

## La préposition dans l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale : Analyse didactique et évaluative

Nous tenons, avant toute chose, à signaler que cette étude a été menée entre 2002 et 2006 ; époque où le 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale était encore en vigueur (un palier de 3 ans dont le fin de scolarité est sanctionnée par un diplôme : le BEF) et qui n'a réellement disparu qu'au cours de l'année scolaire 2005-2006 avec la suppression des dernières classes spéciales de 9<sup>ème</sup> AF. L'enseignement fondamental qui a duré plus de 25 ans n'est plus en vigueur depuis l'instauration de la réforme du système éducatif. Cette réforme qui a été mise en application en 2003 prône le retour à l'appellation de collège et l'allongement de l'enseignement moyen d'une année (4 ans au lieu de 3 ans).

En effet, l'enseignement du français au niveau du troisième palier de l'école fondamentale n'a jamais cessé d'être remis en cause. Les différents réaménagements qui lui ont été apportés et les différentes réformes qu'il a subies n'ont pas laissé indif-

férents les partenaires de l'Éducation Nationale, qui n'ont pas manqué de rappeler les principales lacunes qui justifient une réforme et de souligner à l'occasion, la non correspondance des contenus aux attentes et aux motivations des apprenants. Les réactions les plus significatives sont celles qui ont été enregistrées auprès des praticiens (enseignants et inspecteurs notamment). Ces derniers n'ont pas pu s'empêcher, depuis la mise en place des contenus de l'enseignement du français en 1976, de se poser des questions sur la place qu'occupent les parties du discours en général, et plus particulièrement les parties invariables (adverbe, préposition, conjonction, interjection) dans les programmes officiels de français.

Il est sans doute vrai que le décalage entre le bon usage de ces unités grammaticales, et l'emploi qu'en font les locuteurs (apprenants) d'une part, et la difficulté à cerner ces catégories selon une définition univoque d'autre part, ouvrent bien de larges horizons aux linguistes et surtout aux chercheurs qui y trouvent une occasion de donner libre champ à leurs recherches, et cela dans le seul souci d'apporter des éléments de réponse à une question qui reste posée et qu'un bon nombre de linguistes et didacticiens s'efforceront de prendre en compte : «Quelle place occupent les parties du discours invariables dans les programmes officiels de l'enseignement du français au sein du troisième palier de l'école fondamentale ?».

Pour ce qui nous concerne, nous nous proposons de réfléchir sur un élément syntaxique "petit" mais "essentiel" dans la langue française : la préposition. En effet, nous nous attachons particulièrement à l'étude de la préposition comme partie du discours et plus précisément aux problèmes liés à son emploi dans un contexte scolaire en nous basant sur l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale, et sans perdre de vue l'objectif fixé au départ et qui consiste essentiellement à répondre à la question qui sera au centre du présent travail :

*«Quelle place occupe la préposition dans l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale ?»*

Notre réflexion sur la préposition se nourrit principalement d'un constat : au cours de l'expérience que nous avons menée en qualité de PEF (professeur de l'enseignement fondamental) de français au niveau du 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale, nous avons constaté les difficultés qu'éprouvent les apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit, à employer judicieusement les prépositions et, en conséquence, la mauvaise manipulation de celles-ci est souvent source d'énoncés erronés. C'est pourquoi nous avons estimé utile de centrer l'attention sur un domaine où semblent se rencontrer les plus fortes difficultés : la production écrite. Nous nous sommes alors proposé d'analyser les erreurs commises par un groupe d'apprenants en 9<sup>ème</sup> AF en situation d'écrit, afin de pouvoir mettre en relief leurs acquis antérieurs en matière de parties de discours et surtout en matière de préposition. À ce niveau de la réflexion, nous ne pouvons que formuler des hypothèses qui ne seront confirmées ou infirmées qu'après une investigation sur le terrain. Pour ce qui est de notre recherche, nous nous limitons aux questions suivantes :

- La préposition, fait-elle partie de l'enseignement du français au niveau du troisième palier de l'école fondamentale ?
- Si oui, comment est-elle enseignée ? Et en fonction de quels critères sont élaborés les cours sur la préposition ?
- Si non, quelles sont les raisons qui expliquent son absence du contenu de l'enseignement de français ?
- Les apprenants, arrivent-ils à identifier ce qu'est une préposition ? Ou est-elle méconnue de leur part ?
- Les difficultés éprouvées par les apprenants à employer les prépositions, sont-elles dues à l'absence d'un véritable enseignement ?

