

Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL)



Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Canada
germain.claude@bell.net

Joan Netten

Memorial University of Newfoundland, Canada
joan.netten@sympatico.ca

Reçu le 25-05-2013 / Accepté le 5-09-2013

Résumé : Dans cet article, les auteurs examinent la conception largement répandue de la grammaire vue comme un concept unitaire et, à la lumière des recherches dans les neurosciences, suggèrent l'idée de deux grammaires à développer pour l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère : l'une qui est implicite et qui sous-tend la production orale, et l'autre qui est explicite et spécifique aux aspects écrits de la langue. En premier lieu, les auteurs exposent les fondements théoriques justifiant l'existence de deux grammaires distinctes et indépendantes, en se référant principalement aux recherches de Paradis (2004, 2009). À partir de ce fondement théorique, ils ont développé, dans leur approche neurolinguistique (ANL), les concepts de grammaire interne, pour la production orale, et de grammaire externe pour la langue écrite. Puis, ils examinent la distinction entre la langue orale et la langue écrite, et montrent l'importante influence de la grammaire interne (la langue orale) sur la production écrite. Ils concluent en expliquant pourquoi le fait de mettre l'accent, en salle de classe, sur la correction des erreurs à l'oral, ne peut que conduire à l'amélioration des productions écrites.

Mots-clés : influence de l'oral sur l'écrit, approche neurolinguistique, mémoire déclarative, mémoire procédurale, grammaire de l'oral

Gramática del oral y gramática del escrito en el enfoque neurolingüístico (ENL)

Resumen: En este artículo, los autores examinan el concepto ampliamente difundido de la gramática vista como un concepto único, y según las investigaciones de la neurociencia, proponen la idea de desarrollar dos gramáticas para la apropiación de una lengua segunda o lengua extranjera. La primera gramática es implícita y determina la producción oral. La segunda es explícita y es propia de los aspectos del lenguaje escrito. En primer lugar, los autores presentan los fundamentos teóricos, justificando la existencia de dos gramáticas distintas e independientes, siguiendo principalmente la línea de investigación de Paradis (2004, 2009). Partiendo de esta base teórica, los autores desarrollan en su enfoque neurolingüístico (ENL), los conceptos de gramática interna para la producción oral y gramática externa para la producción escrita. Además, examinan la distinción entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y muestran la influencia significativa de la gramática interna (lenguaje oral) en la producción escrita. Concluyen explicando por qué el hecho de centrarse en la corrección de errores en la producción oral en el aula trae consigo un perfeccionamiento en la producción escrita.

Palabras clave: influencia de la producción oral en la producción escrita, enfoque neurolingüístico, memoria declarativa, memoria procedural, gramática del oral

Oral grammar and writing grammar in the neurolinguistic approach (NLA)

Abstract: This article examines the widely held view of grammar as a unitary concept and, in the light of research in the neurosciences, proposes that there are actually two grammars that need to be developed in the appropriation of a second or foreign language: one that is implicit and governs oral production and another that is explicit and specific to the written aspects of language. First, the authors give the theoretical bases for the existence of two separate grammars, independent of each other, citing primarily the research of Paradis (2004, 2009). Based on the neurolinguistic approach (NLA) they developed the concepts of an internal grammar for oral production and an external one for aspects of writing. Secondly, they examine the distinction between the oral and written language, and demonstrate the important influence of internal grammar/oral language on written production. They conclude explaining why emphasis on accurate oral production in the classroom leads to more accurate written production.

Keywords: influence of oral on written language, neurolinguistic approach, declarative memory, procedural memory, oral grammar

Introduction

L'approche neurolinguistique (ANL) est un paradigme, c'est-à-dire une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçu par Claude Germain et Joan Netten, pour créer en salle de classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément, à l'oral et à l'écrit, dans une langue seconde ou étrangère (désormais : L2/LÉ). L'ANL se situe dans le cadre de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « neurodidactique des langues » (Huc et Vincent Smith, 2008), qui se situe elle-même dans le cadre plus général de la neuroéducation, entendue comme l'étude des mécanismes cérébraux appliqués à l'éducation. Ce sont les neurosciences cognitives, comme la neurolinguistique dans le cas particulier des langues, qui étudient ces mécanismes cérébraux. Les principaux fondements théoriques de l'ANL proviennent des données de recherches issues des neurosciences cognitives, notamment de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004), dont il sera question ci-dessous.

L'ANL a été implantée au Canada dès 1998, où elle est désignée, en milieu scolaire, comme le « français intensif » (FI) qui est maintenant implanté dans les dix provinces et les trois territoires canadiens. Au cours de l'année scolaire 2011-2012, on pouvait compter 385 classes en FI, ce qui représente près de 8 000 élèves. Depuis 1998, près de 46 000 élèves anglophones ou allophones de cinquième ou de sixième année (âgés de 10 ou 11 ans) ont fréquenté des classes de FI. Il est à remarquer que, depuis 2008, dans la province du Nouveau-Brunswick, le FI est le régime pédagogique obligatoire pour tous les élèves de la cinquième année qui n'ont pas déjà opté (en troisième année) pour le programme de l'immersion en français. Plus récemment, l'approche a été expérimentée

avec succès, également pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), dans une université chinoise, à Guangzhou, auprès de jeunes adultes (Ricordel, 2012) et, au printemps 2014, elle sera expérimentée dans un lycée chinois. L'ANL connaît d'autres applications dans différents milieux et pour d'autres langues (comme l'anglais intensif dans la province du Nouveau-Brunswick, le français, l'anglais et le cri à la Baie James) et suscite un très grand intérêt pour la survie de certaines langues autochtones du Canada, comme le déné, le cri, le micmac et le han. D'autres projets sont en train d'être mis en place, comme l'espagnol au niveau universitaire (à l'Université du Québec à Montréal) et le Français langue seconde (FL2) auprès d'adultes immigrants du Québec. Récemment, le Japon a manifesté un certain intérêt pour éventuellement expérimenter l'approche avec des étudiants du milieu universitaire ainsi qu'avec des apprenants adultes de FLE.

