n'est alloué à cet effet, de sorte qu'ils ne sont pas largement utilisés.

## **15. Les étudiants progressent grâce aux connaissances et compétences acquises et sont encouragés et valorisés pour cela.**

Comme le montre le graphique 1, il serait très difficile, voire impossible, d'évaluer cet aspect dans le cadre de ce guide.

**16. Des opportunités sont offertes tout au long du programme d'études pour développer les compétences personnelles et sociales.**

En France, les compétences personnelles et sociales ont de meilleures chances de se développer dans le cadre de l'inclusion pédagogique, où les élèves ayant des besoins supplémentaires sont intégrés dans les écoles ordinaires.

Cependant, les opportunités de développer les compétences sociales ne sont pas systématiquement prises en compte dans l'ensemble du programme scolaire.

**17. Soutien et reconnaissance de l'apprentissage.**

En Italie, ce n'est pas le cas des établissements d'enseignement public.

## 4.2. Des ressources en matière d'éducation et de communication inclusive

Le tableau 2 présente une liste de ressources utiles en anglais et en français.

<b>Nom (Organisation)</b>	<b>Description</b>	<b>Lien</b>	<b>Gratuit ou payant</b>
The Easy Read Toolbox (Easy Read Made Easy) (La boîte à outils du facile à lire)	Ressources et modules e-learning pour une communication facile à lire et à comprendre. En anglais.	<a href="https://www.easyreadtoolbox.info/">https://www.easyreadtoolbox.info/</a>	Abonnement
Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre	Guide. L'information pour tous. Règles d'écriture pour rendre l'information accessible à tous. En français	<a href="https://www.info-handicap.ch/images/stories/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf">https://www.info-handicap.ch/images/stories/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf</a>	Gratuit
Ressources gratuites autour du Facile à lire	Guides et brochures autour du Facile à lire. En anglais.	<a href="https://www.changepeople.org/blog/december-2016/free-easy-read-resources">https://www.changepeople.org/blog/december-2016/free-easy-read-resources</a>	Gratuit
Manuel des langues simplifiées en Europe, de Camilla Lindholm et Ulla Vanhatalo	Cet ouvrage décrit ce qu'est le Langage simple et comment il est utilisé dans les pays européens. En anglais.	<a href="https://www.frank-timme.de/en/programme/product/Manuel_of_easy_languages_in_europe?file=/site/assets/files/4477/Manuel_of_">https://www.frank-timme.de/en/programme/product/Manuel_of_easy_languages_in_europe?file=/site/assets/files/4477/Manuel_of_</a>	Gratuit (fichier en libre accès)

		<a href="#">easy languages in europe.pdf</a>	
ARAASAC (Gobierno de Aragón)	Jeu de symboles et ressources pour la communication améliorée et alternative. En français.	<a href="https://arasaa.c.org/">https://arasaa.c.org/</a>	Gratuit

## Graphique 2 : Moyens de communication simples

Pour les ressources dans les langues nationales des partenaires, voir les traductions de ce guide.

## 5. Perspectives et prochaines étapes pour SIMPL4ALL

Le projet SIMPL4ALL nous a permis d'apprendre comment faciliter l'apprentissage pour tous, en utilisant un langage simple. Ce chapitre combine les résultats des tests et montre ce que nous pouvons faire ensuite.



### **Ce que nous avons appris :**

Nous avons demandé à 36 professionnels de lire notre manuel et de nous dire ce qu'ils en pensent.

Voici ce que nous avons appris :

- Les professionnels ont tout de suite apprécié le manuel, en lui attribuant une note de 4,39 sur 5.
- Les professionnels ont estimé que le manuel était de très bonne qualité, en lui attribuant une note de 4,33 sur 5.
- Les professionnels ont le sentiment d'avoir beaucoup appris, évaluant leur apprentissage à 8,19 sur 10.

De nombreux professionnels recommanderaient à d'autres d'utiliser ce manuel, avec une note de 8,58 sur 10.

