

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Boudiaf - M'sila –



Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

École Doctorale de Français

Antenne de M'sila

Thème

**La confusion dans l'usage des prépositions du français
chez les locuteurs non natifs : cas des élèves de 3.A.S. du
lycée Ziri B'en Menad à Bou-saâda.**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Magistère

Option : *Sciences du langage*

Sous la direction du :

Dr. Samir ABDELHAMID

Présenté par :

M. Bendaoud Mohamed Lamine

Membres du jury :

Président : *Dr. Bachir BENSALAH, M.C. Université de Biskra.*

Rapporteur : *Dr. Samir ABDELHAMID, M.C. Université de Batna.*

Examineur : *Dr. Saleh KHENNOUR, M.C. Université de Ouargla.*

Année universitaire

2007 / 2008

Dédicaces

A L'âme de ma fille Souâd

A mes parents Qui ont tout sacrifié pour moi

A mon épouse pour toujours Lamia

A ma grand-mère Yemma

A ma sœur Nadjet

Mes frères Yacine, Abd El Hamid et Othmane

A toute la famille et à tous mes amis

Remerciements

Je remercie infiniment, sincèrement et vivement, mon directeur de recherche monsieur Abdelhamid Samir pour son aide précieuse.

Je tiens à remercier aussi tous mes enseignants à l'école doctorale.

Enfin, je remercie tous les gens qui m'ont aidé de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

Sommaire

Introduction générale.....	04
Chapitre I : Sur la préposition en français.....	09
1 La préposition et le groupe prépositionnel.....	11
2 La préposition : problèmes de sémantique.....	21
3 Conclusion.....	28
Chapitre II : Etude comparative entre le système prépositionnel du français et celui de l'arabe.....	30
1 La préposition en arabe : une catégorie éparpillée.....	31
2 Correspondances entre les deux systèmes prépositionnels arabe et français.....	33
3 La préposition et sa tête externe en arabe et en français.....	34
4 Comparaison des propriétés syntaxiques du GP en arabe avec celles du GP en français.....	35
5 Le complément du nom en arabe et en français.....	37
6 Conclusion.....	45
Chapitre III : Les erreurs dans l'emploi des prépositions et les différents facteurs pouvant les expliquer.....	47
1 Erreurs de structure.....	49
2 Erreurs de distribution.....	50
3 Eléments de réponse dans une tentative d'explication des erreurs dans l'emploi des prépositions.....	51
4 Conclusion.....	66
Chapitre IV : Phase pratique.....	68
Première partie : Méthodologie et outils de travail.....	69
Deuxième partie : Analyse des déviances.....	80
Troisième partie : Discussion des résultats.....	104
Conclusion générale.....	114
Annexe.....	118
Bibliographie.....	129
Table des matières.....	131

INTRODUCTION GENERALE

Les fautes et les erreurs des apprenants en F.L.E. sont un fait suffisamment motivant pour s'y pencher et en faire notre projet d'étude. Connaître la nature de ces erreurs et en déterminer les causes, nous permettra de mieux comprendre et de mieux expliquer le comportement linguistique des locuteurs du F.L.E. en situation d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, nous essayerons d'étudier les erreurs que font des apprenants algériens en F.L.E. dans l'emploi des prépositions du français. Un état de fait qui nécessite amplement d'être appréhendé.

Nous sommes partis du fait que beaucoup de locuteurs algériens, des apprenants en particulier, éprouvent des difficultés quant au choix de la bonne préposition lors de l'expression écrite ou orale. La non disponibilité de corpus oraux nous a contraint de nous contenter de corpus écrits, qui se prêtent mieux à l'analyse et qui sont plus faciles à recueillir, nous permettant de la sorte, de couvrir un nombre plus ou moins important de locuteurs.

Le choix de l'échantillon (les apprenants avec qui nous travaillons dans le cadre de cette étude) a été motivé par le fait que les « élèves » du secondaire (3 A.S.) auraient atteint une certaine maturité linguistique après tant d'années d'apprentissage en F.L.E. (8 ans). Ils auraient acquis des compétences leur permettant de s'exprimer de manière plus ou moins cohérente, ou du moins, dans la mesure de l'acceptable. D'ailleurs, nous ne nous sommes intéressés qu'aux productions des apprenants dits « bons et moyens », comme on en dit dans les milieux scolaires, tellement les productions de leurs camarades « moins bons » étaient saturées de fautes et d'erreurs de tout genre rendant ainsi leurs écrits complètement incompréhensibles, et du fait, inanalysables.

Il faut noter aussi que, tous les apprenants avec qui nous avons travaillé dans le cadre de cette recherche, ont l'arabe dialectale pour langue maternelle et l'arabe classique comme langue principale d'enseignement (pour plus de détails voir Ch. IV, première partie, §2).

Nous devons également noter que, dans notre travail, nous allons nous focaliser essentiellement sur l'usage des prépositions dites « simples », ou en termes linguistiques « fondamentales » (Melis 2003) ; l'inventaire des locutions prépositives étant très large et

très varié : les estimations des spécialistes parlent, en effet, d'une vingtaine de prépositions fondamentales (Melis 2003) et de trois cent à quatre cent locutions prépositives (Borillo 1998). Elles feraient bien l'objet d'une recherche approfondie à laquelle serait consacré un temps beaucoup plus important.

Cela dit, il ne faut pas s'attendre à ce que l'on fasse une étude détaillée de toutes les prépositions simples du français. Notre étude se focalisera essentiellement sur les erreurs systématiques que nous avons pu relever sur les productions écrites des apprenants (pour le corpus voir annexe).

L'intérêt de notre étude réside dans le fait qu'elle cherche une explication scientifique à ces erreurs. Pourquoi et comment les apprenants arabophones en FLE font-ils de telles erreurs ? Questions auxquelles les grammaires traditionnelles et scolaires n'accordent pas assez d'importance. Ces grammaires nous montrent toujours du doigt la faute ou l'erreur et la corrigent souvent par des restrictions du type « faites ceci » et « ne faites pas cela » (voir Grevisse 1980), mais elles ne nous disent jamais pourquoi ? Ou c'est dû à quoi ? Des questions qui nous semblent revêtir un intérêt suffisamment motivant pour nous y arrêter et en faire notre objet de recherche.

Dans le Ch. III, nous présenterons les différents facteurs et paramètres pouvant entrer en jeu dans le cas des emplois prépositionnels ainsi que les hypothèses de travail que nous avons pu formuler et que nous essayerons de vérifier dans la partie expérimentale.

Pour ce faire, nous n'avons pas trouvé mieux que l'analyse des erreurs à partir de productions écrites d'apprenants, car, il faut le rappeler, les locuteurs avec qui nous travaillons s'inscrivent dans un cadre d'apprentissage en F.L.E. C. Perdue (1980) dira à ce sujet que « l'analyse des erreurs systématiques - par opposition aux lapsus - nous donne accès à la compétence transitoire de l'apprenant ». De plus, l'analyse des erreurs nous permettra non seulement de rendre compte des erreurs et de l'interlangue des apprenants, mais aussi d'appréhender certains aspects de la langue qui n'ont pas revêtu dans les grammaires traditionnelles toute l'importance qu'ils méritent. Toutefois, le fait que l'on ait choisi l'analyse des erreurs comme outil de recherche, n'empêche pas que l'on s'intéresse aussi aux constructions « correctes » ou attestées qui, au même titre que les erreurs, ont leur part de vérité à nous révéler.

En outre, au cours de cette étude, nous allons prêter une attention particulière à l'influence de la langue et de la culture maternelles des apprenants sur leurs productions (c'est peut-être ce qui ferait l'originalité de notre travail), car, comme nous allons le découvrir, la plupart des erreurs systématiques sont liées d'une manière ou d'une autre à la langue et à la culture maternelles des apprenants (voir résultats Ch. IV). Ainsi, nous allons procéder par une étude comparative des deux systèmes prépositionnels, français et arabe (voir Ch.2). Cela nous permettra de constater les écarts et les ressemblances existant entre les deux systèmes. Nous allons voir, par la suite, combien ces données nous seront très utiles pour l'explication de certaines erreurs.

Enfin, pour s'assurer de la systémativité des erreurs et pour éviter toute ambiguïté concernant la nature des erreurs, nous avons conçu des activités complémentaires sous forme de tests destinés à l'ensemble des apprenants (voir description du corpus, Ch. IV, première partie, § 3) et reproduisant un contexte linguistique similaire à celui où l'erreur a été faite ; après quoi, on saura si l'erreur provenait d'une simple omission, d'une erreur d'inattention ou plutôt d'une procédure volontaire, et de ce fait, d'une erreur systématique.

CHAPITRE I

SUR LA PRÉPOSITION EN FRANÇAIS

Les prépositions sont des outils langagiers à la fois discrets et omniprésents. Tout énoncé ou presque en contient. Elles sont peut-être invisibles, mais non sans importance ; elles servent comme soutien à l'expression de toutes sortes de relations ; leur omission rendrait le discours complètement inintelligible.

En nous inspirant essentiellement des travaux de Melis (2003), qui semble avoir fait le tour de tout ce qui concerne l'emploi des prépositions en français, et sans négliger l'apport inestimable d'autres auteurs tel que A. Borillo, Riéger et al., D. Paillard et autres, nous essayerons dans ce premier chapitre, de fournir un panorama des problèmes qui se posent dans ce domaine tout en tenant compte de la double nature des prépositions, outils grammaticaux servant à établir un rapport entre unités, tant sur le plan de la forme que sur le plan du contenu, et unités lexicales ayant chacune ses caractéristiques propres.

1. La préposition et le groupe prépositionnel : questions de syntaxe

Il nous a paru très utile de faire un petit survol des principales propriétés des prépositions et des groupes prépositionnels ainsi que des différentes questions qui s'y rapportent. La complexité du système prépositionnel français est parmi les grands obstacles que peuvent rencontrer les apprenants en F.L.E.

En outre, connaître les caractéristiques du système prépositionnel français, nous permettra de mieux comprendre les erreurs des apprenants.

1.1 Définition et propriétés typiques de la préposition en français :

Les grammairiens s'accordent à caractériser la préposition comme un outil de relation. Ainsi le dictionnaire de linguistique (J. Dubois et al. 1994) la définit comme un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase (le complément de la préposition) à un autre constituant ou à la phrase toute entière. Une définition plus généralisante a été donnée par Denis Paillard (2002) qui présente la préposition comme un terme relateur *R* mettant en relation deux autres termes *X* et *Y*. *Y* étant le nom (ou son équivalent) introduit par la préposition tandis que *X* correspond souvent, selon la majorité des auteurs, au verbe recteur. Selon lui, la caractéristique de la préposition comme relateur est neutre pour ce qui est des différentes valeurs : spatiales, temporelles ou figurées, et cela d'autant plus qu'il n'existe pas des critères opératoires permettant de les distinguer (voir D.Paillard, 2002).

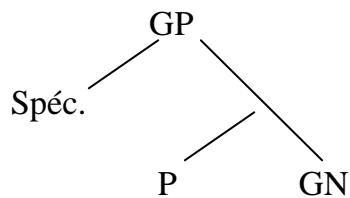
Ce qui est certain, c'est que la majorité des linguistes s'accordent sur le fait que la préposition et son complément forment une unité dont les éléments entretiennent des rapports plus étroits qu'avec le reste de la phrase ; c'est-à-dire un Groupe Prépositionnel. Ce dernier entretient avec le reste de la phrase ou un de ses constituants une relation de dépendance (Denis D. & A. Sancier-Château, 1994) ou d'intégration (Riegel et al. 1994).

Une vision de près nous a été donnée par Melis (2003) sur les propriétés qu'on peut attribuer à la préposition. Il parle à cet effet de deux ensembles de propriétés. Le premier ensemble concerne la relation de celle-ci avec son complément :

- A. le complément de la préposition est un groupe nominal (ou son équivalent).

- B. Ce complément est obligatoire, unique et postposé.
- C. Il est sélectionné par la préposition qui en détermine certaines propriétés syntaxiques et qui exerce des contraintes sémantiques.
- D. La préposition assure la cohérence du groupe et fonctionne comme une barrière protégeant le complément de certaines opérations syntaxiques.
- E. La préposition fonctionne comme tête du groupe qu'elle forme avec son complément et peut dès lors recevoir un spécificateur de degré.

Ces propriétés peuvent être captées dans la représentation syntaxique suivante, dans laquelle P représente la préposition, GN son complément, Spéc. Le spécificateur de degré et GP le groupe prépositionnel :



Un second ensemble de propriétés concerne la relation du groupe prépositionnel avec les autres constituants de la phrase et plus en particulier avec l'élément dont il dépend et qui sera appelé tête externe :

- F. la tête externe sélectionne la préposition et, par son intermédiaire, l'ensemble du groupe.
- G. La préposition et le groupe prépositionnel apparaissent nécessairement dans la dépendance d'une tête externe.
- H. La préposition assure dès lors l'intégration du groupe et est indispensable à la formation de l'ensemble.

A ces propriétés il convient d'ajouter une dernière propriété, relative non aux rapports syntagmatiques que la préposition entretient avec le reste de la phrase, mais aux rapports paradigmatiques :

- I. En tant que tête du groupe prépositionnel, la préposition détermine la catégorie du groupe dans ses rapports paradigmatiques.

Cette propriété réfère à l'équivalence ou à la proportionnalité du groupe avec une forme type : dans certains cas, il peut être caractérisé comme équivalent à un adverbe comme il ressort de la commutation avec *où* ? Ou avec *quand* ? Dans d'autres cas, une équivalence avec un adjectif est généralement admise comme il ressort de l'exemple suivant :

- a. la résidence du président.
- b. La résidence présidentielle.

La définition classique (J. Dubois et al. 1994), présentée plus haut et les propriétés qui la concrétisent, semblent avoir le statut d'évidences. Toutefois, Melis (2003) voit qu'un examen plus attentif s'impose et ce pour trois raisons :

En premier lieu, il s'agit de vérifier leur adéquation empirique et de mieux situer les emplois déviants ou atypiques.

En second lieu, il faudra trancher entre deux interprétations concurrentes : la préposition est-elle un instrument grammatical qui garantit l'intégration de son complément dans la structure phrastique, auquel cas la préposition est une catégorie auxiliaire ou mineure, ou est-elle une catégorie lexicale majeure et occupe-t-elle dès lors dans le système grammatical une place analogue au verbe, au nom et à l'adjectif ?

En dernier lieu, il importe de vérifier si les propriétés avancées sont distinctives, c'est-à-dire si elles permettent de différencier la préposition des autres classes de mots en particulier de l'adverbe et de la conjonction.

Nous allons dans le cadre de notre étude, - dont l'objectif, rappelons-le, n'est pas d'effectuer une étude détaillée sur les propriétés des prépositions, mais d'étudier certains emplois prépositionnels déviants chez des apprenants en F.L.E -, retenir ce qui nous semble utile pour notre recherche..

Nous allons d'abord considérer la préposition et son complément et ensuite le groupe prépositionnel et la phrase. Les propos avancés par les différents linguistes à ce sujet (en particulier L. Melis 2003 et A. Borillo 1998) reflètent toute la complexité du système prépositionnel en français.

1.2 La préposition et son complément :

Beaucoup de questions et d'interrogations peuvent être posées à propos des propriétés caractérisant le rapport entre la préposition et son complément. Nous essayerons dans ce paragraphe d'aborder les principaux aspects de cette relation.

1.2.1 Capacités combinatoires des prépositions (la valence des prépositions) :

Toutes les prépositions n'ont pas la même capacité combinatoire ; il suffit d'opposer la large gamme de compléments qu'admet la préposition *pour* à la combinatoire de *chez* restreinte aux groupes nominaux directs (déterminant, noms communs, noms propres et pronoms) pour s'en rendre compte.

En plus, il ne suffit pas d'enregistrer les combinaisons des catégories observées pour une préposition. Il faudra préciser le mode de construction. Ainsi, il s'agira de préciser pour les prépositions qui admettent comme complément une sous-phrase quelle est la distribution de *ce que* (*à ce que, de ce que, en ce que, sur ce que, etc.*) et de *que* (*après que, avant que, depuis que, dès que, etc.*) ou de signaler l'apparition de *de* devant l'infinitif complément d'*avant* et l'exclusion de cet élément dans les autres cas. Il en va de même pour les noms ; il convient en particulier de détailler la distribution des noms dépourvus de déterminant, en contraste avec celle des groupes nominaux déterminés, comme il ressort des exemples¹ suivants :

- a. Elle a retrouvé le texte *par* hasard.
- b. Elle a retrouvé le texte *par* un hasard extraordinaire.
- c. Elle a retrouvé le texte *par* le hasard le plus étonnant.

De plus, comme le montrent les exemples ci-dessus, il ne peut être établi de combinatoire ni pour la classe des prépositions, ni pour chaque préposition particulière, mais elle doit être décrite séparément pour les divers emplois. Sur ce point, les prépositions se comportent comme les membres d'autres classes majeures, car, pour les verbes, prototypes des lexèmes constructeurs, la valence ne se détermine ni au niveau de la

¹ Exemples de L. Melis (2003)

classe, ni au niveau des lexèmes, mais en relation avec les emplois (voir Melis 2003 : 18, et Riéger et al. 1994 : 216-217).

Deux autres remarques doivent être rappelées. Il importe en premier lieu de souligner que dans le couple formé de la préposition et du complément, c'est bien la préposition qui sélectionne, et en second lieu, d'attirer l'attention sur certains items lexicaux, habituellement considérés comme des prépositions, mais dépourvus de ce pouvoir de construction ; c'est ce que Melis (2003) appelle prépositions a-sélectives. Ceci est le cas de *sauf*, d'*excepté* et de quelques autres termes analogues.

1.2.2 Nécessité du complément de la préposition :

En principe, une préposition sert à introduire un complément dans la phrase ; toutefois, les grammairiens signalent que de nombreuses prépositions peuvent apparaître, dans certaines circonstances, sans leur complément.

Si on écarte les cas particuliers, nous pouvons dire, comme le mentionne Méliis (2003) que pour cette absence du complément, il y a lieu de signaler trois cas selon que le complément peut être reconstitué à partir du contexte ; à partir des informations que la préposition livre quant à ses compléments potentiels ou à partir des informations lexicales fournies par la préposition et les termes dont elle dépend.

D'abord, le complément peut être récupérable dans le contexte, dans ce cas la préposition introduit une anaphore ou un déictique zéro comme c'est illustré dans les exemples suivants :

- a. Es-tu en faveur de cette proposition ou contre ?
- b. la balle roule et il court après.
- c. Lance-là juste après.
- d. Montez devant et descendez derrière (panneau dans un bus).

Le complément absent peut également recevoir une valeur générale. Tout terme qui pourrait convenir peut être envisagé, comme dans la formule « c'est selon ». Ce type

d'emploi est très rare vu que les prépositions ne fournissent qu'exceptionnellement des indications précises quant à la classe des compléments.

Enfin, l'absence du complément peut être le signe d'une interprétation spécifique comme c'est le cas en (e), qui appartient au français régional du Nord :

- e. Il a laissé la porte *contre*.

L'absence de complément laisse entendre que la porte n'est ni ouverte, ni close, mais qu'elle touche le chambranle. L'interprétation est conditionnée par la présence du verbe et du nom *porte*.

1.2.3 La cohésion du groupe prépositionnel :

En français la cohésion de la préposition et de son complément est forte. Elle est telle qu'aucun élément extérieur ne peut être mis en relation avec le complément au-delà de la barrière que constitue la préposition et qui lui confère le statut d'une île. Pour illustrer cette thèse, Melis nous donne l'exemple des pronoms *dont* et *en* qui ne peuvent être rattachés aux compléments des prépositions *de* et *à* dans les phrases inacceptables suivantes :

- a. Cet homme, je m'en souviens de la couleur des cheveux.
b. Ta chambre dont j'ai donné un coup de fer aux rideaux.

Il existe toutefois quelques cas où cette cohésion semble être brisée, mais qui restent très loin de battre en brèche cette idée de cohésion du groupe, car isolés et peu probants. Voici un exemple dans ce sens :

- c. le livre dont je me souviens de la couleur.

Le français moins soutenu admet certaines structures de ce genre où *dont* est mis en relation avec le complément d'une préposition.

Il convient aussi de mentionner des structures coordonnées qui contiennent un adjectif unique à relier au complément de chaque préposition :

d. on a trouvé des traces sous l'armoire et dans les placards du salon.

Ou encore les exemples de Kayne (1977, cité Melis 2003) : il s'agit d'adjoints liés aux compléments de la préposition dative à :

e. Ces femmes à qui j'ai parlé à toutes.

1.2.4 La préposition comme tête du groupe prépositionnel :

Comme déjà mentionné dans les propriétés principales habituellement attribuées à la préposition (cf. §1), la préposition sélectionne bel et bien un complément dont elle détermine la construction et avec lequel elle forme un groupe à cohésion forte. Ce qui confirme que la préposition est bien la tête du GP. Cette constatation peut se confirmer par un autre argument qui fait que la préposition peut recevoir un spécificateur de degré, qui comme tout marqueur de degré, vient s'insérer à gauche :

a. Il pénètre presque/ loin/ à peine dans la maison.

b. Elle est arrivée juste avant/ après moi.

Le complément n'est toutefois pas nécessairement un GN (Le Goffic, 1993, et Grevisse-Goosse, 1993, cité Melis 2003); toute catégorie majeure à l'exception des structures dont la tête est un verbe fini, peut servir de complément à la préposition. Et cela contrairement à ce que pensent d'autres auteurs tels que Riegel et al. (1994) qui maintiennent la primauté des compléments nominaux et traitent les autres cas comme des équivalents du groupe nominal. Cette variation s'observe également pour la complémentation du nom, du verbe et de la phrase. En plus, le complément connaît une réalisation zéro sous des conditions qui sont parallèles à celles que l'on observe dans le cas du verbe.

Enfin, certaines prépositions connaissent d'autres usages. Un usage a-sélectif² de certaines prépositions a, d'une part été mis en évidence et, d'autre part, un emploi à double complément a été défini.

² Usage a-sélectif.

1.3 Le groupe prépositionnel :

Nous savons que les grammairiens se sont mis d'accord sur le fait que c'est la tête externe qui sélectionne la préposition et que son complément n'est pas soumis à une sélection directe, mais tout au plus à une sélection indirecte par l'intermédiaire de la tête prépositionnelle. Dès lors, il importe de préciser certains mécanismes qui assurent la mise en relation de la préposition avec la tête externe à laquelle elle se rattache, en particulier les mécanismes de sélection.

1.3.1 Les trois modes de sélection de la préposition :

Si la préposition est la tête d'un groupe prépositionnelle, c'est elle qui est sélectionnée lors de l'intégration du groupe dans la structure globale. Selon Melis (2003), cette sélection se fait selon trois modes distincts qui peuvent être illustrés par les exemples³ suivants :

- a. *Selon* la météo, des averses violentes perturberont la circulation *pendant* plusieurs jours *dans* la région de Toulouse.
- b. Pierre compte *sur* ses amis.
- c. L'église *de* Quévilly a été classée monument historique.

Dans l'exemple (a), les prépositions semblent s'intégrer dans la phrase en vertu de leurs propriétés sémantiques et syntaxiques intrinsèques et des facteurs situés au niveau de la structure matrice. Ces facteurs témoignent d'un processus de sélection sur des bases syntactico-sémantiques. L'exemple (b) illustre un processus de sélection différent. La préposition *sur* est tributaire de la présence du verbe « *compter* » ; il s'agit d'un mode de sélection lexical. En (c) enfin, la sélection de la préposition *de* est plutôt liée à des contraintes d'ordre structurel ; un complément du nom doit, sous certaines conditions, être introduit par *de*.

³ Exemples de L. Melis (2003).

1.3.1.1 Le mode de sélection syntactico-sémantique :

Ce mode de sélection peut être remarqué dans les emplois dits libres des prépositions, c'est-à-dire comme tête d'un complément accessoire, dit circonstanciel, ou d'un adjectif du nom. Dans le cas des compléments qui viennent s'intégrer à la phrase, le facteur sélectionnant est une caractéristique générale de son architecture comme l'aspect, le temps ou la modalité. Ainsi pour qu'une préposition puisse intégrer le GP dont elle est la tête dans la matrice, il faut qu'elle soit compatible avec les contraintes que celle-ci impose et qui font référence à sa structure et à ses propriétés sémantiques. Cette compatibilité se calcule non par référence à la préposition, mais par référence à la valeur du GP obtenu de manière compositionnelle à partir de la préposition et de son complément (Pour plus de détails, voir Melis 2003, p 27) .

