

**CONSTRUCTIONS PREPOSITIONNELLES ET USAGE DES
PREPOSITIONS CHEZ LES APPRENANTS ALGERIENS :
APPROCHES LINGUISTIQUE ET CONTRASTIVE**

**PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS AND USE OF
PREPOSITIONS AMONG ALGERIAN LEARNERS: LINGUISTIC
AND CONTRASTIVE APPROCHES**

Sofiane ASSIAKH

Faculté des lettres et des langues, Université Mohammed Seddik Benyahia,
Jijel, 18000, Algérie

Résumé

Le sujet de cette contribution se situe dans le cadre d'une description de l'usage des prépositions par des apprenants de FLE en Algérie, en particulier, des principales difficultés que ces apprenants rencontrent dans leurs constructions prépositionnelles. Notre objectif serait de dresser un relevé des erreurs, interlinguales et intralinguales, les plus fréquentes dans les écrits de ces apprenants quant à l'emploi des prépositions et des locutions prépositives. Nous analyserons, dans un premier temps, la sélection qu'opèrent les apprenants dans leur choix des prépositions à employer pour établir des rapports sémantiques exprimant le temps, le lieu, la cause, etc. Dans un second temps, nous tâcherons de dégager le noyau dur régissant les erreurs qu'ils commettent sur les trois plans : morphologique, syntaxique et sémantique, pour établir une classification de ces erreurs.

Mots-clés : erreur intralinguale/ interlinguale, français langue étrangère, prépositions, constructions prépositionnelles

Abstract

The subject of this contribution is part of a description of the use of prepositions by FLE learners in Algeria, in particular, the main

difficulties they encounter in their prepositional constructions. Our objective would be to make a record of errors, interlingual and intralingual, the most frequent in the writings of these learners about the use of prepositions and prepositional phrases. We will first analyze the selection made by learners in their choice of prepositions to be used to establish semantic relationships expressing time, place, cause, etc. In a second step, we will try to identify the hard core governing the errors that they make on the three levels: morphological, syntactic and semantic, and to establish a classification of the errors they commit.

Keywords: intralingual/ interlingual error, French as a foreign language, preposition, prepositional constructions

On a beau considérer l'erreur comme un signe d'échec chez l'apprenant, un obstacle qu'il doit absolument surmonter afin de réussir son apprentissage, du FLE en l'occurrence. Dans les évaluations et les corrections, les enseignants tâchent le plus souvent de corriger les travaux des apprenants en soulignant les erreurs et en indiquant la bonne réponse en rouge, cela doit amener l'apprenant à apprendre plutôt la correction au lieu d'appréhender la règle, ce qui est moins coûteux d'un point de vue cognitif et plus efficace d'un point de vue didactique.

De nos jours, l'erreur linguistique revêt un autre statut pédagogique. En effet, si elle était autrefois sévèrement sanctionnée, aujourd'hui, elle n'est plus considérée comme un stigmaté d'échec mais plutôt comme un outil efficace dans la construction de l'apprentissage, un syndrome qui fournit synthétiquement les déficiences de l'apprenant. Désormais, la tendance la plus dominante est, avec l'avènement de la linguistique contrastive et de l'analyse des erreurs, de repérer les causes des erreurs commises par l'apprenant afin de pouvoir y remédier. L'erreur est ainsi considérée, selon l'expression de LAMY (1976 : 120), comme *un tremplin vers l'expression juste*,

étant donné qu'elle contribue à l'évaluation des résultats d'un enseignement/ apprentissage donné et à l'identification des lacunes des apprenants et de leurs origines pour pouvoir intervenir aux besoins de ces derniers.

Dans la présente étude, nous nous proposons d'analyser, au sein de l'école algérienne, l'emploi de la préposition qui, comme point de langue, met à rude épreuve les apprenants, voire les enseignants de FLE qui n'hésitent pas à se plaindre de la complexité du système prépositionnel de la langue française. En effet, en survolant les écrits des apprenants, la première remarque qui nous vient à l'esprit est l'abondance des erreurs commises dans l'emploi des prépositions sur, notamment, les deux plans : syntaxique et sémantique. Or, les données sont moins dramatiques quand il s'agit des autres catégories grammaticales. Cet état de fait nous amène à soulever des questionnements liés notamment à la nature et à l'origine des erreurs commises par nos sujets dans leurs constructions prépositionnelles et à la possibilité d'exploiter les fondements de la linguistique scientifique dans l'enseignement/ apprentissage de la préposition en classe de FLE. La question soulevée serait ainsi de savoir : Quelles sont les principales raisons qui sous-tendent les lacunes des apprenants dans leurs constructions prépositionnelles en français ? Comment y remédier à la lumière des fondements de la linguistique scientifique ?

1. CADRE THEORIQUE

Dans un enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère (désormais siglée L2), il va sans dire que l'erreur est parmi les phases importantes par lesquelles l'apprenant devrait inévitablement passer avant d'atteindre le stade de l'expression juste. En effet, grâce à l'analyse des erreurs, comme approche, l'erreur est devenue un objet d'analyse qui permet, à travers une « *connaissance solide de ces erreurs* et à *l'expérience de*

l'enseignant » (VESLIN cité par ROBERT, 2008 : 83), de déceler les causes qui ont amené l'apprenant à transgresser telle ou telle norme, un objet dans la mesure où elle est souvent porteuse de significations et d'informations. Ces dernières permettent, à partir d'un processus de classement et d'interprétation, de tirer des conclusions du niveau des apprenants, de leurs lacunes et de leurs besoins langagiers (BESSE & PORQUIER, 2009).

