

## L'apprentissage de la lecture et ses difficultés

### Les processus de compréhension

#### Cadre théorique et hypothèses

Deux types de faibles lecteurs peuvent être proposés : Ceux pour qui l'identification des mots écrits est problématique et déficitaire et ceux pour qui les processus de compréhension sont inopérantes : **les faibles compreneurs**.

Comment le lecteur élabore-t-il la signification des textes lus ?

Quels sont les processus en jeu dans la compréhension en lecture ?

Qu'est ce qui est inopérant chez les faibles compreneurs ? Un déficit cognitif ? Un déficit langagier ?

Les réponses à ces questions ne sont pas évidentes ; on reste sur des hypothèses et des tentatives d'explication qui font plus ou moins consensus. C'est pourquoi, il est intéressant de poser un certain nombre d'hypothèses :

Pour comprendre un texte, il faut construire un modèle mental de la situation. Cette construction met en jeu des processus de compréhension tels que les processus phonologiques, sémantiques et syntaxiques, de guidage, d'inférences et d'intégrations, de repérage de la structure du texte, métacognitifs (outils stratégiques) et des capacités mnésiques.

Ces processus peuvent être des pré-requis, des facilitateurs, des conséquences ou sont corrélés à la compréhension en lecture.

Les faibles compreneurs ne se distinguent pas par un déficit spécifique d'un des processus mais un vocabulaire peu développé peu fortement gêner la compréhension en lecture car ils accèdent insuffisamment au sens de tous les mots contenus dans un texte.

Principaux déterminants de la compréhension en lecture » Cette étude a une valeur synthétique et peut permettre de réfléchir à des situations d'évaluations et de remédiations possibles. Elle prend donc une valeur toute particulière pour les professionnels de l'enseignement et spécialement pour les enseignants spécialisés option E.

C'est pourquoi dans un premier temps, nous présenterons les principaux éléments de l'apprentissage de la lecture sous l'angle de la compréhension écrite, puis nous effectuerons un zoom pour décrire les différentes composantes en jeu dans les processus de compréhension. Enfin, nous mettrons en parallèle les difficultés liées à ces composantes pour en dégager des pistes professionnelles de préventions et de remédiations possibles.

## 1. Qu'est-ce que comprendre un texte ?

Comprendre un texte, pour un individu, c'est construire une représentation mentale de ce que signifie le texte pour lui. En d'autres termes, c'est développer des opérations mentales complexes mettant en jeu à la fois les structures cognitives du lecteur et le traitement des données linguistiques pour aboutir à une représentation interprétative cohérente de la signification du texte. Il s'agit bien de représentation interprétative dans la mesure où interviennent dans cette construction les attitudes, les croyances et les connaissances des lecteurs, dont on sait qu'elles peuvent présenter des différences notables. Il s'agit aussi d'une représentation cohérente en ce sens que le produit final des activités cognitives est une structure unique où sont intégrées les informations traitées et leurs interrelations.

**Gouch & Tunmer (1986)**, propose le **modèle mental de situation** sous la forme :

$L = R * C$  (La lecture est le produit du décodage par la compréhension). Ce modèle très connu sous entend un certain nombre d'étapes de compréhension en lecture telles que :

- L'accès au lexique mental
- L'analyse syntaxique
- L'intégration des propositions et significations
- La combinaison des différentes propositions

La compréhension se construit suivant deux modalités interactives et non hiérarchisées :

Le **premier niveau de traitement** fait intervenir l'activation de **processus locaux** :

- des structures mentales correspondant aux significations des items lexicaux (accès au lexique), morphologiques et syntaxiques (Mobilisation des connaissances linguistiques)
- Le manque d'aisance en identification des mots écrits altère la compréhension

Le **second niveau de traitement** fait intervenir l'activation de **processus globaux** :

- opérations mentales d'intégration des informations traitées lors de la lecture

## 2. Comprendre : point de vue développemental

Selon J.Ecalte, la compréhension découle d'un processus ininterrompu ou chaque mot est traité successivement et procure de l'information croisée avec les connaissances du monde du lecteur. Mais cela signifie aussi que pour comprendre un texte il faut que le lecteur soit capable de lire les mots rapidement (c'est-à-dire de manière automatique), qu'il possède des connaissances sémantiques et syntaxiques et qu'il y ait une certaine efficacité des processus de compréhension à l'oral.

### ❖ De l'importance des liens entre l'oral et la compréhension écrite

Les travaux de synthèse de OAKHILL et CAIN (2003) rappellent que les principaux déterminants de la compréhension sont le **vocabulaire et le traitement syntaxique**.