En Chine, les résultats obtenus jusqu'ici sont positifs (Gal-Bailly, 2011) et suscitent un intérêt manifeste et une grande curiosité de la part de plusieurs autres universités chinoises. Au Canada, en français écrit, les résultats sont également positifs (Germain, Netten et Séguin, 2004). En outre, en langue orale, les résultats ont même dépassé, dès les débuts de l'expérimentation, les attentes initiales (Germain, Netten et Movassat, 2004). Par la suite, les nombreux tests effectués auprès de centaines d'élèves (des entrevues individuelles orales, sous forme de conversation entre un évaluateur externe et l'élève évalué) ont montré que, grâce à la compression des autres matières scolaires pendant la moitié de l'année, au bout d'environ 300 heures intensives d'apprentissage (du début de septembre à la fin de janvier), environ 70% des élèves réussissent à communiquer en français avec une certaine aisance ou spontanéité¹. Ces résultats sont d'autant plus remarquables qu'habituellement, en *français de base* (des périodes de 30 à 45 minutes, tous les jours), au bout d'un nombre d'heures équivalent, réparties sur quatre ans, seulement 2% des élèves réussissent à communiquer. Il y a même plus : les tests en production orale (portant sur une interview individuelle) faits *en français de base* entre 2003 et 2008, dans 77 classes, auprès de 1 642 élèves, répartis dans quatre provinces/territoires canadiens, montrent que ces élèves sont tout à fait incapables de communiquer oralement avec une certaine spontanéité au bout de six, huit ou même neuf ans d'apprentissage du français (Netten et Germain, 2009). Ces résultats ne font d'ailleurs que corroborer ceux qui avaient déjà été obtenus une douzaine d'années plus tôt par d'autres chercheurs, auprès de 574 élèves, répartis dans 7 provinces : « *Les résultats ne variaient pas de façon significative en 8^e année, que le début de l'apprentissage de la langue soit en maternelle, en 1^{re}, en 3^e, en 4^e, en 6^e ou même en 8^e année* » (Lapkin, 2008 : 1)². Autrement dit, les résultats obtenus en FI sont nettement supérieurs à ceux obtenus en *français de base*, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Deux grammaires

L'une des originalités de l'ANL, qui contribue aux résultats prometteurs obtenus jusqu'ici, est précisément la distinction qui est faite entre une grammaire interne (pour l'oral) et une grammaire externe (pour l'écrit), qui trouve sa source dans la distinction, sur le plan neurolinguistique, entre deux genres de mémoire : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. C'est pourquoi il convient de nous référer maintenant à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004).

Mémoire déclarative et mémoire procédurale

L'une des principales distinctions à la base de la théorie de Paradis est celle entre le *savoir* métalinguistique (le vocabulaire, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes) et l'*habileté* à communiquer spontanément. Le savoir relève de la mémoire déclarative, qui est le domaine du *conscient*; quant à l'habileté, elle relève de la mémoire procédurale, qui est le domaine du *non conscient*. C'est que la mémoire déclarative et la mémoire procédurale reposent sur des mécanismes cérébraux tout à fait différents. Alors que la mémoire déclarative peut être constituée de données factuelles (se souvenir, par exemple, de ce que nous avons mangé ce matin, ou faire appel à des règles de grammaire ou à des mots de vocabulaire), la mémoire procédurale serait plutôt constituée de *patterns* ou de connexions entre les neurones créées grâce à l'utilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières (Paradis, 2004; Ellis, 2011). Autrement dit, tout *apprentissage* explicite, conscient, relève de la mémoire déclarative, alors que toute *acquisition* implicite, non consciente, relève de la mémoire procédurale (Paradis, 2004; 2009).

Or, les recherches sur les patients bilingues souffrant de la maladie d'Alzheimer, d'une part, et sur les patients bilingues souffrant d'aphasie, d'autre part, montrent qu'il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale (Paradis, 2004). C'est ainsi que chez les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer, le savoir est affecté mais les phrases (ou la morphosyntaxe) sont intactes : seule leur mémoire déclarative est affectée. À l'inverse, chez les aphasiques, les habiletés langagières sont affectées mais le savoir métalinguistique reste intact : seule leur mémoire procédurale est affectée. Par exemple, un patient souffrant d'un certain type d'aphasie ne pourra s'exprimer, avec de longues pauses et de nombreuses hésitations, qu'en recourant à des mots de vocabulaire afin de décrire son mal de jambes : *pas bon... mal... genoux... et... chevilles... maison... docteur... et... jambes... marcher... pas bon...*, etc. Suite à une thrombose cérébrale, c'est la mémoire procédurale de ce patient qui a été endommagée : comme la morphosyntaxe d'une langue relève de la mémoire procédurale, il lui est impossible de s'exprimer en recourant à la morphosyntaxe habituelle

de sa langue, c'est-à-dire à ses habiletés langagières non conscientes. Par contre, comme il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire procédurale et la mémoire déclarative, ce patient peut quand même réussir à s'exprimer, jusqu'à un certain point, en ne recourant qu'à sa mémoire déclarative, restée intacte : il ne peut faire appel qu'à son savoir conscient (Paradis, 2004, 2009).