Apparue vers les années 1960 à partir le générativisme de CHOMSKY (1960), le constructivisme de PIAGET (1964) et grâce, notamment, aux travaux de CORDER, PORQUIER, NOYAU, l'analyse des erreurs, comme approche, est envisagée comme une rupture épistémologique dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Grâce à cette approche, l'erreur ne constitue plus cette infraction qui doit d'une manière ou d'une autre être punie, mais plutôt un outil au service de l'enseignement/ apprentissage :

[...] On est globalement passé d'une conception négative donnant lieu une sanction à une autre, où les erreurs se présentent plutôt comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves. (ASTOLFI, 1997 : couverture).

Par ailleurs, dans le cas des apprenants disposant d'une langue (ou plusieurs) antérieurement acquise ou apprise (désormais siglée L1), cette phase se caractérise naturellement par l'apparition, chez l'apprenant non-natif de la L2, d'une variété de langue qui lui est propre. Cette dernière résulte de l'approchement stratégique des structures langagières de la L1 et de celles de la L2. Il s'agit de structures hybrides qui, selon CUQ (2003 : 139-140), se caractérisent par des traits de la langue cible et de traits de la langue source et qu'on appelle : *interlangue*. Ce dernier, attesté pour la première fois dans les travaux de SELINKER

(1967) et désigné aussi sous le nom de *compétence transitoire* (CODER, 1967), *système approximatif* (NEMSER, 1971) *système intermédiaire* (PORQUIER, 1977) ou encore *système approché* (NOYAU, 1976), résulte d'un certain transfert des structures de L1 vers la L2, une stratégie qui ne se fait pas avec succès dans le cas des langues structurellement différenciées.

En effet, parler de l'apprentissage d'une langue étrangère amène inéluctablement à penser à la L1 de l'apprenant et à ses retombées sur celui-ci. Ce dernier, ayant souvent comme bagage linguistique une ou deux langues antérieurement acquise (s), tend souvent à recourir systématiquement à sa (es) L1 afin de pouvoir communiquer dans la L2. Ce qui donne lieu à certaines erreurs, de type interlinguales, résultant le plus souvent de la confusion des systèmes des deux langues et qu'on appelle également *interférence*¹. Cette dernière est définie comme : « [...] l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre » (MACKEY, 1976 : 397). A ce niveau, la langue maternelle devient chez l'apprenant d'une langue étrangère une sorte de *repère fondamental* (J-P. CUQ, 2003 : 43), et ce, dans la mesure où il use des structures de sa L1 pour mieux progresser dans son apprentissage de la L2.

La prise en considération de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur son apprentissage d'une langue seconde a donné naissance à de nouvelles approches, notamment la linguistique contrastive. Apparue vers les années 1950 grâce aux travaux de FRIES (1945) et de R. LADO (1957), cette discipline avait pour objectif l'analyse et la description des erreurs dues à l'influence de la L1 sur l'apprentissage d'une L2. A cette époque se développe en effet une nouvelle manière d'envisager et d'expliquer l'erreur, fondée sur une *description*

¹ Ces erreurs pourraient se manifester sur tous les plans : morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, phonético-phonologique.

scientifique (FRIES cité par BESSE & PORQUIER, 2009 : 200) des différences structurelles opposant deux langues, une déjà acquise ou apprise (L1) et l'autre à apprendre (L2). En effet, si certaines erreurs, de type interlingual, ont pour explication l'interférence des apprenants à leur (s) L1 dans l'apprentissage de la L2, d'autres, intralinguales, exigent d'autres démarches analytiques, étant donné qu'elles apparaissent dans des contextes absolument différents de ceux de la première catégorie. Ainsi, il arrive aussi que les erreurs n'aient pour explication que la complexité du système de la L2.

Ainsi, en mettant l'accent sur la typologie des erreurs, deux types d'erreurs sont à distinguer :

L'erreur interlinguale, désignée aussi sous le nom d'interférence linguistique, est souvent assimilée à certaines erreurs ayant pour explication la confusion phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique des structures de la L2 et de la L1. Elle constitue ainsi :

[...] un type particulier de faute que commet l'élève en apprenant une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de "déviation", de "glissements", de "transferts", de "parasites"...etc. » (DEBYSER, 1970 : 35).

L'erreur intralinguale qui renvoie à un type d'erreurs imputables à la langue dont il est question d'apprendre le fonctionnement, c'est-à-dire à la langue cible, comme l'ignorance de la règle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » dans le cas de l'inversion du complément d'objet direct et du sujet. HAMRES & BLANC expliquent que : « *ces erreurs sont dues, non à la structure de la langue maternelle, mais à des généralisations provenant d'une exposition partielle à la langue cible* » (1983 : 361). Donc, parler d'erreurs intralinguales, c'est de mettre en évidence une certaine catégorie d'erreurs provenant des obstacles rencontrés lors de l'apprentissage de la langue cible

sans aucune explication relative à une langue antérieurement acquise ou apprise par l'apprenant.