1.3.1.2 Le mode de sélection lexical :

Ce mode de sélection est à associer au phénomène des prépositions dites fixes accompagnant certains verbes, noms et adjectifs (Melis 2003, Gardes Tamine 1990, A. Desnoyers 1996) ou certaines combinaisons d'un verbe support et d'une séquence non verbale. Le choix de la préposition est spécifique :

- a. Compter *sur*, emprunter *à*, parler *de*, penser *à*, etc.
- b. Attitude *envers* ; haine *pour* ; modification *par*, etc.
- c. Avoir confiance *en* ; faire confiance *à*, etc.

Dans les exemples ci-dessus, la fixation de la préposition rend sa composante sémantique moins saillante sans pour cela signifier qu'elle est totalement absente. D'ailleurs, certaines têtes lexicales admettent plus d'une préposition et cette variation est significative. Pour ce cas précis, trois éventualités se présentent :

- les prépositions admises sont des contraires : voter *pour* ou *contre*.
- Les prépositions introduisent une différence mineure : le verbe « parler », quand il se combine avec *à* donne l'impression que la communication est unilatérale, c'est à dire à sens unique, par exemple : « je vais parler *au* directeur » (c'est-à-dire je vais lui dire quelque chose). Tandis que lorsqu'il se combine avec la préposition *avec*, il

donnera l'impression que la communication est partagée, par exemple : « j'ai parlé *avec* le directeur » (c'est-à-dire : j'ai eu un entretien avec lui).

- Les prépositions sont différenciées en fonction du sens global de la préposition : croire *à*/ croire *en* ; compter *sur*/ compter *avec*, etc.

Il est à noter également qu'il existe des cas intermédiaires entre la sélection lexicale et la sélection sur des bases syntactico-sémantiques et donc entre les cas où la préposition est attirée par le verbe recteur et ceux où elle forme un bloc avec son complément.

1.3.1.3 Le mode de sélection structurel :

Ce mode de sélection apparaît surtout dans le domaine de la complémentation nominale. Divers linguistes avancent l'hypothèse qu'un nom ne peut recevoir de complément que par l'intermédiaire d'une préposition, en particulier *de*. Cette préposition n'est pas spécifique, elle n'est pas non plus significative, sa seule raison d'être est apparemment d'ordre structurel ; elle est là juste pour combler un vide syntaxique et indiquer qu'il existe une relation qui va du complément à la tête nominale, de telle sorte que le complément spécifie ou particularise la tête (Bartning 1993, cité Melis).

Une telle analyse ne convient certes pas à l'ensemble des compléments du nom, mais elle peut néanmoins convenir à certains types de CN tels que ceux qui commutent avec les déterminants possessifs et aux séquences du type *N de N₁*, proches des noms composés comme *salle de bains*, *sac de toilettes*, etc.

Nous mentionnons, entre autres, qu'il existe aussi le mode de sélection des prépositions a-sélectives tel que *sauf*, *à l'exception de*, que nous considérons comme des cas très limités qui intéressent peu notre étude qui se focalise essentiellement sur les propriétés typiques des prépositions usuelles et leur usage par des apprenants en F.L.E.

2. La préposition : problèmes de sémantique :

Selon Melis (2003) et bien d'autres linguistes, il est très difficile, voir impossible, de cerner avec précision le sens des prépositions et cela pour trois raisons : il faut en premier lieu tenir compte de la distribution fort large caractérisant la plupart des prépositions ; les interprétations qui naissent dans cette grande variété de contextes d'apparition sont fort variées ce qui pose le problème de l'unité de sens. Il convient, en second lieu, de tenir compte du caractère relationnel des prépositions, de ce fait, le contexte intervient de manière cruciale dans la construction de l'interprétation, au point qu'il est souvent difficile de déterminer l'apport propre de la préposition. Dès lors, une question se pose : la préposition a-t-elle une signification hors contexte ? Et si oui, comment celle-ci interagit-elle avec les données contextuelles ? Enfin, il reste la question de savoir comment interagit le rôle syntaxique joué par la préposition avec la signification.

2.1 Décrire le sens d'une préposition :

Vu leur rôle comme éléments de relation, tant au niveau syntaxique que sémantique, leur haute fréquence et leur distribution fort large, la description sémantique des prépositions pose de nombreux problèmes. Pour mettre en évidence les diverses questions qui surgissent à ce sujet, nous allons prendre le cas de la préposition *sur* que Melis a utilisée comme modèle dans le chapitre consacré à la sémantique des prépositions dans Melis (2003). Il voit que l'analyse de la pratique lexicographique est le moyen le plus approprié pour rendre compte de ce genre de problèmes. A cet effet, il prend pour point de départ, l'article que consacre le T.L.F à la préposition *sur*. Cela nous permettra de soulever un ensemble de problèmes et de questions auxquels toute réflexion sur la description sémantique d'une préposition doit faire face.

2.2 Les domaines d'emploi :

La plupart des articles consacrés aux prépositions majeures dans les dictionnaires adoptent la tripartition *espace-temps-notion* avec la primauté du domaine spatial (qui s'illustre parfaitement dans les travaux de A. Borillo, 1998). D'ailleurs, dans les dictionnaires, l'emploi spatial d'une préposition est généralement le premier sens à présenter, parfois c'est la seule explication qu'on donne d'une préposition. Ainsi, l'article *sur* est-il structuré dans le T.L.F. en quatre rubriques ; les deux premières sont intitulés

domaine spatial, la troisième, *emploi temporel* et la quatrième, *domaine notionnel* ou figuré. Le détail de l'organisation peut toutefois varier d'un dictionnaire à l'autre.

2.3 Le sens des prépositions et les emplois locatifs :

La majorité des linguistes accordent aux emplois locatifs des prépositions une position imminente dans leurs études. Pour cela, nous n'avons qu'à voir les travaux de A. Borillo (1998, 2002) et ceux de P. Cadiot (2002) et bien d'autres auteurs. Il est communément admis que les prépositions les plus typiques et les plus fréquentes sont les prépositions de lieu et de nombreux auteurs posent en outre, que leurs autres emplois⁴ sont d'une manière ou d'une autre liés à leurs emplois locatifs.

Notre objectif, à travers ce paragraphe, n'est pas de présenter en détail les prépositions en emploi spatial, il est plus modeste : il s'agit de présenter les caractéristiques les plus typiques des emplois spatiaux de certaines prépositions.

Sur ce sujet, nous partageons pleinement les propos de Melis (2003) qui considère que la préposition intervient dans une opération de repérage spatial ou de localisation dont les termes seront décrits ci-dessous :

2.3.1 Le site, la cible et la relation de localisation :

En linguistique française, c'est Vandeloise (1986) qui parla la première des notions de *site* et de *cible*, après, cette appellation a été reprise par les différents linguistes travaillant sur les prépositions. Selon Vandeloise (1986), l'opération de localisation à laquelle participe le GP implique deux entités : un localisateur et un localisé ; le premier, elle l'appellera *site* et le deuxième *cible*. Ainsi dans l'exemple (a) ci-dessous, « *l'école des beaux arts* » est-il la cible, et le complément de la préposition « *Alger* » est le site. La cible est localisée par rapport au site :

- a. L'école des beaux arts est à Alger.

⁴ Les autres emplois prépositionnels dérivés des emplois locatifs sont souvent qualifiés d'emplois figurés.

2.3.1.1 Le site :

Comme il apparaît dans l'exemple (a), le site doit être doté de propriétés spatiales qui facilitent son repérage et autorisent son exploitation dans la relation de localisation⁵. On peut distinguer trois types de d'expressions pouvant servir de site : les GN comportant un nom doté de propriétés spatiales, les groupes qui renvoient à une activité se déroulant nécessairement dans un lieu, et les groupes indiquant des distances.

2.3.1.2 La cible :

Les structures simples de la forme retenue à l'exemple (a), révèle à première vue, des caractères semblables entre le site et la cible, ce qui n'est pas toujours le cas comme il ressort des exemples⁶ suivants :

- b. La balle a touché la victime à l'épaule.
- c. Les enfants mangent à l'école.
- d. A Londres, la direction discutera du projet avec les banques.

Dans les trois cas, la cible n'est pas un lieu directement associé à la référence d'un GN donné (la balle, les enfants, la direction), mais elle implique une portion plus vaste de l'énoncé. En (b), la cible est le lieu d'impact de la balle. En (c), le lieu où mangent les enfants ; en (d), le lieu de discussion future entre la direction et les banquiers. La détermination de la cible passe dès lors par la structure syntaxique. Elle est le lieu associé à la situation qu'évoque la structure sur laquelle porte, en termes syntaxiques, le site. En plus, les contraintes lexico grammaticales imposées par le verbe interviennent ; en remplaçant « manger » par « penser » en (b), il ne sera plus question de localisation. L'asymétrie entre le site et la cible est cruciale car il ne s'agit pas simplement de décrire des rapports spatiaux entre deux lieux ou entre deux objets, mais de situer une partie de la scène globale qui prend forme dans une structure linguistique par rapport à un lieu, et cette scène comporte non seulement des lieux, mais également des procès et des rapports qui ne relèvent pas de la localisation telle que l'inscription dans le temps en (d).

⁵ Nous verrons, plus haut, dans la partie pratique comment les propriétés spatiales du site sont elles déterminantes quant au choix de la préposition appropriée.

⁶ Exemples de Melis (2003).

Ces contraintes d'ordre linguistique rejoignent des contraintes d'ordre cognitif selon lesquelles le site est préférentiellement un lieu ou un objet accessible à la perception, doté d'une position stable alors que la cible est un objet qui n'est pas associé de manière typique à un lieu donné comme le signale, entre autres, Vandeloise (1986) qui oppose énoncés naturels comme en (e) aux énoncés moins vraisemblables ou qui nécessitent un contexte très spécifique (f) :

e. Le professeur est près du bureau.

f. Le bureau est près du professeur.

2.3.1.3 La relation de localisation :

La relation de localisation rapporte la cible au site ; elle peut s'exprimer de manières diverses comme le montre A. Borillo (1998), et où les prépositions jouent un rôle éminent.

Trois types de propriétés géométriques ont été avancés pour structurer la représentation de l'espace. Ainsi, la description du sens des prépositions dans leurs emplois locatifs se trouve-t-elle étroitement dépendante. Ces propriétés concernent la granularité, le système de coordonnées et la distance entre les objets dans ce système. Il reste que cette représentation n'est pas pour cela mathématique ou objective au sens du terme ; elle est beaucoup plus liée à l'expérience. Un rôle éminent est réservé au corps, à sa position verticale, à l'asymétrie face/dos et à la latéralisation.

La granularité concerne le nombre de dimensions mise en œuvre pour structurer l'espace : un espace à deux ou à trois dimensions serait déterminant quant au choix de la « bonne préposition »⁷. Les coordonnées, elles, concernent plutôt le repérage des dimensions dans l'espace activé qui se fait en fonction d'un point de référence. Le dernier type de propriétés se focalise sur la distance entre deux points dans le système de coordonnées.

A cet effet, Borillo (1998) nous parle de deux types de prépositions locatives : prépositions topologiques et prépositions projectives. Lorsque la position de la cible est

⁷ Nous allons voir dans la partie pratique que beaucoup de cas de concurrence entre prépositions sont liés à cet aspect.

définie indirectement par rapport à celle du site, la préposition est projective. Quand la localisation se fait de manière directe, la préposition est appelée topologique.

2.3.2 Flexibilité des emplois spatiaux :

Par flexibilité nous voulons rendre compte des nuances qui affectent le sens des prépositions dans certains contextes. Ainsi, la propriété contact n'implique –t-elle pas nécessairement le contact effectif, comme il ressort des exemples de Melis (2003) :

- a. Le fauve bondit *sur* sa proie.
- b. Il se penche *sur* le bureau.

Ici, le contact est potentiel, il n'est pas effectif.

Dans d'autres cas, comme en (c, d), les distinctions de granularité semblent être annulées alors que l'inclusion et le contact sont maintenus :

- c. Il se promène *dans* la campagne.
- d. Le givre *sur* la branche.

Ou encore l'exemple (e), où le contact est annulé, avec maintien de la configuration du site comme une surface :

- e. Les rapaces planent *sur* la ville.

2.3.3 Emplois statiques et emplois dynamiques :

Nous ne pouvons terminer avec les emplois locatifs sans parler de l'opposition entre localisation statique et localisation dynamique évoqués par A. Borillo (1998). A cet effet, elle parle de propriétés statiques et de propriétés dynamiques des prépositions en emploi spatial. Aussi, divise-t-elle les quelques 250 prépositions « spatiales » en deux catégories : la première renferme les prépositions qu'elle qualifie de positionnelles (ex : *dans à, sur, chez, au fond de, devant, près de, etc.*) et les prépositions contextuellement dynamiques, tandis que la deuxième renferme les prépositions intrinsèquement dynamiques (ex : *de, jusque, vers, en direction de, etc.*).

Les prépositions positionnelles, elles, rendent compte de positions fixes entre des entités qui peuvent être des objets ou des lieux et sont à distinguer des prépositions dynamiques qui rendent compte des relations dynamiques du déplacement et par là même se définissent en termes de point de départ, de parcours, de destination, etc.

Quant aux prépositions contextuellement dynamiques, il s'agit en réalité de prépositions positionnelles, mais qui peuvent, sous la même forme, exprimer une relation dynamique lorsqu'elles sont utilisées avec un verbe de déplacement comme il ressort des exemples⁸ suivants :

- Il va à la campagne/ il séjourne à la campagne.
- Il était *chez* son ami/ il se précipita *chez* son ami.

2.4 La description des emplois non locatifs :

Outre le domaine d'emploi locatif des prépositions, la plupart des auteurs et des dictionnaires parlent également de deux autres domaines d'emploi qui sont le domaine temporel et le domaine notionnel ou figuré.

2.4.1 La préposition en emploi temporel :

D'après Melis (2003), en emploi temporel, le fonctionnement des prépositions partage un certain nombre de caractéristiques avec celui des prépositions en emploi spatial. La plus importante est que la préposition participe à l'établissement d'une relation de repérage ou de localisation temporelle et qu'il est donc possible de distinguer cible, site comme il ressort de l'exemple suivant :

- a. Je l'ai rencontré *pendant* les vacances.

La préposition situe une cible « *la rencontre* » par rapport à un site temporel, « *les vacances* ». Cette opération de repérage se fait en fonction de plusieurs types d'informations. Dans un cas comme l'exemple (a), le repérage temporel est le produit de l'interaction de la cible, qui renvoie à une portion, non localisée de l'axe temporel, de

⁸ Exemples de Andrée Borillo (1998).

l'interprétation temporelle du tiroir verbal- le passé composé situant tant le site que les autres composants dans le passé relativement au maintenant énonciatif- et de la préposition qui offre au moins deux indications : la coïncidence de la cible et du site et la configuration de celui-ci comme un intervalle clos dans lequel l'intervalle associé à la cible est inclus.

2.4.2 Le domaine notionnel :

Il est courant de distinguer, outre les domaines spatial et temporel, un troisième domaine communément appelé domaine notionnel. Sans vouloir entrer dans les détails- qui seront peut-être plus intéressants dans un ouvrage consacré à l'étude des propriétés des prépositions-, nous devons dire que les contours et l'autonomie de ce domaine sont moins évidents que les deux précédents. Ainsi le T.L.F. considère-t-il que l'ensemble des emplois qualifiés d'abstrait est à rattacher par figure à des emplois plus basiques.

2.5 Les prépositions vides ou incolores :

L'ensemble des linguistes qualifient de vides ou d'incolores certaines prépositions telles que *à*, *de* ou encore *en*. Dès lors, une question cruciale se pose : une préposition est-elle significative ? Là-dessus, il convient de faire deux observations : la première concerne le caractère absolu ou relatif de la distinction *prépositions vides/ prépositions pleines*. Les études révèlent que cette opposition est graduelle. *De* serait ainsi plus incolore que *à*, qui précéderait sur l'échelle *en*, suivie à son tour de prépositions semi vides telles que *pour* ou *sur*, alors que des prépositions comme *chez*, *malgré* ou *selon* occuperaient l'autre bout de l'échelle.

La seconde observation concerne l'interprétation du terme vide et partant la définition des conditions de reconnaissance. Selon Melis (2003), l'on peut retenir quatre types de définitions. Une préposition est vide si son apparition est conditionnée par la syntaxe et uniquement par celle-ci ; elle est vide si son interprétation peut être entièrement déduite des données contextuelles ; elle est enfin vide si son sens est très abstrait ou général.

3. Conclusion :

Quelque détaillé que paraisse ce chapitre, il ne représente en réalité qu'un rapide survol, à haute altitude, des principales propriétés accordées aux prépositions et aux groupes prépositionnels ainsi que les diverses questions qui s'y rapportent.

A travers les différents paragraphes, nous découvrons, toute la complexité du système prépositionnel du français. Une complexité dont témoigne l'abondance des exceptions et des irrégularités et qui constitue souvent un obstacle difficile à franchir pour les apprenants en F.L.E.

Notre étude, qui se fixe comme objectif l'étude d'un usage erroné des prépositions par des apprenants en F.L.E., se trouve dans l'obligation d'inclure ces notions qui nous seront d'un grand apport pour l'explication des erreurs.

CHAPITRE II

ETUDE COMPARATIVE ENTRE LE SYSTEME
PREPOSITIONNEL DU FRANÇAIS ET CELUI DE
L'ARABE

Dans une étude de ce genre, il nous a paru indispensable de faire un rapide survol des principales caractéristiques des deux systèmes prépositionnels en question, à savoir, le système prépositionnel du français et le système des prépositions de arabe.

Certes, toutes les erreurs ne seraient pas dues uniquement à l'interférence de la langue maternelle, mais toujours est-il qu'une petite comparaisons entre les deux systèmes reste comme même nécessaire, vu le nombre important d'erreurs que cette mise en contraste pourrait nous expliquer.

1. La préposition en arabe : une catégorie éparpillée.

L'une des grandes difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de cette étude contrastive entre les deux systèmes prépositionnels, est qu'il nous a été difficile d'établir une catégorie propre aux prépositions en arabe d'autant plus qu'elles n'ont pas un statut particulier qui leur est propre (voir Ghalyani M. 1993, 3ème partie p 253). En fait, elles appartiennent à une catégorie plus grande appelée « *hourouf al maâni* » (*outils de sens* en français) qui englobe des éléments linguistiques pouvant être rendus en français aussi bien par des prépositions que par des conjonctions, des pronoms ou encore des adverbes. Ces *outils de sens* sont classés non pas suivant leur nature grammaticale, mais plutôt en fonction des différents sens qu'ils peuvent apporter dans le discours. Ainsi, le même terme peut apparaître dans différentes sous-catégories en fonction des différents sens qu'il peut véhiculer.

Toutefois, nous avons pu d'autre part constaté qu'une vingtaine de ces *outils de sens*, classés cette fois suivant leur fonction syntaxique sous le nom de « *hourouf al djar* »⁹, ont un comportement linguistique similaire à celui des prépositions en français. Ce sont ceux-là qui vont constitué l'ossature de ce que nous allons appeler dès lors *le système des prépositions en arabe*.

Pour que les choses soient plus claires, voici un tableau sommaire des principales prépositions en arabe avec, dans la colonne de droite, les éventuelles prépositions pouvant les rendre en français :

⁹ En arabe, il y a ce que l'on pourrait appeler *les mouvements* : al djar, al rafaâ, al nasb et al soukoune. Ils peuvent correspondre en français au ton de la dernière syllabe. En arabe régulier, ce sont ces mouvements-là qui déterminent les fonctions syntaxiques des mots dans la phrase.

Prépositions en français	prépositions pouvant les rendre en arabe
min	De
fi	Dans, à, en, chez
bi	Avec, par, moyennant
ila	A, vers, pour
âla	Sur, contre
ân	De, selon
li	Pour, de
âda	Sauf, excepté
hatta	Jusque, pour
kaî	Pour, afin de

Tableau 1

A celles-là, on peut ajouter [maâ] qui ne fait pas partie des « *hourouf al djar* », mais qui se comporte exactement comme eux. Le mouvement qu'elle entraîne est souvent *al djar*. En français, elle est généralement rendue par *avec* qui représente sa correspondante type.

Cela dit, nous devons, en outre, noter que certaines prépositions en français sont rendues en arabe non pas par des *hourouf al djar* mais plutôt par des éléments linguistiques qui sont considérés comme des adverbes (voir Fayadh S. 1995, pp 127-152). Voici un tableau¹⁰ des éléments les plus fréquents :

Prépositions en français	prépositions pouvant les rendre en arabe
Avant	Kabla
Après	Baâda
Chez	Inda
Entre	Bayna

¹ Les tableaux 1 et 2 ont été réalisés à partir du *Bon usage* de Maurice Grevisse (1980) et de Fayadh S. (1995).

Sous	Tahta
Sur	fawka
Pendant	Athnaa
Hors	Kharija
Près de	Korba

Tableau 2

2. Correspondance entre prépositions dans les deux systèmes arabe et français :

Bien que, dans plusieurs contextes, certaines prépositions en français puissent correspondre à d'autres en arabe, il n'y a jamais eu de correspondance stable ou parfaite. La distribution d'une préposition en français est toujours différente de celle de la préposition que l'on dit correspondante en arabe et vice-versa. Les exemples suivants illustrent parfaitement ce que nous venons d'avancer :

a. Pierre joue *avec* Marie.

Pierre yalâbou *maâ* Marie. (En arabe)

Mais

b. Pierre joue *avec* le ballon.

Pierre yalâbou *bi* al kora. (En arabe)

Le fait que les apprenants arabophones assimilent souvent [maâ] à *avec* en français, serait la source de nombreuses erreurs d'interférence. Il en est de même pour d'autres prépositions en arabe telle que [ila] que les apprenants confondent souvent avec *à* en français :

c. Ali yadhabou *ila* al madrassa.

Ali va *à* l'école.

Mais

d. Ali yataouadjahou *ila* al baît

Ali se dirige *vers* la maison.

Ou encore la préposition [fi] qui, bien qu'elle soit généralement rendue par *dans*, elle peut avoir différentes prépositions correspondantes en français :

e. Ana *fi* al bayt.

Je suis *à* la maison.

f. Ana *fi* otla.

Je suis *en* vacances.

g. Ana *fi* ouadhia harija.

Je suis *dans* une situation inconfortable.

Ou encore

h. Ana *fi* bayti.

Je suis *chez* moi.

Cette correspondance imparfaite entre les deux systèmes prépositionnels, et les idées reçues qu'ont les apprenants sur le système des prépositions en français, sont le plus souvent source d'erreur vu que le recours au calque et à la traduction littérale est ce qui domine le plus les productions écrites chez ces apprenants.

3. La préposition et sa tête externe en arabe et en français.

La littérature linguistique française définit la préposition comme étant un élément linguistique qui en relie deux autres (voir J. Dubois 1994). Dans le cas des compléments argumentaux¹¹, elle est sélectionnée par le verbe qu'elle relie à son tour à son complément (voir Melis 2003, Riégel et al 1994). Pour ce cas précis, plusieurs auteurs affirment que la préposition perd de son sémantisme, « elle ne serait que le support fonctionnel de l'introduction d'un argument du verbe » (D. Paillard, 2002, p 52). D'ailleurs, comme le

¹¹ Nous retenons l'acception de D. Paillard (2002, p 52) qui distingue compléments argumentaux et compléments circonstanciels.

souligne Andrée Dugas (2001), la majorité des compléments essentiels sont introduits par les prépositions *à* et *de* qualifiées communément de prépositions vides ou d'incolores. De son côté, A. Desnoyers (1996), dans son étude sur les prépositions, parle à cet effet de *préposition morphologique* : « elle fait partie du mot qui la sélectionne pour introduire son complément ». Gardes Tamine et Melis parlent, de leur côté, de prépositions *fixes* « ne pouvant pas commuter avec d'autres et ne présentant guère d'intérêt sur le plan sémantique » (Gardes Tamine 1990, p 104) ou de « prépositions fixes accompagnant certains verbes, nom et adjectifs » (Melis 2003, p 28). Le choix de la préposition est dans ce cas spécifique.