### **Ce que les professionnels ont apprécié :**

- Les professionnels ont trouvé le manuel très facile à comprendre.
- Ils ont apprécié le fait que le manuel soit en libre accès.
- Les instructions relatives à l'utilisation d'un langage simple sont claires et détaillées.

### **Comment améliorer le manuel :**

- Les professionnels suggèrent davantage d'activités interactives et d'images dans le manuel.

- Les professionnels souhaiteraient que le manuel soit également disponible dans d'autres langues.
- Les professionnels suggèrent d'ajouter plus d'informations et de détails.

### **Leçons importantes de SIMPL4ALL :**

- Il est important de créer des supports d'apprentissage qui répondent aux besoins et aux méthodes d'apprentissage de chacun.  
Cela permet à chacun de comprendre et d'utiliser correctement le matériel.
- En Europe, les règles relatives à l'inclusion de tous varient d'un endroit à l'autre.  
Mais l'utilisation d'un langage simple peut aider à l'inclusion de tout le monde et faciliter l'apprentissage, surtout pour les personnes qui apprennent différemment.

### **Prochaines étapes**

- 1. Continuons à nous améliorer.**
  - **Nous devons continuer à vérifier et à améliorer nos outils linguistiques grâce au retour des utilisateurs, afin de nous assurer qu'ils fonctionnent bien pour tout le monde.**
  - **Nous pouvons utiliser la technologie, comme l'intelligence artificielle, pour faciliter la simplification de la langue et toucher un plus grand nombre de personnes.**
- 2. Enseignons et partageons.**
  - **Nous avons besoin de plus de programmes de formation pour les enseignants et les personnes qui créent du contenu afin de les aider à mieux utiliser un langage clair.**

- **Nous devrions contribuer à l'élaboration de règles favorisant l'utilisation d'un langage clair dans les messages publics, afin d'aider un plus grand nombre de personnes à en percevoir les avantages.**
- 3. Étudions et travaillons ensemble.**
- **Nous devons étudier davantage l'utilité du langage clair dans les écoles, en particulier pour les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire.**
  - **En travaillant avec les écoles et d'autres groupes, nous pouvons améliorer nos programmes scolaires et les rendre plus utiles.**

### **Conclusion**

Le projet SIMPL4ALL s'est engagé sur la bonne voie pour rendre l'information et l'éducation égales pour tous grâce à un langage clair.

En poursuivant ce travail, nous pouvons nous assurer que tous les supports d'apprentissage soient faciles et clairs pour tout le monde.

## 6. Terminologies et glossaire

Les mots comptent et ont du pouvoir.

Dans ce guide et ce projet, nous avons choisi d'utiliser un langage inclusif. Nous définissons également le nouveau langage SIMPL4ALL, conçu pour rendre l'enseignement et la formation professionnels (EFP) plus inclusifs.

Nous expliquons également certains mots-clés.



Nous définissons le langage inclusif comme une communication qui évite d'utiliser des mots, des expressions ou des suppositions qui stigmatisent, rabaisent ou excluent des personnes (Guide du langage inclusif, 2020).

Nous visons à appliquer le langage inclusif principalement aux concepts d'inclusion sociale et de handicap.

### a. Lignes directrices générales pour un langage inclusif

Les lignes directrices générales sont en partie résumées d'après les lignes directrices des Nations Unies sur les langues pour l'intégration des personnes en situation de handicap (2021).

1. **Nous utilisons un langage axé sur les personnes** (centré sur la personne et non sur le handicap). Il se peut que cette approche ne soit pas favorisée par toutes les personnes et tous les groupes. Ceux-ci ne sont jamais homogènes et peuvent s'identifier de différentes manières. Nous reconnaissons et respectons les identités et consultons les représentants ("Rien sur nous, sans nous"), ce qui signifie que nous choisissons d'utiliser le langage favorisé par les groupes concernés. Néanmoins, il se peut que nous devions

sélectionner les termes utilisés le plus fréquemment et généralement acceptés afin d'établir une terminologie unifiée.

