

6. Comment améliorer la compréhension ?

Tant que l'élève ne sait pas lire (en maternelle et en début de CP), les activités autour de la compréhension doivent être abordées à partir de textes lus par l'enseignant, entre autres des récits³² parce que, d'une part, ce type de textes permet d'interagir facilement avec les élèves en posant les questions suivantes : *Qui est le personnage principal ? Que fait-il ? Pourquoi fait-il cette action ? Quelle est la conséquence (ou le résultat) de ce qu'il a fait ? Quand et où se passe cette histoire ?* D'autre part, les récits, quand ils sont lus plusieurs fois, permettent de construire une mémoire collective et, de ce fait, une culture collective. Ces relectures permettent également de familiariser les élèves avec les spécificités du langage écrit. Bien entendu, la compréhension doit être également travaillée à l'oral à partir d'autres types de textes ainsi que sur des unités plus petites que les textes : les mots et les phrases.

Le mot : un niveau crucial

Il est crucial de travailler le vocabulaire pour plusieurs raisons : d'une part, le niveau de vocabulaire joue un rôle clé dans la compréhension de la langue orale ; d'autre part, il facilite l'entrée dans l'écrit (la mise en place du décodage des mots³³) ; enfin, c'est une des compétences qui différencie fortement les enfants selon leur milieu socio-économique d'origine à l'entrée à l'école².

Il faut faire comprendre aux élèves que les mots appartiennent à différentes catégories. Il est entre autres nécessaire de distinguer les *mots grammaticaux* ou *mot-outils* des mots dits pleins ou à *contenu*. Trois principaux critères permettent de les différencier. Deux sont d'ordre quantitatif : à la différence des mots *pleins*, les *mot-outils* sont (1) en nombre limité et (2) généralement courts. Le troisième critère est d'ordre fonctionnel : les *mot-outils* participent à l'organisation générale des énoncés. C'est le cas des *anaphores* comme les pronoms qui reprennent des noms (*Pierre => il*) et des *termes indexicaux* dont la référence est déterminée par des paramètres liés au contexte d'énonciation (*je-tu, moi-toi, hier-maintenant-demain*). C'est également le cas pour les conjonctions (*car, puisque...*) qui servent de lien logique.

Il faut aussi faire comprendre aux élèves que les noms communs appartiennent à une catégorie sémantique (le *chien* est un animal) et qu'ils peuvent avoir un seul, ou plusieurs, sens. Parmi ceux qui sont polysémiques, certains n'ont pas de relation sémantique : comme *avocat*, qui désigne un fruit ou un métier, celui de la personne qui défend un accusé (et qui, pour cela, *parle*, cf. le radical *voc-*, qui se retrouve dans *vocabulaire* et *voyelle*). D'autres entretiennent des relations sémantiques, comme le mot *pâte* (dans la *pâte* à tarte et les *pâtes* à la bolognaise).

Les relations sémantiques entre les noms peuvent être de différentes natures : relations d'équivalence (la synonymie : *auto* ou *automobile*, ou *voiture*) ou d'opposition (l'antonymie : *début* versus *fin*, *fini* versus *infini*). Elles peuvent aussi être fonctionnelles (le *marteau* sert à planter des clous) ou catégorielles et, dans ce cas, hiérarchique : hypéronymie (aller du particulier au général : du *chat* à l'animal) ou hyponymie (aller du général au plus particulier : du *chat* en général à *Pichou*, qui est mon chat). Le sens des mots peut, en outre, être littéral ou dérivé (le *bouchon* de la bouteille et celui qui bouche la circulation).

Il faut également distinguer les noms communs simples de ceux composés de plusieurs mots : deux noms (*bateau-mouche*), un nom plus un adjectif (*rouge gorge*) ou un verbe (*garde-fou*), une préposition entre deux noms (*pomme de terre*) ou deux verbes (*c'est-à-dire*). Ce qui est spécifique à la plupart des mots composés est que leur sens ne se réduit pas à celui de chacun des mots qui les composent : ainsi, le *garde-fou* est un parapet qui empêche les gens de tomber, et non un individu devant garder les fous.

Il est enfin nécessaire de différencier le vocabulaire actif du vocabulaire passif. La compréhension du vocabulaire est *réceptive* (ou passive) quand elle réfère à la capacité de comprendre le sens des mots entendus, et *productive* (ou active) quand elle réfère à la capacité de les produire. Une tâche souvent utilisée pour évaluer le niveau de vocabulaire passif est la désignation d'image. Dans ce type d'épreuve, certaines images représentent un mot proche du mot test (par exemple, *clou*) soit par sa prononciation (*clown*), soit par son sens (*marteau*), voire par son sens et sa forme visuelle (*vis*). L'image choisie par l'élève permet donc de cerner son niveau de vocabulaire et l'origine de ses difficultés. S'il montre l'image du *clown*, il a des problèmes phonologiques alors que s'il montre celle du *marteau* ses problèmes sont sémantiques et, s'il désigne la *vis*, ils peuvent être soit d'ordre visuel, soit d'ordre sémantique. La tâche de désignation a pour équivalent du côté production (vocabulaire actif) la dénomination d'image.

Au-delà du vocabulaire

Les activités scolaires doivent aussi porter sur la compréhension de structures syntaxiques plus ou moins complexes : phrases affirmatives, négatives, interrogatives; phrases actives et passives; phrases avec des relatives en *qui* et en *que*...ⁿ.