En somme, il va sans dire que l'apprentissage d'une langue seconde diffère absolument de l'acquisition de la langue maternelle. Dans les cas du premier, l'apprenant se trouve dans un stade cognitivement et intellectuellement avancé et possède déjà un bagage linguistique antérieurement acquis. Ce dernier, lui servira d'appui par la suite dans son apprentissage. Tandis que le deuxième se fait dans un stade précoce, l'apprenant y acquiert la langue naturellement et instinctivement en dehors de tout processus pédagogique.

2. DESCRIPTION DU CORPUS DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche qui porte sur une double analyse, linguistique et contrastive, de l'usage des prépositions chez les apprenants algériens, nous avons constitué un corpus de recherche de 300 productions langagières d'apprenants en 3^{ème} AS (feuilles d'examen du 2^{ème} trimestre de l'année scolaire 2018/2019)² que nous avons suivis dès leur 1^{ère} inscription au lycée. Il convient de souligner que notre choix d'un tel corpus est en corrélation avec l'intervalle du temps entre la date du déroulement de la séance « *prépositions et locutions prépositives* » et celle de l'examen, cela devrait sans doute nous permettre une meilleure observation de l'appréhension des apprenants du point de langue abordé. Pour ce qui est de la feuille de l'examen, nous pensons qu'elle constitue un moyen très adéquat et très pertinent dans l'analyse des erreurs, étant donné qu'elle reflète mieux le niveau de l'apprenant et sa propre production langagière, une raison pour laquelle nous les avons préférés aux exercices par exemple et aux autres supports d'analyse.

² Le choix de ce corpus s'explique par le fait que le présent article s'inscrit dans la continuité d'un autre article traitant du même sujet (ASSAIKH & SADI, 2017).

D'un point de vue sociolinguistique, ces apprenants, exclusivement kabylphones³, proviennent tous d'un seul milieu social. Inscrits en 3^{ème} année secondaire⁴ au niveau des lycées *KRIME Belkacem, Mouhamed HAROUNE* et DEBBIH Chérif d'Akbou⁵, ils ont débuté l'apprentissage du français dès la 2^{ème} année primaire (11 ans d'apprentissage jusqu'à la 3^{ème} AS) et de l'arabe dès la première année primaire, ce qui veut dire qu'ils constituent un public homogènement multilingue disposant de trois langues (kabyle, arabe standard et français). De surcroit, ils disposent de trois systèmes prépositionnels plus ou moins distincts sur le plan morphosyntaxique et lexico-sémantique. Cela devrait sans doute constituer, à notre sens, un corpus considérablement riche à analyser et facile à explorer compte tenu de notre maîtrise considérable des trois langues en question.

3. METHODOLOGIE D'ANALYSE

Afin de pouvoir déceler les difficultés que rencontrent nos sujets dans leurs constructions prépositionnelles en français, nous avons procédé d'abord à un relevé systématique des principales erreurs, intralinguales et interlinguales, en nous appuyant sur deux approches : linguistique et contrastive. Suivant un processus *repérage/identification/analyse* des erreurs repérées, nous avons réussi à établir, moyennant le tableau sous-présenté, un classement de ces erreurs et une description des différentes lacunes qu'éprouvent les apprenants sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique.

³ Relatifs aux locuteurs qui parlent le *kabyle*, un dialecte berbère utilisé principalement au Nord de l'Algérie.

⁴ Option : Lettres et philosophie et Lettres et langues étrangères.

⁵ Commune qui se situe à 75Km du chef-lieu de la wilaya de Bejaia, Algérie.

Tableau 1 : analyse et description des erreurs

Sujets	Erreurs	Type					Explicatio	Correction
		interlingual	Intralingual					
		Synt	Sém	Morph	Synt	Sém		

Par ailleurs, le choix de la préposition à employer dans une construction langagière est souvent régi par des principes essentiellement syntaxiques et sémantiques. L'emploi d'une préposition de la L2 suppose ainsi une maîtrise de ses traits syntaxiques et sémantiques, ce qui n'est pas souvent le cas quant aux niveaux phonético-phonologique et morphologique. A ce niveau, il arrive que les empreintes de la L1 viennent s'incorporer dans les caractéristiques syntaxiques et sémantiques de la L2 pour donner lieu à des constructions prépositionnelles plus ou moins hybrides (syntaxe de la L1 et lexique de la L2, signifiant de la L1 et signifié de la L2, etc.) et erronées, une raison pour laquelle nous nous sommes limités uniquement, dans notre analyse, aux interférences d'ordre syntaxique et sémantique.

Notre tâche dans ce qui suit sera d'analyser d'abord les productions langagières de nos sujets en nous focalisant sur les erreurs qu'ils commettent en employant des prépositions pour exprimer des rapports de temps, de lieu, de cause, etc. Il sera question en suite d'établir un classement des éventuelles erreurs repérées, selon leurs types et leurs natures, et de mettre enfin en lumière le levain principal régissant l'emploi fautif des prépositions de la langue française.

4. ANALYSE DU CORPUS ET DESCRIPTION DES RESULTATS

L'analyse de 300 feuilles d'examen nous a permis d'établir des constats sur les difficultés que rencontrent nos sujets dans

leurs constructions prépositionnelles en français. Ces difficultés se traduisent sous forme d'erreurs, de type intralinguale et interlinguale, que nous avons pu repérer sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique dans le cas du premier type et syntaxique et sémantique dans le cas du deuxième.