En arabe, les choses se font de manière un peu différente. Le sémantisme de la préposition *y* est très présent, parfois même, c'est la préposition qui détermine quel sens pourrait avoir le verbe (voir Fayadh S. 1995). Dans certaines constructions, il suffit seulement de changer de préposition pour que toute la proposition ait un sens différent, voire contraire. Voici quelques exemples dans ce sens¹² :

- a. hakama *ala* foulan.
Il a condamné quelqu'un.

- b. Hakama *li* foulan.
Il a rendu une sentence en faveur de quelqu'un.

- c. Hakama *bayna* foulan oua foulan.
Il a rendu une sentence entre deux personnes.

Cette différence entre les deux systèmes quant à la relation qu'entretient la préposition avec sa tête externe influera sensiblement sur les choix des apprenants. En particulier, quand il s'agit de verbes équivalents dans les deux langues.

4. Comparaison des propriétés syntaxiques du Groupe Prépositionnel en arabe avec celles du GP en français :

En français, la préposition est toujours la tête d'un groupe prépositionnel - sauf pour les cas où elle peut apparaître exceptionnellement seule ou comme *orpheline* tel

¹² Exemples de Blachère (1952 cité G. Fève 1985, p 50)

que le souligne A. Borillo (2001, p 145) - qui, quelle que soit la relation qu'il entretient avec les autres constituants de la phrase, il occupe toujours la fonction de complément (voir Riégel et al, 1994). D'ailleurs, D. Paillard (2002) lui préfère l'appellation de *Complément prépositionnel* faisant ainsi allusion au rôle pouvant être joué par ce genre de syntagmes.

En arabe, la fonction d'un GP n'est pas toujours complément. Il peut, entre autres, occuper des fonctions qui, en français, sont occupées par des syntagmes autres que le GP :

a. Il est très facile de préparer la pizza.

Min al sahli jidan tahdhir al pitza.

GP

b. Il souffre de plusieurs maux.

Bi hi idat aoudjaâ.

GP

c. Il y a des gens qui ne croient pas à la politique.

Min al nas man la youamin bi al syassa.

GP

En outre, la préposition en arabe peut introduire un syntagme dont l'équivalent en français n'est pas toujours un GP :

d. Il y a de l'eau partout

Adv.

Youjadou al maa fi koul makan.

GP

e. Je lui ai dit qu'il était invité.

Sub. Comp

Akhbartouhou bi anahou madâou.

GP

5. Le complément du nom en arabe et en français :

S'il y a une structure en arabe qui pourrait correspondre au complément du nom en français c'est bien « *almoudhaf ilayh* » qui veut dire en français « *un nom qu'on a ajouté à un autre* » et que Sùleyman Fayadh, dans sa *Grammaire Moderne de l'arabe* (1995), définit comme un nom N₂ que l'on ajoute à un autre nom N₁ pour lui apporter un détail ou pour en spécifier la nature. A la différence du français, la mise en rapport entre les deux termes se fait directement : la préposition est absente ou plutôt elle est sous-jacente tel que le souligne (Ghalayni M. 1993, 3^{ème} partie, p 205, A. Al Hachemi, 1935 p 272). M. Ghalayni définit le groupe *nom/ complément du nom* comme « deux noms reliés par une préposition sous-jacente ». Cette préposition n'apparaît pas sur la chaîne parlée. Elle n'apparaît qu'occasionnellement pour mettre en valeur une variation ayant son apport de sens propre.

Mustafa Ghalayni (1993) classe les C.N en arabe en quatre catégories selon la préposition implicite qu'ils mettent en jeu et à laquelle ils peuvent faire appel dans des circonstances particulières. Ces prépositions sont au nombre de quatre : [min], [li], [fi], [ka] (la préposition *ka* n'apparaît que rarement dans les structures de ce genre) et, bien qu'elles puissent être rendues en français par différentes prépositions, elles le sont souvent par la préposition *de*, en particulier la préposition [min] (la plus fréquente dans les structures du C.N en arabe, voir Ahmed Al Hachemi 1935 , p 272). Ahmed Al Hachemi souligne à cet effet que la préposition sous-jacente dans le cas du CN est souvent [min], parfois [fi], dans peu de cas [li], et rarement [ka] (rendue en français par *comme*.)

Cette importante occurrence de [min] dans les structures du CN en arabe nous expliquerait peut-être pourquoi les apprenants ont souvent recours à la préposition *de* (préposition lui correspondant en français) dans les constructions où il est question du complément du nom. D'autre part, le fait que *de* puisse rendre les trois autres prépositions constitue un autre argument en faveur de notre hypothèse. Afin de rendre plus clairs nos propos, voici quelques exemples dans ce sens :

- a. C'est le cheval *de* Ali.
Hadha hissanou Ali. (En arabe)
Hadha hissan *li* Ali. (Sous-entendue)

- b. Une boule *de* neige.
Kouratou thelj. (En arabe)
Kouatoun *min* al thelj. (Sous-entendue)

- c. Camarade *de* classe.
Rafik al madrassa. (En arabe)
Rafik *fi* al madrassa. (Sous-entendue)

- d. Le flux *des* larmes. (métaphore)
Saylou al doumouâ. (En arabe)
Doumouâ *ka* al sayl. (Sous-entendue)

A partir de là, l'étude des propriétés du complément du nom en français en comparaison avec celles du complément du nom en arabe « *almoudhaf ilayh* » nous semble-t-elle une priorité de premier ordre. L'importance que revêt cet élément linguistique dans les deux systèmes, en particulier pour ce qui est de l'emploi des prépositions, nous contraint à lui prêter une attention particulière.

5.1 Divergences entre complément du nom en arabe et complément du nom en français :

Si on tente une petite comparaison entre le complément du nom en français et le complément du nom (ou ce qui semble être son équivalent) en arabe, nous allons tout de suite remarquer au moins les deux divergences suivantes :

5.1.1 Sur le plan de la structure :

L'une des grandes différences qui existent entre le CN en français et celui en arabe c'est que le premier est un Groupe Prépositionnel (Riegel et al. 1994) alors que le deuxième ne l'est pas toujours, ou du moins pour la majorité des cas (voir Fayadh S 1995).

D'après certains grammairiens (colloque Russie 1993), la préposition dans les langues romanes a pour rôle de combler un hiatus existant entre les deux termes qu'elle relie. Cet hiatus serait en réalité un intervalle psychique (ou diastème selon Guillaume) que

la préposition résout de deux façons : d'abord formellement en rendant effective la mise en rapport envisagée entre les deux termes, et ensuite matériellement en précisant, par le contenu de signification qui lui est propre, la nature qu'elle établit entre les deux. Ces deux fonctions apparaissent nettement dans des comparaisons tel que :

- a. Un verre à vin.
- b. Un verre *de* vin.

En arabe, les choses ne se font pas toujours de la même manière, en particulier quand il s'agit de compléments du nom pouvant être rendus en français par des compléments du type : GP → de + N. Pour ce cas précis (et pour bien d'autres cas)- le plus répandu-, la mise en rapport du nom N₁ et de son complément déterminatif N₂ se fait directement, sans avoir besoin d'un intermédiaire (voir Ghalyani 1993, p206). En outre, la nature de ce rapport est à inférer des propriétés sémantiques des termes en question contrairement au français où l'apport sémantique de la préposition est souvent déterminant dans ce genre de constructions. A titre de comparaison, voici quelques exemples¹³ dans ce sens :

- c. Sayarat Ø al chorta¹⁴. (En arabe)
La voiture *de* la police.
- d. taairat Ø harb.
Avion *de* chasse.
- e. Laylat Ø al imtihan.
La veille *de* l'examen.

Mais aussi :

- f. Barnamaj Ø atfal.
Un programme *pour* enfants.

¹³ Les exemples *f*, *g* et *h* (en français) sont empruntés à Riégl et al. (1994)

¹⁴ Nous utilisons le signe Ø pour mettre en valeur l'absence de la préposition.

g. Daouaa Ø al souâal.
Un remède *contre* la toux.

h. Charit Ø hayaouanet.
Un documentaire *sur* les animaux.

Certains compléments du nom en arabe, peu fréquents, résistent tout de même à cette règle :

i. Khatem *min* al dhahab.
Une bague *en* or.

j. ôram *min* al raml.
Un amas *de* sable.

Nous devons, dans le passage, noter que, pour les CN avec emploi prépositionnel, la préposition [min] y est la plus fréquente parmi toutes les autres prépositions. Cela expliquerait peut-être pourquoi, dans la plupart des cas où il est question de complément du nom, les apprenants ont souvent recours à *de* qu'ils considèrent comme correspondante exclusive de [min]. (Voir § 5)

5.1.2 Sur le plan de la fonction : *complément du nom ou adjectif qualificatif.*

Outre les différences déjà citées, nous devons aussi noter que, bien qu'il existe en arabe des compléments du nom sous forme de GP, ils ne sont que rarement utilisés, car ne représentant qu'une variation avec un apport de sens particulier (voir § 4). En arabe, pour rendre les compléments du nom ayant une structure autre que GP → de + N, on a souvent recours à des adjectifs qualificatifs. Voici quelques exemples dans ce sens :

a. Une bague *en or*.
CN
Khatam *dhahabi*. (En arabe)
Adj

Mais exceptionnellement :

Khatam *min* dhahab. (Une variation avec une nuance de sens particulière)

b. Tueur à gages.

CN

Katil moustaadjar. (En arabe)

Adj

c. Moteur à vapeur.

CN

Mouharik boukhari. (En arabe)

Adj

d. Condamnation par contumace.

CN

Houkm ghyabi. (En arabe)

Adj

e. Un projet en instance.

CN

Machrouâ mouâlak. (En arabe)

Adj

5.2 Points de convergence entre CN en arabe et les structures du français :

En dépit des différences entre les deux systèmes, il existe certaines ressemblances, ne serait ce que sur le plan de la forme, qui peuvent dans certains cas être eux aussi source d'erreur, en particulier, quand elles favorisent certaines analogies.

5.2.1 Le CN en arabe et le nom épithète en français :

S'il existe en français une forme qui pourrait correspondre sur le plan de la forme au CN en arabe (*al moudhaf ilayh*) c'est bien *le nom épithète*. Dans les constructions

syntaxiques du type : $N_1 + N_2$, « N_2 joue par rapport à N_1 le même rôle qu'un adj. (qualificatif ou relationnel) et qu'un complément du nom (ex : une maladie *alibi*, un professeur *fantôme*, etc.) » (Riégel et al. 1994).

Ce type de constructions syntaxiques, dont la fréquence n'est pas très importante, correspond parfaitement à la structure du CN en arabe (Voir Ghalyani 1993). Du fait, les similitudes qui existent entre les deux structures seraient elles aussi source d'interférence : encouragé par ce genre de ressemblances, l'apprenant procéderait par des analogies avec des structures voisines en français (à savoir *le nom épithète*) donnant ainsi de la légitimité à ses choix.

Pour ce genre de cas, Guy Fève (1985, pp 48-49) estime qu'il est difficile de dire si l'erreur était le produit d'une interférence ou celui d'une analogie avec une structure voisine en français, mais nous, nous pensons que les deux sont de mise : d'abord, l'interférence, et ensuite, l'analogie avec les structures voisines en français qui vient légitimer en quelques sortes les choix opérés par l'apprenant. J.Y. Dommergue (1973, p.7, cité Besse et Porquier, 1984, p.210) suggère même que « toute erreur possède (...) deux composantes : une composante d'interférence et une composante d'analogie, dans des proportions variables ».

5.2.2 Le Complément du Nom en arabe sous forme de Groupe Prépositionnel :

Quoique peu fréquents, il existe en arabe des compléments du nom sous forme de groupe prépositionnel : GP → prép. + N. A titre de comparaison nous citerons les exemples suivants :

- a. Karoura *min al blastik*.
Une bouteille *en plastique*.
- b. Ordre *de mission*.
Amr *bi mouhimma*.
- c. Un président *en vacances*.
Raïs *fi otla*.

Mais le complément du nom avec emploi prépositionnel le plus fréquent est celui qui est construit avec la préposition [min], une préposition essentiellement rendue par *de* en français. Nous proposons ci-dessous quelques exemples à titre d'illustration :

d. Majmouâ *min* al rijel.

Un groupe *d'*hommes.

e. Finjan *min* al kahoua.

Une tasse *de* café.

f. Rajoul *min* al thikati bimakani

Un homme *de* confiance.

g. Ladayha lamsatoun *min* al jamal al charki.

Elle a une touche *de* beauté orientale.

Nous devons toutefois noter que la préposition [min] entre aussi dans la formation d'autres types de compléments ; entre autres :

- Le complément de l'adverbe :

h. kana hounak alkathir *min* al nissaa.

Il y avait beaucoup *de* femmes.

- Le complément de l'adjectif :

i. Ana mayt *min* al taâb.

Je suis mort *de* fatigue.

- Le complément du verbe :

j. Jaa *min* baris.

Il vient *de* Paris.

Cette attention particulière que nous avons accordée à la préposition [min] n'est pas pour autant fortuite. Vu sa fréquence dans la structure du complément du nom en arabe et vu sa combinatoire fort large, elle serait responsable d'un nombre important d'erreurs d'interférence. En l'assimilant souvent à la préposition *de* en français, l'apprenant tombe souvent dans des erreurs du type :

* une bague *d'*or.

Khatam *min* dhahab.

* C'est la faute *de* toi.

Al ghalatou *min* ka.

6. Conclusion :

En guise de conclusion pour ce chapitre, nous pouvons dire que ce rapide survol des deux systèmes prépositionnels dans les deux langues pourrait montrer à quel point l'écart entre les deux systèmes peut rendre la tâche très difficile à nos apprenants essentiellement arabophones et complètement détachés d'un milieu linguistique favorisant.

Toutefois, cet écart entre les deux systèmes prépositionnels, bien qu'il puisse expliquer certains cas d'interférence, il ne peut jamais représenter à lui seul toutes les erreurs des apprenants, car comme nous allons le voir, plus haut, souvent d'autres facteurs peuvent bien intervenir.

Nous mentionnons, d'autre part, qu'entre l'arabe régulier et l'arabe dialectal, les systèmes prépositionnels sont bien évidemment très voisins, pourtant, le nombre de prépositions en arabe dialectal y est moins important. Sur ce sujet, Le Comte (1976, cité G.Fève, 1985) note que certaines prépositions comme [ân] \approx *de* (source) ne sont pas employées¹⁵. La préposition [ila] \approx *vers*, à est, quant à elle, remplacée par [li] qui introduit aussi des subordonnées de but.

Les contraintes distributionnelles sont aussi parfois différentes. L'exemple qui nous a été par G. Fève (1985) illustre bien ce genre de cas :

En arabe régulier nous dirons :

Talaâ al chajara.
(Il a grimpé à un arbre).

Tandis qu'en arabe dialectal nous dirons :

Talaâ *âla* al chajra. (J'essayerais de remplacer *âla* par *fi*)

Avec l'emploi de [âla] qui correspond souvent à *sur* en français.

¹⁵ En arabe dialectal la préposition [ân] est assimilée à [âla] qui se voit ainsi attribué les deux rôles à la fois.

CHAPITRE III

**LES ERREURS DANS L'EMPLOI DES PREPOSITIONS
ET LES DIFFERENTS FACTEURS POUVANT LES
EXPLIQUER**

Les erreurs dans l'emploi des prépositions peuvent être de différentes natures, elles mêmes dues à différents facteurs.

Pour des raisons méthodologiques, nous avons classé ces erreurs en deux grandes catégories : 1) les erreurs de structure, et 2) les erreurs de distribution. Dans le paragraphe §3 (le plus important), nous parlerons des différents facteurs pouvant expliquer ces erreurs.

Ce troisième chapitre constitue en quelques sortes nos hypothèses de travail que nous essayerons de vérifier dans la partie expérimentale (Ch. IV).

1. Erreurs de structure :

Dans cette catégorie d'erreurs nous pouvons classer les constructions fautives où l'apprenant assigne à la tête externe de la préposition ou à la préposition elle-même des propriétés syntaxiques qui ne leur sont pas propres. Il semble que ce genre d'erreurs serait le résultat de l'enchevêtrement de plusieurs facteurs à la fois tel que l'interférence, le calque, l'analogie, l'évitement, les erreurs de transformation ou encore la simplification des catégories de la langue cible. Les exemples que nous donne G.Fève (1985, p. 77) à ce sujet illustrent parfaitement ce genre d'erreurs :

- a. * Le fils obéit \emptyset son père
(Le fils obéit *à* son père)

- b. # La gorille profitait \emptyset l'occasion.¹⁶
(Le gorille profitait *de* l'occasion)

- c. * Ils jouent \emptyset le ballon.
(Ils jouent *au* ballon)

Les verbes dans ces items sont employés sous une forme transitive directe alors que le contexte exige la forme transitive indirecte.

Nous retrouvons également ce genre de transgression dans des exemples tel que :

- d. # Elle a couru *pour* la chercher.
(Elle a couru la chercher)

Où l'apprenant évite la proposition complétive infinitive qu'il confond avec la proposition circonstancielle de but.

Nous devons noter, toutefois, que pour ces exemples précis, l'explication généralement donnée à de tels usages (voir G. Fève, 1985) et qui les réduit à de simples analogies avec des structures voisines en français ou à des simplifications des catégories de

¹⁶ Le signe # indique la forme attestée mais non conforme à la norme.

LC, semble peu convaincante. En tant que locuteur natif de l'arabe et de par notre expérience dans l'enseignement du F.L.E., il nous semble que l'erreur serait due beaucoup plus à l'interférence des structures de LM qu'aux analogies avec des structures voisines en LC et encore moins à la simplification des catégories de LC.

2. Erreurs de distribution :

L'importance du volet lexical dans l'emploi des prépositions est reconnue par plusieurs linguistes. Dans son ouvrage, Tomassone (1996), consacre plusieurs paragraphes à l'analyse des contraintes lexicales dans les relations verbe/complément. La construction du verbe conduire d'une part, et des verbes savoir, connaître d'autre part, y sont données à titre d'exemple. Claude Cortier (2001, p 134), insiste quant à lui, sur l'importance des contraintes lexicales d'emploi des prépositions, appelant du fait, à consacrer plus de travaux à ce volet qui, selon lui, n'a pas revêtu toute l'importance qu'il mérite.

Enfin, Riégel et al. (1994), dans le chapitre VII (§ 1.4.3 et 1.4.5), montrent comment les prépositions sont une caractéristique lexicale déterminante des verbes autorisant une construction indirecte.

Dans cette catégorie d'erreurs seront classées les items fautifs révélant un emploi inacceptable de la préposition *ou*, en termes plus clairs, une sélection erronée de la préposition qui serait due ou bien au non respect des contraintes lexicales de la tête externe comme dans les exemples suivants :

- a. * Il obéit *pour* son père.
Il obéit *à* son père.

- b. * Elle nous informe *de* ce qui se passe dans le monde.
Elle nous informe *sur* ce qui se passe dans le monde.

- c. * J'appelle tout le monde *pour* aider ces enfants.
J'appelle tout le monde *à* aider ces enfants.

Ou bien celles du régime de la préposition :

- d. * Il est tombé *sur* la terre.
Il est tombé *par* terre.

- e. * Il ne croit pas à Dieu.
Il ne croit pas *en* Dieu.

- f. # l'eau de pluie se mélangera *avec* le sang.
L'eau de pluie se mélangera *au* sang.

Dans la plupart des cas, ces erreurs seraient dues à l'interférence de la langue maternelle (voir partie pratique Ch. IV) quoique l'hypothèse des analogies avec des structures voisines en français reste très intéressante.

3. Eléments de réponse dans une tentative d'explication des erreurs dans l'emploi des prépositions en F.L.E :

Ce dernier paragraphe constitue, en quelques sortes, les hypothèses de travail que nous avons pu formuler dans une tentative d'explication de cette confusion dans l'usage des prépositions en F.L.E. chez les apprenants non- natifs.

Les différents facteurs pouvant expliquer ce phénomène -- qui sont dus essentiellement à la complexité du système prépositionnel français (Voir Ch. I), aux écarts entre les deux systèmes prépositionnels français et arabes (Voir Ch. II) et à la rigidité de l'interlangue¹⁷ de l'apprenant -- ont été, pour des raisons méthodologiques, classés en trois catégories : facteurs intralinguaux, facteurs interlinguaux (Voir Besse et Porquier, 1984, p. 210) et facteurs sociolinguistiques.

3.1 Facteurs intralinguaux :

« La distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales, consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée » (Besse & Porquier, 1984, p. 210). Même si cette distinction est très difficile à établir, vu qu'un nombre non négligeable d'erreurs peuvent entrer dans les deux catégories

¹⁷ Nous utilisons le terme interlangue dans l'acception de Besse & Porquier (1984)

à la fois (G. Bibeau, 1983, cité Besse & Porquier , 1984, p. 210) , elle reste toutefois très opératoire.

Dans ce paragraphe, nous allons nous focaliser surtout sur les facteurs internes à la langue cible qui peuvent favoriser des erreurs dans l'emploi des prépositions. Ils peuvent nous expliquer des erreurs que même des locuteurs natifs peuvent faire. Aussi, Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996), ont-ils pu montrer, par exemple, qu'il existe dans certains contextes, une concurrence entre les prépositions en français que même des locuteurs natifs auraient du mal à déceler (voir § 3.1.1).

Sont à considérer également comme des erreurs intralinguales, celles dues à une connaissance imparfaite des règles et des catégories de LC, à savoir, le non respect des propriétés syntactico-sémantiques du verbe recteur de la préposition, la méconnaissance des valeurs conceptuelles du complément régime de la préposition ou carrément, la méconnaissance même de la préposition en question.

3.1.1 Concurrence entre prépositions en français :

Dans cette catégorie, on peut parler de deux types de concurrences entre les prépositions : d'une part, d'une concurrence due à la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions et, d'autre part, d'une concurrence due à la méconnaissance des valeurs conceptuelles du complément régime de la préposition.

3.1.1.1 Concurrence due à la souplesse des frontières sémantiques entre les prépositions.

Les prépositions jouent un rôle essentiel dans les structures de la langue. Elles servent à exprimer différents rapports entre les éléments de la phrase. Il arrive que, dans certains contextes, deux ou plusieurs prépositions puissent être en concurrence, toutefois, l'emploi de l'une plutôt que de l'autre peut être considéré dans les grammaires normatives comme étant une erreur.

L'exemple (a)¹⁸ représente un type d'erreur d'emploi de prépositions que nous tenterons d'expliquer dans le cadre de cette recherche. Le # indique la forme attestée mais non normative par opposition à la forme normative que l'on peut voir juste en dessous :

a. # C'est *avec* cette présentation que prend fin le colloque.

C'est *par* cette présentation que prend fin le colloque.

Plusieurs linguistes tentent d'expliquer les causes de ces erreurs dont Dagenais (1984, cité A. Lesauvage & J.M. St-Louis, 1996) qui, selon lui, le sens d'une préposition se restreint au fil des ans, c'est-à-dire, il se spécialise, et les erreurs commises seraient donc dues à une ignorance des valeurs actuelles des prépositions. Cette explication qui a sa part de vérité -- mais qui reste à vérifier expérimentalement -- ne nous intéresse pas vraiment étant donné que, les apprenants avec lesquels nous travaillons, sont coupés de tout contact diachronique avec la langue cible (voir Ch. IV).

Notre hypothèse est que deux prépositions qui sont en concurrence possèdent une parcelle de sens commune pouvant expliquer cette variation, elle-même problématique pour des apprenants non natifs n'ayant pas encore stabilisé leurs connaissances en LC. En nous inspirant des travaux de Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996), nous essayerons dans le cadre de cette recherche de voir dans quelle mesure certaines erreurs d'emploi des prépositions, chez ces apprenants non natifs, relève de la parenté de sens entre les prépositions.