En outre, comme nous l'avons vu avec certains des exemples précédents, il faut attirer l'attention des élèves sur les marques qui relient les énoncés entre eux : anaphores (*Pierre, il, ce garçon...*; *Paris, cette grande ville, la capitale de la France*) et connecteurs : marques spatiales (*sur/sous, près/loin...*) et temporelles (*avant/après, hier/demain, pendant que...*), ou indiquant des liens d'addition (*et, et puis, de plus...*), de causalité (*car, parce que, puisque, en conséquence*) ou encore d'opposition (*mais, pourtant...*)^o. Dans ce domaine, il est important d'expliquer aux élèves les relations entre les terminologies utilisées dans différentes matières, en particulier en français et en maths (par exemple : *et* versus *plus*; *conséquence* versus *résultats*) et surtout celles qui peuvent être mal interprétées (*devant* versus *avant*; *droite* versus *gauche*...).

7. Quelles sont les principales différences entre écrit et oral ?

Les messages oraux sont associés à un contexte particulier et ils nécessitent un contact qui peut toutefois être à distance (cf. les messages téléphoniques), un message non-verbal (gestes) pouvant accompagner, ou se substituer à, un message verbal (cf. la langue des signes). En conséquence, certains éléments du langage oral ne peuvent être compris que dans le contexte de leur emploi : en particulier les termes dits *indexicaux*, qui désignent celui ou ceux qui parle(nt) et son/ses interlocuteur(s) (*je-tu, moi-toi, nous-vous...*) et qui renvoient au lieu (*ici, là...*) ainsi qu'au temps (*hier-maintenant-demain*) de l'énonciation. En conséquence, dans le message suivant écrit sur un mur à la suite d'une manifestation : *Rendez-vous ici, demain à la même heure*, seul *ici* reste compréhensible après ladite manifestation, pas *demain*, ni à *la même heure*.

Une autre spécificité de l'oral par rapport à l'écrit est que celui qui ne comprend pas peut demander à celui qui parle de clarifier son propos. À l'écrit, la seule solution est de relire ce qui précède ou de vérifier ce qui suit, ces mouvements en arrière et en avant n'étant pas possibles à l'oral.

ⁿ Voir ^{34.1, 34.3} pour des explications linguistiques, ³⁵ pour une synthèse d'études impliquant des enfants, ³⁶ pour une étude cross linguistique; voir aussi ³⁷⁻³⁸.

^o Voir ^{34.4, 39-40} pour des explications linguistiques; pour des études expérimentales avec des enfants ⁴¹⁻⁴²⁻⁴³ et pour des propositions d'exercices ⁴⁴.

D'autres différences entre écrit et oral concernent la syntaxe. Contrairement à une idée reçue, la structure syntaxique n'est pas toujours plus simple à l'oral : en témoigne la forte présence de propositions enchâssées (cf. *mon frère, son vélo, la sonnette, elle (ne) marche pas*^{34-1, 34-3}). Autre différence : l'interrogation, qui peut être marquée à l'oral uniquement par l'intonation, sans changement de l'ordre des mots (*tu me passes le sel ?*).

La dictée à l'adulte est un moyen pédagogique intéressant qui permet d'amener les élèves à comprendre progressivement certaines caractéristiques de l'écrit et à percevoir les règles auxquelles il obéit⁴⁵. Dans cette démarche, l'enseignant prend en charge le geste graphique et l'encodage, les élèves assumant la production orale du message (syntaxe, vocabulaire...).

8. Quel est l'impact du niveau de langage oral en fin de maternelle sur le futur niveau de lecture ?

Les difficultés de lecture que rencontrent les élèves issus d'un milieu peu favorisé ne relèvent pas, pour la majorité d'entre eux, d'un déficit langagier dans la mesure où ils peuvent soutenir une conversation quotidienne. Leur moindre maîtrise de l'oral provient d'un contact moins assidu avec le langage plus formel utilisé dans les textes scolaires^{2, 46}. C'est ce qui explique pourquoi leurs difficultés se manifestent surtout avec l'entrée dans l'écrit, et qu'elles s'accroissent avec cet apprentissage⁴⁷ : ce qui s'appelle « l'effet Mathieu » (les riches s'enrichissent ; les pauvres s'appauvrissent). Il faut donc très tôt repérer ces enfants afin de pouvoir leur apporter des aides spécifiques, d'où l'importance des évaluations nationales en début de CP³⁻⁴⁸.

L'apprentissage de la lecture peut également être négativement impacté par des troubles qui perturbent la reconnaissance des lettres ou la capacité à discriminer les phonèmes. Ainsi, les difficultés des dyslexiques du développement⁴⁹ proviennent de troubles soit phonologiques soit, mais plus rarement, visuels (incapacité de traiter des lettres en parallèle, inversion de lettres). Ces difficultés empêchent la mise en route du décodage ce qui, en retour, ne permet pas d'entrer dans le cercle vertueux de l'auto-apprentissage.

Dans d'autres cas, celui des élèves qui ont été repérés avant l'entrée en CP comme souffrant d'un trouble précoce, spécifique et sévère, du développement de leur langage oral, on relève l'effet inverse : avec l'entrée dans l'écrit, leurs problèmes de langage oral s'atténuent, car le support d'un langage visuel leur permet de compenser, au moins de façon temporaire, la sévérité du déficit de leur langue orale⁵⁰.