

L'enseignement/apprentissage des prépositions dans le cadre d'une grammaire contextualisée.

Auteur de l'article : Hiam DAOU, Université Libanaise, Faculté de pédagogie, section 1.

Résumé : Cette étude empirique propose d'apporter un éclairage sur un ensemble de procédures adoptées pour l'enseignement/apprentissage des prépositions et ce à partir des erreurs de leur emploi dans un contexte déterminé. Elle opère des contextualisations et essaye, par la suite, de les analyser dans l'optique d'élargir une problématique de l'appropriation des faits grammaticaux. Elle présente les principes des procédures employées et leur expérimentation, puis tente d'examiner dans quelle mesure ces procédures s'adaptent aux représentations et à la culture métalinguistique des apprenants. L'article évalue ces procédures et essaye de mesurer leur impact sur la construction d'un discours grammatical métalinguistique / métalangagier où le sens et l'emploi erronés, sont négociés à la lumière d'une étude comparative pour aboutir à une conceptualisation correcte du fait grammatical.

Mots-clés : grammaire contextualisée, réflexion métalinguistique, étude contrastive, interlangue, plurilinguisme.

Introduction

Ouvrir l'enseignement des langues secondes (L2), à des considérations contextuelles constitue aujourd'hui un courant qui s'impose en didactique. Le contexte, élément constitutif de tout apprentissage est pris dans ses acceptions les plus larges englobant, entre autres, la langue maternelle des apprenants (LM), leurs représentations et leur réflexivité. Corrélativement, réfléchir sur un dispositif d'enseignement/apprentissage qui prend la LM comme critère méthodologique suscite des réflexions qui essaient de débloquer, en particulier, l'approche de la didactique de la grammaire qui n'a pas suffisamment évolué et est restée dans la plupart des fois normative et fonctionnelle, alignée sur celle de son enseignement pour les natifs. Beacco voit que les apports des recherches sur l'interlangue et l'analyse des erreurs « *ont désormais droits de cité en didactique* » (Beacco, 2010, p. 222). Notre recherche s'inscrit dans cette lignée et essaye, en se référant à un cadre théorique relatif à l'interlangue et à ce qu'on appelle la grammaire contextuelle, d'élaborer certaines procédures d'enseignement/apprentissage des prépositions et ce à partir des erreurs commises par des apprenants libanais. Il s'agit d'une recherche empirique qui articule la didactique et la linguistique et qui opère des contextualisations qu'elle essayera, par la suite d'analyser dans l'optique d'élargir une problématique de l'appropriation des faits grammaticaux.

Nous nous posons les questions suivantes : dans quelle mesure les procédures que nous proposons dans cette recherche s'adaptent-elles aux représentations et à la culture métalinguistique des apprenants et à « notre » contexte d'enseignement, celui de la faculté de pédagogie de l'université libanaise ? Comment faire pour les adapter ? Dans quelle perspective la méthodologie proposée pourrait-elle être constitutive d'un discours grammatical interactif où le sens et emploi erronés, sont négociés pour aboutir à une conceptualisation correcte du fait grammatical ?

Pour nous, ce dispositif éclectique pourrait, dans une certaine mesure, répondre aux besoins. Il est basé sur :

- L'analyse contrastive à partir des erreurs commises
- Le traitement bidirectionnel sémantique et formel (Beacco, Castellotti)
- La réflexivité et la verbalisation des représentations des apprenants.

Première partie : le cadre théorique

1. Le contexte

Le contexte est une notion difficile à cerner, elle englobe des éléments divers, entre autres, géographiques, sociaux et linguistiques. C'est pourquoi toute compréhension et toute interprétation de la réalité se construit à travers et par le contexte, le langage ne fait pas exception à cette règle.

Qu'il soit défini comme un ensemble de « *déterminations extralinguistiques des situations de communication* » (Cuq, 2003, p. 54), intralinguistiques (Derrida, 1973) ou considéré dans son acception référentielle (Jakobson, 1973), le contexte reste déterminant dans l'appropriation d'une langue.

Dans la didactique d'une langue, le contexte renvoie, en premier lieu, au cadre socio-institutionnel et à l'univers de contenu des leçons et des méthodes (Porquier et Py, 2013, P.50). De même, il se réfère aux situations d'enseignement/apprentissage ainsi qu'aux contextes « cibles » de l'utilisation de la langue (Moirand, 1982, et Lehmann, 1993). Dans cette perspective, l'apprentissage paraît comme une « *activité dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu* » (Porquier et Py, 2013, P.6).