3.1.1.2 Concurrence due à la méconnaissance des valeurs conceptuelles du complément régime de la préposition :

Dans leurs emplois dits « libres », c'est-à-dire où la préposition est sélectionnée selon le mode de sélection syntactico-sémantique (voir Melis, 2003, p. 27), la valeur conceptuelle de son complément est souvent déterminante quant à sa sélection. C'est ce que Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996) ont pu montrer dans le cadre de leur recherche sur la concurrence entre les prépositions en français. Ils ont pu remarquer que la synonymie dans les compléments et la méconnaissance de leurs valeurs conceptuelles

¹⁸ Exemple de Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996)

pourrait jouer un rôle important dans le choix de la préposition qui les accompagne. Les exemples qu'ils nous donnent sont très significatifs :

- a. # Je marche *sur* la rue.
Je marche *dans* la rue.
- b. # La pomme est *sur* le plat.
La pomme est *dans* le plat.
- c. # La pomme est *dans* le plateau.
La pomme est *sur* le plateau.
- d. # Le capitaine regarde *dans* sa longue vue.
Le capitaine regarde *avec* sa longue vue.

Alors, si c'était le cas avec des locuteurs Français, Belges et Suisses, qu'en est-il des apprenants arabophones ? Nous pensons qu'un tel phénomène serait plus accentué chez eux. Dans la partie pratique de notre travail, nous allons essayer, de notre côté, de vérifier l'ampleur de ce phénomène chez nos apprenants.

3.1.2 Connaissance imparfaite des règles et des catégories de la langue cible :

Certaines erreurs dans l'emploi des prépositions peuvent être dues à une connaissance imparfaite des règles et des catégories de L.C. Dans le cas des compléments essentiels, l'erreur d'emploi de la préposition serait essentiellement due au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur. Dans le cas des emplois prépositionnels dits « libres », où la préposition est employée comme tête d'un complément circonstanciel ou d'un adjectif du nom, l'erreur peut n'être que le résultat de la méconnaissance imparfaite du lexique de la langue cible.

3.1.2.1 Confusion entre compléments de natures différentes :

« Tous les auteurs ont souligné la difficulté, dans la tradition grammaticale française, de distinguer entre complément indirect et complément circonstanciel » (A.

Dugas, 2001). De son côté, Le Goffic (1993) affirme que « le problème des compléments indirects essentiels et les compléments circonstanciels se pose très vite ». Riégel et al. (1994), vont eux aussi dans le même sens quand ils disent : « L'identification du complément d'objet indirect est d'autant plus délicate que la plupart des compléments circonstanciels sont aussi introduits par une préposition. ». Ainsi, cette difficulté de distinction qui peut paraître inutile et anodine pour ce qui est de l'usage de la préposition, serait responsable d'un bon nombre d'emplois erronés chez nos apprenants, car, le choix de la préposition s'appuie justement sur cette distinction quand le verbe admet plus qu'une préposition. Les prérequis en L.M aidant, les apprenants tombent souvent dans ce genre d'erreurs¹⁹.

Parfois, la confusion porte sur des compléments circonstanciels. Les apprenants, n'arrivant pas à percevoir la nuance de sens faisant la différence entre les compléments circonstanciels, ils emploient des prépositions inappropriées sans pour cela tenir compte des particularités du complément circonstanciel en question.

3.1.2.2 Le non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur :

Beaucoup d'auteurs attribuent un rôle prédéterminant à la tête externe quant à la sélection de la préposition introduisant le complément (voir Riégel et al. 1994, Melis 2003), en particulier au verbe recteur. Toutefois, les explications données jusque là sur cette question restent insatisfaisantes ; la relation entre le verbe et la préposition introduisant son complément étant restée très floue.

Melis (2003), A. Desnoyers (1996) et Gardes Tamine (1990), nous parlent, à cet effet, de prépositions « fixes » accompagnant certains verbes, noms ou adjectifs, mais cette acception reste, tout de même, insatisfaisante d'autant plus qu'elle ne fait pas allusion à des critères opératoires bien définis. D'autre part, Denis Paillard (2002) affirme que, dans le cas des compléments essentiels, la préposition n'est qu'un pur outil syntaxique qui ne présente guère d'intérêt sur le plan sémantique, elle jouera donc le rôle d'un intermédiaire neutre qui a pour seule fonction d'assurer la liaison entre le verbe et son complément. D'autres vont même jusqu'à affirmer que le choix de la préposition dans ces cas peut ne s'effectuer que suivant les exigences de l'oreille (Littré, cité Grévisse, 1980, p.884).

¹⁹ En arabe, les limites entre complément indirect du verbe et complément circonstanciel sont encore moins claires qu'en français étant donné qu'il n'y a pas de complément circonstanciel tel que défini en français.

Nos apprenants, qui sont complètement détachés d'un bain linguistique favorisant (Voir Ch. IV), tombent souvent dans des erreurs de choix dans ce genre de situations. A cela s'ajoute un autre facteur qui fait que la majorité des compléments indirects du verbe sont introduits par les prépositions *à* et *de* (voir A. Dugas, 2001, p.117) qualifiées communément de « vides » ou d'incolores ne privilégiant, de ce fait, aucun emploi prépositionnel particulier.

3.1.2.3 Insuffisances du lexique :

Parfois, l'erreur dans l'emploi des préposition, n'est due ni à la concurrence entre prépositions, ni au non respect des propriétés du verbe, et encore moins à l'interférence de LM ; elle serait due tout simplement à l'insuffisance des compétences²⁰ linguistiques chez l'apprenant.

Dans certaines situations, l'apprenant ne trouve pas la préposition appropriée exigée par le contexte ; il puise alors dans ses prérequis et il finit toujours par en trouver une qui serait proche de la préposition attendue.

Une telle hypothèse, à priori peu motivante, peu s'avérer très importante après. L'interlangue de l'apprenant étant à ce stade de l'apprentissage très limitée, il ne peut avoir accès à tout le lexique de la langue cible. Dans la partie pratique de notre travail, nous allons voir comment l'apprenant insiste sur la préposition erronée même si la préposition appropriée lui a été proposée (exercice à trous aux choix multiples), car tout simplement il ne la reconnaît pas.

3.1.3 Les analogies :

Dans plusieurs cas, l'apprenant construit son énoncé uniquement sur la base de ressemblances avec des structures voisines en L.C. (G. Fève 1985), c'est ce que les linguistes appellent *analogies* ou *surgénéralisations* selon C. Perdue (1980). En effet, confronté à de nouvelles situations discursives, l'apprenant procède souvent par des généralisations des règles de L.C. en les appliquant à des contextes inappropriés. Les

²⁰ Nous utilisons le terme *compétences* dans son sens le plus large en tant qu'ensemble de savoirs et de connaissances en langue.

exemples (a, b) que nous citerons à titre d'exemple illustrent clairement ce genre de procédés :

a. * Un programme *d'*enfants.

Un programme *pour* enfants.

b. * Une chemise *de* carreaux.

Une chemise *à* carreaux.

Dans les deux exemples, il semble que l'apprenant procède par des analogies avec des formes tel que :

a.1 Un jeu d'enfants.

Un film d'action.

Une émission de foot, etc.

Ou

b.1 Une chemise de clown.

Un verre d'eau.

Une tasse de café, etc.

3.1.4 Simplification des catégories de L.C :

La simplification des catégories de L.C. si elle peut passer parfois inaperçue, elle induit souvent en erreur notre apprenant. Le recours à cette stratégie communicative (Perdue 1980, M. Santacroce, 1999) est souvent motivé par le souci de l'évitement des structures compliquées en L.C., en particulier, les phrases complexes avec des subordonnées. Il s'agit, comme l'affirme Perdue (1980) d' « adapter la situation et le discours aux capacités communicatives (...) dans les tâches scolaires, on observera souvent des opérations d'éludage ou de simplification consistant à éviter les zones dangereuses, c'est-à-dire les formes ou les structures mal maîtrisées ou à haut risque. » (Perdue, 1980, p 238).

Le cas le plus représentatif est celui où l'apprenant emploie des propositions infinitives là où le recours à une proposition subordonnée (introduite par une conjonction de subordination) est le plus approprié. Voici quelques exemples dans ce sens :

a. * Nous sommes assis autour d'elle *pour* nous raconter une histoire.²¹

Nous sommes assis *pour qu'*elle nous raconte une histoire.

b. * Le professeur prépare les élèves *pour* réussir au bac.

Le professeur prépare les élèves *pour qu'*ils réussissent au bac.

Dans les deux cas, il s'agit d'une réduction infinitive fautive de la subordonnée circonstancielle de but.

3.2 Facteurs interlinguaux :

Dans ce paragraphe, nous allons essayer de voir comment les connaissances prérequisées en L.M., le système de croyances²² cognitives et le contact récent avec d'autres langues étrangères, puissent influencer l'emploi prépositionnel chez les apprenants.

3.2.1 Interférence de la langue maternelle :

En évoquant l'interférence de L.M., nous toucherons de près un facteur prédéterminant dans l'explication des erreurs des apprenants. Cela dit, l'interférence peut prendre plusieurs formes. Si on retient la conception saussurienne de la langue (F. De Saussure 1972.), nous dirons que l'interférence intervient à deux niveaux : le paradigme (interférence lexicale) et le syntagme (interférence d'ordre structurel), tous deux interdépendants. Tout erreur dans la sélection se reflète bien entendue sur la structure de l'énoncé et vice-versa.

²¹ Exemple de G. Fève (1985, p 130)

²² Par *système de croyances*, on entend dire l'ensemble des structures cognitives déjà en place chez l'apprenant. Elles sont dues essentiellement à la langue et à la culture maternelles (Séminaire de D.Legros, « Analyse de textes », du 11 au 16 janvier 2006, école doctorale algéro-française de français- antenne de M'sila).

3.2.1.1 Interférence d'ordre lexical :

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le §1 (erreurs de distribution), la sélection erronée d'une préposition rendrait agrammatical ou, du moins, inacceptable, l'énoncé dans lequel elle apparaît. L'apparition inattendue de cette préposition inappropriée au contexte serait souvent le résultat d'une interférence avec les structures de L.M. En effet, dans leurs productions écrites ou orales, les apprenants procèdent dans leur majorité, par des traductions littérales, c'est-à-dire du mot à mot. Ainsi, ils substituent aux prépositions de l'arabe, leurs soit disant prépositions correspondantes en français ; or, comme nous l'avons déjà vu au Ch. II, cette correspondance est loin d'être stable, en plus elle n'est pas toujours fructueuse ; ce qui induit souvent en erreur l'apprenant. Par exemple :

a.* Il parlait *sur* lui.

Kan yatakalam *âla* yhi. (Arabe dialectal)

Il parlait de lui. (Forme attendue)

b.* Il y a des ordures *dans* toutes les places.

Toujadou al awsakh *fi* koul makan. (Arabe régulier)

Il y a des ordures partout. (Forme attendue)

Cela dit, il faut attirer l'attention sur le fait que l'interférence d'ordre lexical peut ne pas porter directement sur le choix de la préposition, mais comme nous le verrons plus tard, celle-ci peut, dans certains cas, toucher à l'environnement immédiat de la préposition qui à son tour influe sur l'emploi prépositionnel. Exemple :

c.* Nous allons regarder *dans* ce problème.

Sawfa nandhor *fi* hadh al mouchkil. (Arabe régulier)

Nous allons discuter *de* ce problème. (Forme attendue)

Dans cet exemple, c'est la sélection du verbe *regarder*, permettant une construction avec *dans*, qui est fautive. L'apprenant ici a d'abord substitué *regarder* au verbe « *yandhor* » en arabe. la sélection de *dans* ne serait ainsi que le résultat de ce choix inapproprié car, en arabe, le verbe « *yandhor* » se construit dans ce genre de contexte avec la préposition [fi], correspondante type de *dans*.

3.2.1.2 Interférence d'ordre syntaxique :

L'interférence d'ordre syntaxique concerne les erreurs où l'apprenant attribue à la préposition ou à sa tête externe des propriétés syntaxiques qui ne leurs sont pas propres en leurs projetant les propriétés des unités leurs soit disant correspondantes en arabe. A titre d'exemple, nous citons :

- a. * Ils jouent Ø le ballon.
Inahoum yalâboun Ø al kora. (Arabe régulier)
Ils jouent *au* ballon. (Forme attendue)

Dans cet exemple, l'apprenant emploie le verbe *jouer* sous une forme transitive directe alors que le contexte ne le permet pas. Cette erreur peut être expliquée par le fait de la projection des propriétés syntaxiques du verbe « yalâbou » en arabe (transitif direct) sur le verbe *jouer* lui correspondant en français.

Ou encore l'exemple :

- b. * Je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants.
Ouadjih nidaa *li* koul al bacharia li moussaâdat haoulai al atfal. (Arabe régulier)
Je lance un appel *à* toute l'humanité pour aider ces enfants. (Forme attendue)

Dans ce deuxième exemple l'erreur proviendrait du fait que la préposition [li], essentiellement rendue par *pour*, mais aussi par *à* et bien d'autres prépositions, est essentiellement employée pour introduire le complément circonstanciel de but ou ce qui semble être son équivalent en arabe « *al ghaya* » que l'apprenant confond souvent avec le C.O.I exigé par le contexte discursif. Nous devons ajouter que, en arabe, les frontières entre C.O.I et C.C. de but ne sont pas tout à fait claires ; la distinction entre les deux serait parfois même impossible.

Cela dit, l'interférence peut se manifester sous plusieurs formes dont les plus récurrentes sont :

A) Le calque :

Dans le paragraphe §3.2.1, nous avons déjà évoqué la traduction littérale, or c'est ce qu'il y a de plus important à remarquer dans les productions écrites des apprenants. Dans les situations délicates et quand leurs compétences linguistiques en L.C. ne le permettent pas, les apprenants ont souvent recours à cette stratégie ; nous avons pu relever plusieurs cas de calques caractérisés dans les écrits des apprenants. A titre d'exemple :

- 1) je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants.
- 2) La T.V ouvre d'immenses possibilités *vers* un monde meilleur.
- 3) Les enfants Ø le monde souffrent.

B) Le système de correspondances entre prépositions établi par les apprenants :

Au cours de leurs années d'apprentissage en F.L.E, les apprenants se sont construits leur propre système de correspondances²³ entre les prépositions en français et celles en arabe. Une manière d'agir héritée certainement des premières années d'apprentissage (voir §3.3.3 influence des méthodes d'enseignement), mais aussi de leur environnement immédiat.

En tant que professeur en F.L.E, les apprenants nous demandent souvent de leur traduire en un mot certaines prépositions, adverbess ou même des pronoms afin qu'ils les emploient dans leurs rédactions. Or, cette correspondance, si elle s'avère parfois fructueuse, elle les induit souvent en erreur. Ci-dessous, nous présentons quelques exemples de cette correspondance que font les apprenants entre prépositions du français et prépositions de l'arabe :

Prépositions en français	Prépositions en arabe
Dans	fi
A	ila
De	min

²³ C'est C. Perdue (1980) qui parle de ce système de correspondances entre les catégories dans les deux langues ; à savoir la langue maternelle et la langue cible.

Sur	âla
Pour	li
jusque	hatta

Tableau 3

C) l'influence de la culture et du système de croyances de l'apprenant sur ses choix :

Les études en psychologie cognitives ont montré que la L.M, la culture et surtout le système de croyances de l'apprenant peuvent influencer de manière très sensible son discours (voir N. Blanc et D. Brouillet, 2005). A titre d'exemple, un apprenant arabophone accepterait mal des énoncés tel que :

- a. Je reviens *dans* cinq minutes.
- b. Je n'ai pas d'argent *sur* moi.

Il leur aurait préféré :

- c. # je reviens *après* cinq minutes.
- d. # je n'ai pas d'argent *dans* mes poches

Pour l'apprenant, il lui serait difficile de comprendre comment *dans*, essentiellement employée pour la localisation dans l'espace (avec en plus une expression d'inclusion comme mentionné plus haut), puisse-t-elle exprimer le temps futur. Si en arabe, la préposition [fi] (correspondante de *dans*) peut exprimer le temps, elle ne peut pas le faire avec le futur. L'apprenant sait pertinemment que pour tous les emplois de [fi], quelques figurés qu'ils soient, elle ne peut jamais véhiculer un sens aussi étrange. A l'inverse, il aurait plus facilement accepté des énoncés peu convaincants tel que :

- e. # *Dans* quinze jours, nous avons fait tout cela.
- f. # *Dans* la guerre, la vie était très difficile.

Dans ces deux derniers exemples, « quinze jours » et « la guerre » sont considérés comme des espaces temporels semblables à des espaces physiques où *dans* comme [fi], peut bien prendre place au milieu.

Nous devons toutefois noter que, pour ces deux derniers exemples, il nous est difficile d'attribuer l'erreur à un seul facteur au dépens des autres, car, outre le système de croyances de l'apprenant, il peut y avoir d'autres facteurs favorisant, en particulier l'analogie. Le rapprochement avec des expressions tel que « *dans le passé* », *dans les années cinquante* » est quant à lui n'est pas à écarter.

Enfin, dire que le système de croyances de l'apprenant est un facteur très important dans l'explication des erreurs d'emplois prépositionnels, n'est en réalité qu'une partie de la vérité car, comme déjà mentionné, plusieurs paramètres peuvent entrer en jeu.

3.3 Autres facteurs pouvant expliquer les erreurs d'emplois prépositionnels :

Outre les facteurs intralinguaux et interlinguaux précités, d'autres facteurs externes peuvent s'ajouter. Ils viennent accentuer ces derniers. S'ils ne sont pas étroitement dépendants de la langue, ils n'en sont pas moins importants ; il s'agit de facteurs liés à l'environnement immédiat où l'apprenant effectue son acquisition et son apprentissage²⁴ de la langue, que ce soit le milieu scolaire ou le milieu naturel.

3.3.1 L'influences des traditions linguistiques du milieu naturel :

Tout communauté a ses pratiques linguistiques propres. Avec le temps, elles atteignent le statut de traditions linguistiques au sens propres du terme. Quelques erronées qu'elles soient, elles influent énormément sur l'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, dans la région de Bou-Saâda, les apprenants ont beaucoup hérité de certains usages erronés du français dans la rue. Dans le domaine des emplois prépositionnels, nous pouvons citer comme exemples²⁵ :

- a. * Il me regarde *à* travers.

Il me voit *de* travers. (Forme attendue)

²⁴ Nous avons employé cote à cote *apprentissage* et *acquisition* pour souligner que les deux processus se complètent lors de l'apprentissage..

²⁵ Ces exemples ont été recueillis auprès de personnes essentiellement arabophones (aujourd'hui majoritaires dans la ville) de la jeune génération. Entre eux, de tels énoncés passent complètement inaperçus et ne suscitent aucun commentaire.

- b. * Je vais partir à la France.
Je vais partir en France.
- c. # Nous allons voyager *dans* l'avion.
Nous allons voyager *par* avion.
- d. * On a passé une très belle émission *dans* T.F.1.
On a passé une très belle émission *sur* T.F.1.

3.3.2 L'influence des méthodes et des contenus d'enseignement au cycle primaire :

Dans notre étude qui se fixe pour objectif l'explication des erreurs dans l'emploi des prépositions du français chez des locuteurs non natifs en situation d'apprentissage, il nous semble tout à fait légitime, sinon primordial, de faire un petit survol des contenus et des méthodes d'enseignement au cycle primaire (en particulier les deux premières années), là où l'apprenant avait fait ses premiers contacts avec le français. Le fait que nous ayons porté notre attention sur les deux premières années d'apprentissage est motivé par l'importance qu'elles revêtent dans le processus d'apprentissage : ce sont les premières représentations que l'apprenant fait des catégories de L.C. qui restent gravées dans son esprit et qui vont influencer par la suite sur son apprentissage. Elles deviennent une sorte de repère autour duquel tourne toute nouvelle acquisition.

Les méthodes classiques d'enseignement en F.L.E. marquant les années quatre-vingt et les années quatre-vingt-dix en Algérie (voir livre de 4^{ème} année, 2002/2003 et de 5^{ème} année, 2003/2004, en vigueur depuis le début des années quatre-vingt) s'appuyaient essentiellement sur un modèle béhavioriste qui consistait à faire répéter à l'élève toute une série de phrases qu'il devait apprendre par cœur. Voici quelques exemples dans ce sens :

- Selma va à l'école.
- Nassim va *au* lit.
- Maman va *au* marché.
- Nabil va au marché *avec* papa.
- Papa est *dans* le jardin.

- Maman est *dans* la cuisine.
- Selma a mis du sucre dans sa tasse.
- Le livre est *dans* le cartable.
- Les élèves jouent à cache-cache *dans* la cour.
- L'hérisson et la tortue se cachent *dans* un trou.
- Le stylo est *sur* le bureau.
- Nabila a mis le bol de bébé *sur* la table.

Au primaire, on accorde une place primordiale à l'emploi spatial des prépositions, peut-être parce qu'il est plus concret, et par conséquent, plus simple, plus accessible par rapport aux domaines temporel et figuré (notionnel). Du fait, l'apprenant attribue des valeurs intrinsèques et immuables aux prépositions. Avec le temps, l'apprenant, sensible à toute modification pouvant déstabiliser ses connaissances et ses acquis, aura du mal à maîtriser les autres domaines d'emploi de la préposition, ce qui se traduit souvent par des erreurs de différentes natures dans ses productions écrites et orales.

En outre, cette méthode béhavioriste amène les apprenants à coller certaines valeurs immuables aux prépositions. Par exemple, l'accompagnement pour *avec*, la distribution pour la préposition *pour*. Ils consacrent aussi certaines préposition pour des situations bien particulières comme pour *chez*. Voici quelques exemples des plus fréquents dans ce genre de manuels :

- Nabil va au marché *avec* papa.
- Zina est allée au zoo *avec* maman.
- *Avec* papa et maman, je suis allé à la journée de l'arbre.
- Selma partira *avec* papa au port.
- Voilà une poire *pour* toi Nassim.
- Voici une poupée *pour* toi et un sifflet *pour* Nabil.
- Le facteur a apporté un colis *pour* Arezki.
- Elle passe *chez* le boucher.
- Nabil porte ses souliers *chez* le cordonnier.
- Djamel achète de la peinture *chez* le droguiste.
- Je suis allé à la campagne *chez* mon grand-père.

4. Conclusion :

Nous espérons que ce chapitre aura apporté les précisions nécessaires sur ce qui a été déjà fait dans le domaine des emplois prépositionnels chez des apprenants non natifs, ainsi que sur nos hypothèses de travail, lesquelles, nous essayerons de vérifier dans la partie pratique (Ch. IV).

Il aura permis également de présenter les différents facteurs qui pourraient favoriser ou accentuer un usage erroné des prépositions chez ces apprenants. Si certains de ces facteurs ont déjà été évoqués dans certaines recherches, d'autres, peuvent être considérés comme originaux, car ils tiennent compte de la particularité et de la singularité de nos apprenants et touchent à tout ce qui peut accompagner leur apprentissage (milieu naturel, milieu scolaire, culture et systèmes de croyances cognitif, méthodes d'enseignement, etc.).

CHAPITRE IV

PHASE PRATIQUE

PREMIERE PARTIE

METHODOLOGIE ET OUTILS DE TRAVAIL

Notre objectif premier est de décrire par l'intermédiaire de l'analyse des erreurs, la confusion dans l'usage des prépositions chez des apprenants en F.L.E.

Nous devons auparavant préciser un certain nombre de choix théoriques et pratiques pour lesquels nous avons opté. La description du corpus et la situation sociolinguistique des apprenants, nous semblent tout aussi très utiles tellement ils ont fortement influé sur notre démarche.

1. l'analyse des erreurs comme outil de travail :

Comme l'objectif de notre étude était de décrire les erreurs de locuteurs arabophones en situation d'apprentissage en F.L.E., le recours à l'analyse des erreurs comme modèle linguistique de référence nous parut le plus approprié. Il nous permettra de remarquer que les erreurs sont révélatrices non seulement des procédures et stratégies d'apprentissage mais aussi du système de la langue cible elle-même. Il peut aider à mettre la lumière sur des propriétés importantes de la langue qui sont parfois insuffisamment décrites dans les grammaires descriptives. Ainsi pourquoi un énoncé comme :

a. # Il a frappé *sur* la porte d'un fellah.²⁶

n'est-il pas accepté par un locuteur natif qui lui préférera :

b. Il a frappé *à* la porte d'un fellah.

Ou encore :

c. # Chacun a un téléviseur *dans* la maison.

Par rapport à :

d. Chacun a un téléviseur *à* la maison.

Les deux prépositions *sur* et *à* ainsi que *dans* et *à* ont toutes une fonction locative, mais n'est-ce pas cette même fonction locative qu'il s'agira de préciser ? C'est ce que nous essayerons de faire en examinant la préposition et son entourage.