De plus, précise Paradis, contrairement à une croyance très largement répandue en didactique des langues, un savoir métalinguistique (explicite, conscient) ne peut pas se transformer, par des exercices (oraux ou écrits), en habileté à communiquer (implicite, non consciente) : le conscient ne peut pas se transformer en non conscient (Krashen, 1981)³. Grâce à des distinctions de cette nature, la théorie de Paradis est la seule qui, à notre connaissance, peut rendre compte du fait qu'on peut parler une langue sans en connaître les règles, comme c'est le cas de l'enfant qui parle sa langue maternelle ou de l'adulte illettré, ou connaître les règles d'une langue, c'est-à-dire avoir du succès aux examens, sans pouvoir la parler.

Grammaire interne (pour l'oral) et grammaire externe (pour l'écrit)

C'est pourquoi, dans l'ANL, nous faisons une très nette distinction entre la compétence implicite (l'habileté à communiquer) et le savoir explicite ou métalinguistique sur la langue, c'est-à-dire entre ce que nous désignons comme la *grammaire interne* (ou mentale) et la *grammaire externe*. La grammaire interne est constituée de régularités statistiques créées grâce à l'utilisation et à la réutilisation fréquente des mêmes structures langagières dans différents contextes : elle est implicite, non consciente. Par contre, la grammaire externe, bien connue des enseignants de langue, réfère aux règles de grammaire ou aux tableaux grammaticaux des manuels, aux traités de grammaire, etc. Elle est donc plutôt constituée de règles : elle est explicite, consciente. La première relève de la mémoire procédurale alors que la seconde relève de la mémoire déclarative, sans connexion directe entre les deux. Ainsi, contrairement à ce qu'affirmaient Besse et Porquier dans leur ouvrage classique sur la grammaire en didactique des langues (Besse et Porquier, 1991 : 16), les grammaires externes ne peuvent pas être une tentative de reproduction, par les linguistes, de ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire de leur grammaire intériorisée ou compétence grammaticale. L'une est faite de règles explicites, conscientes, alors que l'autre est constituée d'un réseau de connexions neuronales fréquentes, implicites, non conscientes. Et, comme on l'a vu, le savoir (conscient) ne peut se transformer en habileté (non consciente). Si tel était le cas, les aphasiques présenteraient les mêmes symptômes que les personnes souffrant de la maladie d'Alzheimer, et vice-versa, ce qui n'est pas le cas. Les grammaires externes ne peuvent être que des tentatives de description d'une langue ou de son fonctionnement

en tant que langue, et non de la compétence linguistique implicite qu'ont les sujets parlants de cette langue.

À ce point, il importe de rappeler que le mot *grammaire* vient du latin *grammatica* (l'art de tracer les lettres) et que les grammaires ont d'abord été « inventées », en quelque sorte, pour faire apprendre à écrire une langue qui était déjà parlée. C'est ce que nous rappelle d'ailleurs le sous-titre de *l'Histoire de la grammaire scolaire* de Chervel (1977) : ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. C'est ainsi que, dans l'ANL, nous considérons que les élèves doivent s'approprier deux grammaires différentes : une grammaire externe pour l'écrit ou le savoir explicite sur la langue, et une grammaire interne ou mentale pour la compétence implicite ou habileté à communiquer. Ainsi, compte tenu de ce qui précède, selon l'ANL, dans l'apprentissage d'une L2/LÉ, on ne saurait parler d'apprentissage ou d'enseignement de *la* grammaire. Il faut plutôt parler de l'apprentissage ou de l'enseignement de *deux* grammaires : une grammaire interne ou mentale pour l'oral et une grammaire externe pour l'écrit, chacune étant soutenue par des mémoires distinctes. Mais, pour pouvoir parler avec spontanéité, la grammaire interne est essentielle; quant à la grammaire externe, elle sert à écrire correctement.

Par quoi commencer : la grammaire de l'oral ou la grammaire de l'écrit ?

La distinction entre deux grammaires ayant été établie, il convient alors de se demander s'il faut commencer par la grammaire de l'oral (interne) ou par la grammaire de l'écrit (externe). Afin de pouvoir répondre à cette question, dans l'ANL, nous recourons à une perspective du développement de la littératie. Par *littératie*, tant en langue première qu'en L2/LÉ (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), nous entendons « *la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est-à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc, pour interagir avec les gens et, en définitive, pour donner un sens au monde. Et à un niveau plus avancé : pour développer la pensée critique* » (Germain et Netten, 2012 : 17). Ainsi définie, la littératie n'est donc pas un savoir mais une habileté, puisqu'il est question d'*utilisation* de la langue : elle relève donc de la mémoire procédurale. En outre, parce qu'il s'agit ici de l'apprentissage d'une L2/LÉ, il a fallu développer une pédagogie de la littératie qui est *spécifique* à la L2/LÉ (différente, donc, de la pédagogie de la littératie en L1).