4.1. Sur le plan morphologique

Les erreurs que nous avons relevées à ce niveau se rapportent dans leur totalité au fait que nos sujets confondent le plus souvent des mots appartenant à des catégories grammaticales distinctes qu'on appelle communément homophones. Ces difficultés, constatées chez 40% des sujets analysés, se manifestent sous forme d'erreurs, exceptionnellement intralinguales, qui ont pour cause une certaine tendance à employer un auxiliaire conjugué, un adjectif, un pronom qui partagent les mêmes traits vocaliques avec certaines prépositions :

➤ L'auxiliaire "avoir" conjugué à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif "a" et la préposition "à" : S07 : *a* la fin il nous ajoute... chaque enfant à* la même connaissance* / S36 : *acheter des choses a* ton fils* / S44 : *a* la fin* / S49 : *Des enfants rêvaient d'être a* nous place* / S57 : *Et qui était a* nos côtés a* chaque fois*, etc.

➤ Le pronom indéfini "on" et la préposition "en" : S05/ *en* vie aujourd'hui* / S32 : *en* voit les autres pays* / S41 : *en* dit que* / S44 : *On* ajoutant la pollution pour eux* / S52 : *On* plus* / S59 : *on* s'occupant d'eux* / S63 : *On* outre* / etc.

➤ L'auxiliaire "être" conjugué à la troisième personne du pluriel de présent de l'indicatif "sont" et la préposition "sans" : S12 : *Vivre sont* elle* / S84 : *Mieux que celui qui reste sont* rien* / etc.

➤ L'adjectif possessif "son" et la préposition "sans" : S13 : *Dans sans* environnement* / S16 : *L'internet peut sortir l'enfant dans sans chemin* / S17 : *Son* déplacer...* / etc.

➤ Le pronom relatif "*dont*" et la préposition "*dans*" : S42 : *Le problème qui est **dont*** notre planète comme les pauvres contre les riches / etc.*

En effet, dans notre analyse, nous avons constaté que 25% des erreurs relevées sont d'ordre morphologique et dues uniquement à des confusions d'unités linguistiques homophones. Une confusion qui, à notre sens, ne pourrait avoir pour origine que la négligence de ce phénomène par l'enseignant. A ce niveau, la prise en considération de ce phénomène dans l'enseignement/apprentissage de cette catégorie grammaticale pourrait contribuer efficacement à minimiser le taux des erreurs commises par les apprenants et à améliorer leur orthographe.

Par ailleurs, il convient de souligner que le taux des erreurs repérées à ce niveau d'analyse est plus ou moins insignifiant par rapports aux autres niveaux d'analyse, notamment les niveaux syntaxique et sémantique. Cette insignifiance s'explique, à notre sens, par le fait que les risques de commettre une erreur sur le plan morphologique sont beaucoup plus probables – si ce n'est pas uniquement – dans le cas des locutions prépositives. Ces dernières, formées le plus souvent à travers une combinaison de plusieurs unités linguistiques (Prép + N/ Adj / V / Adv +/- Pré), sont beaucoup plus difficiles à appréhender cognitivement et à employer par rapport au premier type. Le risque de commettre une erreur serait ainsi beaucoup plus élevé dans le cas des locutions prépositives, contrairement aux prépositions dites simples. Or, ce type de prépositions n'est que rarement attesté dans les écrits des sujets analysés, ce qui justifie le taux assez minime des erreurs commises à ce niveau. Dès lors, nous pouvons avancer que ce phénomène de non-usage des locutions prépositives ne pourrait avoir pour explication que le fait que les sujets n'ont pas assimilé cet aspect ou qu'ils n'arrivent même pas à distinguer la locution prépositive comme une unité grammaticale autonome.

4.2. Sur le plan syntaxique

L'analyse des productions langagières des sujets sur le plan syntaxique montre que les principales difficultés qu'ils éprouvent se rapportent à une transgression des règles syntaxiques régissant l'emploi des prépositions et se traduisent sous forme d'erreurs dues principalement au fait que ces sujets :

➤ Ignorent le cas des verbes transitifs *directs* et transitif *indirects* : S01 : *Le monde qui regarde à* la télé/* S02 : *Il faut juste de* la contrôler/* S03 : *Aller pour* réviser/* S04 : *Contient de* sept paragraphes/* S32 : *Vivre dans* une belle vie/* S43 : *Il traite un* fait d'histoire/* S48 : *Il s'agit un* texte/* S49 : *Laisser les enfants à* aller à l'école/* S55 : *Pour gagner à* la vie/* S65 : *Insister* les gens à défendre ces enfants.*

➤ Ignorent qu'après une préposition le verbe se met toujours à l'infinitif : S03 : *un moyen de cultivait*/ Et de prendes* des choses/* S04 : *il comance par dit* que./* S06 : *à regardé* la télé/* S09 : *à travaillée/ d'accusées/* S34 : *à développé*/* S37 : *sans rentré/ et de donné* à chacun/* S52 : *Pour gardé*/* S53 : *pour étudiés*/* S55 : *de travaillé*/* S56 : *Pour éduqué*.*

