Trouble du développement intellectuel (TDI) et acquisition de la lecture : évolution des approches scientifiques et analyse des supports d'enseignement dits adaptés

Nassim Ghalem, Denis Poizat, Stéphanie Colin

Dans La nouvelle revue - Éducation et société inclusives 2024/3 N° 100 , pages 209 à 225
Éditions INSEI

ISSN 2609-5211
DOI 10.3917/nresi.100.0209
Date de mise en ligne : 01/10/2024

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2024-3-page-209?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

Trouble du développement intellectuel (TDI) et acquisition de la lecture : évolution des approches scientifiques et analyse des supports d'enseignement dits adaptés

Nassim Ghalem
Doctorant - Université Lyon 2 - Laboratoire ECP

Denis Poizat
Professeur des Universités - Université Lyon 2 - Laboratoire ECP

Stéphanie Colin
Maîtresse de Conférences - Université Lyon 2 - Laboratoire ECP

Résumé : Les recherches menées sur les Troubles du développement intellectuel (TDI) ont d'abord porté sur les limitations cognitives engendrées (Borkowski et Cavanaugh, 1979) puis sur les compétences préservées (Aldama *et al*., 2016). Elles visent aujourd'hui à identifier les interventions efficaces pour mieux accompagner les personnes présentant un TDI (Des Portes et Héron, 2020). Dans le domaine du savoir lire, nombreuses sont les recherches sur le niveau de décodage, mais peu traitent de la compréhension de l'écrit. Nous avons analysé sept supports d'enseignement de la lecture dits accessibles aux élèves présentant des troubles du développement. Tous attestent une prise en compte des données émanant de la recherche quant à l'acquisition du savoir lire et aux spécificités du TDI. Ces supports ne semblent cependant pas suffisants pour une entière acquisition du savoir lire puisque l'enseignement de la compréhension de l'écrit est négligé.

Mots-clés : Acquisition de la lecture - Compréhension de l'écrit - Décodage - Éducation inclusive - Méthodes d'enseignement de la lecture - Supports d'enseignement de la lecture - Trouble du développement intellectuel.

Intellectual Disability (ID) and Reading Acquisition. Evolution of Scientific Approaches of Intellectual Disability and Analysis of Reading Teaching Materials Adapted to Students With ID

Summary: Research on Intellectual Disability (ID) first focused on the cognitive limitations it generated, and then uncovered preserved skills. The current research focuses on identifying effective interventions to improve support for people with ID. As far as reading skills are concerned, there is considerable literature on the matter of deciphering, but little to none on that of comprehension. In this study, we analysed seven teaching materials on reading said to be accessible to pupils with developmental disabilities. All of them demonstrate that they take into account research data on the acquisition of reading skills and the specificities of ID. However, these materials are not sufficient for the full assimilation of reading skills, since the teaching of comprehension is neglected.

Keywords: Comprehension - Decoding - Inclusive Education - Intellectual Disability - Learning Methods - Reading Acquisition - Reading Teaching Materials.

L'étude des Troubles du développement intellectuel (TDI) dans le cadre particulier de l'acquisition du savoir lire, s'inscrit dans la problématique plus générale de l'accessibilité des savoirs aux personnes en situation de handicap. Cet enjeu sociétal d'accessibilité est au fondement des principes de l'éducation inclusive. La loi d'orientation et de refondation de l'école de la République de 2013 est le premier texte législatif en France évoquant ces principes. Il est le résultat de mutations sociales, de mobilisations des domaines associatifs, de réflexions des politiques mais également de la nécessité de répondre aux exigences internationales (pour une synthèse, voir Prud'homme *et al.*, 2016). Notre article a pour objectif de présenter la diversité des approches des TDI afin de mettre au jour les données permettant une meilleure compréhension de ce trouble. Il sera alors possible d'analyser la manière dont ces données sont mobilisées pour concourir à l'élaboration des supports pédagogiques dits accessibles aux élèves présentant un trouble du développement intellectuel. Ainsi, nous présenterons l'évolution des conceptions des TDI dans le milieu éducatif et dans celui de la recherche. Nous préciserons ensuite les habiletés nécessaires à l'acquisition du savoir lire et les éventuelles difficultés que peuvent engendrer des TDI. Pour finir, nous étudierons le degré de prise en compte de ces connaissances scientifiques dans l'élaboration de supports d'apprentissages dits adaptés aux élèves présentant des troubles du développement intellectuel.

Évolution des conceptions des TDI

L'étude historique des TDI que l'on a longtemps désignés sous l'expression Déficience intellectuelle (DI), et plus généralement celle du handicap, amène à interroger le rapport qu'entretient la société avec les différences. Les premières classifications médicales datent de l'Antiquité et renvoient inévitablement à l'établissement de critères et d'une norme. Les philosophes de l'époque portent un regard négatif sur le handicap. D'après Aristote, « *la loi devra défendre d'élever un enfant qui apporterait en naissant quelque difformité ou imperfection corporelle* » (*Les Politiques*, Livre VII). Le handicap est alors considéré comme un danger à éliminer. L'émergence du christianisme va s'accompagner d'une modification de conception du handicap, même si celle-ci reste péjorative. Ce dernier est perçu comme l'œuvre d'un démon et chaque pathologie est associée à un Saint (Richard, 2018). L'Islam et le Judaïsme évoquent aussi le handicap. L'Islam prône la protection des personnes handicapées mais les déconsidère sur le plan légal (Morad *et al.*, 2001). Le Judaïsme propose à la fois une figuration négative, reposant sur la différence que présente la personne en situation de handicap avec l'idéal du prêtre, et une autre, plus positive, reposant sur la tolérance des personnes porteuses d'un handicap comme simples pratiquants (Obadia, 2013 ; Schumm et Stoltzfus, 2011). L'évolution terminologique pour qualifier les personnes déficientes est révélatrice de la conception du handicap dominante. En effet, qu'il s'agisse des termes *aliénés mentaux*, *idiots* ou encore *arriérés*, ils désignent négativement la différence sans permettre de mieux la comprendre. Le monde médical s'est interrogé sur les caractéristiques de ces personnes considérées comme atypiques. Les principaux accompagnements étaient assurés par des asiles dont les moyens d'actions étaient l'isolement, les traitements médicamenteux et dont l'objectif était la resocialisation (Caraglio, 2019).