Dans cette perspective, l'oral doit précéder la lecture, et la lecture doit précéder l'écriture (Germain et Netten, 2005). C'est pourquoi il faut d'abord enseigner la langue orale, de manière à faire construire par les élèves leur grammaire interne. C'est que pour lire correctement, il faut que l'élève puisse faire des liens entre les mots du texte lu, afin de créer un sens. Or, si ces liens ne sont pas d'abord faits oralement, l'élève

aura tendance à lire mot à mot sans pouvoir dégager le sens général de la phrase (par exemple, il lira de manière hachurée : *C'est - difficile - de - choisir - un - manteau*). Une autre raison est que, pour lire correctement, il faut être capable de faire le lien correct entre un son et ses graphies. Par exemple, si un élève anglophone voit d'abord à l'écrit une phrase comme *C'est l'heure du dîner*, il aura tendance à la lire comme *Cette l'heure du dinner* (en recourant au rapport son - graphie de sa langue maternelle); ou encore, s'il voit à l'écrit le mot *blanc* avant d'apprendre qu'en français il y a des lettres qui ne se prononcent pas, il aura tendance à le lire comme *blank*. Et si la lecture doit précéder l'écriture, c'est qu'il est essentiel d'observer d'abord comment la langue est écrite avant de l'écrire. Si l'oral précède la lecture et si la lecture précède l'écriture, il s'ensuit que, de manière générale, l'oral doit précéder l'écrit. C'est donc dans cette perspective globale de la littératie qu'il nous est maintenant possible d'aborder, spécifiquement, la question de la nette distinction que nous faisons, dans l'ANL, entre l'oral et l'écrit.

L'oral et l'écrit

Comme on l'a vu, tout ce qui est oral relève de la grammaire interne et, partant, est implicite. Tout ce qui est écrit relève de la grammaire externe et, partant, est explicite. C'est pourquoi il faut faire une nette distinction entre l'oral et l'écrit, contrairement à ce que l'on trouve dans la plupart des manuels de FL2/FLÉ sur le marché dans lesquels on propose quantité d'exercices écrits (blancs à remplir, questions à choix multiple, etc.) pour faire apprendre à parler.

Distinction entre l'oral et l'écrit

Pourtant, comme on sait, la langue orale a des caractéristiques qui la distinguent nettement de la langue écrite : tel est le cas, par exemple, de la prosodie, notamment l'intonation, de l'accent (oral), du débit, des liaisons, de l'élosion, des pauses, etc. La langue écrite, de son côté, a aussi ses propres caractéristiques qui la distinguent nettement de la langue orale : tel est le cas, par exemple, de tout ce qui ne s'entend pas, de l'accord du verbe avec le sujet, de l'épellation, des accents (aigus, graves, etc.), de la ponctuation, des paragraphes, etc. Il ne s'agit nullement ici de donner une liste exhaustive des caractéristiques de l'oral par rapport aux caractéristiques de l'écrit. Il n'est question que de quelques cas, parmi d'autres, qui permettent de montrer, d'une part, la spécificité de l'oral et, d'autre part, la spécificité de l'écrit. Pour mieux marquer cette distinction, certains recourent même aux expressions « code oral » et « code écrit » (Kucharczyk, 2012).

Sur le plan morphosyntaxique, il est vrai, également, que certaines tournures syntaxiques du langage parlé diffèrent de celles de l'écrit, comme l'omission du *ne* de la négation, l'utilisation fréquente du pronom *on* en remplacement du *nous*, etc. (Blanche-Benveniste, 2000, cité par Kucharczyk, 2012 : 2). Toutefois, pour notre propos, ce qu'il importe surtout de bien mettre en valeur est le fait que, notamment dans le cas de l'apprentissage de la langue au niveau débutant ou faux débutant, les structures de la langue sont *communes* ou *identiques* à l'oral et à l'écrit. Prenons, par exemple, un énoncé comme *Hier soir, j'ai regardé la télévision*. Oralement, cet énoncé a ses spécificités sur le plan de la prosodie et de la prononciation : il est produit avec un certain débit, un certain accent, avec ou sans pause, etc. À l'écrit, il possède également ses propres caractéristiques, tout à fait distinctes de l'oral : majuscule en début de phrase, point à la fin, virgule, apostrophe, accents aigus sur le *e*, accord du verbe, etc. Mais, la structure syntaxique est la même.

Influence de l'oral sur l'écrit

En dépit de chacune de ces particularités, il reste que la langue orale exerce une grande influence sur la langue écrite. C'est ainsi que, dans notre perspective du développement de la littératie, l'oral doit précéder l'écriture parce que, pour écrire une phrase, il faut d'abord pouvoir la *dire* dans sa tête. C'est que, quand l'élève écrit, ce qui lui vient d'abord spontanément en tête est sa compétence implicite. Et c'est cette structure langagière spontanée, déjà automatisée, en quelque sorte, qu'il va écrire (ou mieux : transcrire).