Pour pouvoir répondre à ces interrogations, nous avons mis en place un dispositif méthodologique adapté qui prend en considération deux des principaux acteurs que l'acte pédagogique met en scène : les contenus à enseigner et les apprenants.

L'objectif de l'intervention au niveau des contenus à enseigner est de situer la préposition et de mesurer avec précision la place qu'elle y occupe. Nous procédons donc à une analyse fine des programmes officiels qui nous permet, soit de faire ressortir la ou les théories linguistiques qui sous-tendent l'enseignement des prépositions, soit de relever les facteurs qui empêchent l'enseignement des prépositions de voir le jour.

Une fois cette analyse achevée, nous nous concentrerons sur le 2<sup>ème</sup> acteur impliqué dans un processus d'enseignement/apprentissage : les apprenants et nous cernerons chez eux, une tâche bien précise : la production écrite (notre corpus), et ce afin d'évaluer leurs connaissances en matière de préposition et d'évaluer leur aptitude à les employer correctement. Nous nous efforcerons alors de diagnostiquer les erreurs liées à l'usage des prépositions, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse.

Notre travail s'organise ainsi en deux parties distinctes mais nettement complémentaires : la première qui présente le cadrage conceptuel où sont exposés les principes théoriques qui guident notre recherche. La seconde est réservée à l'analyse de notre corpus et à l'exposition des résultats obtenus.

## **Première partie : Cadrage théorique :**

### **I. La préposition comme partie du discours :**

Pour définir une partie du discours telle que la préposition, nous nous appuyons en réalité sur un faisceau d'indices appelés critères de reconnaissance. Si nous nous référons aux diffé-

rentes définitions prises en considération par les dictionnaires de référence et les manuels de grammaire, nous nous apercevrons qu'elles mettent l'accent sur un triple critère définitoire : l'invariabilité, la relation et la position. Ainsi, "*Le dictionnaire de linguistique*" écrit : «*la préposition est un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase entière*» (2002 : 377).

Au regard des définitions précédentes, les critères définitoires qui entrent ainsi le plus en ligne de compte sont ceux de l'invariabilité et de la relation. Celui de la position ne figure que dans quelques définitions à caractère distributionnel. La préposition fait partie des quatre espèces de mots invariables, son rôle principal est celui de réunir deux mots, le second complétant le premier et indiquant un rapport particulier selon les circonstances. Les mots ou éléments que la préposition est capable de mettre en relation peuvent être de différentes natures : un nom, un pronom, un adjectif, un infinitif, un gérondif ou même une proposition relative.

Pour cerner succinctement la préposition et ses aspects phénoménologiques de manière à obtenir les résultats escomptés, nous avons décomposé le processus d'analyse en trois grandes phases. L'analyse va ainsi être concise et mettra en évidence trois aspects essentiels de la préposition : sa nature, son sens et sa fonction. À cet effet, J. Popin souligne que «*l'analyse de la préposition est donc un mixte entre analyse fonctionnelle et analyse sémantique, dans la mesure où il s'agit constamment de mesurer son adaptation aux valeurs portées par le terme d'avant que par le terme d'après*» (2005 :108).

## II. La préposition dans les théories linguistiques :

La linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point

de vue. Les linguistiques dites internes sont des disciplines autonomes reliées au structuralisme à des degrés différents, fonctionnalisme, distributionnalisme, psychosystématique et générativisme sont autant de théories sur lesquelles nous nous appuyons pour montrer la diversité et la disparité des conceptions théoriques vis-à-vis des parties du discours.