Une description attentive des erreurs des apprenants peut nous permettre de remarquer des régularités parmi ces erreurs (voir aussi § 4.3). Ces régularités dans les erreurs nous amèneront à adopter une position moins classique vis-à-vis des productions erronées des apprenants ; une position qui consiste à ne plus les considérer comme aberrantes, mais plutôt comme une tentative échouée de systématisation de l'interlangue propre à chaque apprenant.

²⁶ Exemple de G. Fève (1985).

Vu que, rendre compte de toutes les erreurs concernant les emplois prépositionnels, n'est pas notre objectif -- chose qui nous paraît impossible comme le témoigne les propos de Porquier (1977, cité G. Fève 1985) --, nous allons nous contenter des erreurs relevées sur les productions écrites des apprenants, après quoi, nous essayerons de dégager les erreurs systématiques en ayant recours à une batterie de tests (voir § 3).

Il nous fallait dans cette perspective disposer d'un appareil théorique qui nous permettra de rendre compte des diverses contraintes de L.C. selon lesquelles un énoncé sera jugé acceptable ou non. Ces contraintes sont aussi les propriétés qui caractérisent les éléments de l'énoncé. Pour reprendre la définition de « propriétés » donnée par Boons, Guillet et Leclere (1976a, cité G. Fève, 1985), nous dirons que c'est l'opération qui consiste à étudier les compatibilités d'un élément avec un maximum d'éléments différents. « Les éléments susceptibles de varier sont de deux natures : les éléments lexicaux et les structures. On aura au moins deux types propriétés associées chacune à un type de variable » on appellera les premières propriétés distributionnelles, et les autres propriétés transformationnelles.

Notre recherche sera orientée donc par la détermination des propriétés qui n'auront pas été respectées par les erreurs des apprenants.

2. Situation sociolinguistique des apprenants :

Le fait que nous ayons choisi pour notre étude les élèves de 3 A.S. du lycée de Ziri B'en Menad à Boussaâda n'est pas fortuit. Les avantages et les atouts dont nous disposerons sont très variés. D'abord, en tant que professeur de F.L.E au lycée (P.E.S. depuis 2001), nous avons un contact très étroit avec les apprenants (à raison de quatre séances par semaine pour les élèves de lettres). En plus, le fait que je sois natif de la région de Boussaâda -- comme tous les élèves avec qui nous avons travaillé dans le cadre de cette étude -- représente un autre avantage qui fait que nous avons une vue de près sur leur comportement linguistique même en dehors du cadre scolaire²⁷. Cela rendrait la compréhension de certains phénomènes beaucoup moins compliquée.

²⁷ Beaucoup de chercheurs dans ce domaine tels que G. Fève (1985) n'avaient pas cet avantage, ce qui leur aurait permis des conclusions beaucoup plus concluantes.

Pour ce qui est du cursus scolaire suivi par ces apprenants, il s'étale sur douze ans répartis comme suit :

à l'école primaire, qui comprend six années d'étude, les trois premières années sont enseignées uniquement en arabe (classique bien évidemment). Ils ne prennent contact avec le français qu'en 4^{ème} année où ils passent, au bout de deux ans (6^{ème} année), de l'alphabet aux textes longs de la littérature française, et ce à raison de six heures par semaine, tout en gardant l'arabe comme langue principale d'enseignement. Pendant les six années à venir (trois ans au collège et trois ans au lycée), le français n'est qu'une matière parmi une dizaine d'autres ; il est enseigné à raison de trois à quatre heures par semaine selon les filières.

A noter aussi qu'au bout de la 8^{ème} année, ils commencent à apprendre l'anglais (toutes les filières) avec lequel ils se familiarisent plus facilement, à en croire les témoignages²⁸ de la majorité des apprenants. Les résultats de l'enquête (le questionnaire, voir annexe) que nous avons menée dans ce cadre confirment cette thèse : environ 60 % des apprenants interrogés voient que l'anglais est moins compliqué que le français, et du fait plus facile à apprendre.

Sur le plan social, nous pouvons dire que le lycée dans lequel exercent ces élèves est réputé pour être celui des classes favorisées de la ville. D'après les résultats du questionnaire, la majorité d'entre eux habitent les villas avoisinant le lycée (quartier Cadat) ou dans l'ancien quartier européen (Plateau) réputés quartiers des gens aisés.

Nous devons souligner aussi que tous les apprenants avec qui nous avons travaillé dans le cadre de cette recherche ont l'arabe dialectal pour langue maternelle. Ils ont tous grandi dans la ville ou dans les régions avoisinantes. Un tel choix est motivé par notre souci d'éviter toute éventualité d'interférence d'autres langues maternelles tel que le kabyle ou le chaoui.

Quant au niveau de langue de nos apprenants, on peut dire que sur les 22 dont nous avons analysé les productions et que nous avons testés, une bonne quinzaine ont un niveau plutôt « bon », comme on en dit dans les milieux scolaires.

²⁸ D'après nos observations et d'après les témoignages des élèves, ils sont plus motivés à apprendre l'anglais que le français, et cela pour des raisons stratégiques, sociopolitiques et cognitives (ils voient par exemple que la grammaire de l'anglais est moins compliquée que celle du français).

Enfin, il est primordial de mentionner que la majorité de nos apprenants, pour ne pas dire tous, évoluent dans milieu linguistique essentiellement arabophone où l'arabe dialectal de la région²⁹ est prédominant dans les rapports familiaux et grégaires : Seulement moins de 10 % des apprenant affirment avoir utilisé le français en dehors du milieu scolaire ; près de 70 % préfèrent les programmes TV en arabe ; seulement 13 % disent avoir lu un roman en français ; seulement 37 % d'entre eux ont au moins une fois tenté de lire des articles de presse en français ; et enfin 27 % seulement disent qu'au moins un de leurs parents maîtrise le français.

A noter également que ces apprenants suivent essentiellement des programmes TV sur des chaînes satellitaires arabe (actuellement près de 300 chaînes) s'exprimant essentiellement en arabe classique. Pour ce qui est de la lecture, ils ne lisent presque jamais des romans ou des magazines en français, ne serait-ce que quelques articles de journaux lus de manière hasardeuse et irrégulière souvent en utilisant des dictionnaires français/arabe³⁰.

3. Description du corpus :

L'élaboration du corpus retenu dans cette recherche s'est faite en deux étapes. D'abord, comme première étape, nous avons relevé 27 constructions « *fautives* » (voir annexe) sur 22 productions écrites. La deuxième étape comprend à son tour deux activités : la première est un genre d'exercice à trous aux choix multiples où il est question de choisir entre plusieurs prépositions (dont la préposition attendue) la préposition correspondante. Dans cette activité nous avons reconduit les mêmes items fautifs déjà relevés sur les productions écrites (voir annexe). Le but était de généraliser le test à l'ensemble des apprenants formant notre échantillon afin de relever les erreurs systématiques et le pourcentage de l'erreur par item, donnant ainsi, plus de crédibilité à nos résultats.

La deuxième activité est un test de reconnaissance des formes fautives tout en demandant à l'apprenant de les corriger. Ce test comprend 10 items dont 05 sont complètement inacceptables (voir annexe).

²⁹ Nous insistons sur la notion de *arabe dialectal de la région* car il présente quelques différences avec les autres parlers régionaux, ce qui se répercute sur leur manière de penser et du fait sur leurs productions.

³⁰ Nous avons déjà vu plus haut l'influence négative de ces dictionnaires français/arabe sur l'apprentissage : ils proposent non plus des explications mais plutôt des traductions littérales du type mot à mot en ayant recours au sens large du mot, souvent, sans aucune indication contextuelle.

A la fin, nous avons pu totaliser 32 items fautifs avec 34 emplois prépositionnels, multiplié par le nombre d'apprenants, nous obtiendrons 748 emplois prépositionnels à analyser.

Il est à noter également que les constructions retenues pour les tests ont été sélectionnées à partir du corpus de départ. Nous avons eu le souci de retenir les mêmes constructions afin de réunir les mêmes conditions de production pour tous les apprenants.

Toutefois, nous devons dire que, les performances à l'écrit chez certains apprenants, étant très limités, et quelque peu modestes, nous avons légèrement modifié certaines constructions sans pour cela toucher à leur sens ni à leur structure initiale.

Pour conclure, nous dirons que les apprenants ont été soumis à trois types de tests : les productions écrites, l'exercice à trous aux choix multiples et le test de reconnaissance des formes fautives. Ils ont passé les tests en classe sous notre surveillance en deux séances ; une première séance a été réservée à la production écrite, la deuxième à l'exercice à trous et au test de reconnaissance des formes fautives. La première activité était notée contrairement aux deux autres.

3.1 Les productions écrites :

Cette première activité devait nous permettre de tester les performances à l'écrit des apprenants, car nous devons le dire, certaines rédactions étaient complètement incompréhensibles.

Les rédactions portaient sur trois sujets différents, un sujet pour chaque classe : *les avantages et les inconvénients de la télévision, la protection de l'environnement, et l'exploitation des enfants*. Le choix de sujets précis a été motivé par notre souci de ne pas donner l'occasion aux apprenants de se remémorer une situation déjà étudiée en classe, et aussi pour éviter de se retrouver à la fin devant des rédactions copiés d'une classe à l'autre.

3.2 L'exercice à trous aux choix multiples :

Le premier exercice étant insuffisant quantitativement pour permettre de juger les performances des apprenants, nous avons opté pour des activités complémentaires.

D'abord, l'exercice à trous aux choix multiples qui nous a permis de voir le comportement de tous les apprenants formant notre échantillon face à toutes les constructions fautives formant le corpus initial. De cette manière, nous mettons tous les apprenants devant toutes les situations problèmes rencontrées.

3.3 Le test de reconnaissance des formes fautives :

Ce test a été conçu spécialement pour voir le comportement des apprenants face aux constructions fautives où le problème n'est plus posé par le choix de la préposition elle-même mais plutôt par la structure de la construction où la préposition a été mal employée.

4. Quelques concepts essentiels :

Avant d'entamer l'analyse, nous avons jugé utile de mettre le point sur certains concepts et certaines acceptions qui nous seront très utile tout au long de notre étude.

4.1 La norme :

Parler d'erreurs et de formes fautives nous conduit inéluctablement dans le domaine de la norme. Un terme que nous utilisons dans un sens non valorisant et selon la définition donnée par Galisson et Coste (Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Paris, cité G. Fève 1985) « la norme équivaut à la normalité c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus entendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart ». Cette acception est également partagée par J. Dubois et al (1994) qui considèrent la norme comme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique donnée.

Comme nous nous plaçons dans un cadre d'apprentissage en F.L.E., la norme retenue sera celle qui correspond au « français standard ».

Toutefois, il est à noter que la non-conformité de certaines constructions à la norme ou aux formes attendues ne signifie pas pour nous formes inacceptables. L'écart entre une forme de l'interlangue de l'apprenant et les formes attendues en L.C. pourra aller de

l'agrammaticalité totale jusqu'aux formes plus ou moins attestées. Pour pouvoir préciser et décrire par la suite les écarts entre une forme en L.C. et l'interlangue de l'apprenant, il nous faut tenir compte du degré d'acceptabilité de cette forme.

4.2 Grammaticalité et acceptabilité :

Il faut dire que la décision de considérer telle ou telle forme comme inacceptable ne l'est que par rapport au système de L.C., et que par contre, cette forme est à considérer comme acceptable dans le système de la langue de l'apprenant, c'est-à-dire son dialecte idiosyncrasique, car il ne faut pas oublier que l'apprenant est dans une situation d'apprentissage en F.L.E.

L'analyse des productions écrites des apprenants et des formes présentant un écart par rapport à la norme en L.C. nous permettra de distinguer deux grandes catégories d'écarts, d'acceptabilité : « les formes exclues » en L.C. et les formes « possibles », bien qu'elles soient peu attestées en L.C., mais à condition de préciser certains paramètres, l'acceptabilité étant finalement une notion très complexe.

4.2.1 Formes exclues :

Dans cette catégorie, nous avons retenu les formes agrammaticales qui présentent une violation des règles de L.C. et seront de ce fait non appartenants à cette langue. Par exemple :

a.* Les enfants victimes Ø la violence.

Ce type de transgression est fortement présent dans le corpus retenu pour l'étude. L'astérisque (*) marquera ce type de transgression.

Parmi les formes exclues, nous pouvons aussi parler des formes ininterprétables ou douteuses. Par exemple :

b.* Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits pour eux.

Ce type de constructions n'est pas très présent dans le corpus, mais nécessite tout de même de lui attribuer toute l'attention qu'il mérite.

4.2.2 Formes possibles :

Certains énoncés produits par les élèves ont été considérés comme inacceptables quoique possibles dans certaines circonstances particulières. En effet, ces énoncés auraient pu être acceptables si le contexte ou la situation leur avait été adéquats. Ainsi l'item (09) :

(09) # Je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants.

Aurait pu être accepté si « *toute l'humanité* » était le bénéficiaire de cet appel, or cette dernière est le destinataire de l'appel, ce qui fait que le recours à la préposition *à* est plus que nécessaire dans ce contexte. L'exemple (09) est en effet possible, mais dans bien d'autres contextes. Nous marquerons cette inacceptabilité par le signe (#). Le dièse sera utilisé également pour marquer les items non attestés mais qui peuvent être acceptés dans un registre de langue moins relevée.

4.3 La faute et l'erreur :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu le soin de bien distinguer la faute de l'erreur. Il fallait distinguer les erreurs dues au hasard de celles qui reflètent, à un moment donné, les compétences transitoires de l'apprenant (Corder, 1967, cité G. Fève 1985). Perdue (1980) dira, pour sa part, qu'il faut distinguer les « *fautes* » qui seront assimilées à des lapsus, des anomalies par rapport à l'interlangue de l'apprenant, des « *erreurs systématiques* » qui permettent de construire la compétence transitoire des apprenants. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour les activités complémentaires dans l'élaboration du corpus ; à savoir, l'exercice à trous aux choix multiples et le test de reconnaissance des formes fautives (voir §3). De cette manière, nous avons pu vérifier que les items retenus pour l'étude représentaient bel et bien des erreurs systématiques et non seulement des erreurs occasionnelles relevant de la performance individuelle de chaque apprenant. Le taux de l'erreur varie pour chaque emploi entre 32% et 91% (voir résultats § III).

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE DES DEVIANCES

Avant d'entamer cette phase, nous devons souligner que l'analyse portera essentiellement sur les 32 constructions retenues dans le corpus initial de base. Les activités complémentaires serviront ensuite à dégager le taux de l'erreur pour chaque emploi prépositionnel (Partie III). Ainsi, aurons-nous, une image grand format sur les différents types d'erreurs ainsi que les différents facteurs favorisant leur émergence.

1. Erreurs³¹ dues à la concurrence entre prépositions en français :

Comme l'a déjà montré A. Leseauvage et J.M.St Louis (1996), la concurrence entre les prépositions en français, peut expliquer un nombre très important des erreurs des apprenants, et cela aussi bien pour les apprenants natifs que pour les apprenants non natifs comme c'est le cas dans notre recherche. En nous inspirant de leurs travaux sur ce phénomène, nous avons pu arriver aux résultats suivants :

1.1 Concurrence due à la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions :

Dans cette catégorie nous avons retenu les items suivants :

- (1) # Aujourd'hui chacun a une TV *dans* la maison.
Aujourd'hui chacun a une TV *à* la maison. (Forme attendue)
- (2) # A tous les lycéens : ne fumez pas *dans* l'école.
A tous les lycéens : ne fumez pas *à* l'école.
- (3) * *Dans* U.S.A., on exploite les enfants dans l'industrie.
Aux U.S.A., on exploite les enfants dans l'industrie.
- (4) * Il y a des ordures et des papiers *en* tous les lieux.
Il y a des ordures *partout* (*dans* tous les lieux).

³¹ Nous mentionnons les constructions inacceptables par la norme grammaticale en français par le signe « * ». Par « # », nous mentionnons les constructions qui peuvent être tolérées en français, mais qui restent non-conformes à la norme.

- (5) * Le nettoyage est une très belle chose *en* notre vie.
Le nettoyage est une très belle chose *dans* notre vie.
- (6) # La TV encourage la violence *par* les films d'action.
La TV encourage la violence à *travers* les films d'action.
- (7) # C'est la cause de la violence *entre* les jeunes.
C'est la cause de la violence *parmi* les jeunes.

Avant que nous commençons notre analyse, il convient de noter que le fait que nous ayons avancé l'argument qui fait qu'il s'agit dans ces exemples d'une concurrence sémantique entre prépositions, ne veut pas dire qu'il justifie à lui seul de tels emplois ; car, comme nous allons le voir (voir partie pratique) et comme nous l'avons déjà dit, il serait injuste dans plusieurs cas, d'imputer l'erreur à un seul facteur au dépens des autres. La concurrence d'ordre sémantique est souvent accentuée par d'autres motifs tel que l'interférence des structures de la langue maternelle ou encore d'autres facteurs que nous allons découvrir dans les exemples qui vont suivre et dont nous allons parler avec un peu plus de détails.

Nous avons répartis les items en fonction des prépositions concurrentes qu'ils mettent en jeu :

1.1.1 Concurrence *à/dans* :

Ce cas de figure est le plus répandu parmi tous les cas de concurrence relevés (4 items) :

- (1) # Aujourd'hui chacun a une TV *dans* la maison.
(2) # A tous les lycéens : ne fumez pas *dans* l'école.
(3) * *Dans* U.S.A., on exploite les enfants dans l'industrie.

Un état de fait d'ailleurs légitime ; les frontières sémantiques entre ces deux prépositions étant en effet très minces. Pour ce qui est de leur emploi spatial³², certains

³² Dans un premier temps, c'est l'emploi spatial des prépositions *à* et *dans*, en relation avec les items retenus pour l'analyse, qui nous intéresse le plus.

auteurs (A.Borillo 1998, L.S.Floréa 1999) ne les différencient que par certains traits à peine perceptibles. Ils parlent à cet effet d'une localisation dans un cadre uni ou bidimensionnel pour *à* alors que *dans* sert plutôt à localiser dans un espace tridimensionnel. D'autres auteurs parlent même d'un rapport d'inclusion pour la préposition *dans* qui n'apparaît pas avec *à* (voir P. Cadiot, 2001, Gardes Tamine 1990). De plus, sur un autre plan, les deux prépositions exercent des contraintes différentes sur leur régime ; la préposition *dans* exige un argument spécifique (voir Eva Katz, 2002) introduit toujours par un déterminant comme il ressort des exemples :

- a. Le livre est *dans* l'armoire.
- b. La souris est *dans* cette chambre.
- c. Les intérêts sont un facteur très important *dans* les relations internationales.

Tandis que *à* peut introduire les deux types à la fois, à savoir un argument spécifique ou un argument non spécifique, avec ou sans déterminant (Eva Katz, 2002), exemple :

- d. Il travaille *à* l'université.

Mais

- e. Le train est *au* quai.

Un apprenant en F.L.E. aura du mal à saisir cette différence entre ces deux prépositions ayant à première vue le même rôle à jouer. En emploi spatial, les deux servent à localiser une cible (A) dans un espace délimité par les bornes d'un site (B)³³. Toutefois, lors de la production, l'apprenant n'accorde aucune attention à l'aspect du site ou de la cible à localiser.

Dans les items (1), (2) et (3), l'apprenant emploie la préposition *dans* au lieu de *à*, préposition attendue. Un tel usage dénote clairement l'indifférence de l'apprenant quant aux caractéristiques du site.

Si nous prenons l'item (1) comme exemple, nous allons remarquer que le site « la maison » a été conçu comme un espace réel renvoyant à un référent unique, bien délimité

³³ Pour les notions de *site* et de *cible* (voir Vandeloise, 1986, Andrée Borillo, 1998)

et déterminé (la maison de x). En termes plus clairs, l'apprenant attribue une interprétation spécifique à l'argument de la préposition. Or, ce qu'il voulait réellement exprimer, d'après le contexte de la rédaction, c'est que les gens « doivent avoir un téléviseur ». L'espace dans ce cas est non spécifié ; la localisation n'est pas ce qui importe le plus, elle n'est pas au premier plan : les gens peuvent bel et bien avoir un téléviseur au bureau, dans leurs voitures, etc. L'endroit précis où doit se trouver la TV n'est pas ce qui importe le plus. On a seulement besoin d'un repérage (vue externe) de la cible avec une vision externe plutôt que d'une relation d'inclusion (vue interne), d'où la nécessité de recourir à la préposition *à* présentant le site comme un espace unique appréhendé de l'extérieur plutôt qu'à la préposition *dans* le présentant comme un espace composite appréhendé de l'intérieur (Voir Eva Katz, 2002, P 41).

Cela dit, il ne faut pas perdre de vue d'autres facteurs qui entrent en jeu, l'interférence de la langue maternelle plus précisément. En effet, le rôle de la langue maternelle se révèle prépondérant dans ce genre de cas. En arabe, dans ce genre de contextes, et quelle que soit la nature du site (bidimensionnel ou tridimensionnel), les apprenants sont habitués à utiliser la préposition [fi] rendue généralement en français par *dans*. Une raison pour laquelle ils l'emploient souvent dans ce genre de localisations. Quant à la préposition *à*, ils l'utilisent beaucoup plus quand il s'agit d'indiquer la destination ou l'orientation, ils l'assimilent souvent à la préposition [ila] en arabe. Une manière d'agir héritée sans doute des premières années d'apprentissage en F.L.E. (voir méthodes d'enseignement au primaire Ch. III § 3.3.2) où cette préposition a été utilisée à outrance dans ce genre de localisations, généralement accompagnée d'un verbe de mouvement tel que le verbe « aller ».

Il en est de même pour les items (2) et (3) avec quelques différences mineures pour le dernier qui peut être expliqué sous un autre angle. Dans cet exemple, il y a un élément en plus qui entre en jeu, c'est l'interférence de l'anglais. D'après notre expérience avec ces apprenants, ils ont souvent recours dans leurs rédactions à des mots et des expressions de l'anglais. En (3), l'apprenant aurait calqué sur l'expression très fréquente en anglais « *in U.S.A.* ». Ainsi, il remplace « *in* » par la préposition *dans* que les élèves assimilent souvent à « *in* » en anglais et à [fi] en arabe.

Enfin, en guise de conclusion, et à la lumière de ce qu'on vient de voir, nous pouvons dire en toute modestie, qu'en emploi spatial concurrent entre les prépositions *à* et *dans*, la préposition *à* servirait à localiser quand la localisation précise de la cible n'est pas exigée par le sens de l'énoncé ; le site sera ainsi conçu comme un espace de repérage externe. Par exemple : « Omar est au bureau » (c'est-à-dire : Omar est allé travailler, mais il peut bel et bien être dans les toilettes, dans la cafétéria ou peut-être même qu'il est sorti en mission). Contrairement à *dans* dont l'inclusion est sa caractéristique la plus typique (voir P. Cadiot, 2001) et qui fait qu'en plus de la relation de repérage, elle exprime une inclusion – parfois même fictive -- de la cible dans le site, ce qui préciserait encore la localisation. Ce cas de figure peut être observé généralement quand la localisation précise de la cible est exigé par le sens de l'énoncé. Par exemple : « Omar est *dans* son/le bureau » (Omar est bel et bien dans son bureau et non pas dans le bureau du directeur ou dans la cafétéria).

On retrouve aussi cette valeur d'inclusion dans la plupart des emplois non directement spatiaux de la préposition *dans* :

- a. Il est *dans* la misère.³⁴
- b. Il a plu *dans* la nuit.
- c. Il est *dans* les nuages.
- d. Il arrive *dans* la semaine.

1.1.2 Concurrence *dans/ en* :

Dans cette catégorie, nous avons retenu deux cas, les items (4) et (5) :

(4) * Il y a des ordures et des papiers *en* toutes les places.

(5) * Le nettoyage est une très belle chose *en* notre vie.

Abstraction faite du niveau de langue dans lequel sont produits ces deux énoncés, il y a lieu de remarquer que l'erreur porte sur deux préposition dont l'emploi s'avère très problématique vu que les limites entre elles ne sont pas tout à fait claires. En effet, toutes les deux expriment un rapport d'inclusion, mais quelles différences ? (Nous en parlerons dans la suite de ce paragraphe).