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par langneau frederic (IP: 109.222.72.158)

À titre d'exemple, nous pouvons évoquer la célèbre tentative d'éducation de Victor de l'Aveyron dont le diagnostic d'*idiotisme incurable* avait été posé par le médecin Itard (1774-1838), ainsi que les travaux de Belhomme (1800-1880), médecin aliéniste, qui s'est également intéressé à l'éducation des enfants désignés à l'époque sous le terme d'*idiots*. Dans son essai sur l'idiotie, il présente une méthode pédagogique reposant sur l'appréciation de l'intelligence de l'enfant, l'adaptation et l'individualisation des activités, la ritualisation des actions et l'imitation (*Ibid.*).

Vers une prise en compte pédagogique des personnes présentant un TDI

Progressivement, la question de l'éducation des enfants alors qualifiés d'*aliénés* a été traitée par les pédagogues. Seguin (1812-1880) crée la première école privée destinée à l'éducation *des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement*[1] (Houdé, 2018 ; Richard, 2018). Son plan d'action vise la réhabilitation sociale et l'intégration des enfants présentant un tel trouble à la société. Le même objectif d'*humanisation* est fixé par les écoles spécialisées créées par Bourneville (1840-1909). Ces écoles combinaient traitements médicamenteux et actions pédagogiques. Bourneville insiste sur la formation pédagogique et médicale des personnels et créera, en 1893, le premier Institut médico-pédagogique (Caraglio, 2019). Par ailleurs, le succès d'édition du reportage *Chez les fous* mené par Londres (1925) montre bien les préoccupations de l'opinion publique quant à l'aliénisme et aux réponses apportées par la société.
Au début du XX^{e} siècle, le courant de l'Éducation nouvelle, initié par Decroly émerge. De nombreux pédagogues tels que Dewey, Montessori ou Freinet affirment l'importance de l'activité de l'enfant et rompent avec les conceptions pédagogiques traditionnelles. Après la Seconde Guerre mondiale, la prise en compte du handicap s'accentue ainsi que la conscientisation qu'un enseignement adapté peut s'avérer efficace. Ces évolutions vont contribuer au développement de dispositifs destinés à éduquer les élèves handicapés. Les pédagogues de l'éducation nouvelle insistent sur l'importance de l'attention, des aptitudes de l'enfant et de l'adaptation de l'environnement. Cette prise en compte de l'environnement fait écho au courant constructiviste développé par Piaget (1964) mais également au processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010). Le modèle de production du handicap permet de mieux identifier les causes et les conséquences du handicap. Effectivement, ce modèle considère les variables environnementales comme un déterminant du handicap, au même titre que les facteurs personnels. Dès lors, la notion de handicap n'est plus perçue comme figée. Les caractéristiques de l'environnement sont considérées comme des variables influençant les caractéristiques de la situation de handicap, au regard des restrictions de participation sociale.

De la « chasse aux déficits » à la recherche d'un enseignement efficace pour les personnes présentant un TDI

Les travaux scientifiques des années 1960 portant sur les *déficiences intellectuelles* et le *retard mental*, s'inscrivent dans ce que Borkowski et Cavanaugh identifient comme la *chasse aux déficits* (1979). Les recherches visaient à identifier les limitations

1. En 1844, Édouard Seguin publie un traité intitulé *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement.*

consécutives à ces déficiences. Des compétences telles que : mobiliser des stratégies cognitives, s'autoréguler, mémoriser, transférer, organiser les connaissances, comprendre, exprimer les états mentaux, inhiber, sélectionner etc. ont alors été identifiées comme des compétences limitées chez les personnes présentant une déficience intellectuelle (Büchel et Paour, 2005).
Les recherches menées après les années 1970 conservent cet objectif de mieux décrire les déficiences et le retard mental, aujourd'hui regroupés sous la catégorie TDI, en identifiant des compétences préservées. D'autre part, les tests normatifs sont remis en question et il est démontré qu'en les adaptant aux caractéristiques des TDI, ils permettent de mettre au jour des compétences que les tests classiques ne permettaient pas de révéler (Aldama, 2016 ; Bray, 1998).
Ces approches ont permis de mieux comprendre les TDI en dépassant le simple calcul du Quotient intellectuel (QI) pour les diagnostiquer. D'après les travaux de l'Inserm (2016), Les TDI sont diagnostiqués lorsque le sujet présente non seulement un QI inférieur à 70, mais aussi des performances en comportement adaptatif inférieures à la moyenne au cours de la période de développement. Cèbe et Paour (2012) affirment que la faiblesse des processus de contrôle représente une caractéristique majeure des TDI. Cela engendrerait des difficultés à autoréguler les apprentissages.
Les outils mis au point afin de diagnostiquer les TDI sont pluriels : les tests psychométriques tels que le WISC-IV (Wechsler, 2005), la Matrice progressive de Raven (Raven, 1936) ou encore le Vineland-II (Doll, 1935, deuxième version publiée en 2005) permettent une analyse cognitive alors que les questionnaires parentaux et les grilles d'évaluation scolaire permettent l'analyse comportementale de l'enfant présentant un TDI. Ainsi, les conséquences des TDI sont aujourd'hui connues. Il s'agit de difficultés à accéder à l'abstraction et des difficultés d'adaptation sociale (Bardoni et Des Portes, 2021).
Les définitions de ce trouble émanant de la DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) et la CIM-11 (World Health Organization, 2019) sont très similaires. Elles mettent l'accent sur les limitations des fonctions intellectuelles et adaptatives qui apparaissent pendant la période de développement.
En prenant appui sur les données obtenues sur les spécificités des TDI, les recherches récentes semblent s'inscrire dans une volonté d'identifier les interventions efficaces pour mieux accompagner les personnes présentant un TDI dans leurs apprentissages (Des Portes et Héron, 2020 ; Guihard-Lepetit, 2021 ; Letalle, 2017 ; Veyre et Petitpierre, 2021). Velazquez-Dominguez et Des Portes (2018) expliquent ce regain d'intérêt des chercheurs pour les TDI par le progrès des sciences sociales, de la génétique et des neurosciences. Nous convoquerons à présent les données didactiques et neuroscientifiques portant sur l'acquisition du savoir lire.