Dans la théorie fonctionnelle, les prépositions sont rangées dans la catégorie des monèmes fonctionnels comme le souligne clairement A. Martinet : « *ce qu'on appelle préposition entre directement dans la classe des indicateurs de fonction* » (1996 : 142). Un monème fonctionnel est donc un type particulier de monèmes dont le rôle est d'indiquer la fonction des autres monèmes. Ce critère de reconnaissance stipule que la préposition ne possède pas de fonction en elle-même mais la confère à d'autres éléments de la phrase. J-M. Essono remarque que « *souvent, la combinaison d'un fonctionnel et d'un monème dépendant aboutit à un syntagme autonome (...). Les fonctionnels assurent donc l'autonomie des monèmes avec lesquels ils entrent en relation* » (1998 : 155).

En psychomécanique du langage, le statut de la préposition varie fortement, car elle transcende le système par son aptitude à parler de son avant et de son après, elle a une fonction de jointure avec un élément nominal. Elle établit un régime d'incidence de type diastématique entre deux éléments distincts. Cet intervalle psychique ou diastème comme le désigne G. Guillaume dans sa théorie psychosystématique, « *La préposition le résout, en réalité, de deux façons. Elle le résout formellement, d'une part en rendant effective la mise en rapport envisagée entre deux termes ; elle le résout matériellement d'autre part, en précisant, par le contenu de signification qui lui est propre, la nature du rapport établi par elle entre les deux termes* »

La grammaire générative et transformationnelle considère la préposition comme « *le résultat, en surface, d'une série d'opé-*

*rations complexes qui affectent la profondeur de la structure : ainsi s'explique que des syntagmes tels que « il a acheté un livre à son voisin » laissent indécidable la question de savoir si le livre a été acheté pour ou auprès du voisin » (Encyclopédie Universalis).*

### III. l'alternance prépositionnelle et les ambiguïtés catégorielles :

La langue française présente une alternance dans l'usage de certaines prépositions (*à, de*), (*dans, en*), (*par, de*) entre autres. Avec ou sans différence de sens, le choix de telle ou telle préposition apporte souvent une nuance non négligeable. Cette alternance suppose d'emblée, la possibilité d'un usage concomitant de deux ou plusieurs prépositions dans un même contexte. Ces prépositions en alternance peuvent avoir les mêmes aptitudes combinatoires et les mêmes propriétés syntaxiques et ne peuvent, dans le meilleur des cas, avoir des effets sur le sens. Parfois et bien que les prépositions semblent proches sémantiquement et syntaxiquement, l'utilisation de l'une à la place de l'autre modifiera le sens ou le faussera complètement donnant ainsi lieu à des phrases d'acceptabilité douteuse.

La préposition reste très difficile à distinguer des différentes parties du discours et la nature des éléments s'est ainsi obscurcie par l'enchevêtrement des catégories grammaticales. Les frontières qui les séparent sont parfois tellement transparentes que le passage de l'une à l'autre se fait désormais sans rupture tangible. Une préposition peut être adverbe, nom ou conjonction de subordination si nous l'associons à "que". Ce qui revient toujours à dire qu'il n'est pas facile de tracer des frontières nettes entre les parties du discours, leurs valeurs varient en fonction de certains aspects du contexte.

## Deuxième partie : Analyses :

### I. Analyse des programmes officiels :

Au terme de l'analyse des programmes officiels de l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale, nous ne pouvons que dresser un constat négatif de l'enseignement de la préposition. Après une entrée en matière plutôt convaincante en 7<sup>ème</sup> AF, la place réservée à l'enseignement de la préposition va en s'amenuisant au point de trouver des unités didactiques qui n'abordent la préposition à aucun moment de leur déroulement. Il en ressort que la préposition ne tient qu'une faible place dans les programmes officiels, alors que les notions les plus fournies en leçons sont avant tout le nom, le verbe et dans une moindre mesure l'adjectif.

En effet, une telle analyse nous a révélé des vérités, qui bien négatives qu'elles soient, ne manquent pas d'utilité : il est rare que la préposition se manifeste explicitement lors d'une leçon de grammaire ou de vocabulaire, bien au contraire, elle est taxée d'implicite. Un enseignement implicite en ce sens que la préposition est souvent enseignée de manière masquée ou abstraite, sans qu'il y ait réellement prise en compte de son usage et de ses différentes valeurs d'emploi dans le discours humain. C'est sans nul doute à la conception des programmes que nous devons de telles lacunes. Des programmes qui accordent la primauté à l'enseignement structuré et systématique des éléments lexicaux (nom, verbe, adjectif) réduisant au maximum la place occupée par les éléments grammaticaux.