En effet, le **stock lexical** forge la base même des connaissances à partir desquelles, la

compréhension peut avoir lieu.

Mais pour cela le lecteur doit avoir développé des mécanismes d'identification des mots écrits efficaces (voix phonologique et visuelle directe).

Ce stock peut se développer grâce à la lecture.

#### ❖ **Modèle développemental : Le modèle des habiletés convergentes**

**Vellutino, Tunmer, Jaccard et Chen (2007)** ont mis en évidence, grâce à une étude transversale, des enfants de CE1, CE2 / 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, l'importance de deux composantes : vocabulaire et syntaxe, des liens entre les habiletés langagières et cognitives et les processus d'identification de mots et de compréhension.

En effet, **chez le jeune enfant**, c'est l'identification des mots écrits qui a le lien le plus puissant sur la compréhension alors que chez **l'enfant plus âgé**, ce sont les processus de compréhension à l'oral qui ont le lien le plus fort sur la compréhension (suivis des connaissances sémantiques et syntaxiques).

Ce modèle est très important car il rend compte de la modification du poids de diverses habiletés en fonction de l'âge sur le niveau de lecture.

### **3. Quel processus engagés dans la compréhension en lecture ?**

#### ❖ **processus phonologique**

Les études sur le lien entre les habiletés phonologiques et la compréhension en lecture n'aboutissent pas à des résultats concordants et ne peuvent pas prendre un caractère prédictif mais les études de :

- MANIS, SEIDENBERG et DOI (1999) montrent que les habiletés phonologiques rendent compte d'une part de la variance en compréhension de lecture alors que la dénomination rapide participe peu à la compréhension
- CAIN, OAKHILL et BRYANT 2000, 2003 montrent que la compréhension serait liée à des processus phonologiques mis en jeu lors de l'identification des mots plutôt qu'aux processus d'identification des mots écrits.

#### ❖ **processus sémantique et syntaxique**

##### Traitement sémantique

Les études arrivent à des résultats surprenants au regard des idées préconçues.

En effet, les travaux cités par OAKHILL et CAIN 2007, (Eldredge, Quinn, Buttefield, 1990) montrent que la compréhension en lecture serait à l'origine du développement du vocabulaire (contrairement à ce que beaucoup de gens pensent).

Tannebaum, Torgesen et Wayner (2006) mettent en lumière deux facteurs qui ont une variance de 62% sur la compréhension en lecture : l'étendue du vocabulaire et une cause regroupant profondeur et fluence. Cette même étude a été affinée par celle de OUELLETTE (2006), qui indique que la compréhension en lecture est liée à la profondeur du vocabulaire dans son aspect définition des mots.

Enfin celle de SEIGNEURIC et ERHLICH (2005) donne une variance du vocabulaire peut importante ; ce qui confirme l'importance de la compréhension sur le développement du vocabulaire.

De plus, aucun effet sur la compréhension n'a été réellement montré à la suite d'entraînement en vocabulaire.

#### Traitement syntaxique

Les travaux ne donnent pas de résultats significatifs en faveur d'un lien fort entre la compréhension de lecture et les capacités de traitement syntaxique.

L'étude la plus récente d'ECALLE, MAGNAN et BOUCHAFA (2009) mesure deux types d'habiletés syntaxiques : implicites et explicites. Les auteurs constatent que les habiletés syntaxiques de type explicite, expliquent une part de la variance en compréhension de phrases écrites uniquement pour les élèves des classes élémentaires.

#### Conclusion des deux types de traitement :

Chez le jeune enfant il existe un poids important des performances de compréhension à l'oral sur les performances de compréhension en lecture alors que chez les plus grands ce sont les performances en lecture de mots qui expliquent le mieux les différences de compréhension en lecture.

#### ❖ processus de guidage

Le processus de guidage correspond à l'habileté à réfléchir sur ce qu'on vient de lire qui elle-même se développe parallèlement à celles de la compréhension en lecture.

Il peut s'évaluer en demandant de relever les éléments inconsistants ou incompatibles avec les connaissances du lecteur. Ce processus est en fin de compte un élément stratégique de l'activité de lecture.

Ces processus ont été étudiés par MARKMAN (1977) par une tâche de repérage d'incohérences dans une fiche d'utilisation d'un jeu. Le résultat montre que ces capacités de guidage de la compréhension résultent des mêmes capacités utilisées pour la construction de celles qui permettent l'interprétation d'un texte (modèle mental de situation) donc font partie des processus globaux.