Habiletés nécessaires à l'acquisition du savoir lire

Les méthodes d'enseignement de la lecture ont longtemps semé la discorde parmi les éducateurs et les chercheurs. Montelle (2005) invite à dépasser cette querelle. Il explique que « *d'innombrables travaux ont été consacrés à la lecture, faisant appel à de nombreuses disciplines scientifiques. Ces recherches sont tout à fait nécessaires et valides, mais il ne faut pas qu'elles soient érigées en dogmes* » (p. 5).

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

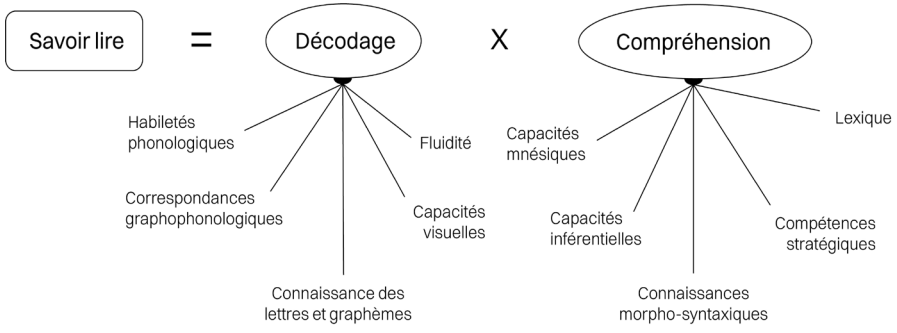
INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

En effet, les enseignements de la lecture globale et syllabique sont encore aujourd'hui mis en tension. Certains prônent l'adoption d'une démarche synthétique, qui explicite les correspondances graphophonologiques et le principe combinatoire. Apprendre à lire serait d'abord reconnaître les graphèmes (unités écrites) et associer le phonème adéquat (unité orale). Il est alors possible de combiner les différents graphèmes d'un mot pour reconstruire son identité phonologique et accéder à son sens. À l'opposé, les partisans de la *méthode globale* défendent l'idée que le lecteur expert reconnaît instantanément les mots lus et qu'une telle approche permet l'étude de phrases et de textes plus riches, dès le début de l'apprentissage (pour approfondir, voir Terrail, 2006). L'émergence des neurosciences a permis de mieux comprendre les processus cognitifs à l'œuvre lors de l'activité de lecture et de visualiser grâce aux technologies d'imagerie les modifications cérébrales engendrées par l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2007, 2018). Ces données préconisent le recours à une méthode synthétique, explicitant les correspondances graphophonologiques (Bentolila, 2019 ; CSEN, 2018-2019 ; Dehaene, 2007, 2018 ; Ecalle et Magnan, 2015 ; Goigoux, 2015 ; Morais, 2016).

En conséquence, l'activité de lecture est complexe puisqu'elle mobilise une pluralité d'habiletés dont l'apprentissage est souvent implicite. Ce type d'apprentissage ne mobilise que peu d'attention puisque le sujet extrait les régularités statistiques de l'environnement de manière non-consciente et est fondamental pour l'acquisition de la majorité des apprentissages scolaires (Mazeau, 2018). Or, les élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux rencontrent des difficultés certaines dans l'acquisition des apprentissages implicites.

Les recherches centrées sur l'apprentissage de la lecture s'accordent à considérer la compréhension de l'écrit comme la finalité de cet apprentissage. Le modèle simple de la lecture développé par Gough et Tunmer (1986) fait consensus (Figure 1). Ce modèle explique que la compréhension de texte est permise par deux composantes, indépendantes, indissociables et indispensables : la reconnaissance des mots écrits, également appelée *décodage* (qui constitue un processus de bas niveau), et *la compréhension orale* (processus de plus haut niveau).

Figure 1 : Modèle simple de la lecture (Gough et Tunmer, 1986)
présentant les habiletés nécessaires à chaque composante
(enrichi par les travaux d'Ecalle et Magnan, 2015 et du CSEN, 2018-2019)



INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

Décodage : reconnaissance des mots écrits

Le savoir lire repose sur la reconnaissance de mots. Pour ce faire, l'individu en situation de lecture peut mobiliser deux voies : la voie directe (dite d'adressage) permet une reconnaissance instantanée du mot et un accès direct à son sens ; la voie indirecte (dite d'assemblage) nécessitant le traitement de chaque graphème et l'association des phonèmes adéquats pour reconstituer l'identité phonologique du mot (Ferrand, 2001, 2018).

Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre de ces voies, les habiletés visuelles sont fondamentales. D'une part, l'apprenti lecteur doit être capable de reconnaître le graphème sans le confondre avec des graphèmes proches (b et d par exemple). D'autre part, pour une lecture efficace, l'apprenti lecteur doit apprendre à organiser le mouvement oculaire afin d'optimiser la prise d'indices (Casalis, 2019). Cet apprentissage nécessite une redistribution des ressources attentionnelles. En effet, il a été observé que les apprentis-lecteurs ont un champ visuel plus restreint lors de la lecture et accordent plus d'attention au traitement fovéal (Leibnitz, 2016). Progressivement, le lecteur va adopter une position optimale de fixation (*Ibid.*). Effectivement, dans les systèmes d'écriture allant de gauche à droite, les lecteurs traitent 7 à 8 lettres à droite et 3 à 4 lettres à gauche (Dehaene, 2007). Cette asymétrie est moindre chez les lecteurs de systèmes d'écriture orientés de droite à gauche, ce qui suggère qu'elle est due aux habitudes de lecture (Nazir *et al.,* 2004).

Par ailleurs, l'objectif de l'enseignement de la lecture est que l'élève parvienne à un traitement métaphonologique, soit une prise de conscience de l'existence des phonèmes et une capacité à les manipuler (Ecalle et Magnan, 2015).

Certains facteurs, environnementaux ou liés au profil de l'apprenant, exercent une influence sur le niveau d'acquisition des habiletés phonologiques (Morais, 2016). La capacité d'analyse phonémique ne constitue pas un prérequis à l'apprentissage de la lecture mais une composante. Elle se développe avec les premières confrontations au système alphabétique (Casalis, 2019).