Si la préposition ne jouit pas d'un enseignement sur la base du triptyque : *contenus, activités, tâches*, c'est parce qu'elle n'est considérée que comme une cheville syntaxique servant à mettre en relation différents éléments de la langue. Une telle vision ne peut être que restrictive et réduit le rôle de la pré-



position à celui d'un simple outil de liaison. Il est clair que des notions telles que le complément d'objet indirect, le complément du nom ou le groupe prépositionnel mettent en péril la préposition et son enseignement, d'autant plus qu'une fois reléguée au second plan, la préposition perd beaucoup de sa notoriété grammaticale et s'éclipse totalement pour ne laisser apparaître que la fonction qu'elle est capable de conférer aux groupes à la tête desquels elle se place.

## **II. Évaluation des connaissances sur la préposition :**

Afin d'évaluer les connaissances des apprenants en matière de préposition, nous avons soumis 50 apprenants de 9<sup>ème</sup> AF à deux tests distincts. Le 1<sup>er</sup> exercice que nous avons baptisé "test d'identification", devrait éventuellement nous permettre de faire le point sur les capacités que possèdent les apprenants à identifier les parties du discours en général et plus précisément la préposition. Un exercice où ils sont appelés à classer, trier, ordonner, et ranger en catégories distinctes, un ensemble limité de mots relevant du lexique de la langue française.

L'objectif de l'exercice contraignant est principalement d'évaluer la performance des apprenants interrogés à identifier les différentes parties qui composent le discours humain. Nous l'avons donc élaboré en ayant toujours à l'esprit le désir de vouloir répondre à quelques questions essentielles : les apprenants arriveront-ils à identifier les différentes parties du discours ? Ou sont-elles méconnues de leur part ? Quelles sont celles que les apprenants ont pu identifier ? Quelles sont celles qui leur sont restées méconnues ?

### **1. Identification des éléments lexicaux :**

Après avoir procédé à l'analyse des réponses fournies par les apprenants, nous étions, dans un premier temps, surpris par la majorité qui n'a éprouvé aucune difficulté à identifier les

*La préposition dans l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale...*

noms, les verbes et les adjectifs : 28 élèves (56%) soit un peu plus que la moitié n'ont commis aucune erreur et ont su reconnaître ces trois parties lexicales. Les quelques erreurs qui ont émaillé les réponses sont en grande partie dues à la confusion nom/adjectif ou adjectif/nom.

<b>Nombre d'erreurs</b>	00	01	02	03	Plus de 03
<b>Nombre d'élèves</b>	28	10	08	03	01
<b>Pourcentage (%)</b>	56%	20%	16%	06%	02%

Nous pouvons attribuer le haut pourcentage des apprenants ayant pu identifier les noms, les verbes et les adjectifs à l'enseignement structuré, puissant et consistant duquel ils ont bénéficié durant les trois ans qui constituent le 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale. Cela explique certainement leur haute performance et leur capacité à identifier un mot quelque soit la classe lexicale à laquelle il appartient. Si nous nous référons aux programmes officiels de français que nous avons analysés auparavant, nous nous apercevrons rapidement que les noms, les verbes et les adjectifs occupent une grande place dans les contenus métalinguistiques. Le nombre de leçons enseignées par année pour chacune des unités lexicales en question est représentatif de telle sorte qu'il permet une acquisition profonde et un renforcement des acquis dans ce domaine, et par conséquent, une certaine aisance à reconnaître et à identifier les trois unités lexicales. Grâce à la référence aux programmes officiels, nous avons pu dégager les données significatives relatives à l'enseignement des noms, des verbes et des adjectifs et que nous reproduisons dans le tableau suivant :

<b>Année</b>	<b>7<sup>ème</sup> AF</b>		<b>8<sup>ème</sup> AF</b>		<b>9<sup>ème</sup> AF</b>	
<b>Nombre de leçons</b>	Nom	07	Nom	09	Nom	03
	Verbe	11	Verbe	12	Verbe	11
	Adjectif	02	Adjectif	03	Adjectif	02