Une fois sa grammaire interne développée, l'élève peut alors se concentrer sur la grammaire externe, c'est-à-dire sur les règles qui vont lui permettre d'écrire correctement ce qu'il peut d'abord dire. Par exemple, pour en revenir à l'exemple rapporté ci-dessus, avant d'écrire sa phrase, l'élève doit d'abord la dire dans sa tête : *Hier soir, j'ai regardé la télévision*. Dans le cas particulier de l'élève anglophone qui apprend le français, par exemple, il faut qu'il puisse d'abord produire correctement, à l'oral, avec une certaine aisance, l'énoncé en question en utilisant l'article *la* devant le nom (ce qui n'est pas le cas dans sa langue maternelle : *Last night, I watched TV*). Également, si on lui demande d'écrire un paragraphe dans lequel il est question de son âge, il va de soi qu'il écrira *Je suis onze* (sur le calque de l'anglais : *I am eleven*) si, oralement, il en est encore au stade où il dit spontanément : *Je suis onze*. Autrement dit, afin de pouvoir écrire correctement son âge, cet élève doit d'abord pouvoir dire avec spontanéité : *J'ai onze ans*, en réponse (orale) à la question : *Quel âge as-tu?* Le même phénomène se manifeste dans un cas comme *J'ai fini* : afin qu'un élève anglophone puisse écrire correctement *J'ai fini* (plutôt que *Je suis fini*, sur le calque de l'anglais), il faut qu'il

soit d'abord en mesure de dire spontanément, dans sa tête : *J'ai fini*. C'est pourquoi il est primordial de toujours développer en premier lieu la grammaire interne de l'élève.

Comme on aura pu le constater, dans un texte écrit (spontanément) par un élève, il y a de nombreuses erreurs qui, de fait, ne relèvent pas de l'écrit, mais bien de l'oral. Pour nous en convaincre, qu'il suffise d'examiner quelques textes écrits dans le cadre de l'apprentissage du FL2/FLÉ. Prenons, par exemple, l'extrait suivant d'un corpus tiré de la copie d'un élève de 6^e année en FI (au bout de cinq mois d'apprentissage du français) :

Un jour en automne je passé le fin semaine à ma grands-parents. Je me lèves tôt et je aller sur un promenade.

Sur mon promenade c'Est il fait beau et je découvre une maison abandonnée! Je marche en haut à la maison et j'ouvre la porte...

Je marche dans la maison et je regarde pour les personnes. Mais, je ne pas trouve les personnes dans la maison. Je regarde dans tout la maison et je trouve un grand corridor secret!

Dans le corridor secret est beaucoup de statue et une porte. Je marche à la porte et j'ouvre la porte...

Si on examine quelques exemples particuliers de cet extrait, comme *c'est il fait beau...*, *je regarde pour les personnes...*, *je ne pas trouve...*, *dans le corridor secret est beaucoup de...*, *je marche à la porte...*, etc., on se rend compte qu'il s'agit d'erreurs morphosyntaxiques qui proviennent d'une utilisation erronée de ces cas à l'oral : comment l'élève pourrait-il écrire *Je ne trouve pas...* si, au moment où il utilise spontanément la langue orale, il dit : *je na pas trouve?* Et ainsi de suite pour chacun de ces autres cas. Il en va de même de cas grammaticaux comme le genre (*le fin semaine...*, *ma grands-parents...*, *un promenade...*, *mon promenade...*) ou l'emploi de certaines prépositions (*je passé le fin semaine à...*, *je aller sur un promenade...*, *sur mon promenade...*, *je regarde pour...*, *je marche à la porte...*). Par contre, on trouve très peu d'erreurs spécifiques à la langue écrite : *je me lèves tôt...*, *dans tout la maison...*, *beaucoup de statue....* Dans l'ensemble de cette composition, on compte 16% d'erreurs spécifiques à la langue écrite, mais 86% proviennent d'une influence de l'oral. Et l'examen minutieux de nombreuses autres copies d'élèves de ce niveau montre qu'il ne s'agit pas d'une exception : dans la très grande majorité des copies d'élèves de cet âge (dix ou onze ans), débutant en FL2, la très grande majorité des erreurs trouvent leur source dans les formes erronées correspondantes à l'oral.

Dans le cas de l'apprentissage du français par des adultes, un exemple intéressant est celui qui est tiré textuellement d'un corpus de *Bon Patron* (outil de rédaction du

français, disponible en ligne) :

Le nom de mon mère est Linda et elle est 40 ans. Elle était née au Chine, et a imigrée ici au Edmonton, en 1959, où elle a rencontré mon père. J'ai un sœur et deux frère. Pendant cinq ans, on a resté dans une petit maison au centre ville. Il y a cinq ans, mes parents ont décidé de déménagé et ils ont nous dit qu'on va changer de maison. J'étais peur parce que je voulais pas perdre mes amis. C'était difficile au début. Un jour, mon père m'a dit : « il faut que tu fais plus d'effort pour rencontrer des amis, essaye de faire parti d'un club à l'école »...

Si on examine les erreurs que renferme cet extrait, on se rend vite compte que la majorité des formes erronées proviennent d'erreurs qui, de fait, sont d'abord produites à l'oral. Par exemple, comment un élève pourrait-il écrire *ma mère* si, à l'oral, il est encore au stade où il dit spontanément *mon mère*? Le même raisonnement peut s'appliquer à des cas comme *Elle est 40 ans...*, *elle était née...*, *au Edmonton...*, *un sœur...*, *ils ont nous dit...*, etc. Toutes les erreurs de cette nature, que l'on trouve pourtant dans un texte écrit, relèvent, de fait, d'une utilisation erronée de la langue orale. Dans cet extrait, il y a à peine 40% des erreurs qui sont spécifiques à la langue écrite, comme *imigrée*, *frère* (sans s), *centre ville*, *déménagé*, *difficile*, *plus d'effort*, *faire parti*.