Ainsi, les capacités visuelles et la maîtrise des habiletés phonologiques permettent de comprendre le fonctionnement du code alphabétique et le lien entre le symbole écrit et le phonème transcrit. Cependant, ces Correspondances graphophonologiques (CGP) doivent être mémorisées. Une fois acquises, il s'agira de combiner rapidement les différents graphèmes afin de gagner en fluidité de lecture et de construire la représentation orthographique des mots fréquents. Ce processus de construction du stock lexical orthographique, sur lequel repose l'utilisation de la voie directe, a donné lieu au modèle d'autoapprentissage (Ziegler *et al*., 2014 ; Share, 1995, 1999). D'après ce modèle, en décodant fréquemment des mots par voie indirecte, l'apprenti lecteur construit une représentation orthographique du mot. Il sera alors capable, par la suite, de l'identifier par voie directe. Cet autoapprentissage n'est permis que si la forme orale du mot décodé est connue par l'apprenti lecteur.

La description des différentes composantes permettant une maîtrise du décodage révèle la complexité de la tâche à laquelle est confronté l'apprenti lecteur. Ces composantes représentent de potentiels obstacles pour les apprentis-lecteurs présentant un TDI. En effet, Beaulieu et Langevin (2014) ont montré que le retard de développement intellectuel réduit la discrimination des informations visuelles et auditives. Il est également démontré qu'à âge chronologique équivalent, les

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

personnes présentant un TDI mémorisent une quantité d'informations inférieure à celle mémorisée par des tout-venant (Inserm, 2016). Pour finir, un TDI s'accompagne fréquemment de limitations des fonctions exécutives, et notamment des capacités attentionnelles (Nader-Grosbois, 2001).

L'ensemble de ces données montre bien la pluralité des difficultés pouvant être rencontrées par les personnes présentant un TDI lors de l'acquisition du décodage. Toutefois, un enseignement de la lecture basé sur le décodage et l'explicitation des CGP peut s'avérer bénéfique (Allor *et al.*, 2010 ; Cèbe et Paour, 2012 ; Conners *et al.,* 2001 ; Guihard-Lepetit, 2018).

Effectivement, Sermier Dessemont et ses collaborateurs (2021) ont mené une étude auprès de 50 élèves porteurs d'un TDI léger ou modéré, âgés de 6 à 13 ans et scolarisés dans des écoles spécialisées en Suisse francophone. Les élèves ont été attribués de manière aléatoire à un groupe expérimental ou à un groupe témoin. Le groupe expérimental a bénéficié de séances d'enseignement explicites et structurées des Correspondances graphophonologiques (CGP). Ces séances portaient sur 12 correspondances graphophonologiques régulières. L'étude de chaque CGP reposait sur différentes étapes : l'introduction de la CGP ainsi que la reconnaissance visuelle du graphème ; le décodage de syllabes et de mots comportant le graphème étudié ; des activités développant la conscience phonémique. Les résultats montrent des performances significativement plus élevées pour le groupe expérimental en lecture de mots, de pseudomots et en épellation des mots.

Construction des processus de compréhension de l'écrit

Une fois le décodage automatisé, les ressources cognitives libérées par cette automatisation pourront permettre une focalisation sur le sens de ce qui est décodé. En effet, la compréhension écrite ne découle pas simplement d'une identification rapide et sans erreur des mots (Bianco, 2015). Elle nécessite également des capacités lexicales, des capacités inférentielles, des connaissances morpho-syntaxiques, des connaissances générales sur le monde, des capacités mnésiques et des compétences stratégiques. Le processus de compréhension repose donc sur différents niveaux de traitement : une analyse du mot, une analyse métalinguistique (syntaxe) et une analyse textuelle (Ecalle et Magnan, 2015). Aussi, l'apprenti lecteur s'appuie sur des connaissances morpho-syntaxiques mais aussi discursives et communicatives pour construire une représentation cohérente de ce qui est lu.

En fonction des difficultés du texte, les compétences stratégiques devront également être mobilisées : identifier sa perte de compréhension, faire des liens avec des éléments du texte ou des connaissances sur le monde pour comprendre l'implicite, identifier les reprises anaphoriques et comprendre les émotions des personnages ainsi que les liens de causalité. En conséquence, comprendre un texte signifie relier les différentes informations pour construire un modèle représentationnel cohérent (*Ibid.*). Cela nécessite l'intégration progressive de nouvelles informations. Le processus inférentiel repose donc sur la capacité du lecteur à identifier les informations pertinentes et à inhiber celles inutiles (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2019).

La majorité des recherches portant sur l'enseignement de la lecture aux enfants présentant un TDI porte sur la reconnaissance des mots et peu sur l'enseignement

de la compréhension (Browder *et al.* 2006). À ce jour, ces études révèlent que si un TDI ne semble pas impacter systématiquement les acquisitions lexicales (Clerc et Courbois, 2005), il peut s'accompagner de difficultés d'acquisition du langage oral (Guihard-Lepetit, 2018). Or, la construction du processus de compréhension de l'écrit repose fortement sur le degré de maîtrise du langage oral (Allor *et al.,* 2010 ; Bentolila *et al.*, 2019). L'apprentissage du langage parlé permet un développement du lexique et des compétences de compréhension qui seront nécessaires à la compréhension de l'écrit. Ainsi, avant même de savoir lire, l'enfant, en situation de réception et de production de langage oral extrait des régularités (syntaxe, morphologie, phonologie, etc.).
Les connaissances scientifiques quant à l'acquisition de la compréhension par les personnes présentant un TDI restent à approfondir.