➤ Ignorent la règle de contraction de certaines prépositions et de certains articles, notamment "le" et "les" : S01 : *Les maux qui se passent de les* jeunes aujourd'hui /* S13 : *à les* autres enfants /* S17 : *Mais, à les* autres gens... /* S18 : *Un danger à les* enfants/* S21 : *les jouets de la* guerre /* S40 : *Un riche donne à le* pauvre, etc.*

➤ Ignorent les règles de répétition/ non-répétition des prépositions : S16 : *L'enfant passe tout son temps de regarder des messages et images* /* S28 : *Il en horreur de la guerre et la violence*/* S37 : *Diriger les citoyens à se réunir et de vivre* en égalité / etc.*

➤ Ignorent la syntaxe des groupes prépositionnels, la complémentation en particulier : S13 : Guidé les enfants **à violence***/ S32 : *Tous sa c'est **manque l'éducation**** / S46 : *La pollution est **provoquée de*** la surpopulation.* / S49 : *Il constate **que ce travail*** il y a des risques/ Le but de l'auteur est* **laisser cette pratique/*** S53 : *Le lycée c'est un **établissement pour étudiés**** / S54 : *Exploiter les enfants **Pour que faire*** de l'argent,* etc.

Les résultats sus-présentés montrent que la non-maitrise de la syntaxe des groupes prépositionnels est l'une des difficultés majeures rencontrées par nos sujets, soit 68% d'entre eux. Un phénomène qui se traduit entre autres par une confusion des verbes transitifs directs/ indirects. Cet état de fait amène ces sujets à introduire un complément sans préposition alors que le verbe employé le requiert ou l'inverse (S04/ S43). Ajoutons à cela, la tendance de ces sujets à conjuguer un verbe introduit par une préposition et l'ignorance des cas de contraction de certaines prépositions, notamment *à* et *de*, et d'autres catégories grammaticales, notamment les articles *le* et *de*, pour donner lieu à d'autres unités grammaticales (*au, aux, du, de, etc.*). Comme explication, nous pensons que la négligence de ces aspects par l'enseignant est la seule explication logique des lacunes qu'éprouvent les sujets à ce niveau, d'où la nécessité de repenser la possibilité de recourir à d'autres catégories grammaticales dans l'enseignement/ apprentissage d'une unité grammaticale donnée, c'est-à-dire, de faire appel par exemple aux verbes transitifs directs/ indirect dans l'enseignement/ apprentissage de la préposition au lieu de se limiter à relater ou faire découvrir aux apprenants le rôle syntaxique de cette dernière.

Il en va de même des erreurs de la quatrième catégorie ci-dessus, relevant de la non-maitrise de la syntaxe de groupes prépositionnels, en l'occurrence l'emploi des prépositions pour introduire les différents types de compléments. Ainsi, une simple

observation des exemples sus-présentés permet de remarquer la tendance de certains sujets à employer un complément d'une manière syntaxiquement erronée : « S32 : *Tous sa c'est **manque l'éduction*** (d'éducation)* », « S54 : *Exploiter les enfants **Pour que faire*** de l'argent, (pour faire)* », etc., à employer un complément verbal au lieu d'un simple complément de nom : S53 : *Le lycée c'est un **établissement pour étudiés*** (d'étude), un complément circonstanciel au lieu d'un complément de nom : S42 : *Le problème qui est **dans notre planète*** » au lieu de « *le problème **de** notre planète* », « *La pollution est provoquée **de*** la surpopulation* » au lieu de « *provoquée **par** la surpopulation* (complément d'agent).**

Par ailleurs, les erreurs sus-présentées, notamment celles relatives au cas des verbes transitifs directs/ indirects, pourraient avoir une interprétation contrastive. Le recours à l'arabe standard (en particulier) est ainsi à l'origine de la majorité des confusions qu'éprouvent les sujets quant au choix des prépositions sur le plan syntaxique. Comme il est clairement remarquable dans les exemples ci-dessous, l'emploi fautif des prépositions dans le cas des verbes transitifs directs, ou l'inverse, est la conséquence directe de l'interférence des sujets à l'arabe ou au kabyle pour déterminer leur type dans la langue française :

- S03 : « Aller **pour*** réviser » ⇔ « *يذهب لكي يراجع* »
[jaðhabulikajuRa:dʒiʔa:].
- S04 : « Contient **de*** sept paragraphes » ⇔ « *يحتوي على سبع* » [jaħtawi:ʔala:sabʔa].
- S06 : « Il faut se regrouper entre les pays pour s'aider **entre*** eux » ⇔ « *ad m3awanen garasen* »
[admʔawanəngarasən].
- S21 : « son patrimoine qui *décide son avenir (de)* » ⇔ « *تراثه هو الذي يقرر مستقبله* »
[turaθuhuhuwalaðjuqarirumustaqbalahu], etc.

4.3. Sur le plan sémantique

Sur le plan sémantique, la majorité des erreurs commises par nos sujets, soit 57% d'entre eux, se situent à deux niveaux :

➤ Le mauvais choix de la préposition à employer en fonction du complément ou du régime introduit : S01 : *Les informations qui se trouvent **dans*** la télé* (se trouver à) / S34 : *La vie se développe **en*** chaque minute* (à) / S39 : ***Avec*** les études on peut se développé* (à travers) / S40 : *On donne des questions **pour*** ce problème.* (sur) / S50 : *Régler les problèmes **avec*** la communication* (par/ à travers) / S54 : *Ils n'ont pas de chance **pour*** aller à l'école* (de), etc.