Dans d'autres corpus écrits, tirés cette fois de rédactions (non corrigées par l'enseignant, à notre demande) d'apprenants hispanophones de FLE, on relève le même phénomène. Pour s'en convaincre, qu'il suffise d'observer un extrait de la copie d'une étudiante d'une École Supérieure de Commerce et Administration, à Mexico :

Je m'appelle N... J'ai 21 ans, et suis etudiante Relation Internationale, J'adore le dance et mange confiture. J'aime regarde le films à mon maison avec tout mon famille. Aussi, parle avec amies, sortir avec petit amie. Je ne fume pas et je deteste les chiens...

Dans cet extrait, le nombre d'erreurs propres à l'écrit est plus ou moins équivalent au nombre d'erreurs propres à l'oral. Parmi les erreurs spécifiques à la langue écrite, on remarque la ponctuation (majuscule, point et virgule), les accents (*etudiante*, *deteste*), l'accord du nom (*Relation Internationale*; *le films*) ou du verbe (*mange confiture* - au lieu de *manger*; *parle* au lieu de *parler*), etc. Parmi les erreurs qui trouvent leur source dans la langue orale, on remarque différents cas, comme l'omission de la préposition (*suis etudiante Relation Internationale...*) et de l'adjectif possessif (*avec amies...*, *avec petit amie...*), confusion dans le genre du nom (*à mon maison...*, *mon famille...*), et ainsi de suite. Là encore, il ressort de l'examen de ce corpus que bon nombre d'erreurs produites dans un texte écrit n'ont rien de spécifique à la langue écrite mais proviennent d'erreurs qui trouvent leur source d'abord sur le plan de la langue orale spontanée.

Ce qui ne signifie pas que l'enseignement de la grammaire de l'écrit soit négligé pour autant. Bien au contraire. Il faut convenir que, pour écrire correctement en français, il est essentiel d'apprendre certaines règles. Tel est le cas, par exemple, de la règle du pluriel des adjectifs (*Elle porte des souliers noirs*), de l'accord du nom en nombre (*Les enfants courent vite*), de l'accord du verbe avec le sujet (*Ils parlent*), et ainsi de suite. C'est qu'il s'agit, dans chacun des cas de ce genre, de règles grammaticales qui sont propres à la langue écrite. Par contre, il n'est pas utile de faire apprendre les règles de la place de l'adjectif épithète en français (*C'est une belle grosse voiture américaine*) car il s'agit d'un phénomène qui relève de la compétence implicite non consciente qui doit être acquise en utilisant la langue. Il se pourrait même que l'apprentissage de règles, comme celle de la place de l'adjectif épithète en français, nuise à l'acquisition de la langue, dans la mesure où un recours à la mémoire déclarative, en pareil cas, ne pourrait qu'empêcher un emploi spontané de la langue. La place de l'adjectif épithète en français relève nettement de la compétence implicite, non consciente et, partant, de la grammaire orale (mentale) et non de la grammaire écrite (externe). Et il en va de même d'autres phénomènes langagiers de nature semblable comme, par exemple, la place de l'adverbe en français ou même l'emploi de certaines prépositions devant les noms de lieux. À cet égard, il est à remarquer que la plupart des manuels d'enseignement du FL2/FLÉ, ainsi que les grammaires disponibles sur le marché, ne font pas ce genre de distinction, de sorte que l'élève est souvent amené à *apprendre* des règles qu'il aurait plutôt intérêt à *acquérir*, en salle de classe, par l'utilisation même de la langue dans diverses situations de communication.

La correction des erreurs

Il est donc important de souligner l'importance de corriger les erreurs à l'oral puisque c'est ce qui, en fin de compte, « remplace » en quelque sorte l'apprentissage de la grammaire pour tout ce qui a trait au développement de la compétence implicite de la langue. C'est que les erreurs qui proviennent de l'oral sont des erreurs sur le plan de la compétence linguistique implicite, ou de la grammaire interne. Inversement, les erreurs spécifiques à l'écrit relèvent de la mémoire déclarative. Or, dans la mesure où la morphosyntaxe de la plupart des énoncés (du moins, avec des apprenants débutants ou faux débutants) est la même à l'oral et à l'écrit, il importe de corriger les erreurs à la source, en quelque sorte, c'est-à-dire au moment où elles se produisent à l'oral. On peut certes, à force d'exercices écrits (décontextualisés la plupart du temps), arriver à faire éviter certaines erreurs à la longue. Mais, il s'agit d'un long détour. Compte tenu des quelques principes de l'ANL énoncés ci-dessus, nous estimons qu'il serait de beaucoup préférable de prendre une route plus directe. Pour cela, face aux erreurs les plus communes d'un texte écrit, il convient, dans un premier temps, de bien distinguer

celles qui relèvent effectivement de la grammaire externe (le non-respect des règles spécifiques à la langue écrite) de celles qui relèvent plutôt de la grammaire interne des apprenants. Pour les erreurs qui relèvent spécifiquement de la non application des règles de l'écrit, l'enseignant de langue peut continuer à procéder comme cela se fait habituellement en pareil cas, soit en soulignant les erreurs, soit en les faisant découvrir par les élèves, soit en leur faisant formuler la règle, soit en recourant à d'autres moyens qui, dans la pratique, ont paru efficaces jusque-là.