Ce sont ces propos qui vont permettre d'élargir la notion de contexte à de nouvelles considérations. Il s'agit d'un « *espace de contacts entre la réflexion didactique scientifique/universitaire sur les enseignements de langue et l'espace sociétal où ceux-ci sont organisés* » (Beacco et al, 2005) étant donné que tout enseignement/apprentissage est caractérisé par des traditions et des croyances partagées, en un lieu et une période donnés (Beacco et al, 2014, pp. 3-17).

Par ailleurs, le CECR traite l'apprenant comme usager de la langue cible, usager particulier certes, parce que son apprentissage est contextualisé et influencé par la situation de communication dans son acception la plus large. Il considère la caractéristique principale de son interlangue comme étape transitoire de l'appropriation de la L2 où ses ressources personnelles dont la LM et ses stratégies cognitives s'imposent comme facteurs essentiels dans cette opération. Dans cette perspective, l'interlangue apparaît comme un phénomène de contextualisation et de nombreux didacticiens dont Jean-Claude Beacco (2010), prêche actuellement pour une grammaire contextualisée.

La grammaire contextualisée (GRAC)

Prendre en considération le contexte implique que l'on devrait aborder l'enseignement de la grammaire de la L2 autrement. Une GRAC qui s'appuie particulièrement sur des considérations didactiques est une des propositions envisagées. Pour les partisans de cette notion, les programmes collectifs uniformisés, émanant de la description linguistique de la langue cible et de son fonctionnement ont abouti dans la plupart des cas à des résultats insatisfaisants. Les

descriptions standardisées de cette langue ainsi qu'une didactique de toute L2 alignée sur celle des natifs, se sont montrées non suffisamment rentables (Rapport final du Dispositif national d'évaluation, Ministère de l'Education Nationale au Liban, 2016).

Beacco et al (2014, pp 3-17) voient que « *pour l'enseignement comme langue étrangère, plusieurs dizaines d'années (depuis 1975-76) de prédictions didactiques et de formation de formateurs n'ont guère fait progresser les méthodologies d'enseignement communicatif et l'approche notionnelle-fonctionnelle de la grammaire et que « dans les représentations que les enseignants se construisent de la grammaire et probablement dans leurs pratiques, se sont massivement la fonction normative et la fonction structurante qui sont sollicitées par les activités grammaticales* »; la dimension pragmatique semble négligée ou reléguée au second plan.

Le groupe de recherche du DILTEC a (2011) prend en considération « *les caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage pouvant conduire à (et à rendre compte de « l'adaptation » de la description du français : il peut s'agir, en premier lieu, de la configuration « sociolinguistique des langues en un espace donné (formes de multilinguisme) et la structuration des répertoires langagiers individuels (forme de plurilinguisme). Mais l'autre facteur déterminant pour les analyses sera probablement, et avant tout, la culture métalinguistique des utilisateurs/apprenants* ».

Plusieurs facteurs paraissent déterminants dans l'appropriation d'une L2 : en premier lieu, la culture cognitive et métacognitive que l'apprenant acquiert lors de son apprentissage d'une ou de plusieurs langues, autrement dit, son expérience personnelle qui lui permet de construire des processus et procédures particuliers dans ce domaine. En deuxième lieu, l'enseignement comme interface à cette appropriation influençant ses étapes et ses représentations. Ainsi, toute réflexivité métacognitive et métalinguistique effectuée dans cet apprentissage, toute intervention didactique dans un contexte donné sembleraient-elles fondamentales dans l'institution de la grammaire dite contextuelle.

« *Une grammaire contextuelle prend donc en considération les variations ou écarts par rapport à une description vulgarisée transposant des savoir savants en un contexte donné*". (DILTEC, 2011, p.4). On prêche dans cette optique pour « *des grammaires locales* » qui n'adoptent pas telle quelle, la didactique de la langue des natifs que ce soit dans ses descriptions ou ses approches, on essaye donc d'établir un certain écart par rapport à des descriptions du français proposées dans des grammaires de référence.