Notre étude

Notre recherche vise à examiner dans quelle mesure les Supports d'enseignement de la lecture dits adaptés (Sela) prennent en compte les données émanant de la recherche dans les domaines de l'acquisition du savoir lire et des TDI.
Dans son rapport de 2016, l'Inserm identifie trois manières d'intervenir auprès des personnes présentant un TDI : une approche directe, explicite et structurée ciblant les capacités déficitaires ; une approche indirecte, visant l'acquisition de stratégies cognitives ; une approche ergonomique, aménageant l'environnement pour rendre l'information accessible pour tous. Nous formulons deux hypothèses. Nous supposons d'une part que les supports adoptent conjointement les approches directe, indirecte et ergonomique : une approche directe en proposant des activités ciblant les habiletés nécessaires à l'acquisition du savoir lire (telles que la conscience phonémique, la reconnaissance des lettres, etc.) ; une approche indirecte, visant à contourner les éventuelles difficultés engendrées par les TDI en proposant des activités pour développer des stratégies cognitives ; et une approche ergonomique, en veillant à la présentation des supports afin de les rendre plus accessibles. D'autre part, à l'instar des constats réalisés par Browder *et al.* (2006) sur le faible nombre d'études scientifiques sur les Sela portant sur la compréhension de l'écrit, nous émettons comme seconde hypothèse que les Sela focalisent sur l'enseignement du décodage et attribuent peu de place à la construction des processus de compréhension de l'écrit.

Méthodologie

Pour mener à bien cette étude, dans un premier temps, nous avons recensé différents Sela proposés aux élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux à partir : 1/ des réponses à un questionnaire (n = 17) sur les pratiques enseignantes diffusé auprès d'enseignants ayant un public présentant des troubles du développement. 2/ d'une sélection dans les catalogues d'éditeurs scolaires (de l'année 2019 à l'année 2023) qui les présentent comme des supports adaptés et accessibles aux élèves présentant des troubles.
Dans un second temps, nous avons fixé quatre critères d'analyse à partir des données de la recherche et des différentes grilles d'analyse de manuels de lecture élaborées par

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

des chercheurs telles que *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP* (Observatoire national de la lecture, Germain, 2017) et *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* (CSEN, 2018-2019).
Parmi ces critères, le premier concerne la démarche (analytique, synthétique ou mixte), l'entrée choisie (graphémique ou phonémique) ainsi que l'éventuelle prise en compte des régularités des CGP dans la progression.
Le deuxième critère porte sur les éléments considérés comme assurant l'accessibilité des supports (approche ergonomique).
Le troisième critère se focalise sur la composante *Reconnaissance de mots* : la quantité d'activités travaillant la conscience phonologique, la discrimination visuelle des graphèmes, le décodage, la reconnaissance orthographique des mots et la fluence. Sans oublier les activités d'écriture, mises au service de la mémorisation des CGP telles que tracer le graphème, copier des mots contenant le graphème-cible ou encoder (identifier le phonème entendu et écrire le graphème associé).
Le dernier critère concerne la composante *compréhension* : la quantité d'activités travaillant les compétences lexicales, narratives et stratégiques. Le caractère explicite ainsi que leur mobilisation en situation de compréhension de texte.

Résultats

Sept Sela ont été étudiés. Quatre Sela sont présentés comme des méthodes d'enseignement de la lecture destinées à un enseignement en classe : *Aidalire* (Breton et DeBecque, 2022, éditions Istra) ; *Permis de Lire* (Guitton et Pierson, 2021, éditions MDI) ; *Méthode Piano* (Mat et Monnier-Murariu, 2021, éditions Retz) ; *Décodi* (De Chambrier, Martinet et Sermier Dessemontet, 2021, Retz). Les trois autres Sela sont plutôt pensés comme supports pour des séances individuelles avec l'apprenti lecteur : *Apili, apprendre à lire grâce à l'humour* (Stevens, 2019, éditions liberté) ; *J'apprends à lire au pays des sons complexes* (Clap éditions, Richard et Dortier, 2019) ; *Sens'as* (Neiro, Davrieux-Wittlin, 2021). Les supports *Apili* et *J'apprends à lire au pays des sons complexes* ont d'ailleurs été élaborés par des orthophonistes. Ils s'apparentent à des kits pédagogiques et laissent une certaine liberté à l'utilisateur. Le support *Sens'as* quant à lui a été conçu par une enseignante experte des Troubles du spectre autistique (TSA) et par une orthophoniste.
Il convient de préciser que notre objectif n'est pas de juger la qualité de ces supports ni d'élaborer un classement. La valeur de tout support dépend également de la manière dont il est utilisé. Notre recherche ne propose nullement d'étudier l'usage de ces supports. Tout jugement serait alors infondé et malvenu. Nous nous sommes focalisés sur les caractéristiques des supports au regard des connaissances scientifiques actuelles. Ces dernières doivent être prises avec précaution puisqu'elles sont toujours remises en question, approfondies voire modifiées. C'est en gardant à l'esprit que les connaissances scientifiques sont en perpétuelle évolution que nous avons mené notre analyse. Nous avons, pour cela, quantifié les activités en fonction des habiletés qu'elles permettent de travailler (Tableau 1). Cette quantification n'a pas été possible pour *Apili* puisque le manuel s'accompagne de différentes activités de manipulation optionnelles, pouvant être utilisées pour travailler différentes habiletés (généralement la fluence de lecture ou le langage oral).

Tableau 1 : Proportion (en %) des activités proposées par des Sela en fonction de la nature des habiletés travaillées

			Composantes « Reconnaissance de mots »								Composantes « Compréhension »				
	Entrée et démarche	Egronomie (police adaptée)	Conscience phonologique	Discrimination visuelle	Décodage	Reconnaissance globale de mots	Fluence	Encodage	Geste graphique	Copie	Compétences lexicales	Compétences narratives	Compétences stratégiques	Étude de la langue	Évaluation de la compréhension
Au pays des sons complexes, Clap éditions (2019)	G-S	OUI	22,2	22,2	44,4				11,2						
Décodi, niveau 1, éditions Retz (2021)	G-S	OUI	8,7	10,3	29,5	3,2		10	9,3	8,2	7,1	2,8		2,7	8,2
Aidalire, éditions Istra (2022)	G-S	OUI	9,6	6	19,7		3,9	15,4	6,4	2,2	3,4	4,3	3,9	21,2	4
Méthode Piano (Manuel+Fichier élève), éditions Retz (2021)	G-S	OUI	8,9	6,2	28,1	0,1		18,2	6,2	9,1	1	4,8	3,4	8,4	5,6
Permis de lire, éditions MDI (2021)	G-S	OUI	2	7,5	27	2,5		17,5	4	13,5	1,3	0,7	4	14,5	5,5
Sens'as (2021)	G-S	OUI	16,7		33,3			33,3	16,7	Fac					
Apili, éditions Liberté (2019)	G-S	OUI	NQ	NQ	NQ		NQ	NQ							

Note : 44,4% des activités proposées par le support J'apprends à lire au pays des sons complexes (Clap éditions, 2019) ciblent le décodage (soit la reconnaissance de mots prenant appui sur la connaissance des correspondances graphème-phonème) tandis qu'aucune ne propose d'encoder, c'est-à-dire d'écrire une syllabe ou un mot sous la dictée. NQ : Non quantifiable. Fac : activités facultatives ; G-S : Entrée graphémique méthode synthétique.