DE JONG, VAN DER LEIJ (2002) constatent que les processus de guidage précoces sont de bons prédictifs d'une bonne capacité de compréhension en lecture.

#### ❖ processus d'inférence et d'intégration

Le processus inférentiel est de haut niveau et concerne l'établissement d'un modèle mental de situation. Ces capacités se construisent et évoluent avec l'âge du fait d'une augmentation des connaissances du lecteur et que certaines inférences sont plus complexes que d'autres.

#### Qu'est ce qu'une inférence ?

Il arrive souvent que les textes soient elliptiques et que la cohérence interphrastique ne soit pas respectée. Le lecteur va être amené à construire l'élément manquant pour articuler les informations. Une inférence est produite quand le lecteur doit construire l'élément manquant pour articuler ces informations, cet élément s'appelle une inférence de liaison.

CAIN ET OAKHILL (1999) l'appelle 'inférence de connexion' car elle permet de lier les informations. Ils distinguent également les inférences de 'remplissage' où le lecteur utilise les connaissances qu'il a sur la situation à laquelle renvoie le texte. Ainsi, il rejettera ou ignorera des informations qui selon lui ne sont pas nécessaires ou ne conviennent pas au thème.

Certains chercheurs ont travaillé sur la question de l'apparition de cette capacité à inférer : KENDEOU, BOHN-GETTLER, WHITE et VAN DEN BROEK (2008).

Le résultat de leur étude longitudinale d'enfants de 4 à 6 ans et de 6 à 8 ans indique que les enfants de 4 ans sont capables de faire des inférences à l'oral aussi bien que des enfants de 8 ans en lecture. Cette capacité est donc précoce.

**Les inférences sont de différentes natures.** Elles peuvent porter sur les buts, les actions et les émotions des personnages du texte ainsi que sur les antécédents et les conséquences causales d'une action du texte.

L'inférence de but semble être présente dès 4 ans et beaucoup plus vers 6, 8 ans.

Les inférences causales, sur les actions et les émotions sont à l'origine d'une bonne compréhension vers 8 ans.

#### ❖ repérage de la structure du texte

Pour comprendre un texte, il est indispensable de repérer la structure sous-jacente du texte lu et cette faculté permet de renforcer la compréhension. On peut l'évaluer en demandant à un enfant de raconter une histoire qui garde une structure cohérente. Cette faculté est plus efficace en grandissant.

SNYDER et DOWNEY (1991) ont montré que la capacité à raconter une histoire déjà entendue rendait compte d'une variance importante en compréhension de lecture.

OAKHILL et al (2003) ont évalué cette capacité narrative et ont montré que les performances à 7 ans sont prédictives de la compréhension en lecture à 10 ans.

Et enfin, Van den BROECK (1997) a étudié l'amélioration de la capacité à comprendre 'la structure causale d'un texte'. Il a ainsi montré que les enfants jeunes 'se focalisent sur des éléments superficiels du texte plutôt que sur les buts poursuivis par les personnages'. Ils connectent plus facilement des événements rapprochés c'est-à-dire voisins à l'intérieur d'un épisode, ce qui entraîne une mauvaise intégration de l'ensemble du récit.

#### ❖ aspect méta-cognitif

L'aspect méta-cognitif concerne l'utilisation des stratégies de lecture qui contrôlent l'activité de lecture (KURTZ, 1991).

CAIN (1999) présente deux sortes de connaissances métacognitives. Celles utilisées réellement par le lecteur et celles relatives aux buts et stratégies qu'on peut utiliser lors de la lecture. CAIN établit un lien entre les performances en compréhension de lecture et les connaissances sur la façon de procéder en lisant (connaissances déclaratives).

Ces connaissances déclaratives ont un impact sur les processus de compréhension et à la capacité à rapporter des informations sur le texte lu.

Les faibles compreneurs semblent avoir du mal à adapter leurs stratégies de lecture pour

atteindre différents buts.

### ❖ capacités mnésiques

La mémoire de travail correspond à la capacité d'un sujet à retenir et à traiter des informations dans un laps de temps très court. Dans le cadre de la compréhension en lecture, elle permet de retenir puis de sélectionner des informations qui peuvent être classées en fonction de leur importance dans la compréhension du texte, SEIGNEURIC, ERHLICH (2005).