Les grammaires contextuelles devraient, par conséquent, être ancrées dans l'espace sociolinguistique de l'apprenant et l'enseignement/apprentissage contextualisé serait au centre de la didactique adoptée. L'expertise de l'enseignant appartenant au même univers sociolinguistique de l'apprenant, ses approches contrastives, les adaptations qu'il effectue, la production des règles d'équivalence et les traductions figureraient parmi d'autres approches envisageables. (Beacco, 2010) ; Cette « *sociodidactique* » donne voix « *aux conceptions culturelles et historiques de la langue et permettent d'accéder à des systèmes socialement situés de représentations* » (Moore et py, 2008, p.271)

3. La LM dans l'apprentissage d'une deuxième langue

Historiquement, la LM a été toujours prise en considération dans l'enseignement de la L2. L'approche de son enseignement a servi de modèle à l'enseignement de cette dernière à travers, par exemple, la réflexion sur sa formalisation qui a donné naissance aux exercices traditionnels de grammaire-traduction dominant jusqu'au XIX^e siècle. Une autre conception différente, à savoir, le contact direct avec l'usage de la L2 s'appuie, elle aussi, sur ce qui se passe dans l'acquisition de toute LM. Cette dernière conception refusant tout recours à la LM a connu son apogée avec les méthodes SGAV. Ce n'est qu'à partir des années 80, avec les méthodes communicatives qu'on a revu un certain retour à l'emploi de la L1 dans les cours de langue et ce pour assurer un niveau minimal de communication surtout dans les premières étapes de l'apprentissage. Actuellement, les recherches dans le domaine de la cognition et dans celui de la sociolinguistique et de l'interlangue ont donné un rôle central de la LM dans l'appropriation de la L2.

Pour Cummins (1986, p.83), il existe une interdépendance du développement des deux langues qui repose sur une « *compétence sous-jacente commune* » dont les côtés cognitif et métalinguistique constituent la part cachée de l'iceberg qui autorise les transferts de compétences d'une langue à l'autre. Dans ce qui suit, nous allons essayer de tracer les différents aspects de ce transfert.

3.1. La LM : une référence lexicale et syntaxique

Le point de départ de l'approche de la L2 semble les unités minimales de la LM surtout lorsque les deux langues présentent certaines proximités (Py, 1991, p.43). Outre le recours au lexique qui semble proche, le fonctionnement syntaxique constitue lui aussi une autre référence. Ce recours paraît normal vu le manque de compétence dans la langue à apprendre ce qui pousse l'apprenant « *à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée* » (Py, 1991, p.50). Ce côté cognitivo-psychologique joue en faveur de la prise en considération des représentations de l'apprenant. Mais cette transparence lexicale et syntaxique qui joue un rôle d'ancrage, présente, malgré ses aspects positifs, des inconvénients et contribue à créer des fossilisations et des erreurs surtout quand l'apprenant ne maîtrise pas suffisamment sa LM. Le travail du didacticien consiste alors à montrer le côté restrictif de ce transfert, à relativiser cette transparence et par la suite, à assurer le détachement par rapport à LM. Comment opérer dans ce sens ? Quels moyens pourraient-ils, le mieux, montrer le fonctionnement différencié des langues ?

3.2. La LM : une source de réflexion métalinguistique

Pour Py (1991, p.74), La LM « *intervient également comme matrice d'une réflexion métalinguistique globale, qui permet l'élaboration de démarches de découverte et de structuration (observation, segmentation, comparaison, substitution etc...) dans la nouvelle langue, et comme support prototypique de l'activité cognitive* ». Py semble ici tracer les processus suivis par l'apprenant, processus qui met en jeu ses compétences métalinguistiques et métacognitives. Beacco (2010, p.37) le rejoint sur ce point et attire l'attention sur « *le rôle de l'interprétabilité par les apprenants de leur propre compétence (...) pour la constitution d'un discours grammatical descriptif explicatif (savoir d'expérience des apprenants)* ». Ces deux penseurs, dans cette prise en considération des stratégies de l'apprenant, ouvrent l'enseignement de la grammaire sur le contexte étant donné que l'apprenant y constitue l'élément essentiel. A cette étape de notre réflexion, nous nous posons les questions suivantes : dans quelle mesure ces

outils heuristiques pourraient-ils se transformer en moyens didactiques ? Quelle en sera l'efficacité ? Si la compétence métalinguistique en LM est minime sur quoi tabler ? Si le public a été exposé de façon traditionnelle à la L1 et la L2 c.à.d, sans que sa compétence conceptuelle n'ait été sollicitée comment débiter ? La réflexion sur ses propres erreurs pourrait-elle venir en aide ?