2. Nous évitons les étiquettes et les **stéréotypes**, notamment en évitant de mentionner le handicap ou la déficience d'une personne, à moins que cela ne soit pertinent dans le contexte donné.
3. **Nous n'utilisons pas d'euphémismes condescendants.** Par exemple : Nous n'utilisons pas de termes tels que "différemment apte", "personnes de toutes capacités", "souffrant de", "personnes déterminées", "spécial.e.s", etc. car ils sont considérés comme des euphémismes et peuvent être problématiques (condescendants ou offensants). Nous choisissons des termes neutres.
4. Nous refusons le **modèle médical** du handicap et évitons d'étiqueter les personnes en situation de handicap en fonction de leur diagnostic. Ce point est étroitement lié au choix d'utiliser un langage centré sur la personne.  
Au contraire, nous reconnaissons le **modèle social** du handicap qui identifie les barrières physiques, numériques, communicatives et autres auxquelles les personnes ayant un ou plusieurs handicap.s sont confrontées. Ce modèle recherche des solutions inclusives et n'essaye pas de réparer les personnes mais la société.
5. **Nous utilisons un langage correct** à l'oral et dans les discours informels, ce qui implique de ne pas utiliser des termes liés au handicap comme une insulte ou pour exprimer une critique. **Nous évitons le validisme.**

En outre, nous choisissons d'utiliser :

6. Les termes de **soutien** et d'**assistance**, qui sont des concepts plus valorisants (par opposition au terme « aide »).

## b. Termes inclusifs à utiliser – exemples



- ✓ Personnes en situation de handicap
- ✓ Personne présentant une déficience intellectuelle
- ✓ Personne présentant un handicap psychosocial
- ✓ Personne présentant une déficience auditive
- ✓ Personne présentant une déficience visuelle (et auditive)
- ✓ Personne avec un handicap moteur (ou d'un trouble)
- ✓ Personne utilisant un fauteuil roulant
- ✓ Personne présentant une forme du syndrome de Down (ou personne présentant une forme de trisomie 21)
- ✓ Personne présentant une infirmité motrice cérébrale
- ✓ Personne présentant des troubles épileptiques
- ✓ (Nom de la personne) est neuroatypique ou neurotypique
- ✓ Personnes présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage
- ✓ Personne ne présentant aucun handicap
- ✓ Avoir un handicap

## c. Termes exclusifs à ne pas utiliser – exemples



- Personnes handicapées
- Personne normale (ou en bonne santé)
- Personne valide
- Handicapés mentaux
- Malade mental
- Anormal
- Sourd et muet
- Invalide
- En fauteuil roulant (ou confiné à un fauteuil roulant)
- Mongoloïde
- Spastique
- Épileptique

- Autiste
- Personne spéciale
- Souffrir d'un handicap (ou être affligé par)
- Être handicapé
- Fonctionnement élevé, fonctionnement faible (étiquettes de fonctionnement)

#### d. Glossaire

Dans le glossaire, nous fournissons les définitions des mots-clés de ce guide. Les mots-clés sont classés par ordre alphabétique.

**Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** - Approche pédagogique qui tient compte des besoins et des capacités de tous les apprenants et vise à éliminer les obstacles à l'apprentissage.

**Curriculum** (au pluriel) - Contenu, leçons, cours dispensés dans les établissements d'enseignement et autres lieux similaires. Par exemple, les étudiants doivent suivre un programme d'études prescrit pour passer un certain niveau d'éducation.

**Enseignement et formation professionnels (EFP)** - Formation permettant d'acquérir des connaissances et de se développer en vue d'un métier, d'une profession ou d'une vocation spécifique. Elle peut être dispensée dans un établissement d'enseignement (école) ou dans le cadre d'un emploi (apprentissage, par exemple). Il s'agit généralement d'une combinaison d'enseignement formel et d'apprentissage pratique (sur le lieu de travail).