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

Critère 1. L'ensemble des supports étudiés suit une démarche synthétique à entrée graphémique, en accord avec les préconisations formulées par le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN, 2018-2019 ; Dehaene, 2007). Seulement trois supports montrent une tendance à mobiliser la reconnaissance globale de certains mots (*Décodi, Lecture Piano, Permis de lire*). Les progressions proposées pour l'étude des graphèmes prennent en compte les régularités des CGP propres à la langue française sauf pour le support *Aidalire*. Les supports *Sens'as* et *J'apprends à lire aux pays des sons complexes* ne proposent aucune progression puisque l'étude des graphèmes s'organise en modules ayant la même organisation interne et pouvant être étudiés dans l'ordre souhaité. Cette approche présente cependant des limites puisque l'apprenti lecteur sera amené à décoder des mots pouvant contenir certains graphèmes encore inconnus.

Critère 2. Les Sela présentent différents éléments se rattachant à l'ergonomie cognitive. Tous les supports sont écrits avec une police d'écriture sans empattement. *Apili, Aidalire, Sens'as* présente le graphème écrit en cursif et en script, accompagné d'une illustration et d'un mot de référence. Ces référents peuvent s'accompagner d'un geste à l'instar de la méthode Borel-Maisonny (*Aidalire, Sens'as, Apili*). Dans les supports *Apili* et *Sens'as,* s'ajoute un indice articulatoire qui attire l'attention de l'apprenti lecteur sur la prononciation adéquate du phonème. Quatre supports proposent également un code couleur pour faciliter la reconnaissance du graphème-cible (*Lecture Piano, Apili, Permis de lire, Sens'as*).

Critère 3. Concernant les composantes *reconnaissance de mots*, chaque support propose des activités de décodage de syllabes, de mots, de phrases et de textes. Le degré de difficulté est croissant et progressif. Dans chacun des supports, les activités centrées sur le décodage sont majoritaires. Les capacités phonologiques sont travaillées dans tous les supports mais dans des proportions inégales. En effet, elles représentent 2 % des activités de *Permis de lire*, environ 9 % des activités proposées par *Décodi, Aidalire, Lecture Piano* et 22 % des activités proposées dans les supports *J'apprends à lire aux pays des sons complexes*. Tous les supports, mis à part *Sens'as*, proposent de travailler la discrimination visuelle des graphèmes. L'encodage, le geste graphique et la copie sont travaillées dans cinq supports. La fluence, quant à elle, n'est travaillée que par le support *Aidalire*. Cette composante, contribuant à l'automatisation du décodage ne représente que 3,9 % des activités proposées par le support *Aidalire.* Elle fait également l'objet d'activités ciblées dans la *méthode Piano* mais dans le manuel CE1 qui n'est pas pris en compte dans notre étude puisqu'il s'adresse à un public ayant déjà acquis les compétences de base en lecture.

Critère 4. Les composantes de la *compréhension* sont peu travaillées. Elles sont minoritaires dans chacun des Sela. Elles sont absentes des supports *J'apprends à lire au pays des sons complexes, Sens'as* et *Apili.* Lorsqu'elles sont travaillées, les activités portant sur la morphosyntaxe (étude de la langue) ou celles évaluant la compréhension sont majoritaires. Dans les supports *Aidalire*, 21 % des activités invitent à une réflexion sur la langue, 4 % ont vocation à évaluer la compréhension alors que 3.9 % des activités permettent de renforcer les compétences stratégiques. Dans les supports *Permis de lire* et *Lecture Piano* les activités d'étude de la langue

représentent respectivement 14,5 % et 8,4 % des activités ; celles travaillant les compétences stratégiques 4 % et 3,4 %. Dans les deux supports, l'évaluation de la compréhension représente 5 % des activités. Les compétences lexicales sont peu travaillées. Le support *Décodi* est celui qui les mobilise le plus, leur attribuant 8.2 % des activités.
Le recours aux questionnaires de compréhension est encore très présent dans l'ensemble de ces supports. Or, même s'il permet une évaluation de ce qui a été compris (lorsque les élèves sont aptes à produire une réponse écrite reflétant leur niveau de compréhension), il ne permet pas la construction de stratégies. Aucun support ne propose de travail ciblé, explicité et structuré des stratégies de lecture.

Discussion

L'objectif de notre recherche était d'analyser des Supports d'enseignement de la lecture dits adaptés (Sela) aux élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux. Nous avons supposé d'une part que les supports adoptent conjointement les approches directe, indirecte et ergonomique (hypothèse 1). D'autre part, à l'instar des constats réalisés par Browder et ses collaborateurs (2006) sur le faible nombre d'études scientifiques portant sur la compréhension de l'écrit, nous avons émis comme seconde hypothèse que les Sela se focalisaient sur l'enseignement du décodage et attribuaient peu de place à la construction des processus de compréhension de l'écrit (hypothèse 2).