Castellotti, pour sa part, distingue entre la compétence métalinguistique en LM et celle en L2, il postule que leurs objectifs et procédures ne sont pas les mêmes. La première se construit à partir d'un système langagier qui est déjà là et que l'apprenant connaît bien tandis que l'autre ne s'appuie pas sur une compétence de communication déjà installée, mais vise au contraire la construire et l'améliorer. Il voit en cela une complémentarité et en déduit des stratégies didactiques qui visent la construction d'une compétence métalinguistique globale se basant sur les acquis réflexifs et conceptualisants. Pour lui, « *il ne s'agit pas de calquer des modèles ou d'emprunter telles quelles des catégories, mais plutôt de transférer des savoir-faire d'ordre méthodologique* » (Castellotti, 2001, p.80). Si ce point de vue essaie de relativiser l'effet de la L1 et d'attirer l'attention sur l'importance de la différenciation des deux systèmes langagiers, il pointe surtout la construction d'un véritable développement cognitif dans ce domaine, notamment chez les adultes qui ont déjà acquis une certaine compétence métalinguistique dans leur LM. Ce développement est basé en partie sur la « *dénaturation qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2* » (Demaizière, 2005, pp 45-64). Ce processus est susceptible suivant Les spécialistes de neurosciences de restabiliser de nouvelles connexions synaptiques (Ledoux, 2003, pp.113-125). Dans cette optique, « *l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré- apprentissage ou de nouvel apprentissage* » (Beacco, 2010, p176).

N'est-il pas temps, vu l'impact décisif non seulement sur l'apprentissage langagier mais surtout sur le développement général de l'individu de repenser l'enseignement des langues en prenant en considération la LM ? La didactique contrastive pourrait-elle jouer un rôle dans ce domaine ? Si oui, dans quelles conditions ?

3.2.1. L'analyse contrastive comme composante de la réflexion métalinguistique

L'analyse contrastive proposée par Fries et Lado dans les années quarante et cinquante se fondait sur une comparaison des systèmes langagiers de LM et de L2, pour en relever les ressemblances et les différences afin d'éviter aux apprenants des erreurs prévues. Cela a eu pour conséquence de mettre en oeuvre des programmes se basant sur ces prévisions. Dans cette visée, la langue première est considérée comme un élément perturbateur dans l'apprentissage de la L2. Cette approche est battue « *parce que l'on y assimile le protocole de comparaison d'un linguiste informé du fonctionnement en système des deux langues à celui que construit un apprenant à partir des seuls éléments de la langue cible qu'il est capable de traiter* » (Beacco, 2010, p. 96). C'est pourquoi la tendance actuelle de cette approche a opéré un changement de base prenant en considération les dimensions d'ordre psycholinguistique et sociolinguistique de l'enseignement/apprentissage et, au lieu de traiter deux systèmes langagiers impersonnels, elle propose de s'appuyer sur l'analyse des productions erronées des apprenants lesquelles pourraient expliciter les processus d'appropriation d'une langue et aider à les évacuer . L'interlangue est

donc considérée comme un « *moment méthodologique* » à exploiter (Py, 1991, p. 150). Nous espérons que notre expérimentation pourra offrir de nouvelles pistes de réflexion.

L'activité de l'apprenant qui médiatise son interlangue et les causes potentielles variées des erreurs, en d'autres termes « *ses stratégies d'exploration interlinguistique* » devraient constituer des éléments de base pour toute intervention didactique. Mais cette « *contrastivité revisitée* » (Dabène, 1996, pp. 393-400) qui n'était considérée opérationnelle qu'entre des langues relativement voisines (Beacco, 2010, p.95), dans quelle mesure pourrait-elle opérer dans des langues éloignées ?

Cette approche contrastive peut, de même, « *agir en retour en provoquant des restructurations de la langue de départ* » (Grosjean et Py, 1991, pp.35-60) Cette meilleure connaissance de la LM se fait à la lumière de sa comparaison à la L2, elle est basée sur la différenciation, les caractéristiques et les spécificités mais aussi sur la correction des apprentissages erronés et/ou insuffisants. Ce « *cloisonnement néfaste* » dans l'enseignement des disciplines et des langues maintient, pour Castellotti (2001, p.79), « *une ignorance réciproque et un développement séparé des différents domaines disciplinaires* ». Nous pouvons dire, dans la même lignée, que le développement métalinguistique reste limité s'il ne porte que sur la LM ; on ne connaît mieux sa langue qu'en apprenant une autre. C'est pourquoi la réflexion métalinguistique articulée sur les deux langues joue en faveur de leur appropriation.