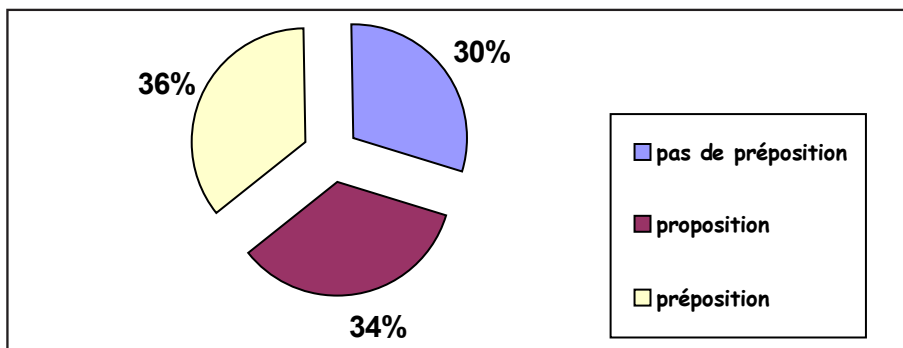
## 2. Identification des éléments grammaticaux :

Le nombre d'erreurs que les apprenants ont commis en voulant identifier les différents éléments grammaticaux est incalculable. Ce nombre fort impressionnant d'erreurs est difficile à cerner, à classer et son analyse tient de la gageure. C'est pourquoi, pour des raisons pratiques et vu l'impossibilité de traiter toutes les erreurs qui ont été commises au niveau des éléments grammaticaux, nous avons décidé de réduire l'analyse à un seul élément grammatical : la préposition.

Les apprenants montrent ainsi, au même titre que les autres éléments grammaticaux, d'énormes difficultés à reconnaître les différents éléments appartenant à cette classe et à leur attribuer par la suite une nature commune. Cependant, malgré la diversité déroutante des erreurs commises par les apprenants lors du précédent test, nous avons pu les cerner d'une manière à la fois efficace et rentable. Trois cas de figure distincts se dégagent :

- Des copies d'élèves où, pour diverses raisons, le mot préposition ne figure absolument pas (*15 copies soit 30%*).
- D'autres où la préposition a été remplacée consciemment ou non par le terme proposition (*17 copies soit 34%*).
- Une dernière catégorie de copies où le terme préposition se manifeste concrètement (*18 copies soit 36%*).

Réponses au test d'identification



### **1. Le terme préposition ne figure pas :**

Sur les 50 apprenants interrogés, 15 parmi eux soit 30% n'ont pas mentionné le terme préposition sur leurs copies. Ces apprenants n'ont classé que les mots appartenant à des classes qu'ils connaissent ou croient connaître, pour le reste, ils ont préféré, soit laisser la colonne vide, soit la remplir d'éléments sans donner leur nature (parfois, ces éléments appartiennent à la même classe, parfois non), c'est la stratégie de l'évitement. Il faut surtout reconnaître le fait que 30% est un taux relativement important par rapport au nombre réel des apprenants ayant fait l'objet de ce test. Cela représente, en fait, presque un tiers de l'échantillon enquêté.

### **2. Le terme proposition occupe la place de préposition :**

La confusion proposition/préposition chez 34% des apprenants, ne peut être une erreur vénielle qu'il convient de laisser passer, bien au contraire, c'est une erreur sur laquelle il convient de s'arrêter car l'apparition du terme proposition n'est pas accidentelle mais engendrée par un facteur cognitif qui affecte nos apprenants et leur fait commettre des déviations de ce genre. La raison principale qui explique l'emploi du terme proposition à la place de celui de préposition est étroitement liée aux connaissances antérieures dont disposent les apprenants. En effet, la spécificité du contenu des leçons de grammaire au niveau des programmes de l'enseignement du français en 9<sup>ème</sup> AF, qui se penche sur l'étude des rapports logiques (cause, temps, but...), sur leur expression, sur le passage d'une phrase simple à une phrase complexe et surtout le découpage de la phrase complexe en ses différentes propositions (principale et subordonnée circonstancielle) contamine profondément les apprenants qui sont abreuvés par la répétition continue du mot proposition au point de l'employer hors contexte à la place de préposition.