Hypothèse 1

L'ensemble des supports étudiés prend en compte les préconisations de la recherche concernant la démarche d'enseignement à suivre. Cette dernière est exclusivement synthétique et adopte une entrée graphémique. Les progressions prennent majoritairement en compte les régularités des correspondances graphophonologiques et le recours à la reconnaissance globale de mots est rare. Elle se limite à quelques mots fréquents, qualifiés de *mots outils*.
Ces supports prennent également en compte les données neuroscientifiques, notamment sur le processus de mémorisation. Rappelons que les limitations mnésiques sont souvent consécutives aux TDI. Le recours à différents canaux (auditif, visuel, haptique) vise une meilleure mémorisation et permet donc de pallier cette limitation cognitive. D'autre part, la connaissance des limitations engendrées par les TDI permet d'anticiper les éventuelles difficultés rencontrées lors d'activités visant l'acquisition du savoir lire. Ces dernières font alors l'objet d'une approche ciblée. Cela concerne les habiletés phonologiques, la discrimination visuelle et la capacité à combiner les graphèmes pour décoder. Cependant, l'étayage proposé dans ces supports est limité. Il ne semble pas suffisant pour accompagner les apprentis-lecteurs dans une réflexion métacognitive et dans l'explicitation du fonctionnement cognitif à mettre en œuvre. Par exemple, les activités ciblées sur les habiletés phonologiques ne font l'objet d'aucune adaptation. Il s'agit simplement d'identifier les mots oraux contenant le phonème-cible. L'explicitation des stratégies pour parvenir à les identifier et la mise en avant de l'existence de ces unités orales sont absentes. Ainsi, rares sont

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

les supports adoptant une approche indirecte. Cette approche permet de détourner certaines difficultés souvent associées aux troubles développementaux et d'expliciter certaines procédures cognitives. Seule la méthode *Décodi* propose d'expliciter le principe de la combinatoire en prenant appui sur des cubes encastrables. La méthode *Lecture Piano* propose également l'utilisation d'un piano de graphèmes pour encoder les syllabes pour surmonter les éventuelles difficultés graphomotrices.
En ce qui concerne l'ergonomie cognitive, la compréhension des consignes est facilitée dans les supports *Permis de lire, J'apprends à lire au pays des sons complexes* et *Sens'as* puisque l'étude de chaque graphème présente une organisation interne figée, proposant des activités récurrentes avec des consignes inchangées. Ce critère peut être facilitant puisque les TDI s'accompagnent souvent d'une flexibilité cognitive moindre. Cette dernière pourrait engendrer une adaptation difficile à de nouvelles consignes.

Hypothèse 2

En outre, comme nous le supposions, la part des activités allouées aux composantes de la compréhension de l'écrit est très réduite. Lorsqu'elles existent, ces activités sont destinées à évaluer la compréhension mais ne permettent pas un développement des stratégies. Le même constat peut être fait pour les activités permettant une réflexion sur la langue : il s'agit d'activités portant sur des notions abstraites (la conjugaison des verbes, le genre des mots…) mais ces notions ne sont pas présentées comme un outil enrichissant le processus de compréhension. Le même constat peut être fait pour les compétences lexicales. Elles sont exclusivement travaillées lors d'activités de recherche de définitions. De telles activités ne permettent pas un enrichissement du stock lexical et une mobilisation de ce dernier en situation de compréhension de texte. Comme le soulignent Cèbe et Paour (2012), l'autorégulation des apprentissages est la principale difficulté rencontrée par les élèves présentant un TDI. En conséquence, développer des compétences de lecteur et contrôler son activité doivent nécessairement faire l'objet d'un enseignement ciblé, structuré et explicite. Quand cet enseignement est mené, le transfert de ces habiletés à des situations de lecture de textes doit aussi être explicité pour permettre le développement de l'autorégulation. Les Sela étudiés ne sont pas suffisants pour la mise en place d'un tel enseignement. Ainsi, ces supports gagneraient à être accompagnés d'activités proposant de construire des stratégies de compréhension de l'écrit à partir de textes audios ou de textes lus aux élèves. Il appartient également à l'enseignant qui les utilise de compléter son approche et de proposer des activités permettant un enseignement explicite et structuré des stratégies de compréhension.

Limites de l'étude

La sélection des Sela étudiés a été réalisée à partir de l'analyse de dix-sept réponses à un questionnaire sur les pratiques enseignantes et après consultation des catalogues des éditeurs scolaires entre 2020 et 2023. Cette démarche a été entreprise afin d'étudier des Sela récents et utilisés par les professionnels. Cependant, notre étude n'a pas étudié l'évolution des Sela dans le temps. La poursuite d'une telle analyse pourrait, d'ici quelques années, montrer une prise en compte progressive des

connaissances scientifiques au profit d'un enseignement ciblé, explicite et structuré des stratégies de compréhension de l'écrit.

Conclusion

Le TDI, comme l'ensemble des troubles développementaux, a longtemps été au centre des réflexions médicales et sociales. La prise en compte pédagogique de ce trouble est assez récente et les recherches ont permis de mieux le comprendre. Après s'être centrées sur les limitations cognitives engendrées par un TDI, puis sur les compétences préservées, les recherches contribuent aujourd'hui à l'identification d'interventions efficaces. Ces dernières ont vocation à adapter l'environnement pour réduire le degré de handicap des personnes présentant un trouble du développement intellectuel. Ces différentes données, mises en lien avec les apports neuroscientifiques sur l'acquisition de la lecture, permettent d'identifier les critères pour un enseignement de la lecture optimisé. Les supports d'enseignement de la lecture dits accessibles ou adaptés aux élèves présentant des troubles prennent en compte ces critères. Ces derniers sont mobilisés pour rendre plus efficaces la progression des apprentissages, l'ergonomie des supports et l'acquisition du décodage. Cependant, certains supports étudiés sont qualifiés de *méthodes de lecture* (*Lecture Piano, Décodi, Aidalire*), alors qu'ils ne permettent pas un enseignement explicite de la compréhension. À l'instar des recherches qui se sont beaucoup focalisées sur l'enseignement du décodage (Browder *et al.*, 2006), l'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit aux élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux reste donc à explorer d'autant plus que sa maîtrise est fondamentale pour devenir lecteur à part entière.

Références

Aldama, R., Chatenoud, C., Turcotte, C., et Denaes, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*, 101-121. https://doi.org/10.3917/nras.076.0101

Allor, J.-H., Champlin, T.-M., Gifford, D.-B., & Mathes P.-G. (2010). Methods for increasing the intensity of reading instruction for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1), 500-511.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Aristote. (2015). *Les politiques*. France : Flammarion.

Bardoni, B., et Des Portes, V. (2021). *La déficience intellectuelle : le difficile diagnostic.* Podcast : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-methode-scientifique/deficience-intellectuelle-le-difficile-diagnostic-6862552

Beaulieu, J., et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 52-69. https://doi.org/10.7202/1027327ar

Bentolila, A., et Germain, B. (Dir.). (2019) *L'apprentissage de la lecture*. France : Nathan.