Le lien entre la compréhension et la mémoire de travail a fait l'objet de différentes études. Celle de CARRETTI et al (2005) a révélé que des processus de mises à jour qui s'appuient sur la mémoire de travail sont nécessaires à la construction du modèle mentale de situation. En effet, la mémoire de travail supprime les informations non pertinentes et stocke celles qui sont importantes lors de la lecture du texte.

CARRETTI et al (2009) font une méta-analyse de 18 articles qui portent sur l'impact de la MDT sur la compréhension et en quoi la modalité sur laquelle est proposée la tâche peut avoir une influence. Ils observent que « les tâches verbales sont plus prédictives que les tâches visuo-spatiales avec ou sans contrôle attentionnel engagé dans la mémoire de travail. Les tâches nécessitant le stockage et la manipulation d'informations sont plus prédictives que les tâches avec stockage seulement » (page 106).

## V. Synthèse

Toutes ces recherches permettent de proposer un schéma introduisant les **composantes engagées dans la compréhension en lecture**.

Le principal résultat est que la compréhension en lecture est un processus dynamique qui associe des composantes interactives, non hiérarchisées. Si une de ces composantes dysfonctionne, la compréhension en lecture sera plus difficile.

**Ces composantes sont :**

- L'identification des mots écrits qui représente une entrée indispensable,
- le vocabulaire,
- les connaissances syntaxiques,
- les capacités inférentielles,
- les capacités de repérage de la structure hiérarchique d'un texte,
- les capacités de guidage,
- les stratégies de lecture portant sur les buts et les procédures
- les capacités mnésiques.

MENEGHETTI, CARRETTI, DE BENI (2006) proposent un modèle différent à deux facteurs :

La compréhension serait basée sur tout d'abord des **aspects basiques** puis sur des **aspects plus complexes**. Ces aspects concernent, les personnages et les événements, les événements et les séquences, la structure syntaxique, les connexions entre les différentes parties du texte, les inférences logiques et pragmatiques, la sensibilité sur le texte, le modèle mental de situation, la flexibilité et enfin les erreurs et les inconsistances.

Les auteurs montrent que **la réussite en compréhension de lecture se fonde sur les aspects complexes**, comme par exemple, la capacité à anticiper le contenu d'un texte à partir de son titre. Les aspects complexes renvoient à des processus méta-cognitifs et de contrôle mobilisés dans l'activité de lecture.

### **Quelles difficultés ?**

Il est possible de différencier deux profils de lecteurs d'après CAIN et OAKHILL (2007) : **les bons et les faibles compreneurs**.

Les faibles compreneurs se distinguent par des sources de difficulté distinctes et multiples qui relèvent de différents niveaux : langagier, cognitif et méta-cognitif, mais ne sont pas systématiques. Ces difficultés peuvent se situées sur une des composante mais la prudence est de mise car on ne sait pas encore si celle-ci est un pré-requis, un facilitateur, une conséquence ou simplement un corrélat à la compréhension en lecture.

Cependant certaines difficultés ont été repérées chez les faibles compreneurs :

- il n'y a pas d'effet de l'instruction donnée avant lecture CAIN (1999)
- capacités narratives inférieures à celles des bons compreneurs CAIN et OAKHILL (1996)
- la compréhension imagée ne pose pas problème mais la production d'inférences est nettement déficitaire CAIN et OAKHILL (1999)
- les faibles compreneurs auraient du mal à adapter leurs stratégies de lecture pour atteindre différents buts.
- les capacités de mise à jour de la mémoire de travail semblent poser problème aux faible compreneurs CARRETTI et al (2005)

Le fait de lire vite n'est pas la garantie pour la compréhension en lecture, mais cette condition est incontournable pour accéder à la compréhension.

Les difficultés rencontrées par les faibles compreneurs ne sont pas circonscrites à une des composantes mais tout de même, en amont, un faible stock lexical peut être à l'origine des difficultés de compréhension car ces élèves ont du mal à accéder aux sens des mots lus.

Il est important d'insister sur la nécessité d'un repérage précoce qui porterait sur l'identification des mots écrits d'un côté et sur les différentes composantes de la compréhension en lecture de l'autre.

## **VI. Quels transferts professionnel pour le maître E**

A l'école, l'évaluation de la compréhension en lecture est souvent effectuée à partir d'un texte suivi de questions et ce même support est souvent utilisé pour travailler la compréhension. En fait, la compréhension en lecture est une question mal comprise car il persiste souvent une confusion entre l'identification des mots écrits et la compréhension.