### 3. Le terme préposition se manifeste :

Le terme préposition fait enfin son apparition dans 18 avec différentes orthographes : préposisions, priposission. La manifestation concrète de la préposition ne veut en aucun cas dire que les confusions ont été épargnées et que les élèves ont su identifier toutes les prépositions de la liste qui leur a été proposée (09 prépositions au total), bien au contraire plusieurs erreurs émaillent les copies. Malgré l'emploi du terme "préposition", les difficultés persistent et les apprenants continuent à confondre les éléments appartenant à différentes parties du discours. Leur capacité à identifier les prépositions et à leur attribuer une nature précise et commune reste très restreinte même pour les quelques uns qui ont fait l'exception. Seuls 08 apprenants sur 50 soit 16% ont su identifier toutes les prépositions que contient la liste en les rangeant toutes les (09) neuf dans une même colonne sous une même nature.

### III. Analyse des productions écrites libres :

Une deuxième activité a été proposée aux élèves et dans laquelle il leur a été proposé de rédiger un texte argumentatif. Nous avons décidé de porter notre choix sur le discours argumentatif parce que nous avons estimé que c'est un type de discours qui procède d'un point de vue individuel ou personnel. Donc, il est susceptible de contribuer à l'expression spontanée et à l'investissement dans l'écriture. La notion d'investissement est utilisée par C. Barré-de-Miniac pour désigner « *l'intérêt affectif pour l'écriture et (de) la quantité de l'énergie que l'on y consacre* » (2000 : 118).

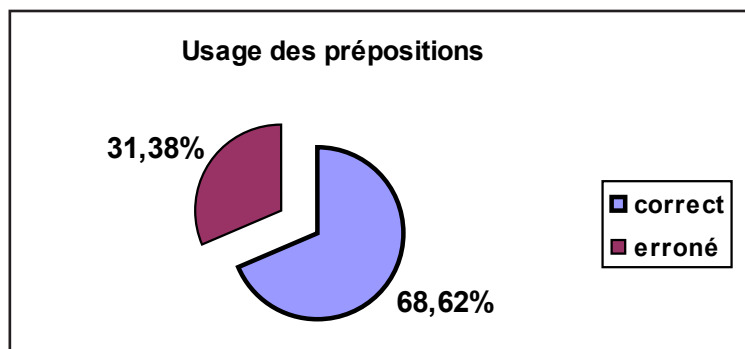
En dehors du choix du discours, nous avons également pris une option quant à la méthode préconisée pour l'exploitation des productions écrites libres. Nous avons donc décidé de nous situer dans la perspective de l'analyse des erreurs car l'erreur est nécessaire et possède un caractère instructif, elle constitue,

comme le souligne R. Galisson « *un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique puisqu'elle permet à l'enseignant de comprendre la stratégie de l'apprenant, de déterminer son niveau de connaissances et surtout de mesurer les difficultés qu'il rencontre (et que d'autres peuvent également rencontrer)* » (1980 : 57-58).

Pour ce qui nous concerne, nous prêtons attention à un point bien précis qui embarrasse les apprenants et engendre un nombre important d'erreurs écrites : l'emploi des prépositions. A l'écrit, les difficultés ne font qu'augmenter car mal employée, une préposition nuit gravement à la bonne structure de l'énoncé et porte atteinte non seulement à sa cohérence mais aussi à sa compréhension.

#### A. relevé des erreurs :

Nous avons relevé au total 357 emplois de prépositions dont 112 emplois incorrects ou erronés (un tiers des emplois est erroné).



#### B. Classification des erreurs commises par les apprenants

Nous avons regroupé et classé les différentes erreurs relevées en relation avec l'usage des prépositions. Les erreurs rencontrées lors de l'analyse des productions écrites libres sont d'ordres divers, elles sont tellement différentes les unes des autres qu'il nous a paru à un moment donné impossible d'éta-

blir une typologie avec précision. Cependant, en s'appuyant sur la typologie de H. Besse et R. Porquier, nous avons eu la possibilité de distinguer trois grandes catégories d'erreurs :

- 37 Erreurs par addition.
- 22 Erreurs par omission.
- 53 Erreurs par substitution.