Par contre, pour les erreurs qui relèvent spécifiquement de la langue orale, c'est-à-dire de la grammaire interne, il ne serait pas utile de procéder de la même façon puisqu'il s'agit d'erreurs qui font appel à des mécanismes cérébraux tout à fait différents. Dans les circonstances, il serait préférable que l'enseignant de langue note les erreurs de cette nature qui paraissent communes à l'ensemble des élèves de la classe, de manière à pouvoir intervenir *oralement* sur ces cas, par la suite. L'une des façons serait de se mettre à écouter très attentivement les productions orales des élèves afin de corriger les erreurs produites, à la condition de s'assurer de faire produire par les élèves la phrase correcte. Par exemple, si un élève disait *Je suis fini* (structure langagière erronée qui, bien entendu, se retrouverait certainement sous cette forme dans un texte écrit) au lieu de *J'ai fini*, il faudrait qu'au moment où l'élève produit oralement cet énoncé, que ce dernier soit corrigé et que l'élève puisse effectivement produire, à haute voix, la forme correcte *J'ai fini*. Tant que l'élève n'arrivera pas à produire spontanément à l'oral, dans différents contextes, la forme correcte *J'ai fini*, il recourra spontanément, à l'écrit, à la forme erronée : *Je suis fini*. On pourrait certes multiplier les exemples mais l'essentiel est de bien saisir l'idée que le développement de la grammaire interne ou mentale de l'élève doit précéder le développement de sa grammaire externe. On comprend, dès lors, que si cette grammaire interne est incorrecte, la langue écrite sera nécessairement incorrecte dans la mesure où, comme on l'a vu, on écrit ce que l'on dit spontanément dans notre tête. Cela permet d'expliquer pourquoi, dans de nombreux cas d'erreurs relevés dans un texte écrit, les mêmes genres d'erreurs reviennent constamment, en dépit des exercices écrits suggérés pour empêcher ces erreurs de se produire. C'est pourquoi il est peu efficace de s'entêter à corriger des erreurs à l'écrit qui, de fait, proviennent de l'oral : c'est d'abord à ce niveau qu'il faut intervenir.

En procédant ainsi, l'attitude de l'enseignant de langue vis-à-vis de l'erreur sera certainement modifiée. Au lieu de culpabiliser l'élève parce qu'il reproduit souvent les mêmes erreurs à l'écrit, en dépit des nombreux exercices proposés, l'enseignant de langue sera en quelque sorte plus indulgent et notera, plutôt, les formes erronées les plus fréquentes, de manière à les faire corriger lorsqu'elles se produiront oralement. Également, au lieu de se culpabiliser, comme cela risque parfois d'être le

cas, l'enseignant de langue comprendra qu'il n'a pas à proposer à ses élèves de faire encore plus d'exercices écrits sous prétexte d'améliorer leurs productions écrites. Il aurait plutôt intérêt à se concentrer sur la correction des erreurs à l'oral, susceptibles d'améliorer grandement les productions écrites de ses élèves.

Conclusion

Jusqu'ici, l'implantation de l'ANL dans différents milieux scolaires a donné des résultats prometteurs. Cela provient en très grande partie de la distinction qui est faite entre deux grammaires : une grammaire interne et une grammaire externe. La grammaire interne (ou mentale), en tant que compétence implicite ou habileté non consciente, est considérée comme le propre de la langue orale. À l'inverse, la grammaire externe, en tant que savoir métalinguistique conscient, est considérée comme le propre de la langue écrite. Cette distinction provient elle-même de la distinction qui est faite dans la théorie neurolinguistique de Paradis (2004; 2009) entre la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. Comme ces deux grammaires reposent sur des mécanismes cérébraux tout à fait distincts, il faut les enseigner différemment, compte tenu du fait qu'il n'y a pas de connexion directe entre les deux. Pareille distinction est importante car la grammaire interne influence l'écrit puisque, notamment au niveau débutant et faux débutant en L2/LÉ, l'élève ne peut écrire que ce qui lui vient spontanément en tête, c'est-à-dire les structures langagières qui ont déjà été automatisées à l'oral. Et si cette grammaire interne est incorrecte, les structures grammaticales de l'écrit seront également incorrectes (en plus des erreurs éventuelles qui sont spécifiques à la langue écrite). D'où l'importance de corriger d'abord les erreurs à l'oral, de manière à améliorer en très grande partie la performance des élèves en écriture. C'est, en tout cas, ce qui découle de notre conception de deux grammaires dans l'ANL : une grammaire interne (pour l'oral) et une grammaire externe (pour l'écrit).

Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CRÉDIF/Hatier.
- Blanche-Benveniste, C. 2000. Le français parlé : un regard sur sa syntaxe. In : *Histoire de la langue française 1945-2000*. Paris : CNRS.
- Bon Patron.com*. *Grammar and spelling checker*. <http://bonpatron.com/en/> (Consulté le 25 mai 2013).
- Chervel, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Ellis, N. 2011. *Language acquisition just Zipf's right along* (Conférence). Université du Québec à Montréal.
- Gal-Bailly, T. 2011. *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Étude comparative entre la méthode traditionnelle*

chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental. Thèse de Master 2 professionnel, Université de Rouen.

Germain, C., Netten, J. 2005. « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2 ». *Babylonia*, n° 2, pp. 7-10. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf (Consulté le 25 mai 2013).