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par langneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par langneau frederic (IP: 109.222.72.158)

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Borkowski, J. G., & Cavanaugh, J. C. (1979). Maintenance and generalization of skills and strategies by the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of Mental Deficiency* (pp. 569-617). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Bray, N. W., Huffman, L., et Grupe, L. (1998). Un cadre conceptuel pour l'étude des déficiences et des compétences de mémorisation chez les enfants présentant un retard mental. In F. P. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois et U. Scharnhorst (Dir.), *Attention, mémoire, apprentissage. Études sur le retard menta*l (pp. 65-75). Lucerne, Suisse : Éd. SPC.

Browder, D.M., Wakeman, S. Y., & Flowers C., (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory Into Practice, 45*(3), 249-259.

Büchel, F., et Paour, J. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance, 57*, 227-240. https://doi.org/10.3917/enf.573.0227

Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.carag.2019.01

Casalis, S., Leloup, G., et Bois Parriaud, F. (2019). *Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant*. Elsevier Masson.

Cèbe, S., et Paour, J. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui, 177*, 41-53. https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041

Clerc, J., et Courbois, Y. (2005). Mémoire phonologique et mémoire visuelle chez des adolescents en retard. *Enfance, 57*(3), 261-269.

Conners, F. A., Atwell, L, J. A., Rosenquist, C. J., & Sligh, A. C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(4), 292-299.

Dehaene, S. (Dir.). (2018-2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*

Dehaene, S. (2007*). Les neurones de la lecture*. Odile Jacob

Des Portes, V., et Héron, D. (2020). Troubles du développement intellectuel. *Contraste, 51*, 91-117. https://doi.org/10.3917/cont.051.0091

Écalle, J., et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture : Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ferra.2001.01

Ferrand, L., Lété, B., et Thevenot, C. (2018). *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.ferra.2018.01

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Germain, B. (2017). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. ONL.

Goigoux R., (2015). *Lire et Écrire : Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation (IFé).

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10. http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104

Guihard-Lepetit, S. (2021). *Déficience intellectuelle et apprentissage de la lecture*. L'Harmattan.

Guihard-Lepetit, S. (2018). Étude longitudinale du développement de la lecture chez des élèves présentant une déficience intellectuelle en dispositif Ulis. *Carrefours de l'éducation, 46*, 41-55. https://doi.org/10.3917/cdle.046.0041

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives.* Mardaga. https://doi.org/10.3917/mard.houde.2018.01

INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles. Synthèses et recommandations*.

Leibnitz, L., Grainger, J., Muneaux, M., et Ducrot, S. (2016). Processus visuo-attentionnels et lecture : une synthèse. *L'Année psychologique, 116*, 597-622. https://doi.org/10.3917/anpsy.164.0597

Letalle, L., Longobardi, E., et Courbois, Y. (2014). Effet de l'âge chronologique sur l'autorégulation et l'hétérorégulation chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 37-51. https://doi.org/10.7202/1027326ar

Mazeau, M. (2018). Introduction. Enjeux, intérêts, limites et perspectives de la rééducation des troubles cognitifs chez l'enfant. In C. Seguin (Dir.), *Rééducation cognitive chez l'enfant : Apport des neurosciences, méthodologie et pratiques* (pp. 15-42*).* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.segui.2018.01.0015

Montelle, C. (2005). *La parole conte l'échec scolaire. La haute langue orale.* L'Harmattan.

Morad, M., Nasri, Y., & Merrick, J. (2001). Islam and the Person with Intellectual Disability. *Journal of Religion, Disability & Health, 5*(2-3), 65-71.

Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être livre. De l'alphabétisation à la démocratie*. Odile Jacob.

Nader-Grosbois, N. (2001). Relations entre capacités cognitives et communicatives d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 10*(2), 143-167.

Nazir, T. A., Ben-Boutayab, N., Decoppet, N., Deutsch, A., & Frost, R. (2004). Reading habits, perceptual learning, and recognition of printed words. *Brain and Language, 88*(3), 294–311. https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00168-8

Obadia, L. (2013). Handicap et religion : nouveaux horizons pour la recherche ? *Archives de sciences sociales des religions, 164*, 103-117.

Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*, 176-186. http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (Dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

INSEI | Téléchargé le 03/10/2026 sur https://shs.cairn.info par lagneau frederic (IP: 109.222.72.158)

Richard, C. (2018). Rappel historique. In C. Richard (Dir.), *Déficiences intellectuelles : De la compréhension à la prise en charge* (pp. 32-39). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Schumm, D., & Stoltzfus, M. (2011). *Disability in Judaism, Christianity, and Islam. Sacred Texts, Historical Traditions, and Social Analysis*. New York: Palgrave/ Macmillan. DOI : 10.1057/9780230339484

Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Meuli, N., & Linder, A.-L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 111*, https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883

Sprenger-Charolles, L., et Ziegler J. (2022). *Apprendre à lire : du décodage à la compréhension. Synthèse de la recherche et recommandations*. Conseil scientifique de l'Éducation nationale.

Sprenger-Charolles, L., et Ziegler J. (2019) *Apprendre à lire : contrôle, automatismes et auto-apprentissage*. hal-02334224

Terrail, J. (2006). La syllabique est-elle réactionnaire ? *Revue du MAUSS*, 128-143. https://doi.org/10.3917/rdm.028.0128

Velazquez-Dominguez, J., et Des Portes, V. (2018). Déficience intellectuelle et handicap fonctionnel : l'exemple de l'X Fragile. In A. Roy (Dir.), *Neuropsychologie de l'enfant : Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (pp. 287-303). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.roy.2018.01.0287

Veyre, A., et Petitpierre, G. (2021). L'accompagnement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur projet professionnel : apports d'une démarche par bilan de compétences. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 89-90*, 2, 5-21. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0005

World Health Organization. (2019*). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.).

Ziegler, J.C., Perry, C., & Zorzi, M. (2013). Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: implications for dyslexia. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci, 9*, 369(1634). doi: 10.1098/rstb.2012.0397