3.2.2. Le plurilinguisme : composante de la compétence métalinguistique et métacognitive

Le plurilinguisme défini comme la connaissance d'un certain nombre de langues nous intéresse dans ce domaine dans la mesure où il « *prend en considération l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel* » ainsi que la corrélation et l'interaction des langues (Beacco, 2010, p.108). Une langue se construit par rapport aux autres précédemment acquises. Les descripteurs cognitifs tels que savoir repérer, savoir analyser, savoir comparer et notamment la section intitulée Ressemblances et différences entre les langues (Candelier m, 2007, pp 40-41) élaborés dans *le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) semblent nourrir la réflexion didactique et méthodologique de l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'intérêt porte sur la conscientisation des apprentissages, sur la construction d'une compétence métalinguistique et de stratégies métacognitives. L'apprenant possède, dans cette approche, des ancrages multiples qui pourraient aboutir à relativiser l'importance de la LM. Ce répertoire complexe constitue, pour Castellotti, un médium institutionnalisé d'appropriation des langues (2001, p.106) où Le processus sollicité est le transfert des savoir-faire d'ordre méthodologiques ainsi que celui des compétences Il fait remarquer, dans cette perspective, que « *les méthodologies d'enseignement des langues se sont développées de manière relativement indépendante* » et que la conséquence en est le manque de cohésion dans le développement de la réflexion métalinguistique dans les 2 langues (2001, p.79).

Deuxième partie : la présentation de l'expérimentation

Dans une étude précédente que nous avons effectuée (Daou, 2017, pp 285-306), des erreurs portant sur l'emploi des prépositions ont été collectées chez nos étudiants de la faculté de pédagogie ayant le niveau B1 du CECRL. Elles ont été catégorisées suivant cet emploi erroné et

analysées dans le but de dégager des variables concernant l'emploi de chaque préposition à part ainsi que des variables communes.

Pour confirmer les résultats de notre analyse et tenter de remédier à ces lacunes, nous avons élaboré une série d'activités qui s'inspirent du cadre théorique traité dans cette recherche. Faute de temps qui nous a été accordé, l'expérimentation a porté sur une seule préposition (de) dans les différents aspects de son emploi erroné (erreurs catégorisées par le prof, voir annexe). L'expérimentation a eu lieu avec les mêmes apprenants au nombre de 17, et a comporté trois étapes. Trois jours ont séparé les deux premières et une semaine a séparé la 2^{ème} de la 3^{ème} et ce en fonction de la disponibilité des étudiants, étant donné que cette activité ne fait pas partie du cursus. Nous précisons que nous même, ayant la LM des apprenants, avons mené cette expérimentation. En voici la présentation :

Méthodologie	Principes théoriques	Objectifs visés
<p>1^{ère} étape (durée : 1heure) -</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposer les erreurs catégorisées sans dire aux apprenants que ces emplois sont erronés afin de ne pas bloquer leur réflexion métalinguistique. -Leur demander de justifier l'emploi de la préposition dans chaque catégorie, en précisant qu'ils peuvent traduire et s'exprimer en arabe, leur LM. -Justifier d'abord à l'oral. -Demander ensuite d'écrire la traduction et d'élaborer des règles concernant cet emploi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Verbaliser les représentations, les acquisitions et les stratégies de l'appropriation. -Repérer les savoir-faire et savoirs en construction et les moyens à travers lesquels ils se manifestent. -Contextualiser l'erreur. -Considérer l'apprenant comme explorateur de son univers linguistique et du processus d'apprentissage linguistique. (Beacco, 2010, p.116). 	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en lumière les différentes représentations que les étudiants font de l'emploi des prépositions et dégager celles qui sont partagées. -Repérer les stratégies qu'ils utilisent dans les emplois erronés. « <i>stratégies d'exploration interlinguistique</i> » (Dabène, 1996). - Faire prendre conscience de ces stratégies erronées. -Repérer les secteurs de l'interférence. -Préciser les transferts de processus d'apprentissage d'une langue à une autre.
<p>2^{ème} étape (durée : 1heure 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présenter un corpus de phrases et de textes qui présente le même contexte d'emploi mais de façon correcte linguistiquement en précisant que les emplois précédents sont faux et que ceux-ci sont corrects. -Demander de construire des tableaux de comparaison entre les catégories erronées et celles correctes et de 	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une visée heuristique dans l'appropriation langagière et une démarche comparative /contrastive entre LM et L2 : démarche descriptive, explicative et réflexive portant sur les deux systèmes langagiers à partir des connaissances linguistiques des apprenants. -Utiliser la grammaire provisoire des apprenants pour créer un discours grammatical développemental (un métadiscours). 	<ul style="list-style-type: none"> -Transformer interactivement les représentations-hypothèses à propos des stratégies erronées, faire repérer les dysfonctionnements et rendre les acquisitions raisonnées. -Installer une compétence d'explication et de formalisation qui favorise la conceptualisation. -Faire prendre conscience des différences qui existent entre les deux systèmes langagiers -Repérer les éléments de l'analyse contrastive.