³⁴ Exemples de Pierre Cadiot (2001)

Un apprenant en FLE, complètement détaché d'un bain linguistique francophone, n'aurait peut-être pas assez d'intuition pour percevoir ces différences et pouvoir de la sorte effectuer le bon choix.

Commençons d'abord par l'item (5) pour revenir ensuite à l'item (4) qui présente quelques spécificités. En (5), la non compatibilité de la préposition *en* avec son régime « notre vie » est nettement saillante, puisque le caractère spécifique du complément prépositionnel qui lui a été attribué par le déterminant « notre », exerce des contraintes quant au choix de la préposition appropriée ; il exige plutôt la préposition *dans*, toujours suivie d'un déterminant (voir Eva Katz, 2002, p 36).

Pour ce qui est de l'item (4), l'erreur serait due à deux facteurs qui s'entrecroisent. D'une part, à une concurrence *en/dans* comme c'était le cas pour l'item (5), et d'autre part, à l'influence des structures de la langue maternelle. En arabe (régulier ou dialectale), et suivant une traduction littérale, un syntagme prépositionnel tel que « *Dans* toutes les places » est fortement attesté, contrairement au français où ce genre de constructions n'a presque aucune chance d'apparaître dans le discours. Il se fait que l'apprenant, au lieu d'utiliser l'adverbe « partout » ou même la prép. *dans* - ce qui aurait été accepté à un certain degré -, auquel il n'a pas pensé, il procède par un calque sur la structure de la phrase correspondante en arabe. Donc, même si la concurrence est bien présente dans cet item, c'est surtout l'interférence de l'arabe qui est plus en évidence.

1.1.3 Concurrence *par/ à travers* :

Pour ce cas de concurrence, nous n'avons retenu qu'un seul item :

(6) # La TV encourage la violence *par* les films d'action.

En (6), l'apprenant emploie la préposition *par* au lieu de la préposition attendue *à travers*. Toutes les deux pouvant exprimer le moyen, la cause, la manière (Lexis 1979). Mais apparemment, l'apprenant confond le moyen et l'agent. Il prend le complément « *les films d'action* » pour agent du verbe « *encourager* ». Or, le contexte exige un complément de moyen exigeant de la sorte *à travers*, plus appropriée. Si l'apprenant avait eu recours à ses prérequis en LM, il l'aurait peut-être trouvée étant donné qu'il existe en arabe une préposition qui correspond parfaitement à *à travers*, c'est la préposition [min khilal]. Donc,

la piste de l'interférence de LM est à écarter. Il paraît que l'erreur est surtout dictée par le fait que *par* puisse exprimer le même rapport que la préposition attendue à *travers*. Nous noterons toutefois, que la préposition *par* pourrait bien introduire un complément de moyen, mais dans bien d'autres contextes.

Nous noterons aussi que, cette confusion entre les prépositions *par* et à *travers* n'aurait peut-être pas eu lieu s'il n'y avait pas cette parenté de sens entre elles

1.1.4 Concurrence *parmi/ entre* :

Pour ce cas, Nous n'avons relevé qu'un seul exemple, mais il n'en est pas moins représentatif étant donné que nombre d'apprenants lors du test QCM sont tombés dans le piège. Il s'agit de l'item (7) :

(7) # C'est la cause de la violence *entre* les jeunes.

Dans cet item, l'apprenant emploie la préposition *entre* au lieu de la préposition attendue *parmi*. Il n'a pas non plus eu recours à *chez* qui peut être acceptée dans une certaine mesure. Il semble que l'apprenant a eu l'embarras du choix entre trois prépositions ayant des combinatoires fort semblables, pouvant de la sorte apparaître dans des contextes très voisins. Nous donnons les exemples suivants à titre d'illustration :

- a. Nous sommes *entre* amis.
- b. Je suis *parmi* mes amis.
- c. Je suis *chez* mes amis.

Dans notre tentative pour expliquer ce fait, nous pouvons dire que l'apprenant n'a pas employé *parmi* et a opté pour *entre* pour les trois raisons suivantes : D'abord, parce qu'il n'est pas sûr de l'adéquation de *parmi* ; une préposition très peu utilisée dans le discours. Ensuite, parce que pour lui, il existe en arabe une préposition qui apparaît dans le même contexte et qui se rend en français par *entre*, c'est la préposition [bayna]. Enfin, il attribue une valeur intrinsèquement spatiale à la préposition *chez*. Une préposition qu'il combine souvent correctement (d'après notre expérience avec ces élèves) avec les noms propres et les noms de métiers -- c'est peut-être une des bonnes manières héritées de l'enseignement au primaire (voir aussi Ch. III, § 3.3.2) -- comme il ressort des exemples suivants :

- d. Je suis *chez* Ahmed.
- e. Je vais *chez* le dentiste.

Pour cet item, il est tout à fait clair - comme nous l'avons toujours affirmé - que l'erreur peut être due à plusieurs facteurs à la fois. Si l'un de ces facteurs est plus saillant, les autres viennent le renforcer.

1.2 Erreurs dues à la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition :

Dans cette catégorie, nous n'avons pu relever qu'un seul item (8) :

(8) # La TV est nécessaire à tous les domaines.

La TV est nécessaire *dans* tous les domaines.

L'item (8) dénote lui aussi une concurrence *à/dans* mais dans un sens inverse par rapport à (1), (2) et (3). En (8), c'est la préposition *à* qui prend la place de la préposition attendue *dans*. Ceci peut être expliqué par le fait que l'apprenant conçoit le complément de la préposition « tous les domaines » comme abstrait, ne représentant pas un espace, donc sans dimensions préalables. Du fait, utiliser *dans* serait pour lui aberrant. La méconnaissance des propriétés distributionnelles de la préposition polysémique *dans* (Voir LS Floréa, 1999, p.28) le contraint à faire appel à la préposition la plus proche à qualifiée de « vide » servant ainsi de passe partout dans les situations délicates.

2. Erreurs essentiellement dues à la confusion entre compléments de natures différentes :

La nature du complément a toujours joué un rôle primordial quant au choix de la préposition qui l'introduit (Ch. III, § 3.1.2.2.). Dans cette catégorie d'erreur, nous avons pu relever six items :

- (09) # Je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants. (Dans le contexte de la rédaction,
l'apprenant s'adresse à l'humanité par son appel)
Je lance un appel *à* toute l'humanité. (Forme attendue)
- (10) # Je lance un appel *pour* les pays développés pour arrêter la guerre. (Dans le contexte de la rédaction, l'apprenant s'adresse aux pays développés par son appel)
Je lance un appel *aux* pays développés.
- (11) # J'invite tout le monde *pour* aider ces enfants.
J'invite tout le monde *à* aider ces enfants.
- (12) * *Pour* cette occasion, j'appelle tous les lycéens à nettoyer le lycée.³⁵
A cette occasion, j'appelle tous les lycéens à nettoyer le lycée. (Forme attendue)
- (13) # Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets *du* marché.
Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets *au* marché.

2.1 Confusion *pour/à* :

Il est tout à fait clair que l'emploi en (09), (10), (11) et (12) met en évidence une confusion entre les prépositions *à* et *pour*. Dans tous ces cas, l'apprenant semble avoir confondu deux types de compléments différents, le plus souvent : le complément indirecte du verbe et le complément circonstanciel (complément de la phrase). Claude Cortier (2001) dira à ce sujet que « la distinction entre ces deux types de compléments est tellement problématique que certains auteurs les qualifient de protagonistes en lutte » (Cl. Cortier, 2001). Cette ambiguïté induit souvent en erreur notre apprenant.

En (09), il confond le complément circonstanciel exprimant la destination (Voir Grevisse 1980, p 191) et le complément indirecte du verbe, appelé aussi complément d'attribution (Riegel et al. 1994). Aussi, emploie-t-il la préposition *pour*, exclue dans ce

³⁵ Dans cet item, il y a deux emplois prépositionnels fautifs. Nous avons corrigé le deuxième pour nous focaliser, dans cette partie de l'analyse, uniquement sur la concurrence *à/pour*. L'autre emploi fautif va être analysé dans la partie consacrée à la rection verbale.

contexte où nous avons un verbe performatif « *lancer un appel* »³⁶ nécessitant un destinataire de l'appel et exigeant de la sorte la préposition *à* pour établir cette relation d'attribution. (Voir Lexis 1979). Un tel usage émanerait vraisemblablement de la ressemblance des contextes où les deux prépositions en question peuvent apparaître. Par exemple :

- a. J'ai quelque chose *pour* vous.
- b. Il y a un appel *pour* vous.

Mais

- c. J'ai quelque chose *à* vous dire.
- d. Je m'adresse *à* vous.

Il en est de même pour les items (10) et (11) avec une petite différence pour ce dernier où la confusion porte plutôt sur la distinction *C.O.I / C.C. de but*. En (11), le verbe « *inviter* » fait appel, en plus du complément direct « *tout le monde* », à un complément indirect « *aider ces enfants* » qui est sous forme d'une proposition infinitive. Le verbe « *inviter* » ne se construit dans ce cas qu'avec la préposition *à* (voir Grevisse, 1980, P 877). L'apprenant, lui, emploie la préposition *pour* croyant ainsi qu'il s'agit d'un complément circonstanciel de but. Cette confusion est due surtout à la ressemblance formelle qui existe entre certaines propositions infinitives complément du verbe et les propositions infinitives complément du but.

Enfin, en (12), il s'agit toujours d'une confusion entre types de compléments différents, mais cette fois-ci de même nature, à savoir deux compléments circonstanciels. Le premier est un C.C. de temps et le deuxième un C.C. de but : *à cette occasion / pour cette occasion*.

Dans cet exemple, l'apprenant emploie *pour* au lieu de la préposition attendue *à*, attribuant de la sorte la fonction de C.C. de but au GP. Or, le contexte de la rédaction exige un marquage temporel requérant plutôt la préposition *à* qui pourrait assumer ce rôle. En revenant au contexte phrastique dans le texte (rédaction de l'élève), nous allons trouver que

³⁶ « *Lancer un appel* » fonctionne tel un verbe support (Riegel et al. 1994) : il acquiert de la sorte les propriétés sémantiques et syntaxiques du verbe *appeler*.

la phrase qui précède c'est « demain, c'est la fête de l'environnement (...) ». Donc, il s'agit bel et bien d'une circonstance temporelle que l'apprenant a mal exprimée en la confondant avec le but. Parmi les raisons qui auraient favorisé un tel usage, c'est peut être l'influence de la culture et de la langue maternelle. L'apprenant aurait imité une construction en arabe qui correspond le mieux (en arabe bien sûr) à ce contexte ; elle correspondrait en français à : « *C'est pour cette raison que je vous appelle à nettoyer le lycée* ».

2.2 Confusion de/à :

Un seul item a pu être relevé dans ce cas de concurrence :

(13) # Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets *du* marché.

En (13), l'apprenant emploie *de* au lieu de *à*, préposition attendue. En fait, il confond deux types de compléments différents, à savoir le complément du nom et le C.C. de lieu exigé dans le contexte de la rédaction. Dans cet emploi, la culture et le système de croyances cognitives de l'apprenant y sont très présents. Le fait que l'activité de la vente de sachets en Algérie soit étroitement liée aux marchés de légumes, évoque chez l'apprenant le sentiment que ces sachets font partie intégrante du marché, ce qui l'amène à les présenter avec un complément du nom comme si c'était pour mettre en valeur cette relation très étroite entre « la vente de sachets » et « le marché de légumes ».

3. Erreurs essentiellement dues au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur :

Les contraintes exercées par le verbe, pour ce qui est de la sélection de la préposition qui introduit son complément, sont très sensibles, en particulier, quand il s'agit d'introduire son complément indirect comme c'est le cas des items ci-dessous. Selon Riégel et al. (1994, P 223), le complément indirect du verbe est un véritable actant dont le rôle sémantique est appelé par le verbe qui contrôle aussi sur le plan syntaxique, sa construction et détermine souvent la préposition qui l'introduit. Certains auteurs (L.Melis 2003, G. Tamine 1990, A. Desnoyers 1996) nous parlent même de prépositions « *fixes* » accompagnant certains verbes. Cela dit, les apprenants transgressent souvent ces propriétés, ce qui ne sera pas sans conséquence sur l'intelligibilité de leurs énoncés.

Dans cette catégorie d'erreurs, nous avons pu relever les items suivants :

- (14) * À cette occasion, j'appelle tous les lycéens *de* nettoyer le lycée.
A cette occasion, j'appelle tous les lycéens *à* nettoyer le lycée. (Forme attendue)
- (15) * Aujourd'hui, j'appelle les états et les gouvernements *de* s'intéresser à ce problème.
Aujourd'hui, j'appelle les états et les gouvernements *à* s'intéresser à ce problème.
- (16) * Il faut lutter pour mettre fin *de* ce phénomène.
Il faut lutter pour mettre fin *à* ce phénomène.
- (17) * Donc, la TV permet de se rapprocher *avec* les autres peuples.
Donc, la TV permet de se rapprocher *des* autres peuples.
- (18) * Je vous demande *pour* aider ces enfants.*
Je vous demande *d'*aider ces enfants.
- (19) * La TV nous donne des informations *de* ce qui se passe dans le monde.
La TV nous donne des informations *sur* ce qui se passe dans le monde.

Pour tous ces items, il est évident que, à différents degrés, l'apprenant n'a pas respecté les contraintes combinatoires du verbe recteur auquel beaucoup d'auteurs attribuent un rôle prédéterminant dans la sélection de la préposition introduisant son complément.

3.1 Confusion de/à :

Trois items relèvent de ce type de confusion :

- (14) * À cette occasion, j'appelle tous les lycéens *de* nettoyer le lycée.
(15) * Aujourd'hui, j'appelle les états et les gouvernements *de* s'intéresser à ce problème.
(16) * Il faut lutter pour mettre fin *de* ce phénomène.

Nous allons commencer d'abord par les deux premiers items pour revenir ensuite au troisième qui présente quelques différences.

En (14) et (15), l'apprenant emploie *de* au lieu de la préposition attendue *à*. Dans ce genre de contextes, ce n'est plus le sens de la préposition ou la nature du complément qui détermine le choix de *à*, mais c'est plutôt le verbe « *appeler* » qui exige cette préposition. Aussi, la propriété F dont nous parlait Melis (2003) n'a-t-elle pas été respectée. Il s'agit, en effet, du mode de sélection lexicale qui concerne certaines prépositions fixes accompagnant certains verbes et où le verbe et la préposition se combinent d'abord pour sélectionner ensuite le complément (pour plus de détails, voir Melis 2003, P 28).

En (16), l'apprenant procède de la même manière que dans les deux exemples précédents, à la différence que cette fois-ci, le verbe est différent. Il s'agit du verbe support « *mettre fin* » qui exige lui aussi *à* comme préposition fixe l'accompagnant.

Si on tente d'expliquer de tels emplois, nous dirions que l'apprenant n'a pas encore cette connaissance intuitive des règles et des mécanismes de LC, d'autant plus que le choix de la préposition dans ce genre de cas n'obéit pas à des critères opératoires bien définis (voir D. Paillard, 2002). Il est plutôt dicté par l'usage dont fait la communauté linguistique parlant cette langue et dont l'apprenant est complètement détaché. Certains auteurs vont même jusqu'à dire que dans certains cas, ce choix ne s'effectue que selon les exigences de l'oreille (Littré, cité Grevisse 1980).

3.2 Confusion *de/avec* :

Pour ce cas, nous avons relevé un seul item :

(17) # Donc, la TV permet de se rapprocher *avec* les autres peuples.

En (17), l'apprenant emploie la préposition *avec* au lieu de la préposition attendue *de*. Comme pour les trois exemples précédents, l'apprenant n'a pas respecté les contraintes combinatoires du verbe « *se rapprocher* » qui exige la préposition *de* comme préposition fixe l'accompagnant et que l'apprenant confond avec la préposition *avec*. L'influence de l'arabe pour ce qui est de cet usage est très saillante. Toutefois, cette influence n'est pas directement liée au choix « fautif » de la préposition. L'erreur porte d'abord sur le sens que l'apprenant donne au verbe « *se rapprocher* ». En réalité, il confond deux verbes en arabe de la même famille et qui sont très proches dans le sens : « *yatakarabou* » et « *yatakaarabou* » qui correspondent respectivement en français à « *s'approcher* » et à « *se*

rapprocher » dans le sens de nouer des relations d'amitié. Le problème réside dans le fait que le deuxième verbe, que l'apprenant prend pour correspondant à « *se rapprocher* », exige en arabe la préposition [maâ], une préposition principalement rendue en français par *avec*.

A partir de là, on voit bien que l'erreur ne porte pas principalement sur le choix de la préposition, mais d'abord sur la représentation que l'apprenant se fait du verbe « *se rapprocher* ».

3.3 Confusion *de/pour* :

Pour ce cas de confusion, nous avons relevé un seul item :

(18) * Je vous demande *pour* aider ces enfants.

En (18), l'apprenant emploie *pour* au lieu de la préposition attendue *de*. Même si apparemment il peut y avoir une confusion entre deux types de compléments ; complément indirect du verbe et complément circonstanciel de but, toujours est-il que l'apprenant n'a pas respecté les contraintes combinatoires du verbe « *demander* » qui exige une préposition fixe *de* dans tous ses emplois avec l'infinitif (voir Grevisse, 1980, P 884) (en (18), la préposition est suivie d'un verbe à l'infinitif).

Sur un deuxième plan, nous pouvons dire aussi que l'apprenant aurait pu confondre le complément indirect du verbe (attendu dans ce contexte) et le complément circonstanciel de but. Cela l'aurait incité à employer la préposition *pour*, étant donné que son énoncé vise bien un objectif, celui d'aider les enfants.

3.4 Confusion *de/sur* :

Pour ce cas aussi, nous avons relevé un seul item :

(19) # La TV nous donne des informations *de* ce qui se passe dans le monde.

En (19), l'apprenant emploie *de* au lieu de la préposition attendue *sur*. Dans cet exemple, le verbe recteur est sous forme d'un verbe support « *donner des informations* »

qui commute sans peine avec le verbe « *informer* » dont il est dérivé et qui exige la préposition *sur* comme préposition fixe l'accompagnant.

Nous devons, toutefois, souligner que la relation qui relie la préposition à sa tête externe, dans ce cas précis, semble plus pertinente par rapport aux exemples déjà analysés dans ce même cadre. Le sémantisme de *sur*, du verbe « *informer* » et celui du complément jouent un rôle primordial dans la construction de la phrase. Ainsi, la relation verbe/complément peut-être comparée par glissement (emploi figuré, Melis 2003) à une localisation spatiale où le sujet potentiel de « *informer* » se situe à un endroit élevé par rapport au site (exprimé par le complément). En (19), l'informateur doit avoir une vue globale, dominante **sur** « *ce qui se passe dans le monde* », il dominerait la scène dans une relation de localisation où *sur* garderait toutes ses propriétés topologiques (A. Borillo, 1998).

Donc, pour revenir à l'emploi prépositionnel erroné en (19), nous dirons que, non seulement l'apprenant n'a pas respecté les propriétés combinatoires du verbe recteur, mais aussi, il n'a pas tenu compte de son sémantisme ainsi que de celui de la préposition *sur* et de son régime.

Un tel usage émanerait vraisemblablement de l'influence de la langue maternelle (arabe classique en particulier) où dans un contexte similaire, on emploie la préposition [ân] qui correspondrait dans plusieurs contextes à la préposition *de* en français. Par exemple :

- a. Il a parlé *de* lui
Takalama ân hou. (en arabe)

- b. J'ai appris cela *de* Ahmed.
Akhadhtou hadha ân Ahmed.

- c. Je me suis éloigné *des* lumières.
Ibtaâdtou ân al adhouaa.

4. ERREURS ESSENTIELLEMENT DUES A UN TRANSFERT NEGATIF³⁷ DES STRUCTURES DE LA LANGUE MATERNELLE :

Dans cette catégorie d'erreurs, nous avons pu relever 13 items. Cela témoigne sans aucun doute de l'importance de ce facteur.

- (20) * La TV est un outil qui nous donne beaucoup *des* informations.
La TV est un outil qui nous donne beaucoup *d'* informations.
- (21) * En plus, elle a beaucoup *des* avantages.
En plus, elle a beaucoup *d'* avantages.
- (22) * En outre, la TV divise *entre* les membres de la famille.
En outre, la TV divise la famille. (Forme attendue)
- (23) * La TV ouvre d'immenses possibilités *vers* un monde meilleur.
La TV ouvre d'immenses possibilités *sur* un monde meilleur.
- (24) * Elle propose aussi des programmes *des* enfants.
Elle propose aussi des programmes *pour* enfants.
- (25) * Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits pour eux.
Les enfants souffrent dans un monde qui ne s'intéresse pas à eux.
- (26) * Il est très important d'avoir une TV pour que nous soyons toujours avec les événements.
Il est important d'avoir une TV *pour* être bien informé.
- (27) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et \emptyset ³⁸ les maladies.
Les enfants souffrent *de* la pauvreté et *des* maladies.

³⁷ Le concept de *transfert négatif* est emprunté à Besse & Porquier (1984)

³⁸ Pour mettre en valeur l'absence de la préposition, nous utilisons le signe « \emptyset ».

- (28) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et \emptyset les guerres et \emptyset la colonisation.
Les enfants souffrent *de* la pauvreté, *des* guerres et *de* la colonisation.
- (29) * Les enfants victimes \emptyset la violence.
Les enfants victimes *de* la violence.
- (30) * Les enfants victimes \emptyset la violence et \emptyset l'exploitation.
Les enfants victimes *de* la violence et *de* l'exploitation.
- (31) * Tous les peuples \emptyset le monde vivent dans l'exploitation.
Tous les peuples *du* monde vivent dans l'exploitation.
- (32) * Il est possible \emptyset trouver une solution à ce problème.
Il est possible *de* trouver une solution à ce problème.

Cela dit, l'interférence de la langue maternelle peut incarner différentes formes ; c'est la raison pour la quelle nous avons reparti ces items en deux grandes classes : 1) items révélant un emploi erroné de la préposition par substitution, et 2) items révélant un calque caractérisé, se divisant elle-même en deux sous-classes.

4.1 Items révélant un emploi erroné de la préposition dû à la substitution:

Dans cette première classe, nous avons classé les cinq items suivants :

- (20) * La TV est un outil qui nous donne beaucoup *des* informations.
- (21) * En plus, elle a beaucoup *des* avantages.
- (22) * En outre, la TV divise *entre* les membres de la famille.
- (23) * La TV ouvre d'immenses possibilités *vers* un monde meilleur.
- (24) * Elle propose aussi des programmes *des* enfants.

Pour les cinq items, nous aurions pu dire qu'il s'agit d'un transfert positif (Voir Besse & Porquier, 1984) si seulement l'apprenant avait employé la préposition attendue. Or, ce n'est plus le cas.

En (20) et (21), il ne respecte pas la structure du complément de l'adverbe « beaucoup » qui ne se construit qu'avec la préposition *de* non suivie de l'article défini (voir Lexis 1979) et ce quels que soient le nombre et le genre du complément régime de la préposition. Apparemment, l'apprenant procède par un calque sur les deux phrases correspondantes en arabe où, dans des contextes similaires (y compris pour les deux phrases correspondantes en arabe), la préposition [*min*], souvent rendue en français par *de*, est toujours suivie de l'article défini³⁹ « *al* », correspondant à la fois en français à *le*, *la* et *les*, et introduisant dans de tels contextes (après l'adv. « *al kathir* » qui veut dire « beaucoup ») un nom toujours au pluriel. Cela explique pleinement le recours de l'apprenant au morphème amalgamé « des ».

En (22), L'apprenant ne tient pas compte du caractère transitif direct du verbe « diviser ». En réalité, il le confond avec le verbe « séparer » qui a pour correspondant en arabe le verbe « *yufarikou* », un verbe essentiellement transitif indirect qui se construit toujours avec la préposition [*bayna*] qui, à son tour, contraint le complément à se mettre au pluriel. Lors du passage de l'arabe au français (traduction littérale), l'apprenant substitue *entre* à la préposition lui correspondant en arabe [*bayna*] tout en lui conférant les propriétés de cette dernière.

Toutefois, nous devons souligner que cette confusion serait due en premier lieu à une mauvaise interprétation du verbe « diviser » que l'apprenant assimile involontairement à un autre verbe en arabe ayant des propriétés sémantiques et syntaxiques différentes.