Au vue des conclusions relevées précédemment, plusieurs points peuvent retenir notre attention du point de vue du repérage des difficultés et des remédiations possibles :

- la capacité à contrôler sa lecture par l'utilisation des stratégies de lecture
- la capacité à inférer
- les capacités mnésiques

**1. Les stratégies de lecture** sont indispensables pour accéder à la compréhension. ECALLE et MAGNAN indiquent que les faibles compreneurs auraient du mal à adapter leurs stratégies de lecture pour atteindre différents buts.

Nicole VAN GRUNDERBEECK (1998), dans son ouvrage sur les « Difficultés en lecture » propose de repérer des profils de lecteur à partir de l'observation de l'activité de lecture. Elle indique donc six profils dont trois sont plus prégnants. Les élèves centrés sur le code, les élèves chercheurs de mots et les sur-devineurs. C'est la sur-utilisation d'une stratégie par rapport à une autre qui met ces élèves en difficulté. L'aide que propose Nicole VAN GRUNDERBEECK porte donc sur l'interaction des stratégies de lecture. Pour cela, elle utilise des moyens visuels représentant les trois grandes stratégies : la correspondance graphèmes / phonèmes par des ciseaux, la reconnaissance visuelle immédiate des mots par l'appareil photo et enfin le sens des mots et le contexte par l'ampoule (idée). Le travail consiste à effectuer une lecture explicite par l'utilisation des stratégies de façon interactive. Par exemple, quand l'enfant est bloqué sur un mot irrégulier et qu'il cherche à tout prix à déchiffrer, l'enseignant peut lui soumettre l'utilisation du contexte (ampoule) pour accéder au sens du mot. Ce type de remédiation me semble intéressant car il permet le repérage des difficultés liées aux stratégies de lecture et donne un moyen d'agir sur les stratégies.

Bien entendu, les stratégies dont parlent ECALLE et MAGNAN ne sont pas les mêmes mais le travail mené donne une équivalence quant à la clarté cognitive que suscite ce type de remédiation.

## **2. Les capacités à inférer**

Cette capacité est cruciale pour accéder à une compréhension plus fine du texte. Les faibles compreneurs ont une compréhension de type imagée c'est-à-dire littérale mais pour accéder à une compréhension plus précise, ils doivent apprendre à inférer. On sait que la capacité à inférer peut être entraînée à l'oral dès la maternelle puisque elle est présente dès l'âge de 4 ans et qu'elle peut faire l'objet d'un travail spécifique à l'école primaire (GIASSON, 1996 *La compréhension en lecture*). Afin de réfléchir à ce travail spécifique, et pour compléter ce qui a été vu auparavant, l'utilisation complémentaire du modèle de construction-intégration de KINTSCH (1988) me semble utile.

### **Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988)**

Les connaissances générales sur les mots, la syntaxe, les relations sémantiques, le monde, interviennent dans la représentation du discours. Selon Kintsch, ces connaissances fournissent une partie du contexte dans lequel le discours est interprété.

La structure de représentation des connaissances du sujet est conçue comme un réseau associatif, constitué de nœuds interconnectés. Les nœuds sont des concepts ou des propositions.

Les étapes de construction de la base de textes sont les suivantes :

⇒ *Activation de tous les sens des mots constituant les éléments linguistiques,*

⇒ *Formation des propositions*

⇒ *Production d'inférences sans tenir compte du contexte textuel,*

⇒ *Assignment d'une force de connexion à toutes les paires d'éléments créés.*

Pour concevoir un travail spécifique sur la compréhension de lecture, il est d'abord indispensable d'évaluer finement les capacités des élèves en repérant les faibles compreneurs des bons.

Mais il est également indispensable de repérer ceux qui ont des difficultés d'identification des mots écrits et ceux qui ont un problème de compréhension. Pour cela je propose d'utiliser l'évaluation des compétences scolaires de cycle III de Khomsi (ECS III), et plus précisément la partie compréhension lecture (CL). Le test permet de repérer la **lecture de mots** et les **représentations imageables** résumé par une **note Ig**. Le score Ig permet de faire ressortir les difficultés à identifier les mots et / ou la difficulté à construire une représentation imagée. Une note calculée à partir de l'ensemble des désignations aberrantes (**note DA**) pourra indiquer les enfants en plus grande difficulté dans ce domaine. Le test permet également le repérage de la **Lecture et stratégies inférentielles** résumé par une **note If**.

Cette note peut permettre d'identifier les sujets qui, sans avoir de difficulté dans la prise d'indices, et donc dans la construction d'une représentation à partir d'énoncés simples, ne peuvent mettre en œuvre des stratégies de compréhension du niveau de complexité exigé par ces traitements. Le temps de l'épreuve indique une performance.