➤ Le mauvais choix de la préposition à employer en fonction du verbe employé : S14 : *on doit être responsable **sur*** certains programmes* (de) / S16 : *L'internet peut **aider** l'enfant **pour*** étudier.* (à) / S36 : *Tu n'**arrives** même pas **d'acheter*** des choses* (à) / S44 : *On **ajoutant** la pollution **pour*** eux* (à) / S66 : *Le texte est **extrait par*** le monde du travail* (de) / S67 : ***Comparer avec*** des autres enfants* (à), etc.

L'analyse des constructions prépositionnelles de nos sujets montre que la majorité écrasante des erreurs commises sur le plan sémantique sont dues la non-maitrise du sémantisme des prépositions et des différentes valeurs sémantiques qu'elles expriment. Ces dernières sont souvent déterminées en fonction du verbe employé ou du complément introduit, ce qui justifie dans les exemples sus-présentés le choix d'une préposition en fonction du verbe alors que c'est le complément qui en est déterminant ou inversement. Cet état de fait donne lieu à des constructions prépositionnelles erronées ou sémantiquement faibles.

Ce phénomène se traduit dans le cas des sujets analysés par des confusions des différentes valeurs sémantiques exprimées par ce point de langue (espace, temps, cause, etc.). Dans l'énoncé «

S34/ *La vie se développe en* chaque minute* », l'emploi de la préposition "en" est considéré comme fautif dans la mesure où le complément circonstanciel du temps « *chaque minute* » requiert l'utilisation de la préposition à pour établir un rapport temporel. Il en va de même par exemple avec l'énoncé « S39/ *Avec* les études on peut se développer* » qui requiert l'emploi plutôt de la préposition "par" ou des locutions prépositives "à partir de"/ "à travers" exprimant le moyen.

Comme explication, nous pensons que les erreurs de la première catégorie sont la conséquence d'une négligence de l'aspect syntaxique des verbes transitifs indirects. Le choix de la préposition à ce stade est régi par le verbe introduit, c'est bien qu'une prise en considération de cet aspect pourrait efficacement minimiser les erreurs commises à ce niveau. Il en est de même avec les erreurs de la deuxième catégorie dont l'origine ne peut être imputée qu'à une ignorance des fonctions du régime de la préposition et des multiples compléments qu'elle permet d'introduire.

La monosémie/ polysémie des prépositions est également un autre aspect dont la négligence pourrait amener l'apprenant à faire un usage sémantiquement restreint de ce point de langue, c'est-à-dire, à utiliser une préposition donnée pour établir un seul rapport sémantique. Ainsi, dans notre analyse nous avons remarqué que la préposition "dans" par exemple est souvent usitée pour situer un objet de par son emplacement, alors que cette préposition peut exprimer entre autres le temps : *je viendrai dans deux semaines*, l'état : *être dans une colère noire*, etc. Comme explication, nous pensons que l'ignorance de l'aspect souvent polysémique des prépositions est la cause majeure qui amène nos sujets à employer une préposition avec une seule valeur sémantique, un phénomène que nous pouvons également imputer au discours grammaticaux et à leur caractère lacunaire quant à la description de la préposition sur le plan sémantique (ASSIAKH & SADI, 2017 :

22). Les discours linguistiques, par contre, proposent de descriptions dont l'intégration du sens dans la description de la préposition est une caractéristique apparente (Ibid. : 25).

D'un point de vue contrastif, 45,09% des erreurs relevées sur le plan sémantique ont principalement pour cause le recours des sujets à leur L1 dans leurs constructions prépositionnelles en français. Ainsi, afin de pouvoir choisir la préposition adéquate pour établir un rapport sémantique donné, les sujets recourent systématiquement à deux principaux codes :

➤ Le kabyle (berbère dialectal) : S01 « *Les informations qui passent **dans*** la télé (à)* » \rightleftarrows « *g latili* » [glatili].

S16 « *Il y a beaucoup d'application **dans*** l'internet (sur)* » \rightleftarrows « *g lantirnat* » [glɛtirnet].

S19 « ***dans*** l'internet il y a des choses positif (sur)* » \rightleftarrows « *g l'internet* » [glɛtirnet].

➤ L'arabe standard : S02/30/52 : « ***Dans*** nos jours (de)* » \rightleftarrows « *في ايامنا* » [fi:ʔaja:mina:].

S86 : *Je ne révise pas mes leçons **dans*** la maison* » \rightleftarrows « *لا اراجع دروسي في الدار* » [la:ʔuRa:dʒiʔʕudoRusi:fi:da:Ri].

S89 : « *parler **sur*** les résultats* » \rightleftarrows « *يتكلم على النتائج* » [jatakalamuʔʕala:nata:ʔidʒ].

Comme le montre les exemples sus-présentés, les interférences linguistiques sont également l'une des lacunes majeures caractérisant les écrits de nos sujets. Ces derniers, ayant souvent le kabyle (berbère dialectal) comme langue maternelle et l'arabe standard comme langue de scolarisation, ont souvent tendance à recourir à leur bagage linguistique en ces deux langues afin de pouvoir choisir la préposition sémantiquement adéquate à un contexte donné. Cet état de fait donne lieu le plus souvent à des constructions prépositionnelles sémantiquement faibles, voire fautives.