<p>dégager de « nouvelles » règles d'emploi. -Discuter collectivement à l'oral d'abord, puis rédiger les règles de l'emploi à l'écrit.</p>	<p>-Considérer l'interaction bilingue basée sur l'activité réflexive et sur l'auto-confrontation comme une condition essentielle de l'apprentissage. -Prendre en considération la dimension communicative et pragmatique dans laquelle s'insère le fait grammatical. -Favoriser la bifocalisation sur le sémantisme et la forme (la syntaxe entre autres). -Décontextualiser l'erreur pour aboutir à la conceptualisation.</p>	
<p>3^{ème} étape (durée : 30 mns) Exercices de réemploi dans des situations de communication pareilles aux précédentes.</p>	<p>Recontextualiser l'erreur.</p>	<p>-Evaluer les apprentissages. -Repérer les zones d'opacité et de résistance.</p>

Analyse des résultats de la 1^{ère} étape

A l'oral :

- L'interaction a commencé en L2 bien que le prof ait précisé aux apprenants qu'ils peuvent employer la LM. Ces derniers n'ont eu recours à la LM qu'après la 2^{ème} instigation du prof, c'est qu'ils ont l'habitude de discuter et de conceptualiser en français. A partir de la 2^{ème} catégorie d'erreurs, les apprenants (dorénavant A) ont eu directement recours à la traduction : manifestation des stratégies employées dans l'emploi erroné.

- La traduction a déclenché une réflexion métalinguistique riche et précise portant sur les deux langues bien qu'elle soit parfois erronée, même en LM.

- La réflexion métalinguistique passe par la traduction et se base surtout sur le sémantisme.

A l'écrit : Les apprenants se sont contentés de traduire les phrases et de repérer les « houroufs al jarr », dorénavant (HJ), employés dans leur traduction. Il s'agit de la catégorie grammaticale en LM à laquelle les A ont eu souvent recours.

Les stratégies employées par les A dans les emplois erronés :

- La syntaxe en L2 est calquée sur celle de la LM chez tous les A (sans qu'ils aient conscience de cette correspondance de mot à mot parfois). Le parallélisme syntaxique entre les deux langues, dans ce domaine, le permet.

- Le même HJ est employé par les A dans la traduction. C'est que l'emploi de la préposition (dorénavant P) est rattaché au sémantisme du verbe en LM et par conséquent, à l'emploi que

commande ce HJ en LM. Nous pensons que les A se sont référés pour traduire la P en LM au sens le plus fréquent ou au sens des premiers apprentissages en L2.

- L'établissement d'un rapprochement sémantique entre certains verbes en L2 (demander, inviter, encourager), il en résulte l'emploi de la même P en L2.

- La réflexion sur le sémantisme est suivie d'une réflexion consciente sur la syntaxe basée elle-même sur la traduction (chez 2 apprenants seulement, à propos du verbe demander : si le verbe demander est suivi d'un nom, on emploie « à », s'il est suivi d'un verbe, on emploie « de ») : demander à quelqu'un de faire quelque chose. (Bifocalisation sur le sens et la syntaxe).

- Parfois les A n'établissent pas de différence entre une préposition et une autre, les prépositions sont, pour certains, interchangeables et c'est la classe grammaticale qui prévaut, faute d'une exposition insuffisante à la L2.

Analyse des résultats de la 2ème étape

A l'oral

- La plupart des A explicitent leurs procédures : traduire de l'arabe en français, traduire du français en arabe, effectuer un rapprochement sémantique entre les verbes (« *verbes de la même famille* », suivant l'expression d'un A). Ceux qui ne les ont pas explicitées, les ont employées.

- Les A évaluent les procédures et stratégies utilisées dans les emplois erronés : donc prise de conscience de fausses représentations et, peut-être, effort pour les remplacer par d'autres. L'apprentissage est ainsi raisonné. Voici leurs évaluations : la traduction de l'arabe en français, la traduction du français en arabe, « les verbes de la même famille » sont des stratégies incorrectes.

- Les A prennent conscience de quelques règles de fonctionnement de la langue cible : « *ça dépend du verbe employé en français* », « *il faut savoir la préposition qui convient au verbe* », « *ça dépend de la construction de la phrase* ».