Tous ces indicateurs permettront de constituer des groupes de compétences et / ou de besoin dans les classes, au niveau du cycle et sera une base à la construction de projet individualisé.

Voici donc les différents groupes de compétences qui pourraient être constitués :

**GROUPE 1 : Groupe d'élèves bons compreneurs :** Ils comprennent bien et vite ce qu'ils lisent, que ce soit une phrase simple ou un récit. Ils ont un bon niveau lexical, ils sont capables d'utiliser la bonne stratégie selon le type d'écrit (se faire une représentation imagée et faire des inférences, c'est à dire être capable d'établir des liens entre différentes propositions). Bonne compréhension au niveau global du texte.

Hypothèse de travail :

=> Le fait de proposer des textes demandant de faire des inférences de plus en plus complexes devrait être source de progrès.

**GROUPE 2 : Groupe d'élèves lecteurs faibles compreneurs :** Ils ont de bonnes stratégies de reconnaissance des mots mais la capacité à inférer est faible. Ils ne sont pas encore capables de comprendre des propositions complexes et de faire des liens entre les différentes propositions.

Ils ont les bonnes techniques de lecture mais ont besoin d'entraînement (travail sur les inférences) pour accéder à une meilleure compréhension. Ils ont une compréhension imagée.

Hypothèse de travail :

=> Le travail explicite en lecture sur le développement des stratégies inférentielles de différentes natures devraient être source de progrès. Les textes proposés sont lus et analysés à l'oral systématiquement.

**GROUPE 3 : Groupe d'élèves lecteurs peu efficaces :** Ils ont des procédures minimales de reconnaissance des mots mais ils ont encore du mal à se faire des représentations imagées correctes des propositions. Ils sont trop en prise avec la combinatoire pour pouvoir entrer dans la compréhension.

Ils peuvent également avoir des difficultés liées à la pauvreté lexicale.

Hypothèse de travail :

=> Le Travail sur les stratégies de lecture et sur leurs interactions (notamment sur les 3 grandes stratégies que sont l'utilisation du capital lexical écrit, la correspondance graphème / phonème et l'utilisation du contexte) peut être source de progrès et permettre un déblocage en lecture.

=> Renforcement et augmentation du lexique oral.

**GROUPE 4 : Groupe d'élèves non lecteurs :** Ils ont peu de procédures de reconnaissance des mots et ont peu accès au sens de l'écrit. L'effort qui leur est demandé pour comprendre les propositions est très important et peut provoquer une grande fatigue, des blocages etc....

Hypothèses de travail pour l'atelier :

=> Apprendre à lire autrement (utilisation des gestes de la BOREL-MAISONNY), renforcer certains outils (conscience phonologique par exemple) et renforcement de la motivation par l'utilisation de jeux qui associent plaisir et apprentissage seront sources de progrès.

### 3. Les capacités mnésiques

Pour accroître les possibilités du lecteur en situation de compréhension, on peut imaginer deux pistes de réflexion. Une porte sur la prévention et l'autre serait un facilitateur :

- Le repérage des signes de surcharge de la mémoire de travail dans l'activité de lecture par la perte d'informations pour réaliser une tâche (oubli des mots déjà lus), l'oubli de ce qui a été réalisé en cours de lecture, abandon de l'exécution de la tâche, est indispensable. Ce travail pourrait s'effectuer lors de séances d'explicitation décrites par VERMESCH dans son ouvrage « Entretiens d'explicitations » (ESF 2006).
- Les capacités de mise à jour de la mémoire de travail en compréhension de lecture qui comme le précisent CARRETTI et AL (2005) pourraient être à l'origine des difficultés. Ces capacités de mise à jour pourraient être développées aux travers d'exercices de mémoire de travail de type sélection-intégration et/ou inhibition. Par exemple, une consigne du type « Ne pas lire les noms d'animaux » parmi une liste de mots variés. Comme le dit GAONAC'H (Colloque FNAME 2008<sup>1</sup>) « *la mémoire de travail constitue un ensemble d'outils essentiels pour le bon fonctionnement des activités mentales. Mais elle est aussi le produit de ces activités, dont l'exercice a des conséquences sur la construction des différents outils qui sont en jeu dans la mémoire de travail* »

---

<sup>1</sup> <http://fname.byethost17.com/Sommaire/Evenements/2008chatellerault/conferences/fnamegaonach2008.pdf>