En effet, les expressions de nos sujets en français ne sont en fait qu'une traduction littérale d'énoncés déjà élaborés en leurs L1, l'arabe standard en particulier. Ce dernier, langue enseignée et d'enseignement (de scolarisation), constitue la langue la plus usitée par nos sujets dans le choix des prépositions sur le plan sémantique. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle constitue une langue apprise et non pas acquise, ce qui devrait sans doute permettre aux sujets une meilleure maîtrise de ses structures langagières et de sa grammaire.

Les lacunes qu'éprouvent nos sujets quant à l'emploi des prépositions sur le plan sémantique pourraient également être, à notre sens, à l'origine de leur recours à leur L1, un recours que nous qualifions de stratégique dans la mesure où il constitue pour eux un repère dans les choix des prépositions. Douter de l'adéquation d'une préposition pour un contexte donné ou ne pas savoir absolument laquelle à employer est logiquement la seule raison qui pourrait expliquer le recours d'un apprenant à une langue pour pouvoir communiquer dans l'autre.

5. SYNTHÈSE

En somme, l'analyse des constructions prépositionnelles des apprenants constituant notre corpus de recherche nous a permis de déceler les résultats suivants :

Sur le plan morphologique, les difficultés rencontrées se rapportent principalement à l'ignorance du phénomène d'homophonie (prépositions/ verbes, pronoms, etc.) dont la prise en considération en classe devrait largement suffire pour minimiser le taux des erreurs commises à ce niveau. Ces difficultés tirent également leur origine au non-usage des locutions prépositives qui est, à notre sens, la conséquence du fait que ces unités linguistiques sont traditionnellement abordées sous forme de listes des locutions prépositives les plus usitées dans la langue française. Ainsi, l'apprenant est amené à en apprendre par

cœur toute une liste au lieu d'en appréhender seulement les procédés de formation, une opération sans doute moins pénible.

En effet, le non-usage des locutions prépositives, un phénomène très récurrent dans les constructions analysées ci-dessus, a pour principale raison la non-reconnaissance de ces unités grammaticales comme telles. Il peut ainsi être imputé à la polysémie et le caractère strictement prescriptif des discours grammaticaux selon lesquelles une locution prépositive est un "mot" ou "groupe de mots". En conséquent, l'apprenant tend à confondre une locution prépositive (à condition de) et une conjonction (à condition que) et, en outre, un syntagme nominal (la condition de...). A ce niveau, le recours aux fondements de la linguistique pourrait sans doute pallier les lacunes des apprenants grâce au caractère explicatif et dépourvu de toute forme de listage des discours linguistiques (ASSIAKH, 2019 : 96-104). En effet, ces derniers offrent par contre une description didactique et linguistiquement scientifique des locutions prépositives. Dans le cas de GROSS (2006 : 02) par exemple, ces dernières sont exposées à partir de leurs procédés de formation : *Prép + GN+ Prép* (à force de, en plein cœur de), *GN+ Prép* (faute de, suite à), *Inf + Pré* (à dater de), *Adv. + Prép* (conformément à), etc. A travers une telle information grammaticale, l'apprenant est invité à appréhender ce point de langue et non pas à l'apprendre par cœur, ce qui est moins coûteux cognitivement⁶. D'où la nécessité impérieuse de repenser la conciliation des discours grammaticaux et linguistiques afin de remédier aux lacunes de la grammaire et mettre fin à la stérilité de la linguistique.

Sur le plan syntaxique, les formes d'erreurs les plus frappantes concernent en particulier le fait que ces apprenants ignorent le cas des verbes transitifs directs/ indirects, de contraction de certaines prépositions et de certains articles, de

⁶ Voir à ce sujet DAMAR (2009/ 2010), ASSIAKH & SADI (2017).

répétition/ non-répétition des prépositions et qu'après une préposition le verbe se met toujours à l'infinitif. Dans le cas de ce dernier par exemple, la préposition, comme étant un mot de liaison, devrait plutôt être relatée à travers les unités grammaticales qu'elle permet de relier, une démarche à laquelle les linguistes font souvent appel. Ainsi, les locutions prépositives par exemple sont abordées à la lumière des locutions conjonctives GROSS (2006 : 02), les premières introduisent un verbe à l'infinitif et les secondes un verbe conjugué.

Sur le plan sémantique, la confusion des multiples valeurs sémantiques des prépositions est la principale difficulté qu'éprouvent les apprenants dans leurs constructions prépositionnelles. Un phénomène qui se traduit principalement par un mauvais choix de la préposition à employer en fonction du verbe employés ou du régime introduit. A ce niveau, une prise en considération des critères régissant ce choix devrait être envisagée afin de dédramatiser le taux des erreurs commises. L'aspect souvent polysémique des prépositions doit également être exploité dans l'enseignement/ apprentissage de ce point de langue, étant qu'il permettrait à l'apprenant un meilleur maniement de multiples valeurs sémantiques qu'elles expriment. Le recours à la théorie de LEEMAN (2008) sur la préposition serait ainsi d'apport fructueux étant donné son caractère explicatif, dépourvu de tout formalisme dans la description de ce point de langue (ASSIAKH :2019).