**Éducation inclusive** - Éducation qui inclut tout le monde (tous les élèves), indépendamment de leurs capacités et de leurs qualités particulières.

**Langage axé sur la personne** - Le langage axé sur la personne est centré sur la personne et non sur le handicap. En plaçant la personne au premier plan, le handicap n'est plus la caractéristique principale et déterminante de la personne. Il s'agit simplement d'un aspect de la personne. L'utilisation d'un langage centré sur la personne contribue à réduire la stigmatisation et les stéréotypes.

**Langage clair** – Donner l'informations d'une manière claire. Le public doit comprendre l'information immédiatement.

**Langue simplifiée** - Toute forme de communication (écrite ou parlée, par exemple) qui contient le sens original mais comporte certaines simplifications, telles qu'un vocabulaire réduit, une morphologie et une syntaxe simplifiées, etc.

**Langage clair** (également appelé Facile-à-lire) - Il suit la grammaire et le vocabulaire de la langue standard, mais il est simplifié et plus clair. Le langage clair a été développé pour permettre aux personnes rencontrant des difficultés à comprendre le langage standard dans les textes et les discours d'obtenir des informations.

**Langage SIMPL4ALL** - Niveau de langage qui couvre le plus grand nombre possible de besoins et de styles cognitifs des étudiants de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). Il présente les caractéristiques du langage simple et du langage clair.

**Langue standard** - Il s'agit d'une norme institutionnalisée, utilisée par un groupe de personnes en public (médias, documents officiels et autres). Elle dispose généralement d'un dictionnaire reconnu et d'une institution linguistique qui recherche et définit les normes.

**Multimodalité** - Utilisation de différents modes et méthodes pour faire quelque chose. Dans l'apprentissage, par exemple, nous pouvons faire appel à différents sens (visuel, auditif, tactile, kinesthésique). Ainsi, les apprenants comprennent et retiennent mieux.

**Neuro-diversité** - Gamme de différences dans la façon dont le cerveau d'un individu se développe, fonctionne et se comporte. Ce terme est souvent utilisé dans le contexte du spectre autistique.

**Neuro-typique** - Décrit le développement cérébral "typique" d'un individu ; il se comporte et fonctionne de la manière attendue par la société.

**Représentations multiples** - Cela ressemble beaucoup à la multimodalité. Les représentations multiples dans l'éducation peuvent être des graphiques ou des diagrammes, des tableaux, des symboles, des formules, des mots, des images et des vidéos, des modèles concrets, des sons et autres.

**Style d'apprentissage** - La façon dont un apprenant apprend. Certains experts identifient quatre styles d'apprentissage principaux : visuel, auditif, tactile et kinesthésique.

**Style cognitif** (ou style de pensée) - Le mode de pensée d'une personne, la manière dont elle perçoit l'information, ses schémas de pensée et la manière dont elle se souvient de l'information.

**Validisme** - Discrimination et préjugés sociaux à l'encontre des personnes en situation de handicap ou que nous considérons comme telles. Avec le capacitisme/validisme, nous définissons les personnes par leurs handicaps.

## 7. Annexe – Recommandations et ressources en matière de conception universelle de l'apprentissage (CUA)

### a. Lignes directrices

Les recommandations de la conception universelle de l'apprentissage sont un outil. Nous les utilisons lorsque nous voulons mettre en œuvre la conception universelle de l'apprentissage afin d'améliorer et d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage pour tous. Cela signifie que les recommandations offrent des suggestions sur la manière de garantir que tous les apprenants puissent accéder et participer à des opportunités d'apprentissage significatives et stimulantes.

Le modèle est basé sur des connaissances scientifiques sur la façon dont les gens apprennent. Pour en savoir plus, consultez le site web de CAST (2018) :

[En savoir plus sur le cadre de la conception universelle de l'apprentissage](#)

### **Qui peut utiliser les lignes directrices ?**

Les éducateurs, les ingénieurs pédagogiques, les chercheurs, les parents et toute autre personne souhaitant utiliser ce modèle dans un environnement d'apprentissage.