En (23), L'apprenant emploie la préposition *vers* au lieu de la préposition attendue *sur*. Pour ce cas, l'influence de la structure de la phrase correspondante en arabe est fort saillante. En effet, il calque sur cette dernière : « *al talfaza taftah aafaac kabira nahoua âalam afdhal* ». En arabe, l'emploi de [*âla*], rendue en français par *sur*, n'a aucune chance d'apparaître dans le discours. C'est la raison pour laquelle l'apprenant opte plutôt pour la préposition *vers*, combien même, non appropriée au contexte.

Pour ce cas, nous pouvons envisager également, l'influence de la culture de l'apprenant (voir Ch. III, §3) où l'« ouverture » se fait généralement « vers » quelque chose, comme dans : *infatih nahoua alam afdhal* (ouverture *sur* un monde meilleur),

³⁹ En arabe, l'article défini « *al* » ne détermine pas- comme c'est le cas en français- le genre et le nombre du nom qu'il introduit. Ces derniers sont exprimés par la morphologie même du mot ; Par exemple : « *al bint/ al banat* » (en français : la fille/ les filles)

Enfin, en (24), l'apprenant emploie *de* au lieu de la préposition attendue *pour*. Aussi, a-t-il mal construit le complément du nom ayant un rôle caractérisant et faisant partie du Groupe Nominal C.O.D. du verbe « *proposer* ». Cet usage relève d'une pure interférence de LM. En effet, l'apprenant procède par imitation de la structure du complément du nom correspondant en arabe où la préposition est souvent implicite. Lors de la traduction littérale arabe/français, et pour combler cette absence de la préposition, il emploie *de* que les apprenants substituent souvent à toutes les autres prépositions pouvant introduire un complément du nom (pour plus de détails voir Ch. II, § 5). Cela peut être expliqué, d'autre part, par le fait que, dans les rares cas où le CN en arabe renferme une préposition explicite, il est le plus souvent question de la préposition [min] qui est la correspondante type de la préposition *de* en français.

4.2 Items révélant un calque caractérisé :

Selon la nature de l'erreur qu'elle met en valeur, nous avons divisé cette classe en deux autres sous-classes :

4.2.1 Calques conduisant à un emploi impropre de la préposition :

Dans cette catégorie, nous avons relevé deux items :

- (25) * Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits *pour* eux.
- (26) * Il est très important d'avoir une TV pour que nous soyons toujours *avec* les événements.

En (25) et (26), l'erreur n'est pas directement liée à un emploi erroné des prépositions. C'est plutôt les constructions dans lesquelles elles ont été utilisées qui ne sont pas attestées en français, quelque moins soutenu qu'il soit. En calquant littéralement sur les constructions correspondantes en arabe, l'apprenant finit par produire deux énoncés inacceptables étant donné que de telles constructions n'ont aucune chance d'apparaître dans le discours en français. Il est bien clair que, pour ces deux items, le calque représente pour l'apprenant une stratégie communicative (voir Besse & Porquier, 1984) dont le but est de faire passer son message, les moyens linguistique pour le faire en LC étant limités ou peut-être même totalement absents. (Car, d'après les résultats du test de reconnaissance, la majorité des apprenants reconnaissent l'erreur mais n'arrivent pas à la corriger). Nous

présentons ci-dessous les phrases correspondantes en arabe sur lesquelles l'apprenant aurait calqué :

(25) * Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits *pour* eux.

Al atfal youâanoun fi âalam la youtalib bi al houkouki *laho*⁴⁰m.

(26) * Il est très important d'avoir une TV pour que nous soyons toujours *avec* les événements.

Min al mouhim milk talafaza likaî nakouna daiman *maâ* al ahdath.

4.2.2 Calques conduisant à une omission de la préposition :

Pour ce cas, nous avons relevé 06 items :

(27) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les maladies.

(28) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les guerres et Ø la colonisation.

(29) * Les enfants victimes Ø la violence.

(30) * Tous les peuples Ø le monde souffrent de l'exploitation.

(31) * Les enfants victimes Ø la violence et Ø l'exploitation.

(32) * Il est possible Ø trouver une solution à ce problème.

Comme c'était le cas pour les deux exemples précédents, les items de (27) à (32) ont été l'œuvre d'un calque caractérisé sur les structures de la langue maternelle, à la différence que, pour ces items-là, il s'agit plutôt d'une omission de la préposition attendue que d'un usage impropre de la préposition.

Les items (27) et (28), et bien qu'ils révèlent des constructions inacceptables en français, semblent être moins « fautifs » que les autres étant donné que l'apprenant utilise bien la préposition attendue. L'erreur réside seulement dans le fait qu'il ne prend pas le soin de la mettre devant le complément ou les compléments qui suivent. Or, en français, la norme fait que « les prépositions *à, de, et en* se répètent ordinairement devant chaque membre du régime » (Grevisse, 1980, p 1111). La préposition n'est ellipsée que dans

⁴⁰ En arabe, certains morphèmes tels que les pronoms personnels, apparaissent souvent intégrés aux mots qu'ils accompagnent (entre autre, les noms et les verbes). Ils ne sont indépendants que lorsqu'ils remplissent la fonction de sujet du verbe.

certains cas très limités et où « le rapport existant entre les deux termes est suffisamment suggéré par la simple juxtaposition de mots » (Grevisse, 1980, P 1116).

Cet emploi « fautif » est incontestablement le résultat d'un calque caractérisé sur les deux phrases correspondantes en arabe. A savoir :

(27) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les maladies. (Construction fautive de l'apprenant)

Al atfal youâanoun *min* al fakr oua Ø al amradh. (Phrase correspondante en arabe)

(28) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les guerres et Ø la colonisation.

Al atfal youâanoun *min* al fakr oua Ø al houroub oua Ø al istiâmar.

A noter qu'en arabe (classique et dialectal), la préposition n'est jamais reprise en cas de multiplication de compléments pour un même verbe. Elle n'apparaît que devant le premier complément. Les exemples dessus cités en sont la meilleure illustration.

Pour revenir aux items (29), (30), (31) et (32), nous dirons que, outre la propriété analysée en (27), (28), l'omission de la préposition attendue est motivée également par le calque sur les structures du complément du nom en arabe d'une part, et d'autre part, sur celle de la tournure impersonnelle en arabe.

Pour les deux premiers items (29) et (30), l'apprenant procède par un calque sur la structure du complément du nom en arabe où la préposition est sous-jacente et où elle n'apparaît que dans certains cas très limités (voir structure du complément du nom en arabe, Ch. II, §5). Il en est de même pour l'item (31), avec cette fois-ci, un dédoublement de régime pour la préposition. Voici les phrases correspondantes en arabe sur lesquelles l'apprenant aurait calqué :

(29) * Les enfants victimes Ø la violence.

Al atfal dhahaya Ø al ôunf. (Phrase correspondante en arabe)

N CN

(30) * Tous les peuples Ø le monde souffrent de l'exploitation.

Koul choôoub Ø al âalam touâani min al istighlal.

N CN

(31) * Les enfants victimes Ø la violence et Ø l'exploitation.

Al atfal dhahaya Ø al ôunf oua al istighlal.

N CN

En (32), il s'agit toujours d'un calque, mais cette fois-ci, sur la structure de la tournure impersonnelle correspondante en arabe où la préposition est toujours placée au début de la phrase :

(32) * Il est possible Ø trouver une solution à ce problème.

Min al moumkin Ø *ijad*⁴¹ hal li hadh al mouchkil. (Phrase correspondante en arabe)

Adj. Inf.

⁴¹ La forme infinitive du verbe n'existe pas en arabe. Cette forme équivaut au nom d'action du verbe comme c'est le cas pour la phrase correspondante à l'item (32).

5. Conclusion :

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les erreurs dans l'emploi des prépositions sont bel et bien de natures différentes, et les facteurs favorisant leur émergence sont eux aussi très variés et changent d'un apprenant à un autre, mais ce qui est incontestable c'est cette influence très présente de la langue et de la culture maternelles des apprenants sur leurs productions. Si elle ne se manifeste pas de manière directe comme c'était le cas pour les items du paragraphe §3, elle l'est de manière indirecte, constituant de la sorte un facteur favorisant ou consolidant d'autres facteurs tels que la concurrence entre prépositions, la méconnaissance des propriétés sémantiques et syntaxiques du verbe recteur de la préposition, la confusion dans la nature du complément ou encore l'insuffisance du lexique de l'apprenant.

En outre, nous avons pu remarqué que souvent l'erreur est le résultat de l'enchevêtrement de plusieurs facteurs à la fois. Notre connaissance de la langue et de la culture maternelles des apprenants ainsi que de leur manière de penser et de leur situation sociolinguistique (en tant que locuteur natif de l'arabe et professeur en F.L.E. natif de la région), nous a permis certaines observations que d'autres auteurs européens - parmi ceux qui ont travaillé sur ce sujet tel que G. Fève (1985) - n'avaient peut-être pas la chance de découvrir, en particulier, pour ce qui est des cas d'interférence et de calques caractérisés. Nous avons saisi cette opportunité pour essayer de rendre plus clair l'usage des prépositions du français chez des apprenants arabophones en F.L.E.

TROISIEME PARTIE

DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette dernière partie, nous essayerons de discuter les résultats de l'analyse que nous avons faite des différentes erreurs d'emplois prépositionnels. Aussi, constituera-t-il une dernière étape de mise en valeur des résultats aux quels nous sommes parvenu.

Pour ce faire, et suivant les types d'erreurs, les facteurs qui entrent en jeu, ainsi que l'angle de vue que nous ayons pris, nous allons discuter de nos résultats en trois étapes. Cela nous permettra de mieux synthétiser, mais aussi d'en tirer le maximum de conclusions. Des conclusions que nous voulons pertinentes et nuancées en fonction de la multitude des données dont nous disposerons.

Pour faciliter l'explication de ces résultats et par souci d'objectivité, nous avons eu recours aux tableaux, aux diagrammes, ainsi qu'à des taux et des pourcentages.

1. Erreurs par catégorie :

Dans un premier temps, nous allons aborder les erreurs d'après les facteurs favorisant leur émergence : facteurs intralinguaux ; facteurs interlinguaux ; et facteurs d'ordre sociolinguistique.

Le tableau (1), représentera les taux d'erreurs d'emplois prépositionnels d'après les facteurs favorisant leur émergence :

Erreurs intralinguales					Erreurs interlinguales	
Nombre d'items	Taux des erreurs	Taux de l'erreurs par facteur			Nombre d'items	Taux des erreurs
		Interférence de LM	Facteurs socio et psycholinguistiques	Facteurs internes à LC		
19	≈ 59%				13	≈ 41%
		07 (22%)	04 (12.5%)	08 (25%)		

Tableau 1

1.1 Les erreurs intralinguales :

En observant cette catégorie d'erreurs, nous allons remarquer qu'elle représente (59 %) des cas ; un taux plus ou moins élevé, mais qui ne reflète par vraiment la réalité des choses, car, comme nous l'avons vu lors de l'analyse des déviances (voir Ch. 4, deuxième partie), les facteurs intralinguaux sont souvent accentués par d'autres facteurs, essentiellement l'interférence de LM. D'ailleurs, sur les 59 % des erreurs intralinguales (soit 11 items sur 19), l'interférence de LM est directement ou indirectement présente, le système de croyances cognitives aussi. Donc, les erreurs intralinguales totalement indépendantes ne représentent en réalité que 25 % (soit 8 items sur 32). C'est peut-être un argument en plus en faveur de la thèse qui soutient la primauté de l'influence de l'interférence de la langue et de la culture maternelles des apprenants (c'est-à-dire les facteurs interlinguaux et les facteurs d'ordre socio psycholinguistiques) sur leurs productions écrites et orales.

A noter que la majorité de ces erreurs ont été observés chez des apprenants qualifiés dans les milieux scolaires de « bons élèves ». C'est peut-être parce qu'ils ont mieux que les autres, une connaissance plus importante des règles et des structures de LC.

Ce faible pourcentage témoigne, plus que jamais, que LC ne représente plus un point de départ pour les apprenants dans leurs productions. D'ailleurs, souvent, plusieurs facteurs - en particulier la culture et le système de croyances cognitives de l'apprenant - entrent en jeu.

1.2 Les erreurs interlinguales :

Les erreurs interlinguales directes représentent le lot le plus important parmi toutes les erreurs relevées (près de 41 %). Cela témoigne de l'importance du phénomène de l'interférence de LM chez nos apprenants ; une interférence qui peut être directe comme c'est le cas pour les calques caractérisés, ou indirecte, c'est-à-dire un facteur favorisant d'autres facteurs.

La langue maternelle des apprenants se manifeste de manière impressionnante dans leurs écrits. Leur détachement d'un bain linguistique francophone favorisant, et le recul du français dans la société algérienne (en particulier dans la culture locale), en seraient les principales causes.

Si on veut traduire cela en termes linguistiques, nous dirons que l'interlangue de ces apprenants est plutôt très proche de leur langue maternelle. En nous inspirant du schéma proposé par Besse & Porquier (1984), nous pouvons schématiser de la manière suivante :

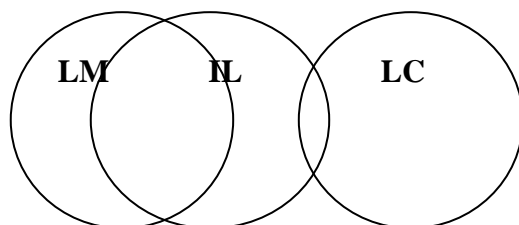


Figure 1

Cette constatation ne peut être expliquée que par le fait que les apprenants ne sont pas exposés au français, si on peut le dire. Pour cela, nous n'avons qu'à voir les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des apprenants (voit Ch.4, deuxième partie, § 2) :

- Presque aucun apprenant n'a lu un roman en français.
- Les apprenants ayant des compétences linguistiques en français sont gênés de s'exprimer en français avec leurs camarades de classe. (la gêne sociale)
- Le français est presque totalement absent dans les foyers.
- Même la télé, grâce au développement technologique, est en arabe (près de 300 chaînes satellitaires arabophones)

Outre cela, nous sommes arrivées au fait que, nous ne pouvons parler, pour beaucoup d'apprenants, d'interlangue au sens propre du terme, étant donné que, pour la majorité d'entre eux, il ne s'agit que d'une sorte de déformation de LM. Dans leurs écrits, ils ne font que traduire littéralement (du mot à mot) de l'arabe en français, souvent à l'aide de dictionnaires *arabe/français*, sans pour cela respecter les règles et les procédés de traduction.

1.3 Erreurs motivées par l'influence de la culture et du système de croyances cognitives de l'apprenants :

Pour ce qui est de ce facteur, nous pouvons dire qu'il est plus ou moins présent dans la plupart des items. Toutefois, il est nettement saillant dans plus de 12.5% des cas (soit 4 items). Nous devons dire également qu'il a été remarqué d'abord chez des apprenants qualifiés dans les milieux scolaires de « bons » en français. C'est peut-être parce que ce sont eux qui essaient plus que les autres de construire leurs énoncés en veillant à respecter les règles et les structures de LC, toutefois, leur système de croyance étant encore rigide, les induit parfois en erreur.

Parler de pure interférence de LM dans ces cas paraît aberrant, étant donné que les énoncés en question ont bel et bien été construits en partant de la grammaire du français. D'ailleurs, ils ont été introduits pour la plupart du signe (#) qui signifie qu'ils peuvent être acceptés dans une certaine mesure et qu'ils ne sont pas complètement inacceptables. Par exemple :

- La TV ouvre d'immenses possibilités *vers* un monde meilleur.
- Il y a des parents qui encouragent leurs enfants à vendre les sachets *du* matché.

- Je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants.
- La TV encourage la violence *par* les films d'action.

A noter que pour ces items là, la majorité des apprenants ont réemployé les mêmes prépositions erronées et ce bien qu'on leur ait proposé d'autres prépositions dont la préposition attendue. Une chose qui témoigne amplement de l'importante influence de ce facteur sur les choix effectués par les apprenants.

2. Nature des erreurs :

Dans ce paragraphe, nous aborderons les différentes natures des erreurs que nous avons relevées. Comme mentionné dans la deuxième partie de ce chapitre, nous les avons repartis en quatre types :

2.1 Erreurs dues à la concurrence entre prépositions :

Nous avons vu que cette concurrence entre les prépositions peut être due à deux principaux facteurs : la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions du français, et la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition.

Le taux de ce type d'erreurs est de 25 % (8 items) dont 21 % sont dues à la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions et 4 % sont dues à la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition.

Nous remarquerons que, là aussi, la culture et le système de croyances cognitives de l'apprenant jouent un rôle (voir plus haut). Souvent, ce sont ces derniers qui orientent l'apprenant vers un choix plutôt que vers un autre comme il ressort des items :

(2) A tous les lycéens : Ne fumez pas *dans* l'école.

Où *dans* a été utilisé à la place de la préposition attendue *à* du fait de leur ressemblance pour ce qui est de l'emploi spatial (voir deuxième partie, § 1.1).

Ou encore :

(8) La TV est nécessaire *à* tous les domaines.

Où le complément de la préposition a été mal interprété (voir deuxième partie, § 1.2)

2.2 Erreurs dues à la confusion entre compléments de natures différentes :

Cette catégorie représente plus 16 % des erreurs relevées. Là aussi et bien que nous les ayons classées erreurs intralinguales, nous avons vu qu'un grand nombre de choix était motivé par les traditions ou les habitudes linguistiques de LM. Par exemple :

(09) # Je lance un appel *pour* toute l'humanité *pour* aider ces enfants.

Où *pour* et *à* peuvent exprimer la destination comme dans les exemples :

a. Je vais *à* Paris.

b. J'ai réservé un billet *pour* Paris.

Le choix de *pour* en (09) serait motivé par le fait qu'en arabe on emploie [li] essentiellement rendue en français par *pour*.

2.3 Erreurs dues au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur :

Cette catégorie représente quant à elle près de 19 % des erreurs relevées. Dans certains cas, l'erreur est due à une non-conformité des propriétés du verbe recteur avec celles du verbe lui correspondant en arabe (cas d'interférence de l'arabe). Par exemple :

(17) * Donc, la TV permet de se rapprocher *avec* les autres peuples.

Où l'apprenant attribue au verbe *se rapprocher* les propriétés d'un verbe équivalent en arabe « *yatakaarabou* » (voir deuxième partie, § 2.2)

Pour les autres cas, l'erreur peut être expliquée par le fait que les apprenants ne disposent pas de cette connaissance intuitive des prépositions fixes devant accompagner certains verbes en français, en particulier les verbes à complément indirect.

2.4 Erreurs essentiellement dues au transfert négatif des structures de la langue maternelle :

En employant le mot « essentiellement », nous avons voulu différencier les erreurs dues à une interférence partielle de LM des erreurs dues à une interférence totale de LM. Dans le deuxième cas, là aussi nous avons deux possibilités. Dans la première, l'interférence porte généralement sur le choix même de la préposition, le reste de l'énoncé reste plausible. Dans la seconde, il s'agit souvent de calques caractérisés, produits d'une traduction littérale (mot à mot) où les apprenants pensent en arabe, si on peut le dire, puis, après avoir cherché les mots correspondant en français de manière isolée (souvent à l'aide de dictionnaires arabe/français), ils disposent les mots côte à côte sur la chaîne parlée.

Les cas de l'interférence totale représentent près de 41 % des items relevés (soit 13 items sur 32). Un taux très important si on sait que ces erreurs viennent après 8 ans d'apprentissage en F.L.E. Toutefois, nous devons reconnaître que certains transferts ont été plus efficaces que d'autres (c'est ce que Besse & Porquier appellent *transfert positif*), ils ont permis aux apprenants de produire des énoncés fortement acceptables en français et peuvent être qualifiés dès lors de « transferts positifs ».

3. Erreurs et prépositions « vides » :

L'une des grandes constatations qu'on a pu dégager des résultats de l'analyse est que les erreurs, dans la plupart des cas, portent sur des prépositions qualifiées dans la tradition linguistique de prépositions « vides » ou « incolores ». Dans 6 items sur les 8 items retenus dans la catégorie «concurrences entre prépositions », l'erreur porte sur des prépositions dites vides(quatre concernent la concurrence *à/dans* ; deux concernent la préposition *en*). Dans la catégorie « erreurs dues à la confusion entre compléments de natures différentes, l'erreur dans les 5 items retenus porte sur des prépositions vide (4 concernent la préposition *à*, et 1 concerne la paire *à/de*). Dans la catégorie « rection verbale », là aussi, dans les 6 items retenus, l'erreur porte sur des prépositions vides (3 items concernent la paire *à/de*, et les trois 3 autres concernent la préposition *de*). Enfin,

dans la catégorie « transfert négatif des structures de LM », 11 items sur les 13 retenus, l'erreur porte sur une préposition vide (dans 10 items l'erreur porte sur l'emploi de la préposition *de* ; dans l'autre item, l'erreur porte sur l'emploi de *à*).

Au total, dans 28 items fautifs sur les 32 relevés dans les productions écrites des apprenants, l'emploi des prépositions dites « vides » ou « incolores » se trouve impliqué ; soit près de 88 % des cas. Un état de fait qui témoigne sans aucun doute de la difficulté que rencontre nos apprenants quant à l'usage de ce type de préposition. Cela peut être expliqué par la flexibilité de ces prépositions, de par leur combinatoire fort large et de leur instabilité sur le plan sémantique.

Après ce survol des erreurs, nous proposons ci-dessous, un tableau récapitulatif (tableau 2) de toutes les erreurs avec leurs taux après le test de l'ensemble des apprenants (après le test de l'exercice à trous et le test de reconnaissance des formes fautives).

Enfin, si on veut faire une synthèse, nous dirons que dans 75 % des cas, les erreurs sont dues ou bien à l'interférence directe de LM, ou bien à l'influence de la culture maternelle et du système de croyances cognitives des apprenants. Dans près de 41 % des cas, l'interférence de langue et de la culture maternelle se manifeste de manière explicite, alors que dans 34 % des cas (soit 11 items), elle est implicite ou indirecte, c'est-à-dire, elle sert d'appui pour favoriser et renforcer d'autres facteurs. Dans 3 cas sur 8, elle s'ajoute à la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions ; dans 5 cas sur 5, elle accentue la confusion entre compléments de natures différentes ; dans 3 autres cas sur 6, elle accentue le non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur.

Au total, nous trouverons que l'interférence de la langue et de la culture maternelles de l'apprenant est présente directement ou indirectement dans pas moins de 75 % des cas (soit dans 24 items), ce qui fait d'elle le facteur d'erreur le plus important.

4. Tableau récapitulatif mettant en valeur les taux d'erreur par item :

Items	Taux de l'erreur
1	60%
2	66%
3	50%
4	86%
5	32%
6	46 %
7	48%
8	64%
9	37%
10	41%
11	55%
12	55%
13	32%
14	55%
15	54%
16	41%.
17	87%
18	60%
19	73%
20	46%
21	50%
22	78%
23	91%
24	75%
25	68%.
26	83%.
27	68%
28	68%
29	41%
30	41%
31	36%
32	32%

Tableau 4

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion, nous pouvons dire que toutes les hypothèses que nous avons formulées ont été, à des degrés différents, confirmées. Tous les facteurs et les motifs d'erreurs dont nous avons parlé dans le volet théorique ont fait leur apparition dans la partie expérimentale, ne serait-ce que pour une seule fois. Les taux d'erreurs par item sont là pour témoigner de la systématique de ces erreurs (voir troisième partie) ; Sur les 32 items retenus pour l'analyse, dans 20, le taux de l'erreur varie entre 50% et 91% ; dans 7, il varie entre 41% et 48% ; et il ne descend pas au-dessous de 32% pour les 5 items restants.

De plus, l'étude des erreurs nous a permis d'avoir une vue plus claire sur certains aspects de la langue, souvent, mal expliqués dans les grammaires descriptives, en particulier, les propriétés sémantiques et syntaxiques des prépositions et du groupe prépositionnel et la relation de ceux-ci avec les autres éléments de la phrase.

En outre, cette étude nous a permis d'avoir une vision de près sur le système prépositionnel français en le mettant en contraste avec celui de l'arabe. Un système dont on dit compliqué, et qui a constitué une sorte de labyrinthe pour nos apprenants qui s'y seraient perdus.