- Les A prennent conscience de quelques règles du transfert d'une langue à une autre : Plusieurs traductions sont possibles pour la même P en LM, plusieurs sens peuvent être donnés à la même P. Deux P différentes peuvent avoir la même traduction en arabe.

- L'analyse des stratégies se fait à partir de l'analyse métalinguistique des deux langues.

- A cette étape, l'analyse porte surtout sur la syntaxe. Les A y aboutissent à partir de l'analyse sémantique, de celle des stratégies, et de la comparaison des deux langues.

- Certaines représentations erronées persistent (2A) : les prépositions sont interchangeables, elles ont le même sens. La traduction est possible et correcte. Certaines interprétations sont confuses.

A l'écrit, les règles élaborées sont les suivantes :
Règles concernant les stratégies et les procédures

- On ne peut pas toujours traduire de l'arabe en français.
- Chaque fois qu'on traduit, il faut respecter le sens.

Règles concernant le fonctionnement de la L2

- L'utilisation de « de » ou de « à » dépend du verbe.
- Après les verbes « inviter » et « encourager », on emploie « à ».
- Après une demande, on emploie « à » pour indiquer la personne à qui on parle : demander à quelqu'un de faire quelque chose.
- Si le verbe demander est suivi d'un nom, il faut employer « à », s'il est suivi d'un verbe, il faut employer « de ».
- On emploie « en » pour la durée.
- Chaque P pourrait être traduite par plusieurs formes et HJ en arabe et peut avoir plusieurs sens.
- La même P a des emplois différents.
- Après un adverbe de quantité, on emploie « de ».
- Pour exprimer la manière on emploie « avec ».

Nous avons observé que l'oral a aidé à la conceptualisation écrite, les échanges à l'oral ont aidé les apprenants qui n'étaient pas conscients de leurs stratégies à en prendre conscience et à mieux conceptualiser à l'écrit.

La conceptualisation a pris plusieurs formes :

- Généralisation en ce qui concerne la procédure (la traduction) : 14 A.
- Généralisation à partir d'exemples précis (voir règles concernant le fonctionnement de la L2) : 15A.
- Généralisation en se référant aux fonctions du langage (la demande, la manière...) : 7 A.
- Généralisation en ce qui concerne la traduction des prépositions : Une même P peut avoir plusieurs sens en arabe (6A), 2P pourrait avoir le même sens en arabe (2A).
- 1A reste collé aux exemples sans pouvoir généraliser.

Analyse de la 3^{ème} étape, les exercices d'évaluation :

Nous rappelons que 17 A ont participé à l'expérimentation. Voici le tableau des erreurs commises :

Inviter à	Réussir à	Aider à	Essayer de	Emploi de « en »	Emploi de « avec »
3	4	1	1	6	13

Quant à ces fossilisations, les stratégies anciennes reprennent, inconsciemment peut-être, ou faute de consolidation. Le sémantisme de la LM l'emporte, le laps de temps entre la conceptualisation et l'évaluation (une semaine) a joué en faveur du retour de certaines fossilisations. La fréquence des emplois erronés en ce qui concerne « avec » pourrait être expliquée par le fait que le sens très fréquent de cette P en LM est l'accompagnement, emploi sémantiquement éloigné de celui de la manière en L2. Un A l'a explicité lors de la traduction et de la comparaison des 2 systèmes langagiers : « *ça ne se dit pas en arabe* ».

Evaluation de la méthodologie employée

L'expérimentation menée a déclenché une interaction riche en ce qui concerne le nombre des interventions, la participation de tous les apprenants et la variété des thèmes sur lesquels elle a porté. Les A ont explicité leurs stratégies métacognitives, les ont évaluées et ont activé leur réflexion métalinguistique dans les deux langues tout en découvrant certaines règles de fonctionnement de la L2. Les résultats sont prometteurs à ce niveau. Cette expérimentation a mis l'accent sur l'importance de la première étape portant sur la justification des erreurs sans laquelle, selon nous, l'analyse contrastive n'aurait pas donné ses résultats. Quant aux étapes, elles semblent efficaces et bien organisées.

Cependant, cette expérimentation présente deux lacunes : elle est coûteuse de point de vue temps et certaines fossilisations persistent. Quant à la première, il nous semble que le manque d'expérience méthodologique chez le prof dans ce domaine ainsi que la nouveauté de la procédure auprès des A en sont responsables. Dans le but d'obtenir le plus d'interventions possibles de la part des A et pour recueillir des données suffisamment riches pour l'analyse, nous avons donné libre court aux verbalisations des A. Le même travail mené ultérieurement à propos d'autres P serait moins coûteux. Quant à la deuxième, nous pensons qu'une étape de consolidation aurait été nécessaire. De même, le travail sur d'autres erreurs prépositionnelles et sur des catégorisations qui portent sur plusieurs prépositions employées incorrectement pour exprimer la même fonction (comme c'est le cas avec « de » et « par » qui expriment la manière dans les emplois erronés), pourrait résoudre certains problèmes et évacuer certaines fossilisations.