### b. Ressources

Nous présentons ici quelques ressources pour les personnes qui souhaitent en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage. Toutes les ressources mentionnées ici sont énumérées au chapitre 8. Bibliographie.

### 7.2.1 Conception universelle de l'apprentissage : une introduction

Si vous êtes intéressé par les origines de la conception universelle de l'apprentissage, consultez *Universal design for learning* de Rose, Gravel et Gordon (2014).

Dans ce chapitre, les auteurs décrivent les débuts du modèle dans la recherche et la pratique. Ils expliquent les neurosciences qui sous-tendent le modèle, et présentent les lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage.

### 7.2.2 Questions clés à se poser lors de la planification des cours

Nous pouvons également examiner certaines questions clés auxquelles répond chaque recommandation.

Lors de la planification d'une leçon ou d'une unité, tenez compte de ces questions pour vous assurer que l'environnement est flexible et inclusif pour tous les apprenants.

Pour plus d'informations, voir *Key questions to consider when planning lessons* (Questions clés à prendre en compte lors de la planification des cours) de Wakefield.

### 7.2.3 Sept choses à savoir sur la conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage est un cadre pour la conception de matériel et de méthodes d'enseignement utiles à un large éventail d'étudiants.

L'un des objectifs du modèle est d'offrir un accès complet à l'éducation aux étudiants ayant des besoins différents.

Mais il est également bénéfique pour tous les élèves, en leur permettant de bénéficier d'un apprentissage sensoriel multiple, par exemple.

Les premières recherches sur l'influence du modèle sont positives et montrent qu'il contribue à améliorer l'engagement et les performances de tous les élèves.

Pour plus d'informations, voir *7 things you should know about universal design for learning* (7 choses à savoir sur l'apprentissage universel) par Gronnenberg et Johnston (2015).

#### 7.2.4 Utiliser la conception universelle de l'apprentissage pour concevoir des leçons basées sur des normes inclusives

Avec le cadre de la conception universelle de l'apprentissage, vous pouvez concevoir de manière proactive des leçons qui tiennent compte de la variabilité de l'apprenant.

À l'aide des recommandations, les enseignants peuvent intégrer des options et des soutiens flexibles. Ces solutions garantissent que les leçons basées sur les normes d'inclusion sont bien accessibles à un large éventail d'apprenants dans les salles de classe.

Un article de Rao et Meo (2016) présente un processus que les enseignants peuvent utiliser pour élaborer des plans de cours fondés sur des normes.

Les enseignants peuvent "mettre en pratique" les normes académiques et appliquer le modèle inclusif pendant le processus de planification des cours.

Pour ce faire, ils identifient des objectifs clairs alignés sur une norme académique et développent des méthodes, des évaluations et du matériel flexibles qui répondent aux besoins et aux préférences des différents apprenants.

Les éducateurs généraux et les éducateurs spécialisés peuvent utiliser ce processus pour élaborer des plans de cours inclusifs qui s'adressent à tous les apprenants, en situation de handicap ou non.

#### 7.2.5 La conception universelle de l'apprentissage pour concevoir des leçons basées sur des normes

Ce que nous savons du cerveau est au cœur du cadre de la conception universelle de l'apprentissage.

Connaître les faits essentiels sur le cerveau du point de vue de la conception universelle de l'apprentissage peut aider à faire évoluer la conception de l'apprentissage afin qu'il prenne en compte la variabilité de l'apprenant. Pour en savoir plus, vous pouvez télécharger une ressource destinée aux éducateurs sur le site web de CAST (2018).

#### 7.2.6 Enseignements différenciés et implications pour la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage

Dans le texte portant ce titre de Hall, Vue, Strangman et Meyer (2003), vous trouverez des informations sur la théorie et la recherche concernant l'enseignement différencié et son intersection avec la conception universelle de l'apprentissage.