Germain, C., Netten, J. 2011. « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement ». *Synergies Chine*, n° 6, pp. 25-36. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/germain.pdf> (Consulté le 25 mai 2013).

Germain, C., Netten, J., Movassat, P. 2004. « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, n° 3, pp. 333-353.

Germain, C., Netten, J., Séguin, S. 2004. « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, n° 3, pp. 309-332.

Huc, P., Vincent Smith, B. 2008. « Naissance de la neurodidactique ». *Le Français dans le Monde*, n° 357, pp. 30-31.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.

Kucharczyk, R. 2012. « Construire un discours oral, oui ... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères ». *Synergies Canada*, n° 5, pp. 1-13. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1455> (Consulté le 25 mai 2013).

Lapkin, S. 2008. *Imagining core French in the 21st century*. Communication présentée à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme. Ottawa.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004. *La littératie au service de l'apprentissage*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario. <http://edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacy.pdf> (Consulté le 25 mai 2013).

Netten, J., Germain, C. 2007. Learning to communicate effectively through intensive instruction in French. In: *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.

Netten, J., Germain, C. 2009. « The Future of Intensive French in Canada ». *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, n° 5, pp. 757-786.

Netten, J., Germain, C. 2012. « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach ». *Neuroéducation*, n° 1, pp. 85-114. <http://neuroeducationquebec.org/revue>. (Consulté le 25 mai 2013).

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Ricordel, I. 2012. « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue ». *Le français à l'université*, n° 1, pp. 1-14. <http://bulletin.auf.org/index.php?id=1041> (Consulté le 25 mai 2013).

Notes

¹ L'échelle et les critères d'évaluation utilisés sont ceux de la province canadienne du Nouveau-Brunswick (*Oral Proficiency Interview*), développés par le ministère de l'Éducation de cette province avec l'aide des chercheurs de l'American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL). L'échelle va des niveaux 11 à 20 : Le premier niveau (*Novice*) se subdivise en *Novice Low* (11), *Novice Mid* (12) et *Novice High* (13). Le deuxième niveau (*Basic*) se subdivise en *Basic Low* (14), *Basic Mid* (15) et *Basic High* (16), et ainsi de suite avec les autres niveaux, plus avancés. Lorsqu'un élève est noté 14 (*Basic Low*), on considère qu'il a la capacité de communiquer avec une certaine aisance et une certaine spontanéité sur des sujets familiers. En effet, pour ce niveau, le

descripteur se présente ainsi : *Dans les secteurs de besoins immédiats ou sur des sujets familiers, l'élève peut poser des questions simples et répondre à des questions simples...* Les critères sont les suivants : dans l'ensemble, la structure des phrases (simples) respecte l'ordre Sujet + Verbe + Complément, avec l'utilisation de pronoms (*je, il, elle*), le temps des verbes peut se limiter à l'infinitif et/ou au présent, l'élève doit démontrer un début de spontanéité (c'est-à-dire qu'il peut parler de façon naturelle) lorsqu'il s'agit de sujets familiers, liés à son vécu et il peut poser des questions simples. Pour atteindre ce niveau, le premier critère (la structure de la phrase) est essentiel : il doit apparaître dans la plupart des cas.

² *The scores did not vary significantly at grade 8, whether the starting grade was Kindergarten, grade 1, 3, 4, 6 or even grade 8.*

³ Il convient ici de préciser en quoi l'ANL se rapproche mais, surtout, en quoi elle se distingue de la théorie de l'acquisition des langues de Krashen. Le seul rapprochement possible avec Krashen est la distinction entre *acquisition*, domaine du non conscient, et *apprentissage* (scolaire), domaine du conscient, tout en précisant qu'il n'y a pas de relation directe entre les deux. Pour Krashen, la condition *nécessaire et suffisante* pour faire acquérir une L2/LÉ est d'exposer l'apprenant à un maximum d'input langagier, dans le cadre d'énoncés compréhensibles riches et variés (*comprehensible input*) qui se situent à un niveau supérieur à son niveau actuel (*input + 1*). C'est ce qui fait que, selon Krashen, l'output, c'est-à-dire la production d'énoncés par l'apprenant, n'est absolument pas nécessaire. Il est nécessaire *et suffisant*, selon lui, d'être largement exposé à la langue afin de l'acquérir. Dans l'ANL, d'une part, l'input n'est pas du tout 'riche' et varié dans le sens où l'entend Krashen car il s'agit de ne proposer à l'apprenant qu'une ou deux phrases-modèles, en évitant même de dévier de la forme présentée; d'autre part, c'est l'output qui est considéré comme essentiel pour faire acquérir la langue. Autrement dit, l'input (très « réduit » et non « riche ») est une condition *nécessaire* mais *non suffisante* : l'output est *essentiel*. Pourquoi? Parce qu'il s'agit de faire acquérir une *habileté* et qu'une habileté ne peut être acquise que par l'*utilisation* et la *réutilisation* des énoncés modèles adaptés à chacun (il ne s'agit donc pas de *behaviorisme*). Une autre remarque en rapport avec la théorie de Krashen : comme sa perspective est plutôt « naturelle », la tendance est de ne pas corriger les erreurs. Dans l'ANL, il est important de corriger les erreurs afin que la grammaire interne (non consciente) de l'apprenant soit la plus conforme possible au fonctionnement de la langue apprise.