Conclusion

L'application de certains principes de la grammaire contextualisée paraît prometteuse en ce qui concerne la conscientisation des apprentissages, la réflexion métalinguistique dans les deux langues et les résultats obtenus quant à l'acquisition d'une langue. Si ce travail empirique a éclairé certains côtés méthodologiques et a montré des avantages et des lacunes, son amélioration, sa continuation et la contribution d'autres points de vue s'avèrent indispensables.

Annexe : La catégorisation des erreurs.

NB : Cette catégorisation a été établie par le prof à partir des emplois erronés des apprenants. Elle porte sur la préposition « de ».

Catégorie 1

- Il demande des élèves de faire...
- Il demande de chaque groupe de...
- Que demande la mère de sa fille?
- Je demande de certains élèves...

Catégorie 2

- Il invite tous les élèves de donner des réponses.
- Il encourage les élèves de demander.

Catégorie 3

- De mon avis

Catégorie 4

- Demande d'un ton plus haut.
- Tous les élèves n'apprennent pas de la même vitesse.
- Dire les mots d'un ton agréable.

Catégorie 5

- Le travail ne se fait pas d'une seule période.

Catégorie 6

- Je souhaite d'être une enseignante de la langue française.
- Ce qui oblige les élèves d'être attentifs.
- Il aide les élèves d'être concentrés.

Catégorie 7

- Il aide les élèves de formuler des phrases.
- Il donne la chance de tous les élèves de lire ses phrases.
- IL donne la chance aux élèves de répondre et d'exprimer...
- Elle réussit de sauver.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., Suso Lopez J., (mars, 2014), « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation », Langue française, 181, pp 3-17.
- Beacco, J.-C. et al (éds), (2005), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Actes du colloque La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives (12-14 décembre 2002), Paris : Presses universitaires de France.
- Beacco, J.-C., (2010), La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier. Paris.
- Candelier M., (dir), (2007), A travers les langues et les cultures(ALC), Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer (2001), Conseil de l'Europe, Didier, Paris
- Castellotti, V., (2001), La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE International.
- Cuq,J.P., Dictionnaire de la didactique du français, CLE, 2003.
- Cummins, J. et Swain, M. , (1986) , Bilingualism in Education, London. Longman.
- Dabène,L. et Degache,C., (eds), (1996), «Pour une contrastivité revisitée , comprendre les langues voisines », Etudes de linguistique appliquée, no 104. pp 393-401.
- Demaisière F. Et Narcy-Combes J.-P., (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâche et TIC », ALSIC vol *, pp.45-64.
- Daou,H. ,(2017), « L'emploi erroné des prépositions en L2 : analyse dans le cadre de l'interlangue », Manarat thaqafia, Etudes en sciences humaines et sociales, N° 2, Jarrous Press Publishers.
- Derrida, J., Signature, Evénement, Contexte, communication au Congrès international des Sociétés de philosophie de la langue française, 1971.
- EA 2288 : Didactique des langues, des textes et des cultures (DILECT), Ed 268 Université Paris III-Sorbonne nouvelle, Programme de recherche, 1^{er} avril, 2011. Version provisoire.
- Fries,c.c. (1945), Teaching and learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, University of Michigan Press.

- Grosjean, F. et Py, B., (1991), « La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues » 6, *La Linguistique*, 27, pp 35-60.
- Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, minuit, 1973.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Ledoux J.-E, Kaldy P. (2003), *Neurobiologie de la personnalité*. O.Jacob, Paris, pp.113-125.
- Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, Hachette, coll F.
- Moirand 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, coll F.
- Moore, D. et py,B., 2008, « Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales », dans Zarate,G., Kramsch, C. et Lévy, D., eds. *Précis critique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp.271-279.
- Porquier,R.,Py, B., (2013), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier,Paris.
- Py, B., (1991), « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL*, N07, pp 147-161.
- « Vers de nouvelles perspectives pour l'enseignement du français au Liban », Rapport final du dispositif national d'évaluation (DNE), évaluation nationale des compétences des élèves en langue française à la fin de l'éducation de base, février 2016. Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.