L'article commence par une introduction à la pédagogie différenciée. Pour ce faire, il définit la notion comme la capacité à reconnaître les connaissances de base, le niveau de préparation, la langue, les préférences en matière d'apprentissage et les centres d'intérêt des élèves, et à réagir en conséquence.

Par la suite, les auteurs décrivent les composantes et les caractéristiques de l'enseignement différencié et fournissent des exemples et des résultats de recherche.

Le matériel utilisé dans le modèle est flexible et les apprenants disposent de diverses options pour comprendre l'information, démontrer leurs connaissances et leurs compétences et être motivés pour apprendre. Les auteurs établissent des liens entre l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage, tant sur le plan théorique qu'à l'aide d'exemples de leçons spécifiques.

Enfin, ils fournissent des lignes directrices générales pour la mise en œuvre du modèle ainsi qu'une liste de ressources en ligne.

## 8. Bibliographie

- ASCD. Teaching Every Student in the Digital Conscious Style Guide (Ability + Disability). (2002). Retrieved January 2023, from: <https://consciousstyleguide.com/ability-disability/>
- Casalegno, E., & Rodriguez Vazquez, S. (2021). A Multilingual Systematic Review on the Use of Language simple in Educational Settings. At 7th International IATIS Conference, Barcelona (Spain), 14-17 September.
- CAST. (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved January, 2023, from: <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved January 2023, from: <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST. (2020). Key questions to consider when planning lessons. Retrieved from: <http://www.cast.org/products-services/resources/2020/udl-guidelines-key-questions-planning-lessons>
- Disability-inclusive language guidelines. (n.d.). Retrieved January 2023, from: <https://www.ungeneva.org/sites/default/files/2021-01/Disability-Inclusive-Language-Guidelines.pdf>
- Easy Access for Social Inclusion Training. (n.d.). Retrieved November 2023 from: <https://webs.uab.cat/easit/en/>
- Gronneberg, J., & Johnston, S. (2015, April 6). 7 things you should know about universal design for learning [Brief]. Educause Learning Initiative. Retrieved January 2023, from: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-universal-design-learning>
- GSMA. Inclusive Language Guide. (2020). Retrieved January, 2023, from: [https://www.gsma.com/aboutus/wp-content/uploads/2020/11/GSMA-Inclusive-Language-Guide\\_2020.pdf](https://www.gsma.com/aboutus/wp-content/uploads/2020/11/GSMA-Inclusive-Language-Guide_2020.pdf)

- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (Links updated 2014). Retrieved January 2023, from: <http://www.cast.org/products-services/resources/2003/ncac-differentiated-instruction-udl>
- Murgel, J. (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Premik od zdravstvenega modela k socialnemu? Retrieved January 2023 from: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-SQNQB3VP/8d9aee11-9a2c-4e9b-b9b1-b7be35adf356/PDF>
- NASAA. (n.d.). Inclusive Language Guide. Retrieved January 2023, from: [https://nasaa-arts.org/nasaa\\_research/inclusive-language-guide/#ability](https://nasaa-arts.org/nasaa_research/inclusive-language-guide/#ability)
- OECD. Programme for the International Assessment of Adult Competencies. (n.d.). Retrieved November 2022 from: <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- OECD. Programme for International Student Assessment. (n.d.). Retrieved November 2022 from: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Official Journal C 189 of the European Union. (2018, Retrieved November 2023 from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SL>
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1-12.
- Reading Literacy: The Definition and Building Blocks. (n.d.). Retrieved November 2022 from: [https://www.zrss.si/pdf/Gradniki\\_bralne\\_pismenosti\\_ANG.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Gradniki_bralne_pismenosti_ANG.pdf)
- Rose, D.H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (Eds.). (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Vitt, S. (2022). Culturally Relevant Pedagogy for Neurodiversity. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(9), 681-685.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI. Retrieved November 2022 from:  
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>