### **C. Source (s) d'erreurs : commentaires et interprétations :**

Vouloir attribuer une source à chaque erreur s'avère difficile, parfois contraignant parce qu'il n'est pas toujours évident de comprendre ce que le locuteur veut dire. Il y a autant d'erreurs que d'individus.

#### **- Le recours à la langue maternelle :**

Tout apprentissage peut être influencé de quelque manière que ce soit par les apprentissages antérieurs. En effet, l'apprenant ne peut pas faire abstraction de son substrat linguistique, étant toujours sous l'influence des habitudes antérieurement acquises et n'hésite en aucun cas à se tourner vers L1 en cas de difficulté établissant ainsi une sorte de va-et-vient entre sa langue maternelle (L1) et la langue cible (L2).

Dans une tentative d'analyse d'erreurs, comme le préconise R. Galisson «un maximum d'attention sera porté aux fautes interlinguales qui résultent d'un amalgame de la langue maternelle et de la langue étrangère» (1980 : 62). Nous nous focalisons, de ce fait, sur les liens qui existent entre la langue source et la langue cible. Autrement dit, nous analysons la manière dont l'apprenant se sert de la langue maternelle pour combler ses lacunes en langue étrangère.

L'apprenant se sentant parfois incapable de mettre en relation deux éléments fait alors appel à sa langue maternelle et utilise fréquemment la stratégie de la traduction lors du pas-

sage d'une langue à une autre. La traduction n'est pas toujours évidente ou ne se fait pas correctement et génère, de ce fait, des erreurs car le passage du système prépositionnel de l'arabe à celui du français ne se fait pas symétriquement. En d'autres termes, il n'y a pas de correspondance absolue entre les deux systèmes et une préposition dans l'un peut correspondre à plusieurs dans l'autre.

- **L'analogie des constructions :**

Contrairement aux erreurs provoquées par le recours à la langue maternelle qui sont de type interlingual, celles générées par l'analogie des constructions sont intralinguales. Nous nous situons au niveau d'un même système linguistique, en l'occurrence la langue cible où les acquis antérieurs relatifs à la langue maternelle n'ont aucune influence positive soit-elle ou négative sur l'acquisition / apprentissage des habitudes de la langue étrangère.

Ce sont les habitudes de langue cible elle-même qui gênent d'autres habitudes relevant du même système linguistique. Quelques problèmes surgissent apparemment lorsque l'apprenant qui ne dispose pas d'éléments suffisants pour exprimer sa pensée recourt pour surmonter ses difficultés à construire des énoncés sur un modèle déjà existant au niveau de la même langue.

**Exemple :** J. Hanse et M. Grevisse voient un phénomène incontournable d'analogie de construction dans l'exemple suivant : "aller à Paris" amène naturellement "partir à Paris" ou bien "sur sa moto, sur sa bicyclette" amène "sur sa voiture".

- **La méconnaissance des prépositions :**

Durant notre pratique pédagogique, nous avons constaté que face aux prépositions et leurs emplois, les apprenants glissent, dérapent, perdent pied, grimacent, s'embarrassent tellement qu'ils finissent toujours par employer la mauvaise préposition.



De telles attitudes, bien qu'elles ne soient pas généralisables, révèlent une réalité délicate mais précise : la méconnaissance des prépositions.

La méconnaissance des prépositions constitue une source non négligeable d'erreurs. Nos apprenants, sont incapables de la caractériser bien qu'elle fasse partie de leur compétence passive, bien qu'elle fasse partie de leur quotidien oral et écrit. Les apprenants manifestent une grande connaissance des noms, des verbes et des adjectifs, mais face aux prépositions, ils s'étonnent, froncent les sourcils et se mettent malgré eux dans une véritable situation embarrassante.

Cette méconnaissance n'est certainement pas aléatoire, mais se manifeste suite à un enseignement déficient qui ne prend pas en charge les prépositions comme il le fait avec les noms ou les verbes. Un enseignement structuré autour des parties lexicales, étant donné que ce sont les parties qui reviennent le plus souvent dans le discours humain. Mais comment ces unités peuvent-elles se mettre en relation ? N'est-ce pas la préposition qui assure la jonction entre ces différentes parties et que d'elle dépend parfois le sens global de l'énoncé dans lequel elle s'insère.