D'un point de vue contrastif, les principales erreurs interférentielles commises par nos sujets sont le résultat d'un recours raté à leurs L1, essentiellement le kabyle et l'arabe standard, dans la construction du groupe prépositionnel sur le plan syntaxique et dans le choix de la préposition à employer correctement sur le plan sémantique. Le degré de proximité structurelle entre la L1 et la L2 des apprenants est éminemment faible, ce qui donne lieu à des transferts souvent négatifs résultant

de l'adjonction d'un signifié de la L1 et d'un signifiant de la L2. En effet, un apprenant anglophone commettrait logiquement moins d'interférences qu'un apprenant arabophone ou berbérophone. La possibilité de tomber dans le piège des interférences sera ainsi sans doute beaucoup plus probable chez ces derniers vu le considérable contraste structurel que présentent le kabyle et l'arabe (famille des langues chamito-sémitiques) et le français (famille des langues indoeuropéennes). A ce stade, il incombe à l'enseignant de sensibiliser ses apprenants du contraste structurel que pourraient présenter leurs L1 et la L2, leurs systèmes prépositionnels en l'occurrence, afin de minimiser le taux des erreurs commises à ce niveau. La prise en considération des différences structurelles que pourraient présenter deux langues au niveau de leurs systèmes prépositionnels –ce qui est tout à fait le cas de l'arabe/ kabyle et le français– pourrait sans doute sensibiliser l'apprenant de ce phénomène d'interférence et l'amener à prendre ses distances quant à ses L1 dans son apprentissage de la langue française. Pour ce faire, l'enseignant est censé détourner l'intention de l'apprenant des similitudes que présentent sa L1 et la L2 et le mettre plutôt au courant de leurs différences.

Somme toute, en dépit des efforts prodigués par les enseignants à l'enseignement/ apprentissage de la préposition (séances de grammaire, de remédiation, etc.), ce point de langue demeure une catégorie mystérieuse aux yeux de l'apprenant pour qui le choix de la préposition sur les plan syntaxique et sémantique est, en particulier, l'une des difficultés majeures rencontrées dans son apprentissage. Quant au cours dispensés, les enseignants, les manuels scolaires et parascolaires ne cessent de recourir à des ressources qui, avec le progrès considérable des investigations linguistiques et la littérature abondante traitant des

prépositions de la langue française⁷, sont lacunaires de par leurs contenus (DAMAR, 2009/ ASSIAKH & SADI, 2017). A ce niveau, le recours aux fondements de la linguistique scientifique pourrait efficacement contribuer à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE, de la préposition en l'occurrence.

BIBLIOGRAPHIE

ASSIAKH, S. SADI, N., « Discours grammaticaux et linguistiques : de la transposition à la transposabilité en didactique du FLE », *in* Etudes et recherches philologiques. Série Langues Etrangères Appliquées, N° 16, 2017, pp. 18-29 disponible sur : <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2018/02/16-Sofiane-Assiakh-Sadi-Nabil.pdf>

ASSIAKH, S., « Etudes linguistique et didactique de la préposition en classe de FLE », thèse de doctorat, (dir) SADI, N., Université de Béjaia. Algérie, 2019.

ASTOLFI, J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997.

BESSE, H., PORQUER, R., *Grammaire et didactique de langue*, Didier, Paris, 2009.

CODER, S.P., « The signifiacnce of learner's errors », *in* Language Teaching, Vol 5, 1967, pp.161-170.

CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

DAMAR, M-E., « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique, une interface entre linguistique et didactique, l'exemple du subjonctif en FLE », *Dans* Enseigner les structures langagières du FLE, (Dir (s.) OLGA, G., et al, Bruxelles : Peter Lang, 2010, pp.113-135.

⁷ Voir à ce sujet (LEEMAN, 2008), (GROSS, 2006), (RIEGEL, 2009), (CREVONI, 1990).

- DEBYSER, F., « La linguistique contrastive et les interférences », *in* Langue française, N°8, 1970, disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 , Consulté le 23/02/2019.
- GROSS, G., « Sur le statut des locutions prépositives », *in* Modèles linguistiques, N° 53, 2006, disponible sur : <http://ml.revues.org/517> , Consulté le 23/02/2019.
- HAMERS, J. & BLANC M., *Erreurs développementales*, Mardaga, Bruxelles, 1983.
- LAMY, A., 1976, « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », *in* ÉLA, N°22, 118-127.
- LEEMAN, D., 2008, « Prépositions du français : état des lieux », *in* Langue française, N° 157, p. 5-19. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2008-1-page-5.htm> consulté le 11/06/2020.
- MACKEY, W. F., *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1977.
- NEMSER, W., « Approximative Systems of foreign language learners », *in* IRAL, Vol 9, 1971, pp. 115-123.
- NOYAU, C., « les « français approchés » des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche », *in* Langue française, N°29, 1976, pp.45-60.
- PORQUIER, R., « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », *in* Etudes de linguistique appliquée, N°25, 1977, pp.23-43.
- ROBERT, J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.
- SELINKER, L., « Language Transfer », *in* General Linguistics, Vol 09, 1969, pp.67-92.