Cependant, ce qui nous a le plus impressionné dans cette étude des emplois prépositionnels chez des apprenants non natifs est que, outre les facteurs déjà évoqués dans d'autres études tel que la concurrence entre prépositions ou la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition, nous avons vu d'autres facteurs, qui ne sont peut-être pas tout à fait nouveaux, mais dont l'importance nous a surpris. Il s'agit bien évidemment de l'interférence de LM et du rôle que jouent la culture et le système de croyances cognitives de l'apprenant dans le processus de production. D'après les résultats, ces deux derniers facteurs seraient directement ou indirectement responsables de près de 75% des erreurs d'emplois prépositionnels chez nos apprenants. Un taux très élevé qui nous enseigne sur l'interlangue des apprenants ainsi que sur les stratégies communicatives qu'ils adoptent. Une interlangue qui puise l'essentiel de ses ressources dans la langue et la culture maternelles des apprenants.

Nous avons aussi remarqué que les erreurs d'emplois prépositionnels ne portaient pas uniquement sur le choix de la préposition, mais aussi sur l'entourage immédiat de la préposition. Souvent, c'est la mauvaise appréciation du contexte qui induit en erreur les

apprenants, comme c'était le cas avec les erreurs dues à la confusion entre compléments et celles dues au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur.

Nous devons noter, en outre, que nous ne serions pas arrivés à ces résultats si nous ne disposions pas de certains avantages que d'autres chercheurs parmi ceux qui avaient travaillé sur les emplois prépositionnels chez des apprenants arabophones, n'avaient pas la chance d'avoir. Et là je cite Guy F. (1985). Le fait que nous soyons locuteur natif de l'arabe ; originaire de la région ; et le professeur direct de ces apprenants, nous a permis certaines remarques et observations que d'autres auraient du mal à faire. Par exemple, nous avons pu remarquer qu'il y a deux types d'interférences ; une interférence totale (calques caractérisés), et une interférence partielle où les prérequis en LM servent d'appui pour favoriser d'autres facteurs d'erreurs; que certains énoncés des apprenants attestés en français sont plutôt le produit d'un calque positifs (transfert positif), par coïncidence, que celui d'une performance en LC ; que la manière dont pensent la majorité des apprenants, ainsi que leur manière de prendre les chose, est pour beaucoup dans les erreurs qu'ils font lors de la production.

Outre cela, nous devons attirer l'attention sur le fait que sur les 32 items concernés par l'analyse, 28 portent sur l'emploi des prépositions appelées communément « vides » ou « incolores », soit près de 88% des cas. Une chose à laquelle nous nous attendions et qui s'est confirmée avec l'expérience. Cela revient, sans aucun doute, à la flexibilité des emplois de ce genre de prépositions ainsi qu'à leur instabilité sémantique et leur fréquence dans le discours.

Nous devons également mentionner que, d'après l'analyse que nous avons faite du corpus (voir Ch.IV, deuxième partie), nous savons maintenant - contrairement à ce qui est de coutume dans ce genre de recherche - qu'il est difficile, dans la plupart des cas, d'attribuer l'erreur à un seul facteur au dépens des autres. Certes, il se peut que l'un de ces facteurs puisse être plus saillant ou plus important que les autres, mais il n'est que rarement seul; l'erreur est souvent le résultat de l'enchevêtrement de plusieurs facteurs à la fois. Les résultats mentionnés dans le tableau 1 (Ch.4, troisième partie), est la meilleure illustration de ce que nous disons. Le fait que 59% des items soient considérées comme comportant des erreurs intralinguales, n'élimine pas complètement les facteurs interlinguaux qui sont l'interférence de LM et l'influence de la culture et du système de croyances de

l'apprenant. Dans 11 items sur les 19 classés erreurs intralinguales, les deux facteurs en question sont fortement présents.

Enfin, et à la lumière de ce que l'on vient de voir, nous devons dire que, quelque importants que soient les résultats auxquels nous sommes parvenus dans le cadre de ce modeste travail, il est toujours préférable de l'approfondir dans une autre recherche à laquelle seraient consacrés un temps et une analyse beaucoup plus importants, en particulier, pour ce qui concerne l'influence de la langue et de la culture maternelles des apprenants en F.L.E. sur leur productions écrites.

ANNEXE

1. Le corpus d'étude :

- (01) # Aujourd'hui chacun a une TV *dans* la maison.
Aujourd'hui chacun a une TV *à* la maison. (Forme attendue)
- (02) # A tous les lycéens : ne fumez pas *dans* l'école.
A tous les lycéens : ne fumez pas *à* l'école.
- (03) * *Dans* U.S.A., on exploite les enfants dans l'industrie.
Aux U.S.A., on exploite les enfants dans l'industrie.
- (04) * Il y a des ordures et des papiers *en* tous les lieux.
Il y a des ordures *partout* (*dans* tous les lieux).
- (05) * Le nettoyage est une très belle chose *en* notre vie.
Le nettoyage est une très belle chose *dans* notre vie.
- (06) # La TV encourage la violence *par* les films d'action.
La TV encourage la violence *à travers* les films d'action.
- (07) # C'est la cause de la violence *entre* les jeunes.
C'est la cause de la violence *parmi* les jeunes.
- (08) # La TV est nécessaire *à* tous les domaines.
La TV est nécessaire *dans* tous les domaines.
- (09) # Je lance un appel *pour* toute l'humanité pour aider ces enfants.
Je lance un appel *à* toute l'humanité. (Forme attendue)
- (10) # Je lance un appel *pour* les pays développés pour arrêter la guerre
Je lance un appel *aux* pays développés.

- (11) # J'invite tout le monde *pour* aider ces enfants.
J'invite tout le monde *à* aider ces enfants.
- (12) * *Pour* cette occasion, j'appelle tous les lycéens à nettoyer le lycée.
A cette occasion, j'appelle tous les lycéens à nettoyer le lycée.
- (13) # Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets *du* marché.
Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets *au* marché.
- (14) * *À* cette occasion, j'appelle tous les lycéens *de* nettoyer le lycée.
A cette occasion, j'appelle tous les lycéens *à* nettoyer le lycée.
- (15) * Aujourd'hui, j'appelle les états et les gouvernements *de* s'intéresser à ce problème.
Aujourd'hui, j'appelle les états et les gouvernements *à* s'intéresser à ce problème.
- (16) * Il faut lutter pour mettre fin *de* ce phénomène.
Il faut lutter pour mettre fin *à* ce phénomène.
- (17) * Donc, la TV permet de se rapprocher *avec* les autres peuples.
Donc, la TV permet de se rapprocher *des* autres peuples.
- (18) * Je vous demande *pour* aider ces enfants.*
Je vous demande *d'*aider ces enfants.
- (19) * La TV nous donne des informations *de* ce qui se passe dans le monde.
La TV nous donne des informations *sur* ce qui se passe dans le monde.
- (20) * La TV est un outil qui nous donne beaucoup *des* informations.
La TV est un outil qui nous donne beaucoup *d'*informations.

- (21) * En plus, elle a beaucoup *des* avantages.
En plus, elle a beaucoup *d'*avantages.
- (22) * En outre, la Tv divise *entre* les membres de la famille.
En outre, la TV divise la famille. (Forme attendue)
- (23) * La TV ouvre d'immenses possibilités *vers* un monde meilleur.
La Tv ouvre d'immenses possibilités *sur* un monde meilleur.
- (24) * Elle propose aussi des programmes *des* enfants.
Elle propose aussi des programmes *pour* enfants.
- (25) * Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits pour eux.
Les enfants souffrent dans un monde qui ne s'intéresse pas à eux.
- (26) * Il est très important d'avoir une TV pour que nous soyons toujours avec les événements.
Il est important d'avoir une TV *pour* être bien informé.
- (27) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les maladies.
Les enfants souffrent *de* la pauvreté et *des* maladies.
- (28) * Les enfants souffrent *de* la pauvreté et Ø les guerres et Ø la colonisation.
Les enfants souffrent *de* la pauvreté, *des* guerres et *de* la colonisation.
- (29) * Les enfants victimes Ø la violence.
Les enfants victimes *de* la violence.
- (30) * Les enfants victimes Ø la violence et Ø l'exploitation.
Les enfants victimes *de* la violence et *de* l'exploitation.

- (31) * Tous les peuples \emptyset le monde vivent dans l'exploitation.
Tous les peuples *du* monde vivent dans l'exploitation.
- (32) * Il est possible \emptyset trouver une solution à ce problème.
Il est possible *de* trouver une solution à ce problème.

2. Les tests auxquels les apprenants ont été soumis :

I) Exercice à trous au choix multiples

Lycée Ziri B'en Menad,

Bou Saâda, W. M'sila.

Année scolaire : 2007/2008.

Nom :Prénom :Classe :

Question1 :

Complétez les énoncés suivants en choisissant la préposition ou le terme qui conviennent parmi les choix proposés. Si vous voyez qu'aucun terme n'est nécessaire, vous mettez (00).

- 1) Aujourd'hui, chacun a un téléviseur (dans, à, sur, 00).....la maison.
- 2) A tous les lycéens : ne fumez pas(dans, à, en, 00) l'école.
- 3) (dans, aux, à, 00)U.S.A., ils exploitent les enfants.
- 4) Le nettoyage est une belle chose..... (dans, en, sur, 00) notre vie.
- 5) La télévision encourage la violence (par, avec, à travers, 00).....les films d'action
- 6) C'est la cause de la violence (entre, parmi, chez, 00).....les jeunes.
- 7) Donc la télévision est nécessaire.....tous les domaines (à, dans, pour,00).
- 8) Je lance un appel (pour, à, vers, 00).....toute l'humanité pour aider ces enfants.
- 9) Je lance un appel.....(aux, pour, les, 00) pays développés pour arrêter la guerre.
- 10) J'invite tout le monde..... (de, à, 00) aider ces enfants.
- 11)(pour, à, 00) cette occasion, j'appelle tous les lycéens.....(de, à, pour, 00) nettoyer le lycée.
- 12) Elle propose aussi des programmes (pour, des, d', 00).....enfants.
- 13) Il y a des parents qui obligent leurs enfants à vendre les sachets (du, au, dans le, 00).....marché.
- 14) Aujourd'hui, j'appelle les états (de, à, pour, 00)s'intéresser à ce problème.
- 15) Donc la télévision permet de se rapprocher (aux, des, avec les, 00)..... autres peuples.
- 16) Je vous demande..... (à, de, pour, 00) aider ces enfants.
- 17) La télévision est un outil qui nous donne beaucoup (des, d', les, 00)...informations.

- 18) En plus, elle a beaucoup (des, d', les, 00).....avantages.
- 19) En outre, la télévision divise (entre, sur, 00).....la famille.
- 20) la télévision ouvre d'immenses possibilités (vers, sur, dans, 00).....un monde meilleur.
- 21) Les enfants souffrent de la pauvreté et (des, les, 00)..... maladies.
- 22) Les enfants souffrent de la pauvreté, (des, les, 00).....guerres et (des, les, 00).....la colonisation..
- 23) Les enfants victimes (de, 00)..... la violence et (de, 00).....l'exploitation.
- 24) Les enfants victimes (de, 00).....la violence souffrent en silence.
- 25) Tous les peuples (le, du, 00).....monde vivent dans l'exploitation..
- 26) Mais il est possible de trouver une solution (de, à, 00).....ce problème.
- 27) La télévision nous donne des informations (de, à, sur, 00).....ce qui se passe dans le monde.
- 28) Souvent, on exploite les enfants (pour, dans, à, 00).....le commerce (du, de, de la, 00).....drogue.

II) Test de reconnaissance des énoncés fautifs.

Question2 : Mettez une croix devant les phrases que vous considérez comme fautives puis essayez de les corriger.

- 1) Il est très important d'avoir une télé pour que nous soyons toujours avec les événements.
-
- 2) Les enfants souffrent dans un monde qui ne demande pas les droits pour eux.
-
- 3) Il faut lutter pour mettre fin de ce problème.
-
- 4) je suis né dans Bou Saâda.
-

- 5) les gens de Bou Saâda sont très accueillants.
-
- 6) Il y a des ordures et des papiers en toutes les places.
-
- 7) Il me regarde à travers
-
- 8) Je vais partir à la France.
-
- 9) Ahmed est allé dans sa maison.
-
- 10) Hier, on a passé une très belle émission dans T.F.1.
-

3. Enquête menée auprès des apprenants :

Nom :

Prénom :

Classe :

Mettez une croix dans la case qui correspond à votre choix. Vous avez la possibilité de mettre une double croix ou plus. Si vous ne pouvez pas répondre à une question, vous pouvez laisser les cases en blanc.

1. En quelle langue parlez-vous à la maison ?

- arabe algérien
- arabe classique
- amazigh
- français

2. Parlez-vous avec vos camarades de classe en français ?

- oui
- non
- parfois

3. A la Télé, préférez-vous les films en français ou plutôt en arabe ?

- en arabe
- en français

4. En sport (par exemple la Coupe Du Monde de football), préférez-vous les commentaires sportifs en français ou les commentaires en arabe sur la chaîne nationale ?

- en arabe
- en français

5. Lisez- vous des romans en français ?

- oui	<input type="checkbox"/>
- non	<input type="checkbox"/>
- parfois	<input type="checkbox"/>
- très peu	<input type="checkbox"/>

6. Lisez vous des journaux en français ?

- oui	<input type="checkbox"/>
- non	<input type="checkbox"/>
- parfois	<input type="checkbox"/>
- très peu	<input type="checkbox"/>

7. parmi les chaînes de TV, préférez- vous les chaînes arabes ou françaises ?

- chaînes arabes	<input type="checkbox"/>
- chaînes françaises	<input type="checkbox"/>

8. Regardez-vous les chaînes de télévision françaises ?

- oui	<input type="checkbox"/>
- non	<input type="checkbox"/>
- parfois	<input type="checkbox"/>
- très peu	<input type="checkbox"/>

9. Vos parents, parlent-ils français à la maison ?

- oui	<input type="checkbox"/>
- non	<input type="checkbox"/>
- parfois	<input type="checkbox"/>
- très peu	<input type="checkbox"/>

10. Quelle langue étrangère aimez-vous apprendre le plus : le français ou l'anglais ?

- le français
- l'anglais
- aucune

11. Dans quelle quartier de la ville vous habitez ?

.....

12. Que font vos parents dans la vie ? (Quel est le métier de vos parents ?)

.....

Abréviations utilisées dans cet ouvrage

Adj. : adjectif.

C.C. : complément circonstanciel.

C.N. : complément du nom.

C.O.D. : Complément d'objet direct.

C.O.I. : complément d'objet indirect.

G.N. : groupe nominal.

G.P. : groupe prépositionnel.

L.C. : langue cible.

L.M. : langue maternelle.

Prép. : préposition.

Sub.comp. : subordonnée complétive.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AL HACHEMI A (1935). *Al quaouâd al assassya fi al lougha alârabya : Les principes de base en langue arabe*, Beirout, Dar al fikr.
- ALBANE L. & St LOUIS J.M (1996). *Concurrence dans l'emploi de certaines prépositions en français*.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla02/Albanemj.doc>
- BESSE H. & PORQUIER R (1984, 2006). *Grammaire et didactique des langues*, Editions Hatier.
- BLANC N & BROUILLET D (2005). *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, In Press Editions.
- BORILLO A. (1998). *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys.
- BORILLO A. (2001). « Il y a préposition et préposition », *TL* 42-43, pp. 141-155.
- CORTIER Cl. (2001). « Les syntagmes prépositionnels prédictifs dans les grammaires universitaires : un observatoire de la place accordée aux prépositions », *TL* 42-43, pp. 121-140.
- CADIOT P. (2002). « Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : vers une description renouvelée des prépositions dites *spatiales* », *TL* 44, pp. 9-24.
- DE SAUSSURE F (1972, 2002). *Cours de linguistique générale*, Béjaïa, Editions Talantikit.
- DENIS D. & A. SANCIER-CHATEAU (1994). *Grammaire du français*, Paris, Le livre de poche.
- DESNOYERS A. (1996). « Le à-de-par de la préposition », *Correspondance*, volume2, Numéro1.
- DUBOIS J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DUGAS A. (2001). « Une analyse des constructions transitives indirectes en français », *TL* 42-43, pp. 111-120.
- FAYADH S. (1995). *Al nahou al âsri : Grammaire moderne de l'arabe*, Le Caire, Al Ahram.
- GARDES-TAMINE J. (1990). *La grammaire, 2/ Syntaxe*, Paris, Armand Colin.
- GHALYANI M. (1993). *Djamiâ AL Dourous : Recueil de leçons d'arabe*, Beyrouth, Al Maktaba Al Âsrya.
- GREVISSE M. (1980). *Le bon usage*, Paris, Duculot.

- GREVISSE M. (1996, 2003). *Quelle préposition ?*, Belgique, De boek.Duculot.
- GUY F. (1985). *Le français scolaire en Algérie*, Alger, O.P.U.
- KATZ E. (2002). « Sémantique de la triade spatiale à, en, dans », *TL* 44, pp. 35-49.
- LE GOFFIC P. (1993). *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- LIGIA-STELA F. (1999). « En et dans : syntaxe, interprétation, référence », in *Fonctions syntaxiques et rôles sémantiques* (Amiot D. et al.), Artois Presses Université.
- MELIS L. (2003). *La préposition en français*, Paris. Ophrys 2003
- PAILLARD D. (2002). « Prépositions et rection verbale », *TL* 44, pp. 51-67.
- PERDUE C. (1980). « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Langages*, Volume 14, Numéro 57, pp.87-94. <http://www.persee.fr>
- RIEGEL M. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SANTACROCE M. (1999). *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère : propositions pour une grammaire transitionnelle*, Université Paris III.
- TOMASSONE R (1996). *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave Pédagogie.
- VANDELOISE Cl. (1986). *L'espace en français*, Paris, le seuil.

Dictionnaires :

- Larousse de la langue française *Lexis* (1979), Paris, Larousse.
- Le petit Larousse illustré (2005), Paris, Larousse.
- DUBOIS J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

Documents accessoires :

- Manuel de français 4^{ème} année (2003), Alger.
- Manuel de français 5^{ème} année (2005), Alger.

Table des matières

Introduction générale.....	04
Chapitre I : Sur la préposition en français.....	09
1. La préposition et le groupe prépositionnel.....	11
1.1. Définitions et propriétés typiques de la préposition en français.....	11
1.2. La préposition et son complément.....	14
1.2.1. Capacités combinatoires des prépositions.....	14
1.2.2. Nécessité du complément de la préposition.....	15
1.2.3. La cohésion du groupe prépositionnel.....	16
1.2.4. La préposition comme tête du groupe prépositionnel.....	17
1.3. Le groupe prépositionnel.....	18
1.3.1. Les trois modes de sélection de la préposition.....	18
1.3.1.1. Le mode de sélection syntactico-sémantique.....	19
1.3.1.2. Le mode de sélection lexical.....	19
1.3.1.3. Le mode de sélection structurel.....	20
2. La préposition : problèmes de sémantique.....	21
2.1. Décrire le sens d'une préposition.....	21
2.2. Les domaines d'emploi.....	21
2.3. Le sens des prépositions et les emplois locatifs.....	22
2.3.1. Le site, la cible et la relation de localisation.....	22
2.3.2. Flexibilité des emplois spatiaux.....	25
2.3.3. Emplois statiques et emplois dynamiques.....	25
2.4. La description des emplois non locatifs.....	26
2.4.1. La préposition en emploi temporel.....	26
2.4.2. Le domaine notionnel.....	27
2.5. Les prépositions vides ou incolores.....	27
3. Conclusion.....	28
Chapitre II : Etude comparative entre le système prépositionnel français et celui de l'arabe...	30
1. La préposition en arabe : une catégorie éparpillée.....	31
2. Correspondance entre les deux systèmes arabe et français.....	33
3. La préposition et sa tête externe en arabe et en français.....	34
4. Comparaison des propriétés syntaxiques du GP en arabe avec celle du GP en français.....	35
5. Le complément du nom en arabe et en français.....	37
5.1. Divergences entre CN en arabe et CN en français.....	38
5.1.1. Sur le plan de la structure.....	38
5.1.2. Sur le plan de la fonction : Adj. Qualificatif ou complément du nom.....	40
5.2. Points de convergence entre CN en arabe et les structures du français.....	41
5.2.1. Le CN en arabe et le nom épithète en français.....	42
5.2.2. Le CN en arabe sous forme de GP.....	42
6. Conclusion.....	45
Chapitre III : Les erreurs dans l'emploi des prépositions et les différents facteurs pouvant les expliquer.....	47
1. Erreurs de structure.....	49
2. Erreurs de distribution.....	50
3. Eléments de réponse dans une tentative d'explication des erreurs dans l'emploi des prépositions en F.L.E.....	51
3.1. Facteurs intralinguaux.....	51
3.1.1. Concurrence entre prépositions en français.....	52
3.1.1.1. Concurrence due à la souplesse des frontières sémantiques entre les prépositions en français.....	53

3.1.1.2. Concurrence due à la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition.....	53
3.1.2. Connaissance imparfaite des règles et des structures de LC.....	54
3.1.2.1. Confusion entre compléments de natures différentes.....	54
3.1.2.2. Non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur.....	55
3.1.2.3. Insuffisances du lexique.....	56
3.1.3. Les analogies.....	56
3.1.4. Simplification des catégories de LC.....	57
3.2. Facteurs interlinguaux.....	58
3.2.1. Interférence de la langue maternelle LM.....	58
3.2.1.1. Interférence d'ordre lexical.....	59
3.2.1.2. Interférence d'ordre syntaxique.....	60
3.3. Autres facteurs pouvant expliquer les erreurs d'emploi prépositionnel.....	63
3.3.1. L'influence des traditions linguistiques du milieu naturel.....	63
3.3.2. L'influence des méthodes et des contenus d'enseignement au cycle primaire.....	64
4. Conclusion.....	66
Chapitre IV : Phase Pratique.....	68
Première partie : Méthodologie et outils de travail.....	69
1. L'analyse des erreurs comme outil de travail.....	71
2. Situation sociolinguistique des apprenants.....	72
3. Description du corpus.....	74
3.1. Les productions écrites.....	75
3.2. L'exercice à trous au choix multiples.....	76
3.3. Le test de reconnaissance des formes fautives.....	76
4. Quelques concepts essentiels.....	76
4.1. La norme.....	76
4.2. Grammaticalité et acceptabilité.....	77
4.2.1. Formes exclues.....	77
4.2.2. Formes possibles.....	78
4.3. La faute et l'erreur.....	78
Deuxième partie : analyse des déviations.....	80
1. Erreurs dues à la concurrence entre prépositions en français.....	81
1.1. Erreurs dues à la souplesse des frontières sémantiques entre prépositions.....	81
1.2. Erreurs dues à la méconnaissance de la valeur conceptuelle du complément de la préposition.....	88
2. Erreurs essentiellement dues à la confusion entre compléments de natures différentes.....	88
3. Erreurs essentiellement dues au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur...	91
4. Erreurs essentiellement dues à un transfert négatif des structures de LM.....	96
4.1. Items révélant un emploi erroné de la préposition dû à la substitution.....	97
4.2. Items révélant un calque caractérisé.....	99
4.1.1. Calques conduisant à un emploi impropre de la préposition.....	99
4.1.2. Calques conduisant à une omission de la préposition.....	100
5. Conclusion.....	103
Troisième partie : discussion des résultats.....	104
1. Erreurs par catégories.....	106
1.1. Les erreurs intralinguales.....	106
1.2. Les erreurs interlinguales.....	107
1.3. Erreurs motivées par l'influence de la culture et du système de croyances cognitives de l'apprenant.....	108
2. Nature des erreurs.....	109
2.1. Erreurs dues à la concurrence entre prépositions.....	109

2. Nature des erreurs.....	109
2.1. Erreurs dues à la concurrence entre prépositions.....	109
2.2. Erreurs dues à la confusion entre compléments de natures différentes.....	110
2.3. Erreurs dues au non respect des propriétés combinatoires du verbe recteur.....	110
2.4. Erreurs dues au transfert négatif des structures de la langue maternelle.....	111
3. Erreurs et préposition vides.....	111
4. Tableau récapitulatif mettant en valeur les taux d'erreur par item.....	113
Conclusion générale.....	114
Annexe.....	118
Références bibliographiques.....	129
Table des matières.....	131