### **Remarques conclusives :**

Au terme de cette analyse effectuée en trois grandes étapes, nous avons pu tirer les conclusions suivantes :

- L'analyse des programmes officiels a révélé une absence quasi-totale de l'enseignement de la préposition en tant que catégorie grammaticale.
- L'analyse des réponses à l'exercice contraignant a montré avec clarté les difficultés qu'éprouvent les apprenants à identifier les éléments grammaticaux et particulièrement les prépositions.

- L'analyse des productions écrites libres a dévoilé de grandes difficultés à employer correctement les prépositions.

Les apprenants sont au cœur d'une situation difficile à dépasser et tournent, en effet, dans une sorte de cercle vicieux où les trois conséquences de l'analyse (absence, ignorance, déviance) se trouvent étroitement liées par les relations de cause à effet.

## Conclusion

Profondément convaincu que l'apprentissage d'une langue passe inévitablement par l'apprentissage des parties qui la constituent. C'est pourquoi il est envisageable d'orienter l'enseignement du français au niveau du collège vers un enseignement des parties du discours d'une part, en établissant un équilibre entre éléments lexicaux et éléments grammaticaux. En d'autres termes, faire en sorte que tous les éléments grammaticaux, et pas uniquement les prépositions, aient une place conséquente dans les programmes et puissent faire l'objet de cours aussi importants et aussi consistants que ceux des éléments lexicaux. D'autre part, en dotant les apprenants de bases solides en matière d'éléments grammaticaux, les rendant aptes à appliquer les règles générales de la jonction des éléments de la phrase et en leur apprenant à se servir correctement des éléments grammaticaux, y compris les prépositions.

## Bibliographie :

1. BARRE-DE-MINIAC, C., 2000, *Le rapport à l'écriture - Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion. Villeneuve-d'Ascq.
2. BESSE, H., PORQUIER, R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Coll. LAL, Didier, Paris.
3. BLANCHE-BENVENISTE, C., 1997, *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
4. BONNARD, H., 2001, *Les trois logiques de la grammaire française*, Duculot, Paris.
5. CADIOT, P., 1997, *Les prépositions abstraites en français*, Armand Colin/Masson, Paris.
6. CERVONI, J., 1991, *La préposition : étude sémantique et pragmatique*, Duculot, Paris Louvain-la-Neuve.
7. CHARAUDEAU, P., 1992, *La grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
8. DUBOIS, J., LAGANE, R., 1973, *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris.
9. DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-P., MEVEL, J-P., 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Montréal, Québec.
10. ESSONO, J-M., 1998, *Précis de linguistique générale*, Harmattan, Paris.
11. FEVE, G., 1985, *Le français scolaire en Algérie : pour une approche des systèmes d'apprentissage*, OPU, Alger.
12. FUCHS, C., LE GOFFIC, P., 1992, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Hachette, Paris.
13. GAATONE, D., 2001, *Les prépositions : une classe aux contours flous, dans Travaux de linguistique*, N° 42-43, p : 23-31, De boeck Université, Bruxelles.
14. GALISSON, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, CLE International, Paris.
15. GREVISSE, M., 1969, *Le bon usage*, Duculot, Paris.
16. GREVISSE, M., 1996, *Quelle préposition ?* De boeck. Duculot. Bruxelles.
17. HANSE, J., 1987, *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Duculot, Paris.
18. LE GOFFIC, P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Hachette supérieur, Paris.

*La préposition dans l'enseignement du français au 3<sup>ème</sup> palier de l'école fondamentale...*

19. LIGIA-STELA, F., 1999, *En et dans : syntaxe, interprétation, référence, dans Fonctions syntaxiques et rôles sémantiques*, Cahiers scientifiques de l'Université d'Artois, APU, Artois.
20. MARTINET, A., 1996, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
21. MELIS, L., 2003, *La préposition en français*, Ophrys, Paris.
  
22. POPIN, J., 2005, *Précis de grammaire fonctionnelle du français*, Armand Colin, Paris.
23. TOMASSONE, R., 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Paris.
24. VAN RAEMDONCK, D., 2001, *Adverbe et préposition : cousin, cousine ? dans Travaux de linguistique*, N° 42-43, p : 59-70. De boeck Université, Bruxelles.